

IrKa Könyvek 2.

Olvasatok és módszerek

Szerkesztette:

***Csató Anita – Herédi Rebeka – Kispál Dániel –
Kusper Judit – Takács Judit***

Eger, 2023

Olvasatok és módszerek

IrKa Könyvek 2.
Tanulmányok a magyartanítás
módszertanairól

Olvasatok és módszerek

Sorozatszerkesztő:

Kusper Judit

A sorozat legutóbb megjelent kötete:

1. kötet: Irodalom és kanonizáció. (2022.)

Olvasatok és módszerek

Szerkesztette:

Csató Anita – Herédi Rebeka – Kispál Dániel – Kuser Judit – Takács Judit

Szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. habil. Kusper Judit, PhD (EKKE, NYII, egyetemi docens)

Szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Boldizsár Ildikó, PhD (Metamorphosis Meseterápiás Egyesület elnöke)

Csató Anita (EKKE, NYII, egyetemi tanársegéd)

Herédi Rebeka (EKKE, TÓI, egyetemi tanársegéd)

Dr. János Szabolcs, PhD (Partiumi Keresztény Egyetem, egyetemi docens)

Dr. Kispál Dániel, PhD (EKKE, NYII, egyetemi adjunktus)

Dr. Molnár Krisztina, PhD, PhD (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, főiskolai tanár)

Dr. Raátz Judit, PhD (ELKH Nyelvtudományi Kutatóközpont, tudományos főmunkatárs)

Dr. habil. Szűts Zoltán, PhD, PhD (EKKE, NI, egyetemi docens)

Dr. Takács Judit, PhD (EKKE, NYII, egyetemi docens)

ISBN 978-963-496-252-6

ISSN 2939-8118

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora

Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor

Felelős szerkesztő: Kusper Judit

Nyomdai előkészítés, borítóterv: Csombó Bence

Megjelent: 2023-ban

Készítette: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdája

Felelős vezető: Kérészy László

Tartalom

Előszó.....	7
OLVASÁSMÓDOK	9
<i>Kispál Dániel</i> A hermeneutika lehetséges kapcsolódási pontjai az irodalomtanítással és az értékeléssel	11
<i>Herédi Rebeka</i> Változás és újítás a világban, változás és újítás az oktatásban	27
<i>Taxner Tünde</i> Hogyan készítene fel a történetek a munkavállalásra? – A történetmesélés képességfejlesztő hatásai.....	37
<i>Csató Anita</i> Tanulói aktivitásra épülő módszerek és irodalmi alkotások az érzelmi készségek fejlesztésének szolgálatában.....	55
<i>Takács Judit</i> A tulajdonnevek témaköréhez kapcsolódó onomasztikai feladatok a 3–6. osztályos anyanyelvi taneszközökben.....	67
<i>Bakó Katalin</i> Mesepedagógia az általános iskolában – Tématervek és foglalkozások az alsó és felső tagozat közötti átmenet segítésére a „Népmesekincstár” mesepedagógiai módszer használatával.....	79
OLVASATOK	101
<i>Tasi Réka</i> A kora újkori katolikus prédikációirodalom legújabb kutatási irányairól és azok taníthatóságáról.....	103
<i>Hovanecz Fruzsina</i> A drámajáték mint léthermeneutikai tapasztalat. Mikszáth <i>Szegény Gélyi János</i> <i>lovai</i> című novellájának dramatikus feldolgozása.....	111

Kusper Judit

A mítoszok terei. Az antik irodalom tapasztalata Szakács Eszter

A Szelek Tornya című regényében 117

Doktorcsik Noémi

A bűn és bűnhődés intertextuális narratívái (Pass Andrea: *Újvilág*)133

Komló-Szabó Ágnes

Világító szavak – a fiatalok személyes élménykomplexumának megélése

Simon Márton költészetének hétköznapi szituációiban 157

Hujber Szabolcs

A „modern” magyar nyelvű dalszövegek megközelítésének (tév)útjai 169

Simon Flóra Veronika

Simon Márton korai költészetének beemelése a magyar nyelv

és a magyar irodalom oktatásába 189

Névmutató 201

Előszó

Nagy örömünkre szolgál, hogy immáron a második IrKa-kötetet veheti kezébe az olvasó. Az első kötet megjelenése óta eltelt időszakban is megmaradt az a lendület, amelyet már a kezdetekkor is éreztünk, és amely segít bennünket abban, hogy folyamatosan próbáljunk hozzátenni ahhoz a diszkurzushoz, amely hazánkban az irodalomtanítás kapcsán formálódik.

Több okból kifolyólag is azt kell mondanunk, nincs könnyű dolga azoknak a pedagógusoknak, akik irodalmat tanítanak a 21. századi közoktatásban. A legnagyobb kihívást talán az jelenti, miképpen válhatnak a nevelési-oktatói folyamatban a tanulók motiválttá arra, hogy irodalmat, történeteket olvassanak. A motiváció nehézségét számos dolog meghatározza, de mindenképpen meg kell említenünk egyrészt azt a tendenciát, amely a világ működésének, benne pedig az egyén helyzetének utilitarista voltát hangsúlyozza. Ennek kapcsán a diákokban már egészen korán felmerülhet a kérdés, hogy mi értelme irodalmi, szépirodalmi szövegeket olvasni, hogyan fog ez hozzájárulni egzisztenciájuk kiépüléséhez. Sajnos azt tapasztaljuk, hogy a tanulók irodalommal kapcsolatos attitűdjei sokszor inkább negatívnak bizonyulnak. Talán összeköthetjük ezt egy másik nehézséggel is, miszerint a 21. század nem az írott és egybefüggő irodalmi szövegek évszázada. A filmek, a sorozatok, a videójátékok a befogadás egészen más módját kívánják meg. Azok a generációk, akik a közelmúltban születtek, már inkább ezt az információfeldolgozási értelemben „forró” közeget érzik otthonosnak, míg a 21. századra „kihűlt” egészelegesen irodalmi szöveget talán elsőre egészen idegennek.

Ugyanakkor semmi sincs veszve, hiszen számos olyan tényezőt sorolhatnánk fel a magyartanítás kapcsán, ami alkalmas arra, hogy továbbra is lehetőséget biztosítson a tanulói szubjektum formálására, fejlesztésére, illetve beemelje tantárgyunkat a fentebb írt, utilitarista paradigmába. Egyet azonban mégis kiemelnék. Úgy gondolom, az irodalmi szöveg ontológiájához hozzátartozik az elidőzés mint a szöveg és befogadó között létrejövő jelentés egyik alapfeltétele. Tehát bármilyen irányba kanyarodunk is el, az irodalomtanításnak lehetőségeink szerint elsősorban talán ezt kellene megvalósítania a 21. században is. Tudniillik a lehetőséget az egyes alkotások feletti hosszabb elidőzésre, az alkotással való egyéni és osztálytermi párbeszédre, megélve magát a folyamatot, a jelent.

A kötetben szereplő tanulmányok teoretikus és/vagy gyakorlati nézőpontból igyekeznek kapcsolódni az említett diszkurzushoz. Bakó Katalin olyan téma- és foglalkozás-tervezetekről ír, amelyek – egy mesepedagógiai módszerre alapozva – az alsó és a felső tagozat közötti átmenetet segíthetik elő. Csató Anita aktivitásra épülő módszereket vizsgál, amelyek hozzájárulhatnak a tanulók érzelmi fejlesztéséhez. Doktorcsik Noémi

Pass Andrea *Újvilág* című drámája és Dosztojevszkij *Bűn és bűnhődése* között keresi a párhuzamokat, illetve ehhez dolgozott ki egy foglalkozástervezetet. Korunk leglényegesebb társadalmi változásaival, azok oktatásra gyakorolt hatásával foglalkozik Herédi Rebeka, valamint arra keresi a választ, hogy az oktatás megújulási folyamata milyen kulturális és szociális vonásokkal vethető össze. A drámapedagógiát és a drámajátékot mint léthermeneutikai tapasztalatot járja körül Hovanecz Fruzsina, illetve mindezt egy Mikszáth-novella feldolgozásának lehetőségével is összekapcsolja. A dalszövegek kváziszakrális és egyéb felfogásait, valamint interpretációs lehetőségeit követi nyomon Hujber Szabolcs tanulmánya. Kispál Dániel a hermeneutika és az értékelés kapcsolódási pontjait keresi, illetve bizonyos hermeneutikai motívumok pedagógiai és irodalompedagógiai integrálásának lehetőségére hívja fel a figyelmet. A kortárs irodalmon belül Simon Márton költészetéről és egy erre épülő foglalkozástervezetről ír Komló-Szabó Ágnes. Az antikvitás oktatásban betöltött szerepét járja körül Kuser Judit, valamint vizsgálja az antikvitás motívumrendszerének megjelenését a kortárs irodalomban, azon belül pedig legfőképp Szakács Eszter *A szelek tornya* című regényében. Simon Flóra Veronika arra a kérdésre keresi a választ, miképpen emelhető be Simon Márton korai költészete a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásába, illetve bővebben kitér a slam poetryre is. Takács Judit tanulmányában arról olvashatunk, hogy milyen pozíciója van a névtan oktatásának a tulajdonnevek témakörén belül a 3–6. osztályos taneszközökben. Tasi Réka a kora újkori katolikus prédikációirodalom legújabb kutatási irányairól számol be, valamint ezek tanítási lehetőségeit vizsgálja. Taxner Tünde pedig azt kutatja, miképpen fejleszthetők a tanulók képességei a történetmesélés módszere által.

Kötetünkben – az előzőhöz hasonlóan – egyetemi hallgatók, doktoranduszok, könyvtárosok, gyakorló pedagógusok és egyetemi oktatók tanulmányait olvashatják. Bízunk benne, hogy az itt megjelent írásokat haszonnal tudják majd forgatni.

a Szerkesztők

OLVASÁSMÓDOK

Kispál Dániel

A hermeneutika lehetséges kapcsolódási pontjai az irodalomtanítással és az értékeléssel

Bevezetés

Az utóbbi évtizedek irodalompedagógiát és irodalomtudományt körülölelő diszkurzusait tekintve általánosan elmondható, hogy irodalomtanításunk bő másfél évszázados időszaka alatt az irodalomtudományi paradigmák közül legfőképp a pozitivista és a strukturalista gondolkodás szűrődött be leginkább a közoktatásba (vö. *Kispál, 2022*). Az úgynevezett posztmodern iskolák közül (vö. *Bókay, 2006*) az elmúlt század felét vizsgálva azt látjuk, hogy legfőképp a hermeneutika volt az, ami az irodalompedagógiát figyelembe véve be tudott férközni az érdeklődés homlokterébe. Itt nyilván megemlíthetjük egyrészt a *Gadamer* által megalapozott (vö. *Gadamer, 1984*), legfőképp filozófiai perspektívából értelmezhető hermeneutika bizonyos motívumait, nagyobb részt viszont azt a *Jauss*-féle irodalmi hermeneutikát, ami leginkább meghatározta az útját az irodalompedagógiánkon belül formálódó hermeneutikai narratívának.

Tanulmányom a hermeneutika és az irodalompedagógia kapcsolatának kérdéskörét igyekszik mélyebben feltárni egyrészt az eddigi, másrészt pedig az újabb tudományos kutatások tükrében. Dolgozatom két fő részre bontható, az első nagyobb egységben vizsgálom a hermeneutika és a hazai neveléstudomány, a hermeneutika és a pedagógia viszonyrendszerét. Ezenkívül lényegesnek látom néhány olyan konkrét hermeneutikai motívum felvillantását, amelyek egy ilyen szemléletű irodalomtanítás motorjai lehetnek az osztálytermi szituációkban, és amelyek számos esetben értelmezhetetlenek egy – a magyar közoktatásban – „hagyományosnak” elgondolható rendszerben. Értem ezalatt a nevelési-oktatási folyamat bizonyos struktúráit, illetve a tanárok irodalomtanítással kapcsolatos nézeteit és attitűdjeit. A tanulmány második részében a hermeneutikai alapú oktatás és az értékelés kapcsolatát vizsgálom. Olyan központi irányelveket keresek, amelyeket egy efféle értékelési rendszer kialakításakor semmiképp sem lehet figyelmen kívül hagyni. Foglalkozom olyan európai curriculumreformokkal, amelyek a jövő rendszereit tekintve meghatározó elgondolások lehetnek. Végezetül két olyan vizsgálatot mutatok be, melyekben a kutatók kísérletet tettek arra, hogy a szövegértésen belül elkülönítsék és mérhetővé tegyék az irodalmi szövegek interpretációját.

Hermeneutika a neveléstudományban, a pedagógiában és az irodalomtanításban

A hermeneutikának a lehetséges neveléstudományi kapcsolódási pontjait vizsgáló cikkében *Ballér Endre* (2002) tett néhány olyan megállapítást, amelyek a két tárgyterületet teljes mértékben közelíteni tudják egymáshoz.

Grondin elgondolásaira támaszkodva *Ballér* a hermeneutika egyik lényegi belső sajátosságát abban látja, hogy a hermeneutikai közelítés sohasem lehet pusztán reprodukáló viszonyulás az értelmezés tárgya felé, sokkal inkább egyfajta alkotói eljárás, amely maga is létrehozza a saját produktumát. (*Ballér*, 2002, 22. o.) Tanórai szituációban mindez legfőképp annyit jelent, hogy a hermeneutikai perspektíva leszámol az úgynevezett kész értelmezések vagy az értelmezéskanonok tanításával, le- és átadásával. Ehelyett a műértelmezés lényegi sajátosságává az válik, hogy a befogadó hogyan képes odafordulni a szöveghez, az értelmezés aktusa milyen módon történik meg, illetve ez miként hat a befogadó szubjektumára, tehát mindenképpen egy aktív folyamatot kíván. A tanár részéről pedig az a hermeneutika elvárása, hogy egyrészt folyamatosan tudatosítsa a sok esetben passzivitáshoz szokott diákokban az interpretáció ezen aktív jellegét, másrészt biztosítson lehetőségeket olyan szituációk létrejöttére, amelyben a tanulók naiv elgondolásai – miszerint egy-egy értelmezés lehet abszolút és lezárt – egy olyan konceptuális váltásra is teret adó irányba mozduljanak el, amelyben az interpretáció örökös részlegessége, a befogadás aktusában létrejövő jelentés, a befogadó-szöveg kapcsolat elsődlegessége biztosítja a megértés alapjait.

Egy másik *gadameri* fogalom, amit *Ballér* említ, a horizont-összeolvadás, amely szorosán összefügg az elemzés aktusában a művek által közvetített esetleges idegenségtapasztalat és az értelmező szubjektum találkozásának a lehetőségével, ugyanakkor leginkább arra utal, hogy az egy-egy műalkotás körül kialakuló értelmezési diskurzusoknak akkor van igazán lényegi értelme és haszna, ha a tanulók a saját véleményükön túl képessé válnak arra, hogy meghallgassák, befogadják az övéktől eltérő meglátásokat is. Hiszen összeérve a különböző megállapítások kirajzolhatnak közös metszeteket, felvillantva az interpretáció kollektív egybecsengéseit, másfelől a meglátások összeérései az elemzés új irányait is formálhatják. A tanár feladata ebben az esetben is eltér a hagyományostól, hiszen nem mint a megértés médiuma van jelen az osztályban, tehát nem ő válik egy-egy szövegértelelem abszolút birtokosává, aki elosztja, szétoosztja ezt a tudást a diákok között, hanem sokkal inkább facilitátor, aki lehetséges irányokat mutat, képessé teszi a tanulókat az önálló – a szubjektív felől az objektív felé tartó – véleményformálásra, illetve egy olyan teret és egy olyan atmoszférát teremt, amelyben a horizont-összeolvadás akadálymentesen mehet végbe.

Mindebből a két irányelvből, tehát az alkotó viszonyulásból és a horizont-összeolvadásból következik egy harmadik lényeges motívum, miszerint „a hermeneutika igazsága soha nem abszolút, feltétlen, változatlan és objektív” (*Ballér*, 2002, 23. o.),

vagyis alapvetően mindig attól az individuumból is lényegileg függ, aki valamilyen pozícióból – valamilyen tudással, képességrendszerrel, szociális beágyazottsággal stb. rendelkezve – közelíti meg a művet. Ugyanakkor kimondottan fontos megemlíteni azt, hogy a megértés pozíciója nem lehet kizárólagosan szubjektív, mindez pedig azért lényeges, mert gátat szab az értelmezés relativitásának, illetve ezzel együtt mankót nyújt az irodalomórákon a műértelmezést facilitáló tanároknak is. Hiszen anarchikus állapotok uralhatnák el azokat a tanórákat, amelyekben az értelmezés szubjektív szabadságának ne lenne mégiscsak valamiféle keretrendszere. Itt a keretrendszer fogalmát nem úgy kell értenünk, mint ami valaminek – esetünkben a szövegértelem kutatásának – a kiterjedését lezárja. Csupán önmaga is létrehoz egyfajta szabályozott útvonalat, egy olyan vékony pallót, amelyen befogadó és szöveg, befogadók és szövegek között az értelem közlekedhet, és amelyből akár végtelen számú egyéb főút és mellékút ágazhat le, és így tovább. Ugyanakkor a befogadóknak meg kell tanulniuk az ezeken a vékony pallókon való közlekedésnek az alapvető szabályait – posztmodern értelemben játérendszerét – ahhoz, hogy tisztábban lássák a közlekedés törvényszerűségeit és az úthálózatok összefüggésrendszereit. Vagyis a tanulók saját értelmezésüket, saját meglátásaikat úgy tudják egy sajátos szabályok által működő közös és objektív értelmezési struktúrába beemelni (a szabályok alapján működő úthálózaton terelni), ha meglátásaik alátámasztására érveket és bizonyítékokat mozgósítanak. *Ballér Endre* ezt a következőképpen foglalja össze: „A hermeneutika igazsága azonban – ahogy *Grondin* rámutat – »értelmesség, amely összhangban áll a dolgokkal, ahogyan azt képesek vagyunk megtapasztalni, s mellette érvek, bizonyítékok mozgósíthatók«, tehát nem relatív.” (*Ballér*, 2002, 23. o.)

Körössy szintén egy tágabb pedagógiai perspektívában gondolkodik a hermeneutika iskolai hasznáról. Úgy gondolja, a szöveg megértésének a *Gadamer* által megfogalmazott folyamata összefüggést mutat a nevelési-oktatási folyamattal, benne pedig a tanárral és a diákkal is egyaránt. Hiszen ez a folyamat csak akkor lehet sikeres és eredményes, ha a tanár megérti a diákok gondolkodását és azt a sajátos társadalmi, gazdasági, kulturális stb. teret, amelyben a diákok léteznek. Ugyanakkor ennek fordítva is igaznak kell lennie, tehát a tanulóknak is meg kell érteniük a tanár gondolkodását, illetve azt a teret, amelyben a tanár létezik (*Körössy*, 2002). Mindez azt kívánja, hogy folyamatosan önellenőrzést végezzünk, melynek az egyik központi iránya az, hogy mérlegeljünk, az adott szituációban van-e legitimitása az előzetes ismereteinknek, ami folyamatos önellenőrzést kíván. Lényeges az is, hogy egy-egy téma, tudáskör kapcsán ne süppedjünk bele a dogmatizmusba. Ami ettől képes minket megvédeni, az nem más, mint hogy nyitottnak kell maradnunk, és késznek lennünk arra, hogy valami újat tapasztaljunk meg (*Körössy*, 2002). Jól illeszthető ehhez a gondolatkörhöz a tanórák szerkezeti felépítésének mankójául szolgáló, a konstruktivista tanulásemeléttel rokonítható RJR-modell (ráhangolódás, jelentésteremtés és reflexió), ugyanis a ráhangolódás szakaszának az egyik legfontosabb feladata az, hogy építsünk az előzetes tanulói tudásra,

tanulói tapasztalatra, hiszen az új ismeret a már meglévő tudáshoz, belső értelmezői struktúrához tud kapcsolódni.

Zrinszky (2002) is kiemelt fontosságúnak tartja a szövegértés kérdéskörét, vagyis azt, hogy a tanulói szövegértelmezés kapcsán ne pusztán a tankönyvi, tanári interpretációk kizárólagos átvétele történjen meg. Szilveszter (2003) hermeneutikai alapú pedagógiai kutatásának középpontjába a tanári kérdezés művészetét, a helyes kérdésfeltevést állítja. A kérdésfeltevéseket aszerint csoportosítja három kategóriába, hogy azok milyen problémahelyzetre vonatkoznak, illetve milyen jellegű problémát oldhatnak fel a kérdésre megfogalmazott válaszok. Eszerint beszélhetünk problémakérdésekről, amelyek a konstruktív problémahelyzethez kapcsolódnak. Ennél fejlettebb a dekonstruktív kérdésfeltevés, amely egy-egy dekonstruktív problémahelyzethez kötődik, általa a „kiüresedett, megmerevedett problémákat kérdésekké lazítjuk fel” (Szilveszter, 2003, 67. o.), vagyis tulajdonképpen már meglévő struktúrák lebontására teszünk kísérletet. Ha dekonstruktív kérdésfeltevést alkalmazunk, már eleve meghaladjuk a tanórán a klasszikus irodalomtudomány perspektíváját, ami ezeket a meglévő struktúrákat nem lebontja, hanem a dialógust éppen ezek felé közelíti, „a lefuttatott érvek, tézisek medrébe tereli.” (Szilveszter, 2003, 67. o.) A hermeneutikai kérdés legfőképp egy-egy műalkotás értelmezéséhez tapad, mindig valamiféle „ontológiai motiváltság” eredménye, és azáltal, hogy dialógusba kerül, a kérdésfeltevő is valamilyen mértékben felfedi magát. Lényegét Szilveszter a következőképp foglalja össze:

„Fel kell tehát ismernünk azt, hogy az adott irodalmi alkotásról folyó közös diskurzusban az individuális megismerés-befogadás élménye a felismerés, ráismerés meglátás és nem pl. egy adott trópus szerkezetének feltárása, izolált magyarázata fontos. Az irodalmi mű értelmezésére vállalkozó tanuló tudatában kell legyen annak, hogy értelmezése nem kizárólagosan érvényes és nem is egyedi megközelítési lehetősége a mű jelentéshorizontjának. Fel kell ismernie azt, hogy a szöveg jelentésének kibontása gyakorlatilag végtelen variációs lehetőséget rejt magában, annál is inkább, mivel maga a műalkotás nyelvezete retorikailag teljességében feltárhatatlan.” (Szilveszter, 2003, 68. o.)

A hermeneutika irodalompedagógiánkba történő integrálására Arató több kísérletet is tett (pl. 1994-ben jelenik meg elsőként *A szöveg vonzásában* kötet, melyet Pála Károllyal együtt szerkesztett). Ezekben a munkáiban azt figyelhetjük meg, hogy a hermeneutika mellett egyéb irodalomtudományi irányokkal is találkozhatunk, vagyis az Arató-féle elgondolásban a szemiotika és a *gadameri* hermeneutikára épülő *Jauss*-féle recepcióesztétika mellett jelen van az a *ricoeuri* nézet is, miszerint a strukturalista elemzés beépíthető az interpretációba, ez pedig minden értelmezésnek képes objektivitást adni, ami a túlzott

szubjektivitás veszélyét mérsékelheti, egyfajta eltávolító aktusként szolgál. Arató (1996) szintén kiemeli, hogy eleve kész megközelítéseket és értelmezéseket tanítunk ahelyett, hogy értelmezni tanítanánk. A tantervi beágyazottság és kérdésfeltevéseink legtöbb esetben pusztán a befogadó orientálását segítik elő, vagyis úgy tűnhet a tanulók számára, mintha a megértésnek létezne valamiféle teljessége. Ezzel szemben a hermeneutikai alapú irodalomtanításnak fel kell hívnia a figyelmet a megértés örökös részlegességére és a jelentés időbeli változására.

Sok helyütt azonosságokat fedezhetünk fel ezen elgondolás és a Jauss-féle recepcióesztétika között. Jauss (1997) a hermeneutikai folyamat beteljesedését a megértés, az értelmezés és az alkalmazás hármaskategóriarendszerében írja le, melyekhez egy-egy olvasati formát csatol. Az első az esztétikailag érzékelő olvasás, melyben a befogadó esztétikailag viszonyul a szöveghez egyfajta progresszív – az olvasás irányával megegyező – horizonton. Az értelmező olvasás szakaszában már a szövegegészet ismerve, retrospektív módon vagyunk képesek annak tematizálására. Végül a történeti olvasás teszi lehetővé azt, hogy megnézzük egy-egy műalkotás történeti kontextusát, jelentéslehetőségeinek történeti kidomborulásait, egyéb alkotásokkal történő összevetését (komparatiztika). Ez is kiemelt fontossággal bír, hiszen Jauss felhívja a figyelmet arra, hogy az egyes művek keletkezésének történeti horizontja és a minket körülvevő jelen horizontja között a történeti távolság csak akkor áthidalható, ha „az értelmező el tudja választani az idegen horizontot a sajátjától”. (Jauss, 1997, 72. o.)

A magyarországi, a hermeneutika és az irodalompedagógia kapcsolódási pontjait vizsgáló szakirodalmak sokat merítenek Jauss elgondolásaiból, leginkább ezt az utat követik.

Komoly elvárásként fogalmazódik meg a szakirodalmakban az is, hogy a tanórákon a műértelmezési folyamatban a szöveg felől a befogadóra vagy a befogadó és a szöveg viszonyában létrejövő jelentésre helyeződjön a hangsúly. (vö. Kiss, 2022; Kusper, 2019, 2022) Fontos lesz tehát az, hogy a befogadó hogyan pozicionálható ebben a tevékenységben, illetve maga a tanulói szubjektum miként formálódik az interpretáció során. Vagyis a műalkotások ezentúl nem pusztán úgy gondolhatók el, mint az esztétikai érték hordozói vagy mint egyfajta kulcsai az esztétikai tapasztalás és örömszerzés bejáratának, hanem arra is lehetőséget biztosítanak, hogy általuk a befogadói szubjektum alakulásán túlmenően maga a megértés mint tevékenységforma is fejlődhessen. Szócs (2015) a megértési képesség fejlődését egyfajta örömszerző aktusként írja le, hiszen ha a tanulók jártassá válnak a megértés művészetében, és már-már rutinosan bagozzák ki a sokszor bonyolult, összecsomósodott jelentéstartalmakat, könnyen egyfajta *flow*-állapotba kerülhetnek (vö. Csikszentmihályi, 1997), vagyis a tevékenységvégzés sikere azt indukálja, hogy újra és újra be akarjanak kapcsolódni a megértés folyamatába, hasonlóan a gyakorlott „rejtvényfejtőkhöz” (vö. Kuhn, 1984).

A hermeneutika irodalompedagógiában betöltött szerepe kapcsán megkerülhetetlen Orbán Gyöngyi (vö. 1999, 2007 és 2009) munkássága, aki a dialogicitás elengedhetetlen

voltát hangsúlyozza, vagyis a másik véleménynek – ami adott esetben idegenségtapasztalatként is értelmezhető – a meghallását. Kiemeli a jelentéssel kapcsolatban, hogy az nem birtokba vétel, hanem megértő odafordulás. Ő is hangsúlyozza továbbá a hermeneutikai interpretáció ambivalens jellegét, vagyis a szubjektív és objektív odafordulás egyensúlyának szükségességét. Tehát egyfelől az értelmezőnek az a feladata, hogy úgy tekintsen a szövegre, ahogyan csak ő képes azt látni, és ebből a perspektívából próbálja minél pontosabban leírni, hogy mit lát, ugyanakkor az objektivitást úgy tudja biztosítani, ha az általa leírtakból az adott műalkotás is felismerhetővé válik, ha következtetései a műből alátámaszthatók. *Orbán* arról is beszél, mi történik akkor, ha a befogadó nem érti a szöveget. Ezt a fogalmat *nem-értésként* írja le, ami nagyon sok esetben termékeny is lehet. Hiszen a szöveg a befogadót akkor képes a vonzásában tartani, ha van olyan motívum, amely rejtve marad benne. A befogadó akkor érez késztetést arra, hogy újra és újra odaforduljon a szöveghez, akkor jelenthet számára igazi kihívást és izgalmat. A tanulók szempontjából pedig fontos megértenünk azt, hogy mindenki számára más és más lesz az a műalkotás, amely ilyen funkciót tölt be. Az osztálytermi műértelmezési szituációban pedig nemcsak a kimondott szónak lesz jelentése, hanem a hallgatásoknak is. *Orbán* szerint elkerülhetetlenek az úgynevezett „értelmes együttállgatások”. (*Orbán*, 2009, 30. o.) Mindezt egy metaforával érzékelteti, amelyben az értelmezést egy zenekari előadáshoz hasonlítja, ahol a tanár tölti be a karmesteri szerepet. Egy-egy előadásban fontos, hogy a különféle hangszerek harmóniában szóljanak, hogy legyenek egybehangzások, de minden ilyen előadás megismételhetetlenül egyedi. Ugyanakkor bármennyire is egyedi, a művet fel kell belőle ismerni. *Orbán* úgy véli, a rohamtempó helyett, és ahelyett, hogy hatalmas tananyagmennyiséget kell végigvenni, az irodalomtanítás középpontjává azt a kérdést kellene tenni, hogy miként hozható dialógusba egy-egy alkotás. Úgy véli, az ilyen típusú elemzésekhez nincsen univerzálisan alkalmazható módszertan, nagyban függ a tanár személyétől az, hogy az esetleges kudarcok ellenére hajlandó-e újrakezdeni ezt az utat. Gyakorlással, újrakezdéssel és ismétléssel azonban komoly sikerek érhetők el.

A hermeneutika és az értékelés európai keretrendszere

Azt, hogy az Európai Unióban melyek az oktatás sikerességének és a tanulók értékelésének keretei, valamint ezen a területen mit láthatunk a jövőre vonatkozóan, jól és részletesen összefoglalja *Gray, Scott és Mehisto* (2018), kutatásuk középpontjában a 21. századi európai iskolák tantervi reformjai állnak. Nézetük szerint az értékelési eljárások tulajdonképpen a tanulói tudáskészlet meghatározását szolgálják. Fontos, hogy ezek a folyamatok vizsgákon, jól ellenőrzött környezetben menjenek végbe. A szerzők azt látják, hogy az utóbbi időben a nevelési-oktatási folyamatban nemzetközi szinten

megfigyelhető az a jelenség, miszerint a hangsúly legnagyobbbrészt a mérés-értékelés motívumára helyeződött át, így az oktatáspolitikai és oktatási rendszerek, ezen belül pedig az iskolák az esetek döntő többségében ennek a motívumnak rendelik alá tevékenységüket, ami a tanítási-tanulási folyamatban is abszolút jelen van. Azonban ez létrehozott egy jelentős problémát, amelyet *visszamosódási effektusnak* (*washback effect*) nevezünk. Ennek az a legfőbb veszélye, hogy a mérési-értékelési folyamatnak történő alárendelődés miatt túlzottan leszűkül a tananyag, vagyis a tanítás tulajdonképpen egy tesztre történő felkészítéssé válik. A tesztek fontosak, hiszen a rajtuk elért eredmény bizonyos kategóriákba rendeli az adott oktatási intézményt. Nyilván az intézmények számára lényeges, hogy a teszteken jó eredményeket érjenek el, hiszen ez növelni fogja státuszukat is. A felsőbb társadalmi osztályok gyerekeiket szívesebben íratják be azokba az intézményekbe, amelyek jól teljesítenek. Ugyanakkor nem csupán a fentebbi veszély áll fenn (a tanítás tesztekre történő felkészítéssé silányul), de mindez a tanulók belső motivációját is csökkenti, és felerősíti a külső motivációs faktorokat. Ezenfelül pedig a tanulók az érettségire a tesztek által megtanulják kiszűrni azokat az információkat, amelyek a sikerhez vezethetnek, ami nem feltétlenül baj, hiszen ez a rendszer velejárója, de ez is egyfajta beszűkült perspektívához vezet. A szerzők szerint úgy lehetne visszaszorítani ezt a jelenséget, hogy a hangsúlyt az értékelésről sokkal inkább a tantervre és a tantervfejlesztésre kellene visszahelyezni. Úgy vélik, ha a kompetenciafejlesztésre fektetjük a hangsúlyt, képesek vagyunk minimalizálni a *visszamosódási effektust*.

Az európai érettségi rendszerek legnagyobb hibáját az értékelés kapcsán abban látják, hogy azok kritériumorientáltak, ami a rendszerek egyszerűségét biztosítja, hiszen a tanulók egyszerű megfelelt vagy nem megfelelt kategóriák által gyorsan és hatékonyan mérhetők. Az érettségiken a szummatív értékelés a domináns, ugyanis „a szummatív értékelés célja a megbízhatóság és az érvényesség [...], fontos egy homogén kontextus ahhoz, hogy az összehasonlíthatóság lehetővé váljon”.¹ (Gray, Scott és Mehisto, 2018, 105. o.) A cél azonban nem egy ilyen rendszernek a fenntartása, hanem sokkal inkább a formatív értékelés fokozatos integrálása volna. A formatív értékelés legfőbb jellemzői a következőképp foglalhatók össze:

1. „folyamatos és interaktív értékelés, az egyéni tanulási szükségletek bemutatása
2. a tanulók tanulási módjainak megértése
3. a tanulás egyéni tanulási szükségletekhez igazítása
4. a motiváció tanulási hatékonyságot növelő szerepének felismerése, a motivációépítés módszereinek ismerete

¹ Saját fordítás a következő szöveg alapján: „Summative assessments aim to be reliable and valid; and homogeneity of context is considered to be important so that comparability becomes possible.” (Gray, Scott és Mehisto, 2018, 105. o.)

5. a jobb teljesítmény és az esélyegyenlőség elősegítése a kulturális és az egyéni különbségek felismerésével”.²

A 21. században tehát egy jóval komplexebb és rugalmasabb értékelési rendszerre volna szükség, és ebbe az elgondolásba meglátásaim szerint egy hermeneutikai alapú irodalompedagógia értékelési rendszerének is illeszkednie kellene. Magának az irodalomértésnek, az irodalmi művek értelmezésének már az oktatáson belül sajátos pozíciója van, hiszen a műértés számos ponton nem vonható valamely egzakt értékelési rendszer alá. A műveknek nincsen konkrét igazsága, az értelmezés aktusában konstituálódó jelentésről, az epikai karakterek cselekvéséről stb. a legtöbb esetben nem tudunk tisztán igen-nem terminusokban gondolkodni. Fontos, hogy a tanórákon ennek a tudatosítása is megtörténjen a tanulóknban, vagyis hozzá kell szokniuk ahhoz, hogy a művek értelmezésekor próbálunk közelebb kerülni egyfajta „igazsághoz”, de azt sohasem érhetjük el.

Ugyanez az érzetünk az értékelés kapcsán is megjelenik. Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy illik-e egy hermeneutikai megalapozású műértelmezéshez és irodalomtanításhoz az oktatási rendszerekben – és a magyar oktatási rendszerben is – jelen lévő kritériumorientált, számszerűsíthető értékelés. Azt gondolom, nemleges választ kell adnunk.

A hermeneutikai alapokon nyugvó irodalomtanítás és az értékelés kapcsolódási pontjait sokkal inkább egy kompetencialapú, formatív és folyamatorientált rendszerben látom, ahol az elsődleges szempont nem az, hogy mi az a végtermék, produktum, amely tartalmazza a tanuló által összefoglalt szövegértelmet, hanem sokkal inkább az a folyamat, amelyenn keresztül a tanuló az egyik pontból a másikba eljut. Illetve az is kimondottan lényeges, hogy az interpretációs tevékenységek során a tanuló önmagához képest tud-e fejlődni, ami egyrészt lehet képességbeli, tudásbeli fejlődés, de személyiségfejlődés is.

Kiváló módja lehet az ellenőrzésnek a tanulói esszé (*Sotirou*, 1993), amelyben láthatjuk azt, hogyan képesek a diákok kérdéseikkel megnyitni egy-egy szöveg értelemvilágát, illetve hogy ez nyelvileg mennyire sikeres. A tanár szempontjából a lényeg itt is mindig az, hogy figyelembe kell venni a jelentések sokféleségét. *Sotirou* kiemeli, hogy az évek folyamán a kezdeti szubjektivitás felől fokozatosan haladnunk kell a szövegértelmezés tudományos diszkurzusának irányába. *Kyllonen, Zhu és Davier* (2017) szerint a tanárnak arra is oda kell figyelnie, hogy a csoportmunkák mellett a tanórákon az egyéni munka számára is kellő teret engedjen, hiszen – bár fontos a csoporton belüli közös álláspont kialakítása, érvek és ellenérvek megvitatása stb. – az értelmezés elsősorban magányos tevékenység, így a szöveghez történő odafordulás, a szöveggel való dialógushelyzet megteremtése legbensőségesebb formájában minden egyén saját feladata.

² <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/segedkonyv-integralt/formativ-ertekeles> Letöltés: 2022. 12. 07.

Funkle, Fischer és Holt az értékelési rendszerek változásának szükségszerűségét és irányát a következőképp fogalmazza meg:

„A 20. században a képzett, rutinszerű viselkedés volt a siker kulcsa. A 21. század kihívásai az ember problémamegoldó képességét jobban igénylik, mint korábban bármikor. Ahhoz, hogy ezt a képességet értékelni tudjuk, változatos teszthelyzetekre van szükségünk, amelyek reprezentálhatják a különböző tudásterületek teljes rendszerének komplexitását.”³ (*Funkle, Fischer és Holt*, 2018, 49–50. o.)

Ahhoz, hogy az értékelési rendszerekben végbemenő változások sikeresek legyenek, olyan tanárookra van szükség, akik nézeteikben, attitűdjeikben és tanítási gyakorlatukban fogékonyságot mutatnak ezen innovációkra. Így már a tanárképzésben lényegessé válik, hogy a pedagógusjelöltekben kialakuljon a folyamatos önreflexió (vö. *Latham és Ewing*, 2018) és az autentikus értékelési kompetencia, amely jól előhívható és fejleszhető egy négylépcsős rendszerben (*Darling-Hammond és Snyder*, 2000). Egyrészt fontos, hogy valamely egyetemi kurzus lehetőséget biztosítson olyan esetmegbeszélésre a pedagógusjelöltekkel, amelyek középpontjában az értékelés áll. Másrészt szükséges, hogy a jelöltek olyan – valós szituációban végbemenő – tanítási helyzeteket figyeljenek meg, melyek szintén kötődnek az értékeléshez. Harmadrészt portfóliójukban a tanárjelölteknek olyan értékelési formákat kell gyűjteniük, illetve ezekre reflektálniuk, amelyek szintén valós tanítási szituációkban voltak jelen. Negyedrészt pedig a képzés egésze alatt hangsúlyozni kell az értékelésben a problémaalapú és folyamatorientált megközelítés fontosságát. (*Darling-Hammond és Snyder*, 2009, 527–528. o.)

Komplex értékelési rendszerek és az irodalmi szövegértés mérése

Az utóbbi időszakban a szövegértési kompetencia az egyik legfontosabb kompetencia-területté vált, amely képességterület fejlődése és fejlesztése elengedhetetlen fontossággal bír nem csupán a tanulók különböző tantárgyterületeken elért sikere, de az életben való boldogulásuk kapcsán is. Így természetesen az is lényeges, hogy a szövegértési kompetencia-terület folyamatosan monitorozott és mért területté váljon, melynek legfontosabb terepe az OECD-országokban megvalósuló PISA-mérés. A PISA azonban funkcionális

³ Saját fordítás a következő szöveg alapján: „In the twentieth century, *skilled routine behaviour* was a *key to success*. The challenges of the twenty-first century require humans’ problem solving competency more than ever. To assess this competency, we need knowledge-rich test situations that represent the full order of complexity in a diversity of domains.” (*Funkle, Fischer és Holt*, 2018, 49–50. o.)

szemléletet képvisel, az ismeretközlő jellegű szövegekre fókuszál, szépirodalmi, irodalmi típusú szövegek kevésbé vagy egyáltalán nem jelennek meg benne.

Többekben is megfogalmazódott az igény arra, hogy vizsgálatokon keresztül igazolják, külön képességterületként kell-e tekintenünk azokra a kompetenciákra, amelyek az ismeretközlő jellegű és irodalmi szövegek megértéséhez szükségesek, illetve létrehozhatók-e érvényes eljárások a szépirodalmi szövegértés mérésére. Az alábbiakban két olyan modellt kívánok ismertetni, melyek azért jöttek létre, hogy a fentebbi kérdésekre választ adjanak.

Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat és Dickhäuser (2012) kutatásukban azt állítják, hogy az irodalmi szövegértést az olvasáskészség különálló területének kell tekinteni. Fő kérdésük az, hogyan ítéhető meg egy irodalmi interpretáció egyszerűen igazként vagy hamisként, miközben az irodalmi szövegek többjelentésűek. Erre a kutatásra jelentős mértékben épít egy későbbi, 2017-es vizsgálat, melyben a szerzők empirikusan igazolják azt, hogy az irodalmi és az ismeretközlő, magyarázó szövegek interpretálása részben különböző kompetencterületeket mozgósít (*Meier, Roick, Henschel, Brüggemann, Frederking, Rieder, Germer és Stanat*, 2017).

Mindkét kutatás alapja *Umberto Eco* hármas – szemiotikai – modellje, amely – *Jaus*hoz hasonlóan – a megértés három szintjét különíti el egymástól, amit különböző műveltségterületekhez rendel. Beszél szemantikai irodalmi műveltségről (*semantical literary literacy*), ami a szöveg tartalmi megértésének képessége, idiolektális irodalmi műveltségről (*idiolectal literary literacy*), amihez a szöveg formai és esztétikai vizsgálatát rendeli, illetve kontextuális irodalmi műveltségről (*contextual literary literacy*), ami alatt a szöveg szempontjából releváns történeti-stílustörténeti kontextus felismerését érti. (*Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat és Dickhäuser*, 2012, 4. o.) Emellett *Eco* az irodalmi szöveg által sugallt intenciók (*intentions of a literary text*) három rétegét is elkülöníti (1. szerzői intenció – „*intention of the author*”, 2. olvasói intenció – „*intention of the text reader*”, 3. a szövegnek önmagának az irodalmi jelentését – „*the literal meaning of the text itself*”). Azt állítja, az első és a második réteg nem lehet megbízható alapja az objektív értelmezésnek, hiszen számos individuális jellemvonás függvénye, mint például az érzelmek, a nézetek vagy az egyéni motivációk. Ugyanakkor a harmadik réteget alkalmasnak tartja arra, hogy az értelmezés objektív keretrendszerét alkossa, noha hozzáteszi, ezen rétegen keresztül sem érhető el egyetlen végső érvénnyel, igazságtartalommal bíró jelentés. (*Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat és Dickhäuser*, 2012. 3. o.)

A 2012-es, reprezentatív kutatás mintáját 9. osztályos tanulók alkották (N = 1390) 52 német középiskolából. Az empirikus vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az *Eco* által létrehozott hármas modell jobban illeszkedett az empirikus adatokhoz, mintha a vizsgálatot egy egydimenziós modellel folytatták volna le, illetve a legjobb illeszkedést egy kétdimenziós modell mutatja, amely a szemantikai és az idiolektális irodalmi műveltségre épül. Ebben a kétdimenziós modellben nagyon magas a szemantikai és

az idiolektális irodalmi műveltség közötti korreláció ($r = .91, p < .01$). A kontextuális irodalmi műveltség kapcsán a szerzők megállapították, hogy arra nem kell különálló dimenzióként tekintenünk, ugyanakkor ez a terület kimondottan összetett, és jelentős mértékben kapcsolódik a szemantikai és idiolektális irodalmi műveltséghez. (*Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat és Dickhäuser, 2012, 13. o.*) Bár láthatjuk azt is, hogy van összefüggés az ismeretközlő szövegek megértését és az irodalmi szövegek megértését elősegítő olvasási készségek között, mindkettőt ugyanabban a dimenzióban modellezve gyengébb illeszkedést kapunk az empirikus adatokkal, amiből arra következtethetünk, hogy a két területre különböző konstrukcióként kell tekintenünk. (*Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat és Dickhäuser, 2012, 21. o.*)

A 2017-es vizsgálat szintén az *Eco*-féle modellre (szemantikai és idiolektális irodalmi műveltség) épít, azonban ezt a szerzők kiegészítették néhány olyan képességterülettel, amelyeket lényegesnek gondoltak a vizsgálat szempontjából.

Az irodalomoktatás egyik fontos céljaként említik meg, hogy a tanulóban kialakuljon egy olyan képesség, hogy még a mélyreható elemzés előtt, átfutva a szöveget, ismerjen fel bizonyos ismétlődő nyelvi mintázatokat, amelyekre az olvasás közben fókuszál és további elemzésre érdemesnek tart. Erre a mozzanatra a magasabb szintű feldolgozás előfeltételeként tekintenek. Illetve arra is felhívják a figyelmet, hogy a tanulók ezen képessége még kevésbé kötött olyan jellegű szakértelemhez, amely például a szövegben felbukkanó stilisztikai eszközök felismeréséhez szükséges (ez már az idiolektális irodalmi műveltséghez tartozik).

A következő lényeges motívum a konkrét irodalmi ismeretek alkalmazásának képessége, amely olyan – az irodalmi képzési területen egyébként elvárt standardokat – tudást követel a tanulóktól, mint például a különböző műfajok ismerete, irodalomtörténeti és irodalomelméleti összefüggéseknek a meglátása.

A harmadik motívum pedig annak a képessége, hogy a tanulók felismerik azokat a szándékolt érzelmi mintákat, amelyeket a szöveg eleve magában foglal. Ugyanakkor fontos különbséget tenni az irodalmi szöveg által hordozott szándékolt érzelmek (*emotions intended by the text*) és az irodalmi szöveg által kiváltott, előidézett aktuális befogadói érzelmek (*emotions actually evoked by the literary text*) között. A szándékolt érzelmeket az olvasó nem feltétlenül érzi az adott olvasási szituációban, de kognitív módon képesnek kell lennie azokat felismerni. (*Meier, Roick, Henschel, Brüggemann, Frederking, Rieder, Gerner és Stanat, 2017, 60. o.*)

Az empirikus vizsgálatban 42 német középiskolai osztály vett részt ($N = 964$; 32 *Gymnasium, 10 Realschule*). A szemantikai irodalmi műveltség szempontjából lényeges volt, hogy a tanulók lássanak meg globális összefüggéseket vagy legalább a kisebb egységek közötti koherenciát, illetve konkrét információkra is rákérdeztek. A tanulóknak az állításaikat a szövegből vett, tehát a szöveg által alátámasztott bizonyítékokkal kellett igazolniuk. Az idiolektális irodalmi műveltség szintjén fonetikai, szintaktikai, stilisztikai

stb. szerkezeteket kellett felismerni és elemezni azok sajátosságait, mégpedig úgy, hogy a tanulóknak el kellett magyarázniuk azok szövegben betöltött funkcióját. Az egyik legfőbb cél ebben az esetben az volt, hogy a diákok lássák meg a jelentésbeli aspektus és a formai aspektus közötti párhuzamokat. Emellett a fentebb említett három képességet is értékelték. (Lásd bővebben: *Meier, Roick, Henschel, Brüggemann, Frederking, Rieder, Gerner és Stanat*, 2017, 61–64. o.)

A kutatás megállapította, hogy leginkább azok a területek korrelálnak egymással, amelyek a megértéshez szükséges képességterületek magasabb szintjeit veszik igénybe: szándékolt érzelmek felismerése, konkrét irodalmi ismeretek, szemantikai és idiolektális irodalmi műveltség. Az adatok illeszkedéséből arra következtethetünk, hogy az irodalmi műveltség kompetenciája három oldalról határozható meg. Egyrészt az úgynevezett előtérben lévő nyelvi mintázatok felismerésének képessége az olvasásfolyamat kezdetén, másrészt a konkrét irodalmi tudás alkalmazása, illetve harmadrészt egy úgynevezett közös faktor, amely ugyanúgy tartalmazza a szöveg által szándékolt érzelmek felismerésének képességét, mint a szemantikai és idiolektális irodalmi műveltséget. Ezáltal pedig az irodalmi műveltség kompetenciája, ami a szépirodalmi vagy irodalmi jellegű szövegértéshez szükséges, jól elkülöníthető az ismeretközlő, magyarázó jellegű szövegek megértéséhez szükséges képességterülettől. (*Meier, Roick, Henschel, Brüggemann, Frederking, Rieder, Gerner és Stanat*, 2017, 65–66. o.)

Összefoglalás

Az elmúlt bő negyed évszázad alatt a neveléstudomány, a pedagógia és az irodalompedagógia területén is születtek olyan tanulmányok, amelyek a hermeneutikával keresték a közös kapcsolódási pontokat. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatók legfőképp olyan – *Gadamer és Jauss* munkásságára alapozott – motívumok mentén látták az érintkezésnek és a hermeneutika integrációjának lehetséges jövőjét, mint az értelmezésben a befogadó aktív, alkotó odafordulása a szöveghez, a horizont-összeolvadás, a megértés részlegességének hangsúlyozása, a dialógushelyzetek megteremtése, a szubjektív és az objektív értelmezői pozíciók egyensúlyának a kialakítása. Ha ezen fogalmakat összevetjük az oktatási rendszerekben a legerőteljesebben jelen lévő kritériumorientált, szummatív értékelési formákkal – melyek egyik legnagyobb veszélye a *visszamosódási effektus* eluralkodása a nevelési-oktatási munkában –, úgy tűnik, mintha oppozíciókat látnánk. Éppen ezért a tanulmány második fejezetében arra kerestem a választ, hogy európai szinten milyen reformtörekvésekkel találkozhatunk az értékelést illetően, ezek pedig hogyan illeszkedhetnek egy hermeneutikai alapokon nyugvó tantárgypedagógiai struktúrával. Úgy gondolom, ezen illeszkedést egy jóval inkább formatív, folyamatorientált értékelési rendszer előhívása képes szavatolni. Kutatásom zárásaként két tanulmány

elemzése által igyekeztem közelebb kerülni az irodalmi szövegértés mérhetőségének és az irodalmi műveltség kompetenciájának a kérdésköréhez. Az empirikus vizsgálatok azt mutatják, hogy különböző képességterületek lépnek működésbe az irodalmi és az úgynevezett ismeretközlő, magyarázó jellegű szövegek kapcsán az értelmezési folyamatban. A vizsgálatok során a szerzők jelentős mértékben támaszkodtak *Eco* szemiotikai modelljére, amit az irodalomtudomány területéről integráltak.

Felhasznált irodalom

- Arató László (1996): Hermeneutika, diákbefogadó irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **1996/2.**, 20–28.
- Ballér Endre (2002): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai. *Iskolakultúra*. **2002/12.**, 21–23.
- Bókay Antal (2006): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): *FLOW – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Darling-Hammond, L. és Snyder, J. (2000): Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education*. 523–545.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)
- Gadamer, H-G. (1984): *Igazság és módszer*. Ford.: Bonyhai Gábor, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gray, S. L., Scott, D. és Mehisto P. (2018): *Curriculum Reform in the European Schools – Towards a 21st Century Vision*. Palgrave Macmillan, London.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. és Dickhäuser, O. (2012): Beyond Functional Aspects of Reading Literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. **2012/4.**, 1–24.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.02>
- Funke, J., Fischer, A. és Holt, D. V. (2018): Competencies for Complexity: Problem Solving in the Twenty-First Century. In: Care, E., Griffin, P. és Wilson, M. (szerk.): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills – Research and Applications*, Springer, Berlin. 41–54.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6_3
- Jauss, H., R. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Ford.: Bernáth Csilla, Bonyhai Gábor, Katona Gergely, Király Edit, Kulcsár Szabó Zoltán és Molnár Gábor Tamás, Osiris, Budapest.
- Kispál Dániel (2022): Középszkolai magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata. Doktori disszertáció.
Letölés: <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/100/> (2022. 12. 07.)

- Kiss Dávid (2022): „Az olvasás is gondolkodás, s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*. **2022/07–08.**, 30–42.
- Kőrössi Judit (2002): A tanárok naiv pszichológiája és a hermeneutika. A gyerekekről alkotott vélekedések a pedagógusoknál. *Iskolakultúra*. **2022/12.**, 59–62.
- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Ford.: Bíró Dániel, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kusper Judit (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Kusper Judit (szerk.): *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből. Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum*, Líceum Kiadó, Eger. 7–17.
- Kusper Judit (2022): A posztmodern próza és tanításának lehetősége Dragomán György Máglya című regényének tükrében. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kusper Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció – Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*, Líceum Kiadó, Eger. 109–124.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.109>
- Kyllonen, P. C., Zhu, M. és Davier, A., A. (2017): Introduction: Innovative Assessment of Collaboration. In: Davier, A. A., Zhu, M. és Kyllonen, P. C. (szerk.): *Innovative Assessment of Collaboration*, Springer, Berlin. 1–20.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-33261-1_1
- Latham, G. és Ewing, R. (2018): *Generative Conversations for Creative Learning – Reimagining Literacy Education and Understanding*. Palgrave Macmillan, London.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-60519-7>
- Meier, C., Roick, T., Henschel, S., Brüggemann, J., Frederking, V., Rieder, A., Gerner, V. és Stanat, P. (2017): An Extended Model of Literary Literacy. In: Leutner, D., Fleischer, J., Grünkorn, J. és Klieme, E. (szerk.): *Competence Assessment in Education – Research, Models and Instruments*, Springer, Berlin. 55–74.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_5
- Orbán Gyöngyi (1999): Ígéret kertje. A dialógus poétikája felé. *Pro Philosophia*, Kolozsvár.
- Orbán Gyöngyi (2007): A nem-értés tapasztalatának jelentősége az irodalom-értésben. *Könyv és Nevelés*. **2007/3.**,
- Orbán Gyöngyi (2009): Ugyanúgy, mint eddig. A hermeneutika helye az irodalomtanításban. *Könyv és Nevelés*. **2009/1.**, 24–38.
- Sotirou, P. (1993): Articulating a Hermeneutic Pedagogy: The Philosophy of Interpretation. *Journal of Advanced Composition*. **1993/2.**, 365–380.
- Szilveszter László Szilárd (2003): A problematizálás fogalmától a hermeneutikai kérdés létmódjág. *Magiszter*. **2003/1–2.**, 63–69.

- Szócs Erzsébet: Hermeneutikai előfeltevések az irodalom tanításához. *Erdélyi Múzeum*.
2015/3., 1–9.
- Zrinszky László (2002): A hermeneutika pedagógiai megértéséről. *Iskolakultúra*.
2002/12., 24–27.

Herédi Rebeka

Változás és újítás a világban, változás és újítás az oktatásban

Innováció, kreativitás, gazdaság, társadalom

A világban beköszönő változások az élet számos területén kérdéseket vetnek fel, alkalmazkodási módok létrejöttét kívánják. A társadalmakban jelentkező tendenciák különböző ágazatokban, a vállalati, gazdasági szektorban, munkakörnyezeti és munkaerőpiaci szegmensekben megmutatkoznak, és alapjaiban változtatják meg a mindennapi élet jellegét, tevékenységformáit. A változások velejárái az egyén és társadalom által birtokolt képesség- és készségrendszer bővülése, egyes képességek háttérbe szorulása, újak alakulása, valamint olyan képességek tökéletesítése, amelyeket az adott társadalom, munkapiac elvár. Az utóbbi évtized tendenciáinak köszönhetően tipikusan újfajta vagy fókuszba került képességként azonosítható például a digitális kompetencia, mivel az a hétköznapi életben segít ellátni rutinfeladatokat, a munkapiacon több munkatípus esetén követelményként van feltüntetve, szűkebb értelemben a konkrét munkakörnyezetben is hozzájárul a munkavégzés eredményességéhez. Vannak azonban olyan kompetenciák, amelyek állandósultak, mint az anyanyelvi kompetencia, ezzel szemben bizonyos képességek kapcsán hangsúlyeltolódások tapasztalhatók (idegen nyelvi kompetencia). Az idegen nyelvi kompetenciával kapcsolatban például feltételezhető, hogy az a személy, akinek az idegen nyelvi kompetenciája fejlett, nagyobb eséllyel kap vezetői szerepet egy cégnél, kutatóként olyan tartalmakhoz férhet hozzá, amelyek a saját, anyanyelvi területén még nem elérhetőek stb., vagyis az idegen nyelvi kompetencia előnyökhöz juttatja a birtokosát. Viszont például a nyelvvizsgálóval kapcsolatos elvárásokat módosíthatja az állam, ami természetes következményként vonja maga után a társadalom attitűdbéli ingadozását ezen kompetenciával szemben.

Az alkalmazkodási folyamat minősége nagyban függ attól, hogy a társadalom milyen mértékben hajlandó a megújulásra, meglátja-e a mikro- és makrokörnyezetben jelentkező problémákat, és talál-e azokra megoldásokat. Az ország megoldási jellege kétféle lehet: vagy saját társadalmából fakad, vagy pedig más országtól vesz át egy megoldási módot, amelyet saját hazájában is kamatoztat. Az utóbbit modellátvételi gyakorlatnak nevezhetjük, amelyet valamennyi közoktatási rendszer gyakorol. Ebben az esetben tehát nem szükségszerűen

a társadalom az, ami kitalálja a megoldást, de mindenesetre hajlandóságot mutat az adott probléma feloldására. Az egyes társadalmak innovációs hajlandósága és képessége eltérő képet fest. Egyes országok szemléletmódjuknál fogva támogatják az új ötletek születését. A japánok például magas fokú alkotóképességgel bírnak, megelőzve több fejlett országot (pl. Németországot és az Amerikai Egyesült Államokat). A japán kultúra előtérbe helyezi az ötletek generálását, vagyis a társadalom invenciózussága kulturális vonást is feltételez, noha vannak olyan területek, amelyek meg tudnak ágyazni ezen képességrendszernek, így a munka világában majd hatékonyabban tudnak rá építeni (Csákvári és Kovács, 2002). Az oktatás tipikusan magában hordozza ennek a lehetőségét.

Szintén megújulást eredményez az a folyamat, amelynek a végén egy teljesen új dolog keletkezik, amit korábban még senki sem talált fel vagy látott meg. Az innovációs folyamat hasonlít a *tudományos forradalmak szerkezetéhez*, az újítás – amennyiben jól véghez vitt és széles körben kiterjeszhető, használható – magában foglalja egyes szereplők szokásrendszerének, nézeteinek a módosulását. Egyszersmind azt is jelzi, hogy a rendszerben lévő problémáktól nem tekintenek el a közösség tagjai, hanem megpróbálják azokat megoldani. A problémamegoldás egyrészt azért lehetséges, mert gyanítják, hogy az a rendszer tökéletesedésével jár együtt, másrészt azért, mert a probléma valószínűsíthetően újra és újra felbukkan, és megoldást kíván. A társadalom számára a probléma megjelenése az addigiak megkérdőjelezésével jár együtt, majd megoldási javaslatok kidolgozásával vagy átvételével, kísérletezéssel és a sikeresnek, eredményesnek vélt módszer alkalmazásával. A társadalom számára ez paradigmaváltást jelent, valami újnak a kezdetét (vö. *Kuhn*, 1984). Mindez természetesen csak akkor lehetséges, ha a rendszerbe jól be tud épülni az innováció, ha sikeresen tudjuk azt alkalmazni. Ha a megújulási folyamat csak részlegesen van jelen, úgy a paradigmaváltás sem lehet teljesen kiforrott.

Az innováció tehát nagyban hozzájárul az adott ország fejlődéséhez, gazdasági jólétéhez, növekedéséhez, a társadalom és az egyén önbecsüléséhez, gazdaságélénkítő hatása van. „A szabadalmi bejegyzés tárgya mindenféleképpen valamilyen újítás. Ebből következően az egyes országokban a bejegyzett, valamint a bejelentett – elsősorban a belföldi személyek által tett – szabadalmak száma szoros összefüggésben van az adott nemzet innovációs készségével.” (Csákvári és Kovács, 2002, 39. o.) Az innováció egyfelől változtatás a kialakult gyakorlaton, másfelől alkalmazkodás egy szüntelenül változó világhoz (Bartha, é. n.). Mindig egy folyamatot takar, melynek végterméke az új dolog, viszont az újítás egyszersmind értelmezhető képességként is. Az innovációs képességek és a tényleges innovációs aktivitás létfontosságú a társadalom, a szervezetek és az egyén számára, ezért a képesség fejlesztése és az innovációs aktivitás támogató ösztönzése valamennyi ágazat közös érdeke (Halász és Horváth, 2017).

Az a társadalom, amelyik képes előállni megoldási alternatívákkal, annak tagjai képesek a divergens gondolkodásra, ami számos kapcsolódási pontot mutat a kreativitással. A már meglévő rendszerelemek között meglátnak egy új, addig még nem alkalmazott lehetőséget.

A konvergens gondolkodás ezzel szemben a meglévő szabály- és szokásrendszerhez ragaszkodik, a kreativitásra és az invencióra való hajlam csökken, ezért nagyobb eséllyel marad a megszokottnál, esetleg hajlandóságot mutat egy-egy technológia, gyakorlat, modell átvételére, viszont a feltalálás és annak az élménye, öröme nem az övé. *Guilford* (1950) szerint a kreativitás nem más, mint a divergens gondolkodás megnyilvánulási formája különböző problémaszituációkban, ezzel szemben a konvergens gondolkodás szűkítő, összetartó jellegű, általában csak egyetlen jó megoldást nyújtó folyamaton alapul. A divergens azonban szerteágazó, és szabad asszociációs hálóval rendelkezik, ezért megoldásai rendszerint többirányúak, nem egysíkúak (*Guilford*, 1950, idézi *Fodor*, 2007). Egy másik elgondolás szerint a kreativitás, vagyis az alkotóképesség az ember azon diszpozíciója, melynek révén valamely tevékenység végrehajtása közben képes új gondolati-fogalmi síkon mozogni, majd új, hasznos terméket teremteni. A tevékenység produktumának vonatkozásában pedig valamennyi definiálásra törekvő szerző kreativitáskonceptiójában előtérbe kerül az eredetiség, az újszerűség és az értékesség (*Fodor*, 2007). A teremtett dolog e tekintetben tehát korábban nem létező, egyedi és a lokális és/vagy globális szintű társadalom számára értéktelített jelleggel rendelkezik.

„Az innováció egy időben utal arra az új dologra (pl. termékre, szolgáltatásra vagy működési módra), amely az újítások nyomán létrejön (és amelyet lehetséges kézzel megérinteni vagy szavakkal leírni), és arra a folyamatra, amely ennek a dolognak (eredménynek) a keletkezéséhez vezet.” (*Fazekas*, 2021, 10. o.) A kreativitás akkor jut igazán szerephez a folyamatban, amikor „a megszokott rutinokkal nem lehet megoldani a felmerült problémákat”, (*Fazekas, Halász és Horváth*, 2017, 31. o.) a folyamat végső terméke az alkotóképesség által létrejövő produktum. „Az innovációs folyamatok kreatív tanulásként és kísérletezésként történő értelmezése, különösen a gyakorlat alapú innovációk területén előtérbe helyezi a változásokkal járó kockázatok kérdését. Az innováció evolúciós perspektívában a rutin mutációjaként értelmezhető [...]” (*Fazekas, Halász és Horváth*, 2017, 32. o.) A rutin megkérdőjelezésével és átalakulásával egy merőben új folyamat veszi kezdetét, ami idővel ugyanúgy rutinokat, szokásrendszereket hoz létre. Emiatt feltételezhetjük, hogy a paradigmától való leköszönés és az új kialakulása, illetve működése már ezen a ponton magában hordozza saját rendszerének a letűnését egyszerűen azért, mert a világban lévő tényezők nem állandók, és a hozzájuk való alkalmazkodás éppígy csak temporális jellegű.

Hagyomány és újítás a közoktatásban

A leírtak alól az oktatási rendszer és a benne lévő szereplők sem kivételek. Az oktatási rendszer, ha nem is rögtön, de idővel reagál a világ változásaira. Az oktatási intézmények és a világ között nem tudunk éles vonalat húzni, tehát az oktatási rendszer mindenkori

tanulója és tanára megtapasztalja a környezetében létrejövő tendenciákat, technológiai forradalmakat. A világban zajló globális folyamatok előbb-utóbb beszívárognak az iskolákba. Erre nagyon jó példa az internet terjedése az oktatási rendszerben: 2000-re az Egyesült Államok állami iskoláinak mintegy 77 százaléka csatlakozott az internethez. Ehhez képest a századfordulón a világ lakosságának csak mintegy hat százaléka férhetett hozzá az internethez, viszont a becslések szerint 2010-re a világ felének lett hozzáférése (Zajda és Rust, 2021). Hasonlóan jó példa az iskola szemléletmódjának a módosulása. Számos ország oktatási programja hangsúlyozza a gyerekközpontú tanítási szemléletet, ugyanakkor megfigyelhető az a nézőpontváltás, amely a gazdaságközpontú szakképzésre tereli a fókuszot (például Japán, Kína, az Amerikai Egyesült Államok, Németország, Nagy-Britannia). Noha ezek az országok nagyban különböznek egymástól történelmüket, ideológiájukat tekintve, a tantervi reformok kialakításakor figyelembe veszik az ország versenyképességét nemzetközi szinten, törekednek a gazdasági diskurzus kialakítására, és mindezek kezdőpontjaként az oktatást jelölik ki (Zajda és Rust, 2021). A közoktatás világában zajló változások jelentős része – bár mi magunk saját rendszerünk szemüvegén keresztül látjuk, így belső folyamatként éljük meg őket – valójában globális, de legalábbis a nemzeti határokon túlmutató trendek hazai megjelenése (Halász, 2010). A társadalmi és gazdasági reagálás az utóbbi évtizedek jelentős változásaira, a jelenkor technológiai forradalmára, a digitalizációra, a globalizációra, a fenntartható fejlődés problémáira az oktatás számára is kihívást jelent (Inzelt és Csonka, 2018).

Mint ahogy a konvergens gondolkodás alapvetően a meglévő sémákhoz ragaszkodik, és a divergens gondolkodás képes újat felmutatni a sematikus elemek között, úgy az oktatási rendszerben is felfedezhetünk olyan jellegzetességeket, melyek a hagyományok, és olyanokat is, melyek az újítások felé billentik a mérleg nyelvét. Az oktatás újításhoz való viszonya kettősséget mutat. Az innováció problémavilágának megértését és kezelését az oktatási ágazaton belül bonyolulttá teszi e területen az oktatás kettős szerepe. Az oktatás egyfelől a gazdaság világában zajló innovációs folyamatok támogatója is lehet, másfelől – mint minden más ágazat – terepe is az innovációnak, azaz itt is folyamatosan zajlik az alkalmazott technológiák, tanulásszervezési módok, munkaformák megújulása, és ezzel együtt a tanár- és tanulószerep átalakulása (Fazekas, Halász és Horváth, 2017). Az iskolának a sikeres működése nemcsak az egyén életben való sikeres boldogulásához járul hozzá, hanem társadalmi igényként is megfogalmazódik. Az iskolának hagyományőrző szerepe is van, ami egyrészt a tudás átörökítési mechanizmusain érhető tetten, másrészt ugyancsak megtapasztalható a tradícióhoz való ragaszkodás a pedagógusnézetek egyes elemeinél, amelyek vagy a tanárok saját oktatási hagyományaihoz vezetnek, vagy pedig az oktatási rendszer múltba nyúló tradíciójához, szemléletmódjához (Kispál, 2022a; 2022b; Kiss, 2022).

Az iskola és a külső szabályozó dokumentumok kettősséget mutatnak azért is, mert a hagyomány tisztelete és az újító szándék folyamatosan találkozik. A *Nemzeti*

*alaptanterv*ben például tipikusan újító szándékot takarnak az olyan fogalmak, mint az aktív tanulás, a tevékenységre és tevékenykedtetésre épülő tanulászervezési módok és módszertani fogások, a differenciálás mint alapelv, a felfedező tanulás, a hagyományos (frontális) tanulási környezet átalakításának a hangsúlyozása stb. Újító elemként definiálható például a digitális kompetencia, a 21. századi technológiák megismerésére és használatára való serkentés. A hagyomány és múlt felé mutatnak a *Magyar nyelv és irodalom* című fejezet alatt olyan elemek, amelyek általános elvárásként értelmezhetők, mint a Kárpát-medencei magyarság hagyományainak a megismerése, a nemzeti identitás kialakítása (*Nemzeti alaptanterv*, 2020; *Herédi*, 2021). A szellemi vagy materiális természetű produktum előállításához egy lépcsőzetes folyamatnak kell végbemennie, melynek kiindulópontja mindig egy probléma. A probléma pusztá jelenlétén kívül szükséges az egyén, közösség azon szándéka, hogy a problémát meglássa, majd az, hogy a problémához pozitívan viszonyuljon. Szükségszerű továbbá az egyén jól működő és kellően kimunkált képességrendszere, illetve a személyiségében lévő hajlam, adottság, amelyekkel a folyamatot képes kivitelezni. Azontúl, hogy az alapkészségek kialakításában, különböző kulcskompetenciák fejlesztésében a család szerepe megkérdőjelezhetetlen, hasonlóan nagy felelősséggel vág neki a képességkibontakoztatásnak, képességfejlesztésnek az oktatási rendszer. Az iskola ezen funkcióját a *Nemzeti alaptanterv* általános elvként kezeli, az oktatási intézmények, és így a tanárok egyik legfontosabb feladatuként tételezi.

Az esetek többségében – ha az újításra meg is van a szándék – a változatos munkaformák alkalmazása, a differenciálás, a felfedező tanulás időigényes folyamat. Az idő fontos tényező akkor, amikor a felkészülési időről, a tanóra 45 perces időkeretéről, illetve a törzsanyagra előírt időkeretről beszélünk. A három tényező együttesen útjába állhat az oktatási innovációnak. Az oktatási innovációval kapcsolatban fontos kérdésként merülhet fel az is, hogy ki kezdeményezi az újítást. Ha az újítás nem a tanítás valódi terepéről, vagyis az osztálytermi gyakorlat tapasztalataiból származik, hanem például a felsőoktatás fogalmaz meg egy közoktatásban is kamatoztatható módszert, úgy kérdést vethet fel, hogy az osztálytermi közegben való alkalmazás hogyan, milyen mértékben tud megvalósulni. Vagyis egy fentebbi kategóriából érkező újítási metódus milyen módon tud beépülni a gyakorlatba, milyen eszközökkel tudjuk ezt a folyamatot segíteni. A felvetés több ponton egyezést mutat a *Christensen* (1997) által kifejtett innovációs diffúzió fogalmával. Az innovációs diffúzió röviden egy folyamatot jelöl, ami alatt az újítás a társadalom szemszögéből elfogadottá válik, és beépül a már meglévő rendszerbe. Hasonló folyamat történik akkor, amikor az oktatás területén próbálnak ki innovációt: nemcsak a pedagógusoknak, hanem a tanulóknak is el kell fogadniuk azt, sőt szerencsés esetben be is látják az újítás hasznosságát. Ebben az esetben tehát az elfogadás belátáson alapul, az innovációs diffúzió ilyenkor kényszermentes, a rendszerbe való beépülése zökkenőmentes. *Warford* és *Sidorkin* (2017) meglátása szerint az innováció elbukásának egyik lehetséges oka éppen az lehet, hogy az újítást a szereplők nem fogadják el, és

az elutasító gesztus miatt eleve nem is próbálják ki. További okként jelölik meg azt, ha az újítás felülről érkezik, utasító jellegű, ilyenkor az érintett tagok kényszerként élik meg az innovációt, és negatív attitűdöt, esetleg ellenállást tanúsítanak azzal szemben.

Az innováció elfogadása nagyobb eséllyel valósul meg tehát akkor, ha a tagok belátják annak hasznosságát, illetve azonfelül, hogy elismerik annak pozitív hordalékjait, a nézet-, eszköz- és tudástárukba könnyen integrálhatónak vélik az újat. Az összeegyeztethetőség e tekintetben sok hasonlóságot mutat a konstruktív tanuláselmélettel, ahol kulcsfontosságú mozzanat a már meglévő tudáskeret és az új reflektált elem egymásra épülése. A mozzanat nemcsak azt jelzi, hogy az új a meglévőbe akadálymentesen beépült, hanem azt is, hogy az elemek közötti kapcsolat megértésen alapul. Kétségtelenül fontosnak tűnik tehát az, hogy az oktatási rendszerben beköszönő innovációk konstruktívan épüljenek egymásra, mivel az elemek közötti reflektálás minősége, a régi és az új között lévő különbségek megértése, valamint az alkalmazkodás felé mutatott pozitív attitűd egyszersmind meghatározzák az innováció sikeres beágyazódását a szisztémába, vagyis a használatát és elterjedését. A konstruktivizmus szerint a tanulással és a tudással szemben az egyik legmeghatározóbb fogalom az adaptivitás: ha adaptív az ismeret, lehetővé teszi a megismerő egyed *alkalmazkodását* a környezetéhez (Nahalka, 1997). „Természetesen ez határozza meg egyben az adott tudás továbbélését is.” (Nahalka, 1997, 24. o.)

Az oktatás területéről a megújulási szándék egyik „tünete” lehet olyan szakirodalmak születése, melyek komparatív szándékkal keletkeztek, mivel a szándék mögött olyan észrevételek állhatnak, amelyek az adott ország oktatási területére nézve javaslatként funkcionálnak. Az irodalomtanítás területén ilyen szokott lenni az irodalmi kánonhoz (Kusper, 2019), a szerzőkhöz való viszonyulások vizsgálata, az irodalomórán lévő interpretációs technikákról alkotott nézetek feltérképezése, fejlesztési célok összehasonlítása stb. (Herédi, 2022; Gordon Győri, 2003)

Az oktatásba integrált vagy integrálni kívánt innovációs törekvések etikai dimenzióval is árnyaltak (Fazekas, Halász és Horváth, 2017), mivel az innováció tesztalanyai a tanulók, ezért a tesztelés attól függetlenül, hogy viszonylag kevés időt vesz igénybe, hatása több évre, akár élethosszig is eltarthat. A tanár az innováció rendszerbe való integrálásakor nem rendelkezik szilárd, begyakorlott ismerettel, tapasztalattal. Ez a bizonytalan pozíció megnehezíti az oktató helyzetét, azt is eredményezheti, hogy visszafordul a tradícióhoz. A hagyomány pártolását kétfajta megközelítéssel lehet késleltetni vagy megakadályozni. Az egyik esetben az újítás utasító jellegű, az újítás igénye kívülről érkezik, vagy pedig a pedagógus meggyőződésén alapul, inherens természetű. Az utóbbi esetben a tanár eleve motivált a változás felé. Bátorító erővel bírhat az is, ha a tanár mögött ott áll a tanári kar, vagyis a változások az iskola szintjén kerülnek alkalmazásra, ilyenkor az újítás az iskola részéről elfogadott és támogatott. A pedagógusok a tapasztalataikat szívesen megosztják, ötletelnek, megoldási javaslatokat adnak

át, ami nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy az innováció sikeresen tudjon működni, hosszú távon alkalmazott legyen, és hasznosulásait ki tudja fejteni.

A tanulók, akik a másik oldalról tapasztalják meg az oktatási innovációt, szintén bizonytalan státuszba kerülnek, ugyanis kezdetben nem ismerik a tanár tanórára vonatkozó elváráskészletét. Az elváráskészlet magában foglalja a tanulók viselkedésmintáit, a megváltozott tanulószerepeket, aktivitásszintet, a spontán és tervezett feladatok kivitelezését, újfajta képességek igénybevételét stb. „Akkor beszélünk innovációról, amikor egyének vagy szervezetek gyakorlatában olyan változás következik be, amely a korábbi rutinjuktól vagy gyakorlatuktól érdemleges eltérést eredményez, és aminek nyomán megnő annak lehetősége, hogy a tevékenységük eredményesebbé váljon vagy valamilyen problémát meg tudjanak oldani.” (Fazekas, 2021, 11. o.)

Az élethosszig tartó tanulás és a tudásalapú társadalom elvárásként fogalmazza meg azt a kívánalmat, miszerint a tanulóknak el kell sajátítaniuk az önálló tanulás képességét, annál is inkább, mert az önálló tanulás folyamata észrevétlenül növekvő térnyerést kap a tanulási formák között. Önálló tanulást serkentő elemeket tanórán is lehet alkalmazni, amik gyakori alkalmazásuk révén pozitív hatást gyakorolhatnak a tanulási folyamatra. Az önálló tanulás és az információk közötti magabiztos szelektálás a gyors technológiai fejlődéssel is összefüggésbe hozható. Az internet tudástárként (is) funkcionál, ahol nemcsak lexikális ismeretekre tudnak rákeresni a felhasználók, hanem gyakorlatias készségeket is el tudnak sajátítani autodidakta módon. Az oktatási rendszernek egy ilyen környezetben a gyerekeket meg kell tanítania arra, hogyan lehet az internetforrásokat hatékonyan és hasznosan alkalmazni, a valós és álinformációkat, -híreket hogyan tudják egymástól megkülönböztetni. Szakemberként és tanárokként pedig elkerülhetetlen a szembesülés azzal, hogy a tanárszerep átforgalmódott, ennek eredményeképp a tanár már nem kizárólagos információ- és tudásforrást testesít meg. A hagyományos tanítási módot, amikor a tudásanyag egy irányból, a tanáréból érkezik, egyesek csirkeketű modellnek hívják. Ilyenkor a tudásnak egyetlen birtokosa van, nála van a „kukoricás vödör”. Vagyis minél közelebb helyezkednek el a tanulók a vödörhöz, annál több tudáselemet tudnak felcsipegetni (Miskolczi, Király, Kovács, Lovas és Palóczy, 2016). A tudás birtoklójához való közelebb jutás több tényezőtől függhet, ha például a tanuló jó szocioökonómiai státuszú családból származik, akkor nagyobb eséllyel tudja megérteni és felhasználni az információt. Problémát jelent az, hogy az információ ma már szétszóródott, és a tanulók többfajta platformon tudják beszerezni azt.

Ha oktatási innovációról beszélünk, számolnunk kell annak térbeli és időbeli dimenzióival. Rogers (1962) vizsgálta az innovációk térbeli és időbeli terjedését: elképzelése szerint minden innováció koncentrikusan növekszik, vagyis az innovációnak van egy centruma, ami a használat és az eltelt idő függvényében szétterjed (idézi Fazekas, Halász és Horváth, 2017). Az innováció kezdőpontja (centruma) összekapcsolódik azzal a személlyel, aki az innovációt kitalálta. „A térbeliség egyik sajátos dilemmájának

tekinthető az innovációk egy vagy több helyen egyszerre történő keletkezésének kérdése: e tekintetben különösen érdekes a keletkezés többközpontúságának és a terjedés sokágúságának hangsúlyozása, ami Rogers centrum-periféria terjedési modelljének megkérdőjelezését is jelenti.” (Fazekas, Halász és Horváth, 2017. 33. o.) Az innováció többközpontúsága, temporális problematikája azért is érdekes, mert felhívja arra a figyelmet, hogy hasonló újítások földrajzilag egymástól távoleső pontokon keletkeznek. Az újítás természete valószínűsíthetően azért hasonló, mert a probléma részben vagy teljes egészében megegyező, vagy az innovációt alkalmazó közeg majdhogynem azonos változásokon esett át x időintervallumon belül, vagyis a társadalmat hasonló gazdasági-kulturális hatásmechanizmusok érték (a 21. században jó példa lehet erre a globalizáció). Ugyanakkor minden kultúra, minden társadalom eltérő múlttal, így kulturális háttérrel rendelkezik, ezért hiába érnek hasonló hatások két, egymástól független társadalmi közeget, az újításra való reflektálás, a rendszerbe való integrálásának a módozatai mások lehetnek. A beágyazás metodikája, annak a minősége különösen fontos lehet akkor, amikor egy másik ország, nemzet által kitalált modellt vesz át az oktatási rendszer, ugyanis a modellátvevő társadalom más kulturális háttérrel rendelkezik, a tanárok másfajta rutinhoz szokhattak, ezért mások a nézeteik, és ugyanez elmondható a tanulókról egyaránt. A technológiai fejlődés, a globalizáció viszont valamennyi fejlett országot érinti, ezért szükségszerűvé vált az ezekre való reflektálás az oktatás részéről.

Összegzés

A 21. században korábban sosem látott mértékben gyorsult fel a technológiai fejlődés, az innovációk terjednek az élet valamennyi területén. A gyors ütemű fejlődés egyrészt lehetővé teszi a világban fellépő problémákhoz, kihívásokhoz való alkalmazkodást, másrészt új szakmák is létrejönnek, amelyek végzéséhez korábban nem létező vagy korábban nem kiemelten fontos képességek válnak szükségessé. Talán ez a legkézenfekvőbb példa arra, hogy szemléltetni tudjuk az oktatási rendszer integritását a világ változási hullámaiba. Az oktatási rendszer reflektálása saját környezetére többek között emiatt elkerülhetetlenné válik. Az iskolák világában ugyanúgy tapasztalhatók hangsúlyeltolódások, azonban a módosulás rendszerint lassabban csapódik le ezen a területen. A lecsapódás tempója gyakran a hagyományban keresendő, ami éppúgy megtalálható a pedagógus-nézetrendszerben, mint a külső szabályozó dokumentumokban, a tanulók és a társadalom elvárásrendszerében, illetve a tanárképzésben. Ugyanakkor azt is fontos látnunk, hogy mint minden, az innováció is csak időlegesen tekinthető újszerűnek, mivel egyrészt az idő előrehaladtával kialakítja saját rutinjait, másrészt a világ változásai időről időre támogatják és sürgetik az új létrejöttét.

Felhasznált irodalom

Bartha István (é. n.): *Az innováció szükségessége az oktatásban.*

Letöltés: <https://docplayer.hu/24130877-Az-innovacio-szuksegege-az-oktatasban-1-bevezetes.html> (2022. 05. 12.)

Christensen, C. M. (1997): *The Innovator's Dilemma.* Boston, Harvard University Press.

Csákvári Tamás és Kovács Dániel (2002): Innovációs képesség, tudomány- és technológiai politika hazánkban és külföldön. *Külgazdaság*, **46**. 1. sz., 37–51.

Fazekas Ágnes, Halász Gábor és Horváth László (2017): Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*, **4**. 4. sz., 26–43.

<https://doi.org/10.21549/NTNY.20.2017.4.2>

Fodor László (2007): *A kreatív személyiség.*

Letöltés: https://epa.oszk.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf (2022. 07. 25.)

Gordon Györi János (2003): *A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében.* Elektronikus Könyv és Nevelés.

Letöltés: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00032/ggyj_0604.htm (2022. 05. 12.)

Guilford, J. P. (1950): Creativity. *American Psychologist*, **5**. 9. sz. 444–454.

<https://doi.org/10.1037/h0063487>

Halász Gábor és Horváth László (2017): *Innováció az oktatásban.*

Letöltés: <https://ppk.elte.hu/file/szintezis.pdf> (2022. 03. 22.)

Herédi Rebeka (2021): Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgypedagógiai kaleidoszkóp 2021. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*, Magánkiadás, Békéscsaba. 71–80.

Herédi Rebeka (2022): Irodalomtanítás – elvárások, szerepek, modellek, megközelítésmódok: Pedagógusnézetek vizsgálata fogalomtérképpel. *Iskolakultúra*, **32**. 5. sz., 110–126.

Inzelt Annamária és Csonka László (2018): Innováció a tudástársadalom idején. *Educatio*, **27**. 2. sz. 177–191.

<https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.2>

Kispál Dániel (2022a): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivisták elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kúspér Judit (szerk.): *IrKa I. Irodalom és kanonizáció. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*, Líceum Kiadó, Eger. 11–22.

<https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.11>

Kispál Dániel (2022b): Változások az Ady-recepcióban. Irodalomtanítási paradigmái és az irodalomtankönyvek Ady-képe. In: Szentesi Zsolt (szerk.): *Acta Universitatis*

de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum. „Félig mély csönd és félig lárma” – *Ady Endre 100*, Líceum Kiadó, Eger. 85–96.

<https://doi.org/10.46440/ActaUnivEszterhazyLitterarum.2022.85>

Kiss Dávid (2022): „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*. **72.** 7-8. sz., 30–42.

Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*, ford. Bíró Dániel, Gondolat Kiadó, Budapest.

Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Litterarum*. Líceum Kiadó, Eger. 31–39

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*. **1.** 2. sz., 21–33.

Nemzeti alaptanterv (2020).

Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2022. 03. 26.)

Sidorkin, A. M. (2017): *Reforms and Innovation in Education: Implications for the Quality of Human Capital (Science, Technology and Innovation Studies)*. Springer.

Miskolczi Péter, Király Gábor, Kovács Kinga Emese, Lovas Yvette és Palóczy Bence (2016): Fogalmak mentén: hallgatói gondolattérképek alkalmazása oktatási újítás vizsgálatára. *Prosperitas*. **2.** 3. sz., 111–132.

Zajda, R. és Rust, V. (2021): *Globalisation and Comparative Education. Changing Paradigms*. Springer, Dordrecht.

<https://doi.org/10.1007/978-94-024-2054-8>

Taxner Tünde

Hogyan készítenek fel a történetek a munkavállalásra? – A történetmesélés készségfejlesztő hatásai

I. Bevezetés

A munkaerőpiac és a tudástársadalom folyamatos átalakulása új igényeket támaszt a felsőoktatás felé. A készségfejlesztés a globalizáció, a gyors technológiai fejlődés és a szolgáltatásokat nyújtó szakmák előtérbe kerülése miatt a felsőoktatás egyik fontos feladata lett. Olyan szakemberek képzése szükséges, akik a folyamatosan átalakuló munkaerőpiacon hatékonyan tudnak alkalmazkodni a változásokhoz, a mesterséges intelligenciával és a robotizációval versenyezve a humán készségeiket tudják kamatoztatni, és képesek az egész életen át tartó tanulásra (*Bodnár és Sass, 2020; Vass, 2021*). A készségek közül ezért főleg azok fejlesztése iránt van igény, melyek jövőbiztosak. Ilyen kompetenciaterületek jelenleg például a komplex problémamegoldás, a kritikus gondolkodás és az együttműködés, valamint az aktív tanulás (*Whiting, 2020; World Economic Forum [WEF], 2020; Zobrist és Brandes, 2017*).

A jövőbiztos készségek fejlesztéséhez olyan pedagógiai módszerekre van szükség, melyek komplexen hatnak, a felsőoktatásban tanulók, elsősorban a Z-generációba tartozók igényeit kielégítik, és élmény-, valamint kooperációalapúak. Egy ilyen módszer a történetmesélés (storytelling), melynek meghatározását, gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek és készségfejlesztő hatásainak felmérését tűzte ki célul ez a kutatás. A kutatás központi kérdései, hogy hogyan alkalmazható ez az oktatási módszer a magyar felsőoktatásban, valamint hogyan hat a tanulók jövőbiztos készségeire. A hipotézis szerint a történetmesélés fejleszti a jövőbiztos készségeket, és sokféle módon lehet alkalmazni a felsőoktatási gyakorlatban. Ezt a kutatás első fázisában a vonatkozó szakirodalom feldolgozásával, valamint a történetmesélést a magyar felső- és közoktatási gyakorlatban alkalmazó és kutató szakemberekkel készített, félig strukturált interjúk tematikus elemzésével mértem fel (*Terry, Hayfield, Clarke és Braun, 2017*).

A következőkben ezen fázist, vagyis a szakirodalmi áttekintést és a szakértői interjúk eredményeit mutatom be. Először meghatározom a szakirodalom alapján a kutatás

elméleti hátterét, majd az interjúk elemzésével a történetmesélés módszerének jelentését és megvalósítási formáit. Ezután a vizsgált módszer jellemzőire, kapcsolódó pedagógiai hatásaira és a készségfejlesztésre térek ki, kiemelt figyelmet fordítva a jövőbiztos készségek és a történetmesélés összefüggéseire.

II. Elméleti áttekintés

Ahhoz, hogy a történetmesélésről gondolkodni tudjunk, érdemes először meghatározni a narratíva, a történet és a történetmesélés jelentését, majd összegezni a módszer különböző formáit és hatásait. A történetmesélés alapfogalma a narratíva, amely Bruner (1990) szerint az emberi tapasztalás, a megértés és a szociális cserefolyamatok rendezőereje. A narratív pszichológia nézőpontja arra az elméletre támaszkodik, hogy a narratív megközelítés a gondolkodás egyik típusa, az elbeszélő mintázat rendszerbe helyezi az emlékeinket és a cselekvést (Pléh, 2012). Az elbeszélés ebből a nézőpontból értelmezve egy kognitív működésmód, ami tudást eredményez magunkról és a világról, valamint a társas kapcsolatok ápolásában és az egyéni, a csoport-, illetve a társadalmi identitás kialakításában is szerepet játszik (László, 2005). Ebbe az elméleti háttérbe illeszkedik a történetmesélés meghatározása is, melynek alapját a történet fogalma alkotja. „A történet a narrativitásnak mint egy általánosabb emberi attitűdnek egy példája” (Pléh, 2012, 4. o.). Vagyis a történet a narratív gondolkodás szóban vagy írásban történő megnyilvánulása. Ezt a folyamatot példázzák a népmesék is, amelyek évszázadokon keresztül szóban és mára már írásban is hagyományozódnak tovább generációról generációra, és őrzik meg egy közösség kollektív tudását és világképét (Boldizsár, 2010).

Ezekre az alapfogalmakra épül a történetmesélés elmélete, amelynek a szakirodalomban többféle megközelítése is él, hiszen nem csak az oktatás kontextusában használhatjuk a kifejezést. Az ősi formája az orális történetmesélés, amely az emberi evolúció egyik meghatározó eleme, és a narratív pszichológiai megközelítés szerint a gondolkodásunk, az emlékezetszervező működésünk, valamint az identitásunk egyik kifejezőeszköze (Bruner, 2005; Pléh, 2012). A történetmesélés ebben az értelmezésben egy társas helyzetben valósul meg, improvizatív és igazából egy művészeti forma (*National Council of Teachers of English*, 1992; *National Storytelling Network*, é. n.). Más meghatározások azonban elrugaszkodnak a történetmesélés eredeti jelentésétől, és a történetek írását, olvasását, elmondását is annak tartják (*Cambridge University Press*, 2022).

A fogalmat a kutatás kontextusában érdemes még szűkebben meghatározni és pedagógiai módszerként tekinteni a történetmesélésre. A felnőttképzésben a narratíva módszert és tartalmat is jelenthet (Rossiter, 2002). A történetmesélés tehát egy olyan oktatási módszer, amely valamilyen narratív struktúrára építve teszi lehetővé a tudásátadást, a készségfejlesztést, és segít megvalósítani a tanulási eredményeket. A módszer speciális formája a digitális

történetmesélés, melynek során digitális eszközök segítségével hoznak létre vagy fejeznek ki történeteket (Lanszki, 2017). Ezenkívül a történetmesélés számos másik formáját is bemutatja a szakirodalom, azonban abban nincsen egyértelmű konszenzus a kutatók és a gyakorlati szakemberek között, hogy melyek tartoznak a történetmeséléshez, és melyek tekinthetők önálló módszereknek. Farkas (2021a) a felsőoktatással kapcsolatban az esetmegbeszélést, a hallgató, valamint az oktató történetének elmesélését, a szituációs játékot és az elméleti anyag történetbe ágyazott feldolgozását sorolja a történetmesélés eljárásai közé. Glesne és Pugach (2018) a történetmesélés változatainak tartják a kiadott narratívák olvasását, a kreatív írásos feladatokat, mások történetének meghallgatását és az autobiográfiai írást is. A Butler-Kisber (2018) által szerkesztett tanulmánykötetben a felsőoktatásra vonatkoztatva többek között a kvalitatív kutatási eljárások tanítását és alkalmazását, a színjátszás alapú módszereket és a képregényeket is a történetmeséléshez sorolják különböző szerzők. Összefoglalva az látszik a pedagógiai jó gyakorlatok gyűjteményeiből és a szakirodalomból, hogy a módszer egyaránt használható csoportos és egyéni munkaformában, és a kifejezés általában azokat a pedagógiai módszereket foglalja magába, melyek történetekre épülnek.

Az alapfogalmak meghatározása után érdemes a történetmesélés mint pedagógiai módszer funkcióit és hatásmechanizmusait is áttekinteni. A módszer a tanulók és a tanárok fejlesztésére, valamint motivációjuk növelésére is használható, úgy a felsőoktatásban (Glesne és Pugach, 2018; Lewis, 2011), mint a közoktatásban (Butler-Kisber, 2018; Farkas, 2021b; Kinyó, 2005). A történetmesélés az intraperszonális szinten például az identitáskonstruálásra, az érzelmi intelligencia és a memória fejlesztésére hathat (Hibbin, 2016; Rossiter, 2002). Az interperszonális szinten többek között az empátia, a perspektívaváltás, a reflexió és a kommunikáció fejlesztésében lehet szerepe (Vincze és László, 2010), illetve kultúraátadási és morális fejlesztő funkciója is van (McDrury és Alterio, 2003). A társadalmi szinten pedig például az interkulturális, illetve az állampolgári kompetencia fejlesztésére hathat a módszer (Deardorff, 2021; Hull és Katz, 2006). Ezeknek a funkcióknak, a pedagógiai céloknak, az oktatók korosztálynak és egyéb körülményeknek megfelelően lehet kiválasztani azt, hogy a történetmesélés melyik formáját érdemes megvalósítani az adott oktatási szituációban.

III. A kutatás módszertana

A történetmesélés jelentését, hatásait és pedagógiai alkalmazási lehetőségeit a magyar felső- és közoktatási gyakorlatban egyaránt alkalmazó és kutató szakemberekkel készített, félig strukturált interjúk tematikus elemzésével mértem fel. A mintavétel irányított volt, hiszen az volt az elsődleges célja, hogy olyan kutatókat válasszunk, akik évek óta aktívan foglalkoznak a történetmeséléssel, releváns kutatói a területnek Magyarországon,

valamint a felső- és a közoktatással kapcsolatban is vannak oktatói tapasztalataik. Az első szakértő az Eötvös Loránd Tudományegyetem egyetemi adjunktusa, aki többek között gamifikációval és a kerettörténet módszerrel foglalkozik. A második szakértő az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem egyetemi tanársegéde és doktorandusza, aki a történetmesélés pedagógiai alkalmazását és a problémaalapú tanulást kutatja. A harmadik szakértő pedig az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem egyetemi docense, kinek szakterületei többek között a magyar irodalomtörténet, a pedagógusképzés és a meseterápia.

A félig strukturált interjúk a korábban bemutatott elméleti alapokra építve két bevezető kérdéssel kezdődtek, melyek a témakörhöz illeszkedő módon, vagyis a történetmesélés módszerét használva, az interjúalanyok történetmeséléshez fűződő személyes kapcsolatára kérdeztek rá. Meg kellett indokolniuk azt is, hogy miért foglalkoznak a módszerrel, ezzel már felvezetve azt, hogy milyen hatásokat tulajdonítanak neki, miért tartják érdekesnek. Az interjúk a módszer jelentésének megállapításával folytatódtak, majd a történetmesélés hatásairól kérdeztem őket. Ezen kérdések között volt szabad asszociációs, illetve irányított válaszadást megkívánó kérdés is, ami *Marzano és Kendall (2008)* taxonómiájára épült (ezek az alapfogalmak megtalálhatók az 1. mellékletben). Ezután kitekintettünk a történetmesélés és a felsőoktatás kapcsolatára, hogy még jobban szűkítsük a témakört. A félig strukturált forma lehetővé tette, hogy ugyanazokra a pontokra térjek ki a beszélgetések során, így azok összehasonlíthatóvá váltak. Ezen módszertan alkalmazása azért is bizonyult célravezetőnek, mert nemcsak explicit, hanem implicit válaszokat is kaptam a kutatott kérdésekre. Az interjúk 2021 novemberében, digitális platformon valósultak meg. A tartomelemzésük elméleti keretét a tematikus elemzés módszere (*Terry, Hayfield, Clarke és Braun, 2017*) adta, melynek során a témaalkotás induktív módon történt, az elemzés során pedig explicit és látens kódolást is alkalmaztam.

IV. Kutatási eredmények

IV.1. A történetmesélés jelentése

Az interjúk egyik legfontosabb célja a történetmesélés fogalmának meghatározása volt, hogy felmérjem, van-e konszenzus a megkérdezett kutatók között a módszert illetően, illetve melyik elméleti keretbe illeszkednek a megközelítéseik. A három szakértői interjú tartalmazta a történetmesélés definíciójának megfogalmazását: expliciten egy kérdés is vonatkozott erre, de impliciten is megneveztek jellemzőket. A kutatás kontextusában mindhárom szakértő pedagógiai módszerként határozta meg a történetmesélést, de egymástól eltérően közelítették meg.

Az első interjúalany a módszer problémamegoldást fejlesztő hatásait emelte ki. Szerinte a történetmesélés „arról szól, hogy problémamegoldást tanítunk, és átkeretezzük

a tanulási helyzetet”. A szakértő szerint a módszer azért hatékony, mert az oktatási helyzettől eltérő kontextusba helyez egy problémát, így egy új narratívát hoz létre, ami segítheti a problémamegoldást. Ez a megállapítás elsősorban a kerettörténet módszerére vonatkozott, de rámutat arra, hogy a történetmesélésnek – például *Vincze és László* (2010) elméleti megközelítésével összhangban – lehetnek készségfejlesztő hatásai.

A második interjúalany az előzőnél általánosabb megközelítést alkalmazott: „Mind, ami történet alapú, az nekem történetmesélés. Hogy azon belül milyen módon, formában valósul meg, az meg ugye egy másik aspektus”. Vagyis ez a szakértő arra mutatott rá, hogy a történetmesélésnek több megvalósítási formája is létezik az oktatásban, melyekben mind az a közös, hogy egy történeten alapulnak, vagyis a történetmesélés ernyőfogalomként értelmezhető. Ez az álláspont a szakirodalomból is kirajzolódott, hiszen például *Butler-Kisber* (2018) tanulmánykötetének szerzői a történetmeséléshez sorolnak számos történetalapú módszert.

A harmadik interjúalany a történet helyett a narratíva fogalmát helyezte a definíció középpontjába: „Nekem a történetmesélésben a hívószó a narratíva. Az, hogy [az oktatásban] olyan narratívát teremtsünk, ami közelít egy klasszikus értelemben vett történet narratívájához: van eleje, közepe, vége, ívé”. A módszer ezek szerint épít a történetek meghatározott felépítésére (*Ohler*, 2013), ami – *Bruner* (1990) narratív megközelítésével összhangban – strukturálja a gondolkodást. Ez a harmadik definíció tehát a módszer alapjának a narratívát és a narratív gondolkodást tartja.

A definícióknak megállapítható közös metszete. Az első és a harmadik megközelítés a gondolkodásra fókuszálnak, azon belül a problémamegoldásra, illetve a gondolkodás tartalmának strukturálási folyamatára. Ezek eszköz jellegű megközelítések, hiszen az elsőben a történetmesélés a fejlesztés, a harmadikban pedig a rendszerezés eszköze. A második definíció ettől eltér, hiszen általánosabb megközelítést tükröz, mint a másik kettő, és inkább a történet áll a középpontjában, ami a harmadik definícióban is fontos, de abban nem önállóan, hanem a narratíva specifikus formájaként jelenik meg.

Az interjúkban elhangzott meghatározásokból látszik, hogy a szakértői vélemények a szakirodalmi meghatározásokkal összhangban állnak, de a hangsúlyt egymástól eltérően a problémamegoldásra, a történetre és a narratívára helyezik. A definíciók rámutatnak arra, hogy a módszernek komplex készségfejlesztő hatásai lehetnek, például a problémamegoldás területén, valamint hogy több megvalósítási formája is létezik a történetmesélésnek az oktatásban.

IV.2. A történetmesélés megvalósítási formái

Amint a definíciókból is kiderült, a történetmesélést az oktatásban többféle módon meg lehet valósítani. Az interjúkban sok megvalósítási formát említettek a szakértők – ezeket az interjúk tematikus elemzésének segítségével hozzá lehet rendelni az elhangzott definíciókhoz is. A szakértői definíciókból kiindulva jöttek létre a problémamegoldás,

a történet és a narratíva fókuszú megvalósítási formák csoportjai. Ezeket a módszereket vegyesen a felső-, illetve a közoktatás összefüggéseiben említették az interjúalanyok.

1. problémamegoldás fókuszú módszerek:

- kerettörténet módszer (storyline method), live action role play (LARP)
- gamification
- szerepjáték
- (élő szereplős) szimuláció
- szabadulószoba
- esetmegbeszélés
- szituációs játék
- kreatív írás

2. történet fókuszú módszerek:

- frontális, orális történetmondás
- képregény

3. narratíva fókuszú módszerek:

- narratíva kialakítása az osztályban
 - » diákok mesélnek (akár standup comedy vagy slam poetry műfajában)
 - » közös történetalkotás (akár csoportmunkában)
 - » személyes történet megosztása
 - » tanár és diák közös történetének kialakítása, elmondása
- drámajáték, színjátszás, performance
- digitális történetmesélés, online fórumok
- kreatív írás
- meseterápia, mesepedagógia
- biblioterápia

A lista csak az interjúk alapján jött létre, tehát nem állítható, hogy teljesen lefedné a történetmesélés válfajait, valamint bizonyos említett módszerek, mint például a meseterápia, nem feltétlenül kategorizálhatóak be csak a történetmesélés egyik megvalósítási formájaként, hiszen külön területeket alkotnak. Azért kerültek bele mégis a listába, mert ezen területek elemei alkalmazhatóak az oktatásban. Például a meseterápia bizonyos gyakorlatait is be lehet emelni az oktatásba (*Boldizsár*, 2010).

Érdeemes megfigyelni a felsorolt módszerek sokféleségét, valamint hogy több közülük többféle munkaformában is alkalmazható. Például egy narratívát egy osztályban frontális módon vagy akár kooperatív csoportmunkában is ki lehet alakítani. Mindez azt mutatja, hogy a pedagógus az adott oktatási körülményekhez és a pedagógiai

célokhoz igazíthatja a történetmesélés módszerét, és kreatívan formálhatja azt a gyakorlati megvalósítás során. Ez lehetőséget ad a változatosságra, és kitágítja azt a korosztályt, amelyben alkalmazni érdemes a módszert, akár a fiatal felnőttek csoportjára is. Azonban az látszik a felsorolt módokból, hogy kevésbé jellemző az egy személyhez kötött, illetve a frontális megvalósítási mód. A megvalósítás ezért a módszerek többségénél időigényes, és megfelelő körülményeket, például a felsőoktatásban a megszokottnál alacsonyabb csoportlétszámot és nagyobb teret, valamint személyes jelenléte igényel. Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni a digitális történetmesélés módszerét is, hiszen a táv-, valamint a hibrid oktatás elterjedésével ez a terület is egyike a történetmesélés alkalmazási lehetőségeinek (Lanszki, 2017). A digitális forma esetében a megvalósítás módjai és a módszer hatásai egyaránt eltérőek lehetnek, ezért ebben a tanulmányban a történetmesélés ezen ágára kevésbé fókuszálunk.

IV.3. A történetmesélés jellemzői és hatásai

Már megismerkedtük a módszer sokféleségével és jelentésével, azonban érdemes azt is feltárni, hogyan jellemezhető a történetmesélés. Az interjúk során a szakértők nem irányított, inkább asszociatív módon különböző jelzőket társítottak a történetmeséléshez. Ezek megmutatják azt, hogyan gondolkodnak a módszerről. A kifejezések előfordulási gyakoriságát a minta alacsony elemszáma miatt nem vettem figyelembe, ezért egy szófelhőn (1. ábra) ábrázoltam, hogyan jellemezték a módszert. A betűk árnyalata és mérete csak illusztrációs elem.



1. ábra: A történetmesélés jellemzői

A tematikus elemzés során ezekből a jellemzőkből két dilemma rajzolódott ki a történetmeséléssel kapcsolatban. Az egyik abból fakad, hogyan értelmezzük a történetmesélést: módszernek vagy diszciplínának tartjuk. Bár az interjúkban mindkettő kifejezés szerepel, a megkérdezett szakértők az oktatással összefüggésben egyértelműen módszernek tartják a történetmesélést, és nem külön tudomány- vagy művészeti ágnak. Ez a vita a módszer definiálása során is előkerül, hiszen a hivatásos történetmesélők inkább diszciplínaként tekintenek rá (*National Storytelling Network*, é. n.), míg a konstruktív pedagógia és a narratív pszichológia képviselői módszernek tartják (Pléh, 2012; Szőke-Milinte, 2007).

A másik dilemma arra vonatkozik, hogy amennyiben a történetmesélést módszernek tekinthetjük, inkább új, fiatal és innovatív vagy pedig ősi. A két megközelítés nem zárja ki egymást, hiszen a történetmesélés pszichológiailag mélyen beágyazott működésre épít (Pléh, 2012), az emberi kultúra gyökereihez kapcsolódik és kapcsolja a résztvevőket (Vincze és László, 2010), miközben a jelenleg Magyarországon széles körben alkalmazott, tradicionális oktatási módszerekkel összevetve innovatívnak és újszerűnek tekintett (Farkas, 2021b). A megvalósítás során éppen ezért egyrészt a pedagógusnak egy ősi működésmódra kell építenie, ami megkönnyítheti a tanulási és a tanítási folyamatot, másrészt azonban meg kell küzdenie azzal a kihívással, amit a szokatlanság okoz (Balló és Barta, 2019).

A két dilemmán túl a történetmesélés pedagógiai hatásaira is rámutatnak az említett jellemzők. A megkérdezett szakértők szerint a történetmesélés különleges, meglepő, izgalmas, látványos és érdekes is lehet. A saját vagy mások által elmesélt személyes, valamint az addig ismeretlen történetek tehetik a tanórát izgalmassá, érdekessé, és akár meglephetik nemcsak a tanulókat, hanem a tréneret, az oktatót is. Az újdonság hatásai, például a meglepődés és az izgalom, szorosan kapcsolódnak ahhoz a körülményhez is, hogy az interaktív módszerekhez a tanulók általában nincsenek hozzászokva. A történetmesélést ezenkívül akár látványosnak is nevezhetjük, nemcsak a tartalom, hanem a forma miatt is. A kerettörténet módszerben például a résztvevők kellékeket használhatnak, sőt akár be is öltöznek mesebeli karaktereknek (Lippai, Nagy, Sztridáné Kurucz és Voglné Nagy, 2015). Ez természetesen nem kötelező eleme a történetmesélés módszernek, de rámutat arra, hogy kreatív alkalmazási formákkal erős pedagógiai hatásokat lehet elérni. A megvalósításban, amint az egyik interjúalany is rámutatott, ez okozhat nehézségeket, hiszen a – főleg az általános iskolás – tanulók sokkal felfokozottabb, energikusabb állapotba kerülhetnek, mint megszokott, amit a pedagógusnak és a környezetnek is meg kell tanulni kezelni.

Az interjúkban főleg a felszíni tényezőket említették, de a szakirodalmi áttekintésből látszik, hogy ennél mélyebben hat a módszer, ennél nagyobb lehet a pedagógiai szerepe. Például a perspektíva-váltás, a reflexió fejlesztése, illetve az identitásformálási és a kultúraátadási funkciók az interjúkból kimaradtak (McDrury és Alterio, 2003). Az azonban ezen kutatásból és a korábbi vizsgálatokból is kiderült, hogy a történetmesélés egy

egyszerre ősi és innovatív módszer, ami az újdonság erejével tud hatni egy oktatási szituációban, így a megvalósítása nehézségekbe ütközhet.

IV.4. A történetmesélés pedagógiai hatásai

A történetmesélés jellemzését még jobban árnyalja a módszer pedagógiai hatásainak elemzése. Az interjúk során rákérdeztem arra, hogy mire asszociálnak az oktatók, amikor egy olyan tanórára gondolnak, ahol alkalmazzák a történetmesélést valamilyen formában, valamint azokat a célokat is megnevezték az interjúalanyok, amelyeket a módszer segítségével szeretnének elérni. Így expliciten ezekre a kérdésekre válaszolva, valamint impliciten az interjúk során megneveztek olyan pedagógiai hatásokat, amelyeket a történetmesélésnek tulajdoníthatunk. Ezek két csoportba oszthatók: a motiváció folyamatát, illetve az érzelmi hatásokat foglalják össze.

A motiváció folyamata:

- figyelemfelkeltés
- bevonódás (az oktatási/tanulási folyamatba)
- belső motiváció
- autonómia: tanulói és tanári szabadság

Érzelmi hatások:

- örömforrás
- élmény (-szerű tanulás)
- görcs- és feszültségoldás

A motiváció fontos tényező az oktatási szituáció minden résztvevője számára, főleg a tanulóközpontú, konstruktivista pedagógiai megközelítést alapul véve (Bodnár és Sass, 2017). A motivációs folyamat a figyelem felkeltésével indul, majd a bevonódás következik, így a motiváció belsővé tud válni. A történetmesélés folyamatában az autonómiát is megélhetik a résztvevők: az interjúkban a tanulói és a tanári szabadságot is említették. A pedagógusoknál ezért kiégés ellen, míg a tanulóknál lelkesítésre használható a történetmesélés, amit nemcsak az interjúk eredményei, hanem más kutatások is megerősítenek (Glesne és Pugach, 2018; Hüse, 2020).

A motivációhoz kapcsolódik az öröm és a szabadság érzése is, amit a tanulók és a pedagógusok egyaránt érezhetnek. A történetmesélés sikeres alkalmazásakor a pozitív érzelmek felerősödnek, a negatívak csökkennek, hiszen a játékos megközelítésnek görcs- és feszültségoldó hatásai vannak. A tanuló azt érezheti, hogy egy ilyen környezetben, szituációban nem büntetik a hibázást, lehet szabadon próbálkozni. A félelem az elbukástól vagy a szégyenbe kerüléstől csökken bennük, amikor motivált, pozitív hangulatú órai légkörben tanulhatnak (Hibbin, 2016).

Az említett hatások közül a legfontosabbnak az élményszerű tanulás bizonyult, hiszen az összes hatás közül ezt említették a legtöbbször az interjúalanyok (összesen kilencszer). Azt állították, hogy a módszer élményt okoz az oktatási szituáció minden szereplőjének, és hozzásegíti a tanulót az anyag mélyebb elsajátításához is. Mivel egy aktív folyamatban vesznek részt a szereplők, a bevonódás könnyebben megtörténik, és a figyelem felkeltése, valamint megtartása könnyebb. Az egyik szakértő így fogalmazta meg ezen hatások összességét: „Az élménypedagógiában hiszek. Amit átél a gyerek, az valóban jobban megmarad, és ehhez tud hozzásegíteni a történetmesélés”.

A módszer különlegessége pedagógiai szempontból tehát az, hogy általában a helyzet összes résztvevőjére hat, és egy pozitív, a tanulást és a tanítást segítő légkört hoz létre. Az egyik interjúalany a pedagógiai hatásokat így foglalta össze arra a kérdésre válaszolva, hogy mi jut eszébe elsősorban egy történetmesélést tartalmazó tanóráról: „Élmény, kreativitás, pozitív, motivált órai légkör, tanulói és tanári szabadság. Inkább érzések, hangulatok jutnak eszembe elsősorban, nem az, ami az órán történik”.

IV.5. A történetmesélés készségfejlesztő hatásai

A pedagógiai hatásokon kívül a történetmesélés készségfejlesztő hatásaira is irányítottan és impliciten egyaránt rákérdeztem. A készségfejlesztésre vonatkozó kérdések alapját *Marzano és Kendall* (2008) taxonómiája, azon belül pedig a Higher Order Thinking Skills (HOTS), vagyis magas szintű gondolkodási készségek rendszere alkotta (megtalálható az 1. mellékletben). A munkaerőpiac és a felsőoktatás összefüggéseiben a történetmesélés pedagógiai és pszichológiai hatásai mellett a jövőbiztos készségek fejlesztésére helyeződik a hangsúly.

Az interjúkból három kompetenciaterület rajzolódott ki a tematikus elemzés során, ahová a történetmeséléssel összefüggésben említett készségek besorolhatók: a kognitív, a társas és a kommunikációs kompetencia. Az interjúkban elhangzott, a *kognitív kompetenciába* tartozó készségeket *Bloom* (1956) taxonómiája alapján csoportosítottam.

- ismeret: tudás- és információátadás
- megértés: bevésődés, megjegyzés
- analízis:
 - » rendszerezés, logikus gondolkodás
 - » specifikálás (dedukció)
 - » perspektívák elemzése
- szintézis:
 - » absztrahálás
 - » feltalálás, újítás
 - » kreatív gondolkodás
- alkalmazás:

- » perspektívaváltás
- » problémamegoldás
- » döntéshozatal

Az interjúkban ezek a kognitív készségek kerültek elő a történetmeséléssel kapcsolatban, vagyis a megkérdezett három szakértő szerint ezeket fejleszti leginkább a történetmesélés módszere az oktatásban. A kognitív készségek közül a leggyakrabban a megjegyzést, a bevésoédést említették az interjúalanyok (összesen hétszer), ami a módszer hatékonyságát támasztja alá. A megállapítás mögött az áll, hogy a történeteket könnyebben és hosszabb távra jegyezzük meg, mint a nem narratív rendszerbe foglalt információkat (Rossiter, 2002). Az egyik interjúalany meg is fogalmazta ezt az összefüggést: „Erre van huzalozva az agyunk. Ez egy nagyon hatékony módszer, mert könnyebben befogadjuk”. Vagyis ha az oktatás célja elsősorban a tudás- és információátadás, a történetek segíthetnek egy sajátos, jobban megjegyezhető rendszerbe helyezni a tananyagot – ez Bloom (1956) taxonómiájának első és második szintje, az ismeret és a megértés.

Erre a kognitív folyamatra építve a történetmesélés segíthet a rendszerezés, a logikus gondolkodás és a perspektívák elemzésének fejlesztésében is. Egy ilyen rendszerési folyamat a HOTS közé tartozó specifikálás, a dedukció is (Marzano és Kendall, 2008), amit ugyancsak összefüggésbe hoztak a történetmeséléssel az interjúalanyok. Vagyis a történetmesélés kognitív szinten az analízisre is hat.

A megszerzett tudást más kontextusban is érdemes alkalmazni és kombinálni egymással a tudáselemeket. A jövőbiztos készségek listáján általában előkelő helyeken szerepel a történetmeséléssel kapcsolatban is említett kreativitás, valamint az újítás, a feltalálás is (WEF, 2020; Whiting, 2020). A szintézis szintjéhez kapcsolódik az absztrakciós folyamat is. A történetmesélés egy kreatív tevékenység, ami általában kollaboratív formában valósul meg, így egy „co-creative” kommunikációs folyamat jöhet létre (Hibbin, 2016, 219. o.). Mivel a történetmesélés és -hallgatás egy absztrahálási folyamat is, valamint az aktuális szituációtól eltávolítja az adott problémát vagy helyzetet, ezek a magas szintű gondolkodási készségek is előkerültek az interjúkban.

Bloom (1956) taxonómiájának következő szintje az alkalmazás, amivel kapcsolatban a problémamegoldást, a perspektívaváltást és a döntéshozatalt említették az interjúkban. A komplex problémamegoldást az egyik legfontosabb 21. századi készségnek tartják (WEF, 2020), amit megalapoz a szituáció és a nézőpontok elemzése és a perspektívaváltás is. A történetmesélés ezt a folyamatot is támogathatja, hiszen a résztvevők bevonódnak egy narratívába, ami nem feltétlenül felel meg a saját nézőpontjuknak, és általában több perspektívát is tartalmaz (Glesne és Pugach, 2018). „Az elbeszélő és a közönség tevékenysége problémamegoldás. Az elbeszélő problémája az, hogy összekapcsolja egy történet kezdő és végső állapotait, de olyan ösvényen keresztül,

amit a közönség nem tud könnyen előre átlátni. A közönség pedig saját eljárásaival próbálja megoldani a problémát” (*Beaugrande és Colby*, 1979 id. *Pléh*, 2012, 10. o.). A döntéshozatalt pedig ezen kognitív készségek fejlesztése segíti elő.

Az interjúkban *Marzano és Kendall* (2008) magas szintű gondolkodási készségei közül a problémamegoldást, az absztrahálást, a feltalálást, a specifikálást, a rendszerezést, valamint a döntéshozatalt említették a megkérdezett szakértők. Vagyis a 13 magas szintű gondolkodási készség több mint a felét összefüggésbe hozták a történetmeséléssel, és az eredmények arra is rámutatnak, hogy alacsonyabb szintű kognitív folyamatokat, például a megjegyzést is támogathatja a módszer. Az említett készségek közül a komplex problémamegoldás és a kreativitás a munkaerőpiacon is fontos, és a globális előrejelzések szerint a jövőben is az marad (*WEF*, 2020). *Bloom* (1956) rendszerének minden elemét összefüggésbe hozták a történetmeséléssel, viszont az értékelés készségét kevésbé.

A kognitív kompetencia mellett olyan készségeket is említettek az interjúalanyok, melyek inkább a *társas kompetenciához* tartoznak. Az együttműködés, az aktív odafigyelés egymásra és az empátia is előkerült a beszélgetések során. Közülük az együttműködést ugyancsak fontos, jövőbiztos készségnek tartják (*Whiting*, 2020). Ezek a készségek szorosan összefüggenek egymással, és rámutatnak a történetmesélés kooperatív jellegére is. Éppen ezért nehéz elválasztani egymástól a történetmesélés módszerének hatásait a csoportmunka hatásaitól, amit az egyik interjúalany így fogalmazott meg: „ha közös csoportban történik a történetalkotás, a diákok empátiát tudnak fejleszteni, megtanulják, hogy együtt hogyan tudnak dolgozni csoportban. Ez a csoportmunka velejárója is, nemcsak a történetmesélésé, de arra gondolok, hogy ha közösen alkotnak meg egy történetet, érvelés is lehet ebben, egymás meghallgatása, egymásra figyelés”. Vagyis a kooperatív csoportmunka és a történetmesélés kombinálása akár az empátia és a proszociális viselkedés, valamint a kommunikáció fejlesztése során is célravezető lehet (*Vincze és László*, 2010).

A kognitív és a társas készségek mellett a *kommunikációs kompetencia* fejlesztése is fontos a történetmeséléssel összefüggésben. Az írásbeli és a szóbeli kommunikáció, valamint bizonyos szakterületeken a prezentálás, a nyilvános beszéd kulcsfontosságú egy egyetemet végzett, kezdő munkavállaló számára, és a kommunikációt a felmérések fontos és jövőbiztos készségnek tartják (*Zobrist és Brandes*, 2017). Az interjúalanyok több készséget is említettek ezen a területen. A szóbeli és az írásbeli kommunikáció egyaránt megjelenhet a módszerben, tehát az előadói, a fogalmazási készség és a helyesírás fejlesztése, valamint az érvelés, a meggyőzés is megjelent a válaszokban. Ezek közül az előadói készséget említették a legtöbbször (összesen háromszor), és ehhez kapcsolódóan a történetmesélés figyelemfelkeltő funkcióját is kiemelték. A módszer ugyanis nemcsak az oktatónak ad lehetőséget arra, hogy előadjon, hanem akár a tanulóknak is. Éppen ez a változatosság látszik a módszer alkalmazási lehetőségeinek sokféleségéből is. A történetmesélés során a verbális és a nonverbális jelek megformálása, vagy például egy kreatív írás feladat esetében az írás folyamata egyre tudatosabbá válhat, hiszen egy

strukturált rendszerben kell gondolkodni (Hibbin, 2016). A történetmesélés módszerét a fejlesztés céljainak megfelelően lehet alakítani és ezzel hozzájárulni a kommunikáció javításához, tudatosabbá és hatékonyabbá tételéhez.

Összességében tehát az interjúk és a feldolgozott szakirodalom alapján kirajzolódott, hogy a történetmesélés módszere a kognitív, a társas és a kommunikációs kompetencia területén is fejlesztheti a résztvevőket, az oktatót és a tanulókat egyaránt. A módszer különlegessége, hogy sokféle formában alkalmazható az oktatásban, ezért a helyzethez és az oktatási, valamint a készségfejlesztési célokhoz igazítva kreatívan alakítható.

V. Összegzés

A kutatás első fázisából, vagyis az interjúk és a vonatkozó szakirodalom elemzéséből megállapítható, hogy történetmesélés alapját a történet, a narratív keret adja, és olyan jövőbiztos készségekre lehet fejlesztő hatással, mint az együttműködés, a kommunikáció, a kritikus gondolkodás és a komplex problémamegoldás. A módszer pedagógiai hatásai pedig nemcsak a tanulókra, hanem a pedagógusokra is vonatkoznak, vagyis motiváló, szabadságot, örömet, valamint élményt nyújtó hatással lehetnek azokra, akik részt vesznek az oktatási szituációban. Összességében megállapítható, hogy az értékelés és az érvelés készsége kevésbé került előtérbe, valamint a kooperatív pedagógiai módszerekkel járó folyamatok, például a társas tanulás és a perspektíva-váltás jelentőségét kevésbé emelték ki a szakértők (McDrury és Alterio, 2003). Az eddigi eredmények azonban alátámasztják a hipotézist, vagyis rámutatnak arra, hogy a történetmesélést többféle módon is lehet alkalmazni, és a módszer hozzájárulhat a jövőbiztos készségek fejlesztéséhez.

A kutatási eredményeket keretezi az, hogy olyan szakértőkkel készítettem interjúkat, akik elkötelezettek a módszer mellett, ezért a pozitív hatásokat inkább megnevezték, mint a megvalósítás hátrányait vagy nehézségeit, valamint hogy csak három interjú készült a témában. Az interjúkban nem váltak el egyértelműen egymástól a felsőoktatás és más közoktatási szintek, ezért a felsőoktatással kapcsolatban még pontosításra és további vizsgálatokra van szükség. Ennek ellenére megállapítható, hogy a történetmesélést a felsőoktatási gyakorlatban is lehetne alkalmazni, azonban a kipróbálására és a hatásainak mérésére további vizsgálatok szükségesek. A kutatás folytatását képezi a magyar munkaerőpiaci kompetenciaigények felmérése a gazdasági és a társadalomtudományi egyetemi képzésekkel szemben fellépő igények felderítésének céljából, valamint az eredmények alapján egy történetmesélésre épülő, a felsőoktatásban alkalmazható workshopkoncepció kidolgozása és megvalósítása, hogy a módszer hatásait egy kontrollcsoportos összehasonlító elemzésben mérni lehessen. A kutatás célja a figyelemfelhívás erre az innovatív, mégis ősi módszerre és a történetmesélés komplex, fejlesztő hatásainak felderítése a munkaerőpiaci igényekkel összefüggésben.

Köszönetnyilvánítás

A dolgozat az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. Köszönöm dr. Sass Judit Gabriella témavezetői segítségét.



INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI
MINISZTERIUM



Új Nemzeti
Kiválóság Program

Felhasznált irodalom

- Balló Zsófia és Barta Ákos (2019): A kooperatív oktatásmódszertani megoldások használatának eredménye a műszaki felsőoktatásban. *Filológia.hu*. **10**. 1–2. sz., 67–76.
- Beaugrande, R. és Colby, B. (1979): Narrative models of action and interaction. *Cognitive Science*. 3. sz., 43–66.
https://doi.org/10.1207/s15516709cog0301_3
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company Inc., New York.
- Bodnár Éva és Sass Judit (2017): Tanári kompetenciaelvárások a szakképzésben, In: Tóth Péter, Simonics István, Duchon Jenő és Varga Anikó (szerk.): *Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében, II. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet*. Nagyvárad. 363–382.
- Bodnár Éva és Sass Judit (2020): A kompetenciamérés egyetemi rendszerének stratégiai kidolgozását megalapozó kutatások tanulságai. In: Simonics I. és Holik I. (szerk.): *Új kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén: IX. Trefort Ágoston Szakképzés- és felsőoktatás-pedagógiai konferencia tanulmánykötet*, Óbudai Egyetem, Budapest. 52–65.
- Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia – Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető, Budapest.
- Bruner, J. (2005): *Válóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Bruner, J. S. (1990): *Acts of meaning*. Harvard University Press, London.
- Butler-Kisber, L. (2018, szerk.): Teaching and Learning With Stories. *LEARNIng Landscapes Journal*. **11**. 2. sz.
<https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.940>
- Cambridge University Press (2022): *Storytelling*. Letöltés: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/storytelling> (2022. 03. 10.)
- Deardorff, D. K. (2021): *Manual for Developing Intercultural Competencies – Story Circles*. Routledge.

- Farkas Anett (2021a): A történetmesélés pedagógiai módszere a felsőoktatásban. In: Fodorné dr. Tóth Krisztina (szerk.): *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban – Reflektorfényben az innováció kihívásai (tanulmánykötet)*. MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért Egyesület Debreceni Egyetem, Pécs, 22–33.
- Farkas Anett (2021b): A történetmesélés és történetalkotás pedagógiai módszere az oktatási gyakorlatban. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Szaktudományi és pedagógiai tanulmányok a világvilág idején*. International Research Institute s.r.o., Komárno. 578–584.
- Glesne, C. és Pugach, M. C. (2018): Story as Pedagogy: A Reflective Commentary. In: Butler-Kisber, L. (szerk.): *Teaching and Learning With Stories. LEARNing Landscapes Journal*. **11**. 2. sz., 31–38.
<https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.943>
- Hibbin, R. (2016). The psychological benefits of oral storytelling in school: developing identity and empathy through narrative. *Technology, Pedagogy and Education*. **34**. 4. sz., 218–231. <https://doi.org/10.1080/02643944.2016.1225315>
- Hull, G. és Katz, M. L. (2006): Crafting an Agentive Self: Case Studies of Digital Storytelling. *Research in The Teaching of English*. **41**. 43–81.
- Hüse Lajos (2020): Ez nem semmi! A történetalapú foglalkozások alkalmazása a szociális munkában. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, **7**. 1. sz., Letöltés: <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/7410> (2022. 03. 10.)
<https://doi.org/10.29376/parbeszed.2020.7/1/3>
- Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz., 109–126.
- Lanszki Anita (2017): A digitális történetmesélés mint komplex tanulásszervezési eljárás. In: Lanszki Anita (szerk.): *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban*. Líceum Kiadó, Eger. 22–43.
- László János (2005): *A történetek tudománya - Bevezetés a narratív pszichológiába*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lewis, P. J. (2011): Storytelling as Research/ Research as Storytelling. *Qualitative Inquiry*, **17**. 6. sz., 505–510. <https://doi.org/10.1177/1077800411409883>
- Lippai Edit, Nagy Viktória, Sztridáné Kurucz Krisztina és dr. Voglné Nagy Zsuzsanna (2015): *Gyakorlati életre nevelés storyline módszerrel 2012–2015*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Marzano, R. J. és Kendall, J. S. (2008): *Designing & Assessing Educational Objectives*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- McDrury, J. és Alterio, M. (2003): *Learning through STORYTELLING in Higher Education – Using Reflection & Experience to Improve Learning*. Taylor & Francis e-Library.
<https://doi.org/10.4324/9780203416655>

- National Council of Teachers of English. (1992): *A position statement from the committee on storytelling*. Letöltés: <http://www.ncte.org/positions/statements/teachingstorytelling> (2022. 03. 10.)
- National Storytelling Network (é. n.): *What is storytelling?*. Letöltés: <https://storynet.org/what-is-storytelling/> (2022. 03. 10.)
- Ohler, J. (2013): *Digital storytelling in the classroom, New media pathways to literacy, learning and creativity*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.
<https://doi.org/10.4135/9781452277479>
- Pléh Csaba (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*. **3.**, 3–24.
- Rossiter, M. (2002): Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning. *Educational Resources Information Center Digest*. **241**.
- Szóke-Milinte Enikő (2007): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba: PPKE.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. és Braun, V. (2017): Thematic analysis. In: C. Willig és W. Rogers (szerk.): *The SAGE Handbook of qualitative research in psychology*. SAGE Publications Ltd. 17–36.
<https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- Vass Vilmos (2021): A 21. századi kompetenciák és a tudásgazdaság összefüggései a felsőoktatásban. In: Fodorné dr. Tóth Krisztina (2021): *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban – Reflektorfényben az innováció kihívásai (tanulmánykötet)*. MEL-LearN – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért Egyesület Debreceni Egyetem, Pécs. 186–195.
- Vincze Orsolya és László János (2010): A narratív perspektíva szerepe a történelem-könyvekben = Mental perspective in group narrative. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **65.** 4. sz., 571–595.
<https://doi.org/10.1556/mpszle.65.2010.4.1>
- Whiting, K. (2020): *These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*. World Economic Forum. Letöltés: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> (2022. 03. 10.)
- World Economic Forum (WEF) (2020): *The future of jobs report 2020*. Letöltés: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> (2021. 05. 19.)
- Yee, H. M., Othman, W. B., Yunus, J. B., Tee, T. K., Hassan, R. B. és Mohamad, M. M. B. (2011): The Level of Marzano Higher Order Thinking Skills among Technical Education Students. *International Journal of Social Sciences and Humanity*. **1.** 2. sz., 121–125.
<https://doi.org/10.7763/IJSSH.2011.V1.20>
- Zobrist, L. és Brandes, D. (2017): *What key competencies are needed in the digital age? The impact of automation on employees, companies and education*. Deloitte.

Letöltés: <https://www2.deloitte.com/ch/en/pages/innovation/articles/competencies-in-the-digital-age.html> (2021. 05. 14.)

1. melléklet: A magas szintű gondolkodási készségek (Higher Order Thinking Skills)

Források: *Marzano és Kendall*, 2008; *Yee, Othman, Yunos, Tee, Hassan és Mohamad*, 2011

- döntéshozatal (decision making)
- problémamegoldás (problem solving)
- kísérletezés (experimental inquiry)
- vizsgálódás, kutatás (investigation)
- absztrahálás (abstracting)
- feltalálás, újítás (invention)
- perspektívák elemzése (analyzing perspectives)
- osztályozás, rendszerezés (classifying)
- összehasonlítás (comparing)
- hibák elemzése (error analysis)
- általánosítás (indukció) (induction)
- specifikálás (dedukció) (deduction)
- állítás alátámasztása (constructing support)

Csató Anita

Tanulói aktivitásra épülő módszerek és irodalmi alkotások az érzelmi készségek fejlesztésének szolgálatában

Az érzelmi készségek fejlesztése a nevelői-oktatói munka során mindig is fontos célkitűzésként jelent meg. Az iskolában történő fejlesztés jelentősége napjaink felgyorsult technikai fejlődése, társadalmi változásai közepette tovább növekedett. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogyan járulhatnak hozzá a tanulói aktivitásra épülő módszerek a diákok élményszerző tanulása során az érzelmi készségek fejlődésének támogatásához.

Munkám első részében áttekintem azokat a neveléseméleti és tanuláselméleti alapvetéseket, melyeket az érzelmi készségek fejlesztésével kapcsolatban jelentősnek tekinthetünk, majd ezt követően a tanulói aktivitásra építő módszerek kapcsolatát vizsgálom ezekkel a neveléseméleti, tanuláselméleti nézetekkel. Tanulmányom második felében a tanulási aktivitásra építő módszerek közül a drámajátékok, valamint a kreatívírás-gyakorlatok tanórán történő alkalmazására mutatok be jó gyakorlatokat. A feladatok elsődleges célja az irodalmi szövegekre építő tevékenységen keresztül olyan komplex fejlesztés megvalósítása, melynek központjában a diákok szövegértési készségeinek fejlesztésén túl az érzelmi készségek támogatása is fontos szerepet játszik. A gyakorlatok tantárgyközi jellegűek, az esztétikai és erkölcsi nevelés egyensúlyának jegyében egyaránt megvalósíthatók mind magyar nyelv és irodalom, mind etika- és erkölcsstanórákon.

I. Az érzelmi készségek és az iskola – neveléseméleti és tanuláselméleti alapok

Az érzelmi készségek fejlesztése már az antikvitáskori neveléseméletekben is fontos szerepet játszott, támogatása a harmonikus személyiség komplex fejlődésének elengedhetetlen része volt. E készségek fejlesztésének fontossága a XX. század közepétől kezdődően újra fokozottan a neveléstudomány figyelmének központjába került. Mind a neveléstudomány, mind a pszichológia területén olyan nagyszabású munkák jelentek meg ez idő tájt, melyek hangsúlyozták a család mint elsődleges szocializációs színtér mellett az iskola szerepének fontosságát az érzelmi készségek kimunkálásában.

Ekkor, a XX. század végén jelent meg *Spencer Kagan* nagyszabású műve, mely a kooperatív tanulásmélet pszichológiailag és pedagógiailag megalapozott összegzését nyújtja (*Kagan, 1994*). A *Kagan* által kidolgozott kooperatív tanulásmélet és módszer olyan társadalmi változásokra reflektált, melyek nemcsak korának, hanem napjaink iskolájának is fontos tényezőjét jelentik. *Kagan* ezek közül a társadalmi változások közül kiemelte a technológia rohamos fejlődésének hatását a tanulókra. A tömegkommunikáció és média egyre nagyobb térnyerésének következtében jelentős mértékben átalakult a XX. század végére a családi kommunikáció: a diákok egyre több időt töltöttek a tv-készülékek előtt, miközben az élőszó, a mese, a történetek közös feldolgozása egyre inkább háttérbe szorult. Ez a folyamat egyaránt hatással volt mind a diákok kommunikációs készségeinek alakulására, mind pedig az érzelmi készségeik fejlődésére. A két terület együttes megjelenése nem véletlen, a verbális kommunikációs készségek és az érzelmi készségek valószínűsíthető összefüggéseiről számol be szintén a XX. század második felében *Daniel Goleman*.

Goleman szerint a diákok érzelmi nevelését kora pusztán a „véletlenre bízta”,¹ ez az állapot azonban jelentősen rontja a diákok jövőbeli esélyeit. *Goleman* álláspontja alapján ugyanis az érzelmi készségek és az érzelmi intelligencia nem csupán a verbális kommunikációs készségekkel mutatott valószínűsíthető kapcsolatot, hanem a jövőbeli sikerességgel is.

Ahogy *Kagan*, úgy *Goleman* munkásságában is megjelennek ugyanazok a gyors ütemű, nagymértékű társadalmi változások, melyek indokoltá tették azt, hogy az iskolákban fokozottan foglalkozzanak a diákok érzelmi készségeinek támogatásával. *Goleman* egyértelművé tette, hogy „a kulcsfontosságú érzelmi készségeket igenis tanulni, fejleszteni képesek a gyerekek – ha vesszük a fáradságot pallérozásokra” (*Goleman, 2019, 61. o.*).

Mindkét szerző úgy vélte, hogy a család mint elsődleges szocializációs színtér mellett az iskola egyik fő feladata a diákok érzelmi készségeinek támogatása. *Goleman* 1995-ben megjelent, az érzelmi intelligenciát mind pszichológiai, mind pedagógiai szempontból vizsgáló műve (*Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*) nyomán az érzelmi intelligencia és az érzelmi készségek fogalma egyre inkább a gondolkodás központjába került. A kilencvenes évek végétől kezdődően – többek közt *Goleman* munkásságának hatására – egyre több olyan pedagógiai program jelent meg, mely az érzelmi készségek fejlesztését tűzte ki fő célul. (Ilyen program például az Egyesült Államokban napjainkban is működő *Social and Emotional Learning* [SEL] vagy az angliai *Social and Emotional Aspects of Learning* [SELA], melyek elsődleges célja a szociális és érzelmi készségek tanulás során történő támogatása.)

¹ „Ma a véletlenre bízunk gyermekeink érzelmi nevelését, egyre katasztrofálisabb eredménnyel. Megoldást kínál, ha új szempontok szerint vizsgáljuk, mit tehet az iskola a teljes személyiség neveléséért, elmét és szívet egyaránt bevonva a tanterembe.” (*Goleman, 2019, 15. o.*)

A hazai neveléstudományban a kétezres évek elején szintén megfigyelhető az érzelmi készségek fejlesztéséhez kapcsolódó programok, valamint elméleti munkák megjelenése.²

Azok a társadalmi változások, melyek megjelentek Kagan és Goleman munkáinak háttérében, amikor az érzelmi készségek fontosságára irányították a figyelmet, napjainkra sem lassultak, sőt. Jávorné 2015-ben megjelent *Korunk gyermekeinek érzelmi élete – az iskolában folyó érzelmi nevelés* c. tanulmányában (Jávorné, 2015) hasonló, komplex, sokszor összefonódó, egymást erősítő multikazuális jelenségeket sorol fel, mint Kagan és Goleman tette a XX. század végén. Réthy Endréné szerint „az érzelmi nevelés a nevelési folyamat jelentős dimenziója” (2016, 89. o.) napjainkban is. A kérdés az, hogy az iskola milyen módszerekkel tud hozzájárulni támogatásához.

Kagan a XX. század végén a kooperációban látta a megoldást kora problémáira. Véleményem szerint a kooperatív együttműködés ma is olyan vitathatatlan módszerét képezi az oktatásnak, melyre építeni lehet. A kooperáció során elengedhetetlen a diákok aktivitásának felébresztése, hiszen az ismeretszerzésnek e munkafolyamat során elsődlegesen nem a pedagógus a forrása, hanem a diákok építő egymásrautaltsága, együttműködése. A tanulói aktivitás felébresztésének egyik fontos kritériuma, hogy a diákok „szólítsa meg” a tananyag, kapcsolódjon előzetes ismereteihez, legyen képes azzal dialógusba lépni, legyen érdekelt és motivált az ismeretek elsajátításában. Ennek kapcsán pedig két fontos tanuláseméleti, neveléseméleti felfogásra kell kitérnünk: a konstruktivizmus, valamint a hermeneutikai pedagógia tanulásról, nevelésről alkotott elképzeléseire.

Nahalka a konstruktivizmust személelmódnak tartja, mely „alapvetően azzal kapcsolatos, hogy az ember miképpen tanul, e folyamatra milyen törvényszerűségek érvényesek” (*Nahalka*, 2013, 21. o.). A definíció hűen tükrözi a XX. század közepén kialakult konstruktivizmus fogalmának több oldalról lehetséges megközelíthetőségét: a konstruktivizmus leginkább szemlélet, mely nem csupán a tudás kialakulásával foglalkozik, hanem a nevelés további folyamataira is kiterjeszhető (*Nahalka*, 2013).

A konstruktivista tanulásemélet, nevelésemélet ugyan nem köteleződik el egyetlen módszer mellett, melyet kiemelten hatékonynak tekintene a nevelői-oktatói munka során, azonban a tanulói aktivitásra építő módszerekkel rendkívül könnyen összhangba hozható, leginkább a közös kulcsfogalmak, s a tanulásról, nevelésről alkotott hasonló szemlélet által.

A konstruktivista pedagógia kiemelt kulcsfogalmai a teljesség igénye nélkül a következők: előzetes ismeretek (s azok mozgósítása), különféle tanulástípusok megkülönböztetése, konceptuális váltás, adaptív ismeret. E fő fogalmak mentén megragadhatóak a tanulói aktivitásra építő módszerek is. A diákok előzetes ismereteinek, élményeinek mozgósítása rendkívül fontos szerepet játszik motivációjuk, kíváncsiságuk, aktivitásuk felébresztése

² Fontos szerepet kap többek közt például *Zsolnai József* programjában (ÉKP) az érzelmi készségek fejlesztése már a XX. század végén.

során. Amennyiben van előzetes ismeret, melyhez valamilyen módon kapcsolódni tud az új tananyag, úgy az aktivitás sokkal könnyebben kiváltható. Az aktivitás mint tevékenység, ami különböző formákban ölthet testet a tanórán, elvezethet a konceptuális váltás támogatásához: a tanulói aktivitásra építő módszerek során a diákok énbefonódása fokozódik, sokszor akár tapasztalati tanulás szintjét érheti el, ami támogathatja a konceptuális váltás s ezt követően az adaptív ismeretek kialakulását.

Hasonló megfontolások alapján ki kell térnünk a pedagógiai hermeneutika tanulásról, nevelésről alkotott képére, hiszen több ponton hasonlóságot mutat a tanulói aktivitásra építő módszerek tanulásról, nevelésről alkotott felfogásával.

A tanulói aktivitás fokozásának a célja, hogy elérjük, hogy a diákok aktív, cselekvő résztvevői legyenek a tanulásnak. Ezáltal nő a diákok énbefonódása az ismeretszerzés, nevelődés folyamatába, mely során megtapasztalják az alkotást és élményszerzést. A kérdés, hogy a pedagógiai gyakorlatban ezt a folyamatot hogyan tudjuk támogatni. A pedagógiai hermeneutika a választ a párbeszéd megteremtésében látja.

Hermeneutika alatt eredetileg a megértés művészetét értjük, melynek hagyományai egészen az antik görögökig visszavezethetőek. Ugyanakkor a hermeneutika nem áll távol a pedagógiától, s bizonyos szempontból beszélhetünk egyfajta pedagógiai hermeneutikáról is.³

A hermeneutika a megértés, az értelmezés során hangsúlyozza a dialógus fontosságát. A párbeszéd csak akkor veheti kezdetét, ha az értelmező kapcsolatba kerül az értelmezés tárgyával. *Gadamer*, a hermeneutikai filozófia XX. századi egyik legjelentősebb gondolkodója a hermeneutikai kör leírásával ragadja meg e folyamat jellegét. A műalkotások értelmezése során kiemeli a befogadó és szöveg közötti folytonos, megszakíthatatlan kapcsolatot: a befogadó mindig rendelkezik valamilyen előzetes ismeretekkel, tapasztalatokkal, melyek meghatározzák az alkotás olvasatát; ugyanakkor a mű világa is hat ezekre az előzetes tapasztalatokra, így a befogadó és az értelmezett műalkotás között folytonos, szakadatlan kapcsolat áll fenn (*Gadamer*, 2003). Ebben a körforgásban jön létre a párbeszéd az értelmező és az értelmezett szöveg által.

Ugyanez a struktúra valósulhat meg tanórákon is: ezzel a felfogással találkozunk például *Orbán Gyöngyi* tanulmányában, melyben az irodalomórát mint hermeneutikai szituációt értelmezi (*Orbán*, 2016). A diákok és a műalkotás között a szövegértelmezés során kialakuló párbeszéd során megvalósul a hermeneutikai kör: a diákok előzetes tapasztalatai beépülnek a műalkotásokról alkotott értelmezéseikbe, ezáltal az irodalmi szövegek sohasem a tanóra pusztá „anyagát”, tárgyát képzik, hanem élő tapasztalatként

³ Ballér *A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai – Gadamer Igazság és módszer c. tanulmányában* (2002) felhívja rá a figyelmet, hogy szükség lenne a pedagógiai hermeneutika fogalmának pontosabb definíciójára, de hasonló gondolatokat figyelhetünk meg *Martin Buber* munkásságában is, aki a hermeneutika kereteit kiterjeszti a nevelés területére (*Molnár*, 2017).

vannak jelen az oktatás során (Orbán, 2016). A pedagógus a megfelelő módszerek birtokában ezt a dialógust a diákokban tudatosítani, mélyíteni képes.

A tanulói aktivitásra épülő módszerek, köztük a drámajátékok és a kreatívírásgyakorlatok remekül illeszkednek mind a konstruktivizmus, mind a hermeneutika tanulásról, nevelésről alkotott képébe. A közös pont a két elméletben az előzetes tapasztalat, tudás, mely teret nyit a tanulás különböző formáinak s a párbeszéd kialakulásának. Ezek az előzetes tapasztalatok, ismeretek azok, melyek remek motivációs bázist jelenthetnek a pedagógiai munka során: mozgásba lendítésük fontos szerepet játszik a tanulói aktivitás felébresztésében, amennyiben a diák (a hermeneutika fogalmával élve) „megszólítottnak” érzi előzetes ismeretei által önmagát, sokkal könnyebben kapcsolódik a tananyaghoz, s válhat aktív részesévé az órának. A tanulói aktivitásra építő módszerek ezért jelentős mértékben támaszkodnak az előzetes ismeretekre. Ezek a módszerek azért támogatják a diákok cselekvő, aktív részvételét, megteremtik a tapasztalati tanulás feltételeit, növelik az énbemvonódás mértékét, teret biztosítanak az alkotásnak, s az élményszerző tanulás forrásává válhatnak. Ezek azok a pontok, melyek által a diákok komplex készségfejlődéséhez járulhatnak hozzá, és az érzelmi készségek fejlődését is magukba foglalják.

II. Drámajátékkal és kreatívírásgyakorlatokkal történő fejlesztés lehetőségei

A tanulók aktivizálása a modern didaktika egyik fontos alapvetése, melynek célja a tanulók aktivitásának kialakítása. Az aktivitás egyaránt lehet fizikai cselekvés s belső intrapszichikus tevékenység, mely során a diákok személyisége fejlődik, aminek fontos eleme az érzelmi készségek támogatása. A továbbiakban a drámajátékok és kreatívírásgyakorlatok oktatásban történő alkalmazásának kérdését vizsgálom, melyek alapvetésem szerint jól alkalmazhatóak az oktatás gyakorlatában a diákok aktivitásának fokozására.

A drámajátékok elsődlegesen szabadidős tevékenységként kerültek be a magyar pedagógiai gondolkodásba az ezredforduló előtti években, majd önálló tantárgyként is megjelent a hazai oktatásban a dráma. A '80-as, '90-es évektől egyre több tantárgy oktatása során használták tudatosan a drámapedagógia eszköztárába tartozó játékokat (Eck, 2016). A drámajátékok gyors terjedése nem véletlen, hiszen gyakorlatai olyan módszert jelentenek, melyek tantárgyfüggetlen módon alkalmazhatóak a nevelési-oktatási folyamat során (Kusper, 2021).

Ahhoz, hogy jobban meg tudjuk világítani, miért is alkalmasak ezek a játékok a diákok aktivitásának növelésére, s végső soron a személyiség komplex fejlesztése által az érzelmi készségek fejlesztésére, vizsgáljuk meg a drámajáték fogalmát.

Mind a drámajátéknak, mind a játékok módszeres, rendszeres és következetes alkalmazását képző drámapedagógiának többféle meghatározása ismert. *Gabnai Katalin* definíciója szerint „drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást,

melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lehetőek föl. [...] Drámajátékaink az emberépitést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése.” (Gabnai, 2005, 9. o.). Pinczésné pedig a következő meghatározását adja a drámajátékokra építő drámapedagógiának: „A drámapedagógia a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek. [...] Ennek köszönhetően [...] fejlődik az empátiás képességük és toleranciájuk”. (Pinczésné, 2003, 33–36. o.)

Mindkét fenti fogalom a drámajátékok személyiségfejlesztő voltát hangsúlyozza. A dramatikus folyamat elemeire építő játék segíti a feldolgozott téma értelmi megértésén túl annak érzelmi átélését. Teszi ezt a drámát meghatározó elemek kölcsönhatásában: a dráma minden esetben társas együttjátszás, mely során a diákok közösen dolgoznak. A dráma mindig együttalkotás, melyben hangsúlyos az egyéni elmélyült gondolkodás, megértés és átélés, valamint a közös elmélkedés is. A dráma mindig metaforaként funkcionál, mely a sűrítés eszközével élve segíti a diákok problémamegértését, a társas együttműködés során pedig ön- és társas ismeretük fejlődését (Mészáros, 2000). A dráma mindig határhelyzet: a dráma tere fiktív világot teremt, melybe szereplőként vonódnak be a diákok, azonban a fiktív térben valós tapasztalatra, tudásra tesznek szert (Kaposi, 2008).

A drámához köthető „valós tudás” fogalma leginkább a konstruktivizmus korábban említett adaptív tudásának meghatározásával rokonítható: olyan ismeret, melyet a diákok saját életükben adaptívnek képesek tekinteni. A drámajátékok ismeretszerzésről alkotott képe nemcsak az adaptív tudás tekintetében mutat hasonlóságot a konstruktivista pedagógiával, hanem a diákok előzetes élményvilágának fontossága tekintetében is. A dráma mint metafora, sűrített élethelyzet feldolgozásában, megértésében fontos szerepet játszanak a diákok előzetes ismeretei. Az előzetes élmények, tapasztalatok aktivizálódása nélkül az együttjátszás nem kezdődhet el: a diákok mindig előzetes élményekkel, ismeretekkel lépnek be a drámajátékok fiktív világába. Ezek a tudáselemek fontos szerepet játszanak a dráma mint metafora értelmezésében és megértésében is: a diákok előzetes ismeretei befolyásolják a tudás konstruálódását, beépülnek a dráma fiktív világába, így végső soron a később kialakult új tudásba is. Ez által a folyamat által a hermeneutikai körhöz hasonló szituációba kerülnek a diákok a drámajátékok által: a befogadó hat a játékban megjelenő fiktív világra, ami segíti az új ismeret kialakulását, így az értelmező és értelmezett (szituáció) folytonos oda-vissza kölcsönhatásban formálódik a játék során.

A dráma a felsorolt elemek összehatása által képes a diákok fizikai és intrapszichikus aktivitásának kiváltására, hozzájárulva mind a tananyag-elrendezéshez, mind az élményszerű tanuláshoz a diákok komplex személyiségfejlesztése során, támogatva a diákok érzelmi készségeinek fejlődését.

A drámajátékokhoz hasonlóan alkalmasnak tekinthetjük a tanulók aktivitásának fokozására a kreatívírás-gyakorlatokat.

A kreatív írás gyakorlatai az oktatás praxisában leginkább humán jellegű tárgyak esetében elterjedtebbek, klasszikus értelemben a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretei között a legjellemzőbb alkalmazásuk. Nem véletlen, hogy *Samu Ágnes* a következőképpen definiálta ezeket: „A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik a személyiség fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei.” (*Samu*, 2012).

Ugyanakkor a drámajátékokhoz hasonlóan olyan tantárgyfüggetlen módszerrel beszélünk, mely a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein kívül is hatékonyan alkalmazható. A legtöbb humán tantárgy esetében egyértelműnek tűnik a módszer alkalmazhatósága, azonban más tárgyak esetében is gazdagíthatja az oktatás gyakorlatát, hiszen a drámajátékokhoz hasonlóan a személyes jellegű bevonódás feltételeinek megteremtése által járul hozzá a diákok ismereteinek bővítéséhez. A kreatívírás-gyakorlatok a diákok anyanyelvi kompetenciáinak fejlesztésén túl hozzájárulnak az önkifejezés gazdagodásához. Ezt segítik az írásfolyamat összetevői, melyeket *Horváth* a komponálással, reflexióval és minőséggel azonosít (*Horváth*, 2015). E három elem együttese hozzájárulhat a tananyag-elrendezés, ismeretelsajátítás mellett a diákok önismeretének fejlődéséhez.

A társas együttműködés helyett a kreatívírás-gyakorlatok a diákok belső világa felé irányítják a figyelmet, ugyanakkor a drámajátékhoz hasonló szabályozó elemek megfigyelhetőek a gyakorlatok elemei között is: a diákok fiktív feladatok által vonódnak be az alkotás folyamatába, azonban a drámához hasonlóan a fiktív világban építőelemekként használják előzetes ismereteiket, tapasztalataikat. A diákok korábbi ismereteik mozgósítása során aktív, alkotó, reflektáló szereplőjévé válnak az ismeretszerzésnek, mely során az új ismeretek „élő tapasztalati mezővé” válhatnak. *Sári B. László* az irodalomra használja az „élő tapasztalati mező” kifejezést a kreatívírás-gyakorlatok esetében (*Sári*, 2015), azonban bármely tantárgy esetében hasonló „élő tapasztalatként” jelenhet meg a feldolgozott tananyag a kreatívírás-gyakorlatoknak köszönhetően. Így összességében a kreatív írás praxisa az oktatás gyakorlatában a drámajátékokhoz hasonlóan köthető a konstruktivista pedagógia, valamint a hermeneutikai pedagógia nevelésről-oktatásról alkotott nézeteihez, hiszen a diákok előzetes tudása olyan térben aktivizálódik a módszernek köszönhetően, mely valós, adaptív tudás megszerzéséhez segítheti hozzá őket.

III. A *Tátra-mesék* novelláinak feldolgozása drámajátékok és kreatívírás-gyakorlatok segítségével

A továbbiakban irodalmi alkotások feldolgozására mutatok be gyakorlatokat, melyek tanulói aktivitást támogató módszerekre támaszkodnak. A gyakorlatok gimnazisták (11–12. évfolyam) számára lettek kidolgozva, a tantárgyközi kapcsolatok erősítésének jegyében az irodalmi alkotások etikaórán is feldolgozhatóak a következő gyakorlatok segítségével, hiszen a művek világa és a feladatok jellege erősen kötődik a környezeti etika témaköréhez.

Háy János Tátra-mesék novellái két rövid történet együttesét képzik (*A Tátra kincsei, A karbunkulus torony*). Mindkét novella az RJR-modellre építő óravezetés keretében került feldolgozásra.

III.1. A *Tátra kincsei c. novella feldolgozása*

A *Tátra kincsei c. novella* megismerése előtt a ráhangolást két rövid írásgyakorlat jelentette (*1. táblázat*): az első feladat során a diákok olvasói jóslatot készítettek, majd ezt követően egysoros mottót alkottak a történethez. Mind a jóslat, mind a mottóalkotás egyik fő célja az előzetes ismeretek mozgósítása, a novellához való kapcsolódás segítése.

A ráhangolás gyakorlatai	
<i>Olvasói jóslat</i> <i>(írásgyakorlat)</i>	Egyéni feladat. A diákok 5–10 kulcskifejezést kapnak az óra elején a novella ismerete előtt. A kulcskifejezések nyomán rövid olvasói jóslatot kell készíteniük, melyben kitérnek a következő szempontokra: helyszín, szereplők, idő, cselekmény, narrátor.
<i>Egysoros mottó</i> <i>(írásgyakorlat)</i>	Egyéni feladat. A diákok a megírt olvasói jóslatához egysoros mottót írnak/választanak. Lehet saját szöveg, tanult irodalmi művekből idézet, filmekből vagy dalszövegekből idézet.

1. táblázat

A ráhangolás gyakorlatait követően a diákok megismerkedtek a novellával. A novella megismerése után a ráhangolásban írt/gyűjtött mottót újraértelmezik a diákok a történet tükrében. Ezt követően az jelentésteremtés fő feladatát egy dramatikus gyakorlat képezi. A feladatot a diákok csoportokban oldják meg, majd a csoportok által választott szóvivők prezentálják a megoldásukat. A gyakorlat fő céljai között szerepel a társas együttműködés fejlesztése, a verbális kommunikációs készségek fejlesztése, a mű értelmi és érzelmi megértése. Ezt követően a novella szövegéből kapott idézettel dolgoznak

tovább a csoportok. A jelentésteremtést követően a reflektálás írásgyakorlattal zárul (2. táblázat), melyet csoportokban oldanak meg a diákok.

A jelentésteremtés gyakorlatai	
Egysoros mottók újraértelmezése	A novella megismerése után a diákok újraértelmezik, szükség esetén módosítják a választott/gyűjtött mottót.
Kibangosított gondolatok (dramatikus gyakorlat)	Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak, a történet megismerése után megállítjuk a novellát egy-egy adott ponton, minden csoport más ponton megállított helyzetet kap. A szereplők ki nem mondott gondolatait a diákok életre keltik, csoportonként előadják.
Beszélgetőkör	„ <i>Ami senkié, az mindenkié. Ami mindenkié, az senkié.</i> ” – <i>Valóban így lenne?</i> Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak, a kapott motivációs gondolatot csoportonként értelmezik a szöveghez kapcsolva azt. Cél a vélemények ütköztetése, a vitakultúra fejlesztése. A csoportok a kijelölt idő letelte után szószólókat választanak, akik ütköztetik a véleményeket.
A reflektálás gyakorlata	
Közös kincstárépítés (írásgyakorlat)	Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak, közös kincstárt hoznak létre. A kincstárba kerülhetnek tárgyasult és nem tárgyasult elemek. A kincstárunkban maximum 10 hely van: csak olyan elemek kerülhetnek be, amiket a csoport minden tagja elfogad. A bekerült elemeket a csoportoknak meg kell indokolniuk.

2. táblázat

III.2 A karbunkulus torony c. novella feldolgozása

A novella feldolgozása során a ráhangolás (3. táblázat) A *Tátra kincsei*hez hasonlóan a novella előzetes ismerete előtt történik, asszociációs írásgyakorlat formájában. A feladat egyik fő célja az előzetes ismeretek mozgósítása, a történetbe való értelmi és érzelmi belépés támogatása.

A ráhangolás gyakorlata	
<i>A Táttra színei</i> <i>(írásgyakorlat)</i>	<p>Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak, minden csoport kap 1-1 elemet, ami megtalálható a Táttra élővilágában valamilyen formában. A csoportok feladata a kapott elem asszociációs ábrájának elkészítése. Mi lenne az adott elem, ha...</p> <ul style="list-style-type: none"> • egy szín lenne? • egy hanghatás lenne? • egy íz lenne? • egy illat lenne? • egy érzés lenne?

3. táblázat

A ráhangolást követően a diákok megismerik a novellát. A novella feldolgozása kreatívírás-gyakorlat és drámajáték segítségével történik, a feladatok a történet rendszerezését, értelmi és érzelmi megértését támogatják. Az óra végi reflektálás kreatívírás-feladattal zárul (*4. táblázat*).

A jelentésteremtés gyakorlatai	
<i>A közepén kezdve</i> <i>(írásgyakorlat)</i>	<p>Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak. A megismert novellát egy történet fő részeként, tárgyalásaként ismerik meg, feladatuk megírni a történet előzményét (bevezetés), valamint a történet alternatív zárlatát (befejezés).</p>
<i>Túlvilági randevú</i> <i>(dramatikus gyakorlat)</i>	<p>Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak, minden csoport más szituációval dolgozik. A történet alternatív befejezését alkotják meg a diákok: szereplők a történet tragikus zárlata után a túlvilágon találkoznak. Párbeszédüket a csoportok elkészítik, az önként jelentkező szószólók előadják azt.</p>
A reflektálás gyakorlata	
<i>Segítő kártyák</i>	<p>Egyéni feladat. Mindenki választ egy szereplőt a megismert történetből, aki számára megfogalmazza jó tanácsait. A tanácsok mellé mindenki választ egy Dixit-kártyát, ami szimbolizálja a diák által megfogalmazott tanácsot.</p>

4. táblázat

Összegzés

A tanulók aktivitása olyan vitathatatlan feltétele az oktatás sikerességének, mely meghatározó tényezőt jelent a mindennapi gyakorlat során. A tanulmányban bemutatott drámajátékok, kreatívírás-gyakorlatok alkalmazásának célja, hogy elősegítsék, támogassák a diákok aktív részvételét a tanulási folyamatban.

Mind a drámajátékok, mind a kreatívírás-gyakorlatok fejlesztő hatása jól ismert a pedagógiában. Alkalmazásuk hozzájárul a szóbeli és írásbeli kommunikációs készségek, az értelmező- és rendszerezőkészség, a problémamegoldó gondolkodás, a képzelőerő, a fantázia fejlődéséhez. Támogatják az anyanyelvi önkifejezés, a stílus- és formagazdagság bővítését. Ezekon túl segítik a munkafolyamatok tudatos tervezését, valamint a tananyag értelmi megismerésén túl hozzájárulnak annak értelmi megértéséhez, átéléséhez, támogatva ezzel a diákok ön- és társismeretét, komplex személyiségfejlődését, hozzájárulva érzelmi készségeik fejlődéséhez. A drámajátékok és kreatívírás-gyakorlatok ezáltal olyan készségek fejlesztéséhez járulnak hozzá, melyekre napjaink diákjainak fokozottan szüksége van a jövőbeli sikeresség elérésének érdekében.

Felhasznált irodalom

- Ballér Endre (2002): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai – Gadamer: Igazság és módszer. *Iskolakultúra*. **2002/12.** 21–23.
- Eck Júlia (2016): Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban. In.: *ONK 2016.* 26–53.
- Gadamer, H-G. (2003): *Igazság és módszer – A filozófiai hermeneutikai vázlat.* Osiris. Budapest.
- Goleman, Daniel (2019): *Érzelmi intelligencia.* Háttér Kiadó. Budapest.
- Háy János (2014): Tátra mesék. In: *Alibi hat hónapra. Kincs.* Alibi Kft. Budapest.
- Horváth Viktor (2015). A pólusok között. *Korunk*. **26(11)**, 68–72.
- Jávorné Kolozsvári Júlia (2015): Korunk gyermekeinek érzelmi élete – az iskolában folyó érzelmi nevelés. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. **3(1)**, 118–136.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.118.136>
- Kagan, Spencer (1994): *Cooperative Learning.* Kagan Publishing.
- Kaposi László (2008): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 2–6.
- Kusper Judit (2021): A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához.* Liceum Kiadó, Eger. 205–231.

- Mészáros Anita (2000): *Drámapedagógia az aktív tanulás és a vitakultúra szolgálatában*.
Letöltés: <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000105.html> (2022. 09. 12.)
- Molnár Péter (2017): A hermeneutikai szemlélet alkalmazhatósága a nevelésben. *Erdélyi Múzeum*. 79. köt. 4. füz. 210–214.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 1. 4. sz., 21–33.
- Orbán Gyöngyi (2016): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó. 78–91. o.
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2003): *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- Réthy Endréné (2016): Miért fontos a tanulók kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*. 26 (2)., 88–99.
- Samu Ágnes (2012): *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Sári B. László (2015): A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza. *Helikon: irodalomtudományi szemle*. 61. évf. 1. sz., 3–23.

Takács Judit

A tulajdonnevek témaköréhez kapcsolódó onomasztikai feladatok a 3–6. osztályos anyanyelvi taneszközökben

Bevezetés

„A fiatalabb korosztály számára tudományunknak két fontos motivációja van. Az egyik az interdiszciplinaritása, a másik maga a tudomány tárgya, azaz a név és a vele kapcsolatos névkultúra” – csaknem negyed évszázada fogalmazott így *Fercsik Erzsébet* (1999, 311. o.) a tanítási órán megjelenő névtani ismeretekről. A tulajdonnév és a hozzá kapcsolódó ismeretek valóban érdekes témáját jelenthetik az anyanyelvi órának, ami a jelenlegi taneszközökben dominánsan a szófajtnai tananyagrészekhez kötődik. Alsó tagozatban 3. és 4. osztályban az *Élölények, tárgyak, gondolati dolgok neve* témakör kapcsán jelennek meg a tulajdonnévtípusok, felső tagozatban pedig a névtudományi ismeretek a szófajtanhoz kapcsolódva jelentkeznek a 6. osztály anyanyelvi tananyagában. Bár az anyanyelvi tankönyvekben szinte minden évfolyamon sok tulajdonnevet tartalmazó vagy tulajdonnévre vonatkozó feladatot találunk – *Kecskés* (2018, 19. o.) az általa vizsgált újgenerációs felső tagozatos és középiskolai taneszközökben ezek arányát évfolyamtól függően min. 10, max. 26% közé teszi –, ám ezekben a tulajdonnév gyakran csak helyesírási vagy morfológiai ismeretek hordozója, onomasztikai ismeret ritkán kapcsolódik hozzá.

Kutatásom fontos előzményét jelenti *Fercsik* (1999) új anyanyelvi tankönyvcsaládra vonatkozó elemzése, melyben kiváló példát mutat a névtani ismeretek egyes tananyagrészekbe való integrálására és a kapcsolódó onomasztikai feladatokra. *Gasparics* (2017) a 3–6. osztályos anyanyelvi tankönyveket vizsgálta meg a névtani ismeretek megjelenése szempontjából, s a névtani ismeretek tanítóképzésben való oktatásának fontossága mellett érvelt, hiszen ezek az ismeretek nemcsak az általános iskola felső tagozatában, de már a tanítók által vezetett 3. és 4. évfolyamon is megjelennek, *Kecskés Judit* (2018) pedig egy újabb, úgynevezett újgenerációs tankönyvcsalád 5–12. osztályra vonatkozó kötetének elemzését végezte el a névtani ismeretek megjelenése szempontjából, s magam is az általa kialakított feladattipológiát használok vizsgálatomban.

Tanulmányomban annak a három évfolyamnak a névtani tananyagrészekhez kapcsolódó feladatait tekintem át, amelynek anyanyelvi tantervében nevesítve is megjelennek a tulajdonnevekkel kapcsolatos ismeretek, az egyéb tankönyvi szövegeket csak akkor vizsgálom, ha abban névtani ismeretanyagon túl kapcsolódó feladat is megjelenik. Jelen tanulmányban céлом a vizsgált évfolyamok anyanyelvi feladatainak elemzése abból a szempontból, hogy ezek mennyire tekinthetők onomasztikainak, azaz tulajdonnévre vagy névtani műveletekre vonatkozóknak.

I. A névtani ismeretek megjelenése, helye a vizsgált évfolyamok tantervében és tananyagában

A közoktatásban a tulajdonnévi ismeretek tananyagként a szófajtanhoz kapcsolódóan jelennek meg. Alsó tagozat 3–4. osztályában az *Élőlények, tárgyak, gondolati dolgok neve* témakört 20 órában javasolja a Kerettanterv (W1) feldolgozni. A cél a nevelési-oktatási szakasz végére az, hogy a tanuló felismerje, jelentésük alapján csoportosítsa, illetve önállóan vagy segítséggel leírja az élőlények, tárgyak, gondolati dolgok nevét; kis kezdőbetűvel írja több hasonló élőlény, tárgy vagy gondolati dolog nevét; a személyneveket, állatneveket és a lakóhelyhez kötődő egyszerű egyelemű helyneveket pedig nagy kezdőbetűvel írja le. A megismerendő fogalmak a következők: élőlények neve, tárgyak neve, gondolati dolgok neve, több hasonló név, saját név, személynév, állatnév, helynév, intézménynév, címek neve.

A tulajdonnevekkel kapcsolatos ismeretek felső tagozatban is a szófajtanhoz kapcsolódnak, a tulajdonnév ekkor a főnév egyik alcsoportjaként jelenik meg (ld. a Kerettantervet, W1). Az elsajátítandó ismereteket így tárgyalja a Kerettanterv az 5–6. osztályos anyanyelvi tananyag rész törzsanyagának VIII. részéhez kapcsolódóan: *Szófajok a nagyobb nyelvi egységekben: a mondatokban és a szövegben. A szófajokhoz kapcsolódó helyesírási, nyelvhelyességi, szövegalkotási, szövegértési tudnivalók.* A tanterv szerint 6. osztályban a fő névtípusokon (személy- és helynevek, továbbá intézménynevek, címek, díjak neve és helyesírásuk) kívül megismerendők az állatnevek, égitestek, márkanévek csoportja és az említett névtípusok helyesírásának kérdései is.

II. A feladattípusok bemutatása

Kecskés Judit szerint (2018) a diákok onomasztikai ismereteinek feltárása szempontjából nemcsak a hiányok feltérképezése, hanem a tankönyvcsaládokban megjelenő névtani ismeretek jellegzetességeinek bemutatása is lényeges, s e szempontokat szem előtt tartva elemezte és csoportosította *Kecskés* az újgenerációs anyanyelvi tankönyvcsalád névtani

ismeretekhez kapcsolódó részeit és feladattípusait (2018, az általa elemzett tankönyveket ld. 2018, 25. o.). Mivel a tanulmányomban egy névtípus oktatási kérdései kapcsán magam is erre törekszem, a továbbiakban az általa kialakított tipológiát (2018, 17–18. o.) használom, s a következőkben az általa meghatározott feladattípusokat mutatom be.

A) Onomasztikai feladat: valamely névfajtára és/vagy a névtani kutatások egyik alapl műveletére irányul. Névtani alapl művelet pl. a névgyakoriságra, néveredetre, névadási motivációra, névízlésre, névhasználati szokásokra, a névtípusok funkcionális, stilisztikai, morfológiai és rendszertani vizsgálataira vonatkozó művelet. A feladattípusra az egyik 4. osztályos tankönyvből emelek ki személynevekre vonatkozó példát:

Tk. 4.b 26/2.1

- a) Írd le a nevedet az alábbiak szerint! Családnév – keresztnév – becenév. Melyiket mikor használod?
- b) Hogyan illik bemutatkozni? Játsszátok el, hogyan mutatkoznátok be egy felnőttnek az iskolában és egy idegen gyereknek a játszótéren!

B) Tulajdonnévre vonatkozó ismereteket bővítő feladat: a leírásban csak névegyeddal megjelenített valamely névtípusra irányul; a fókuszában nem szükségszerűen névtani alapismeret áll, de tulajdonnéven végezzük el (mint a betűrendbe sorolást), pl.:

Mf. 4.a 18/1/a

- a) Olvasd el és sorold betűrendbe írásban az alábbi tulajdonneveket!

Mátra, Debrecen, Szeged, Balaton, Mecsek, Tisza, Aggtelek, Duna, Pécs, Esztergom

C) Tulajdonneve(ke)t tartalmazó feladat: a feladat fókuszában nem valamely névtípus, névegyed vagy névtani alapl művelet áll, de tartalmaz tulajdonnévként azonosítható nyelvi egységet, pl.:

Tk. 6.c 22/1

Emeljétek ki hangsúllyal a cselekvés helyét, idejét vagy eszközét a következő mondat értelmező felolvasásával!

Pista minden este telefonon küldött üzenetet Esztinek.

¹A továbbiakban alkalmazott rövidítések feloldása a következő: Tk. = tankönyv., Mf. = munkafüzet, számmal az évfolyamot adom meg. A feladatok esetében a lapszámot, a feladat számát és esetleg a feladatrészpontját tüntetem még fel, pl. Tk. 3.a 45/7/a.

III. A névtani témakörökhöz kapcsolódó onomasztikai feladatok elemzése

III.1. A továbbiakban két 3. (Tk. 3.a, Mf. 3.a, Tk. 3.b), két 4. évfolyamos (Tk. 4.a, Mf. 4.a, Tk. 4.b, Mf. 4.b) és három 6. évfolyamos tankönyvcsalád (Tk. 6.a, Mf. 6.a, Tk. 6.b, Mf. 6.b, Tk. 6.c, Mf. 6.c) névtani fejezeteinek feladattípusait elemeztem. Kifejezetten a névtani témakörök feladatait vizsgáltam meg azzal a céllal, hogy képet kapjak az onomasztikai ismeretek átadását segítő feladatok mennyiségéről és jellegzetességeiről. Az egyes feladattípusokat csak példákkal szemléltetem, a kvantitatív elemzést a III.2. pontban közölt táblázat tartalmazza.

A vizsgált alsó tagozatos taneszközökben az onomasztikai feladatok elsősorban a névtipológiára, a nevek kategorizációjára vonatkoznak, pl.:

Tk. 3.a 42/3/a

a) Kit vagy mit jelölnek az alábbi tulajdonnevek? Keress közös jellemzőt rájuk soronként, majd folytasd a sort!

András, Tamara, Bendegúz, Orsolya, Cecília, Kovács Péter

Lóri, Kormos, Cirmi, Lord, Pumpi, Csöpi, Tappancs

Sopron, Hegyalja utca, Erzsébet híd, Mátra, Afrika, Sió-csatorna

Téjút, Fiastyúk, Nap, Merkúr, Hold, Plútó, Föld

Madách Színház, Pénzügyminisztérium, Würtz Ádám Általános Iskola

Piroska és a farkas, A hét kecskegida, Kacor király, A kis gömböc

Tk. 3.a 43/4.

Milyen termék jut eszedben az alábbi mondatok személyneveiről?

Henry Ford autógyárának szalagjáról 1903-ban gördült le az első személygépkocsi.

Suzuki úr személyesen látogatta meg magyarországi autógyárát.

b) Egy termék saját neve is tulajdonnév. Írd le a kedvenc csokimárkádát és fogkrém-márkádát a füzetedbe!

Tk. 4.a 22/1.

Játsszunk! Figyeljétek meg az alábbi mondatokban a tulajdonneveket!

A szüleim a Dunán szokták nézni a híradót.

Nyáron sok a látnivaló a Dunán.

Jó filmet láttam hétvégén a Mátrában.

A Mátrában volt a legfinomabb a pereg.

Ez a hal a Tiszában él.

A Szaharát miért csak tizenkét éven felüliek nézhetik meg?

- a) Milyen szót tudnátok hozzátenni a mondatokban lévő tulajdonnevekhez, hogy a jelentésük egyértelmű legyen?
- b) Beszéljétek meg, milyen esetekben nem hiányoznak a köznevek a tulajdonnevek után!

Kiemelkedően sok onomasztikai feladatot tartalmaz a *Nyelvtan és helyesírás 4.* című tankönyv (Tk. 4.b, 5 db-ot) és munkafüzet (Mf. 4.b, 8 db) (ezekből példákat ld. alább).

Tk. 4.b 26/3.

- a) A magyar családnevek eredete igen változatos. Gyűjtsetek családneveket az alábbiak szerint!

Mesterségre utaló (*Esztergályos*)

Tulajdonságokat kifejező (*Fekete*)

Földrajzi nevekből származó (*Füredi*)

Hangszerek nevéből származó (*Lantos*)

Nép nevéből eredő (*Orosz*)

- b) Folytassátok a gyűjtést! Keressetek másféle eredetű tulajdonneveket is!

Mf. 4.b 26/2.

- a) Csoportosítsátok az osztályotokba járó gyerekek családnevét eredetük szerint!

- b) Gyűjtsetek családneveket az alábbiak szerint!

Idegen szóból származó:

Keresztnévből származó:

Növény nevéből származó:

Népnévből származó:

Viszonyításképp az újgenerációs 4.-es könyvcsalád (Tk. és Mf. 4.a) tankönyvében és munkafüzetében csupán 2-2 onomasztikai feladatot találunk, a többi a tulajdonnévre vonatkozó ismereteket bővítő feladat közül kerül ki. Onomasztikai feladat azonban nemcsak a személynevekhez kapcsolódhat (Mf. 6.b 13/2.), hanem a binonimák másik típusához, az állatnevekhez (Tk. 6.c 63/1) vagy a tárgynevekhez (Mf. 6.c 49/2/b), ritkábban a márkanekhez is (Mf. 6.c 48/2).

Mf. 6.b 13/2.

Írd le a keresztned jelentését! (Ladó János Utónévkönyve vagy az internet segít.)

Tk. 6.c 63/1.

Párosítsd össze, melyik tipikus név melyik állathoz tartozhat!

ló	<i>Cézár</i>
kutya	<i>Pityuka</i>
macska	<i>Riska</i>
papagáj	<i>Szilaj</i>
tehén	<i>Cirmos</i>

Mf. 6.c 48/2.

Találjatok ki jól csengő márkanévet a következő termékeknek! Versenyezzetek, kié lett a legjobb! A termékek: cukorka, városi hátizsák, mobiltelefon.

Különösen kreatívak, minden névtípust felidéznek, s ezért akár összefoglalásként is használhatók azok a 6. évfolyamon megjelenő komplex feladatok (Mf. 6.c 49/2/a, Tk. 6.a 60/2), melyben egy város vagy ország hely- és intézményneveit kell a diákoknak létrehozniuk. E feladatok által a tanulók nemcsak a név használatát és helyesírását, hanem a névválasztás és névadás aktusának szempontjait is megismerhetik, illetve létrehozhatnak tipikus és kevésbé tipikus névegyedeket is.

Mf. 6.c 49/2.

- Terveztétek meg a jövő városát! Milyen utcák, terek, intézmények lesznek benne? Hogyan neveznétek el őket?
- Találjatok ki különleges, a mindennapi életet segítő tárgyakat (kételtű autó, sűgőgép, oktatógép stb.)! Adjatok nevet az új találmányoknak!

Tk. 6.a 60/2.

Készítétek el egy nagy csomagolópapírra Kölyökország térképét! Legyenek benne hegyek, folyók, alföldek, városok, falvak stb.! Nevezzétek is meg a földrajzi helyeket!

A 6.c tankönyvben kiváló szemelvényeket találunk többek között a személynevek kialakulásáról, a történelmi ragadványnevekről és az apellativizáció jelenségéről (71. o.): „Nyelvünk története során időnként előfordul, hogy köznévből tulajdonnév, tulajdonnévből pedig köznév válik. A nyelvi változás természetes dolog, olyan lassú folyamat, hogy a beszélők alig-alig veszik észre. Vezetékneveink közül a *Kis*, *Varga*, *Kovács*, *Arany* köznevekből váltak tulajdonnevekké, de például a *röntgen*, az *attila*, a *zserbó* vagy a *szendvics* esetében éppen fordítva történt. Köznevek születhetnek személynevekből, erre voltak példák az előző szavak, de földrajzi nevekből vagy történelmi események elnevezéseiből is.”

Ezekhez a névtani érdekességhez azonban feladat, gyűjtőmunka nem kapcsolódik, holott ahogy a fentebbi szemelvényben az apellativizáció kapcsán konkrét utalás

is történik rá, egy zajló, folyamatban lévő nyelvi változásról van szó, ezért a nyelv folyamatos változásának bemutatására, felismertetésére kiválóan alkalmas lenne ez a jelenség. Ezzel ellentétesen jár el a 6.b tankönyv, melyben a főnévvel kapcsolatos ismeretek részösszefoglalásakor utalnak (ajánlott tananyagként), azonban szemelvény vagy kapcsolódó feladat nélkül a következő jelenségekre: tulajdonnevek köznevesülése; köznevek tulajdonnévvé válása; történelmi ragadványnevek (Tk. 6.b 35).

Jól kihasználják a tulajdonnevekhez kapcsolódó kutatás lehetőségét a 6.a tankönyv szerzői, mind a személynevek (58), mind a helynevek (60) kapcsán. Ezek a feladatok lehetőséget nyújtanak arra, hogy a diákok megismerjék a *néveredet*, *etimológia* és *népetimológia* fogalmakat, illetve azokat a szakszerű forrásokat, amelyekből néveredetre vonatkozó pontos információkat lehet szerezni:

Több olyan családnév van, amely eredetileg viselője származására utalt. Ilyen például az *Oláh*, *Polyák*, *Rácz*, *Szász*, *Tóth* név. Nézz utána, melyik utal lengyel, német, román, szerb, szlovák származásra! Bizonyára ismersz *Varga*, *Kádár*, *Molnár*, *Kolompár* nevű embereket. Kutass utána, hogy milyen régi foglalkozást takarnak ezek a nevek! Tudod-e, milyen tulajdonságra utal a gyakori *Balog*, *Balogh* vezetéknev?

A nevek eredete

Találj ki a következő földrajzi helyek valamelyikéhez „eredetmondát”, vagy kutass utána, honnan eredhet a neve! Tarts belőle az osztálynak kiselőadást úgy, hogy nem mondd meg, hogy valós vagy kitalált a történeted! Az ő dolguk megtippelni. Keress még hasonlóan beszédes vagy vicces földrajzi neveket! *Bodrogköz*, *Békás-szoros*, *Zengő*, *Sárvár*, *Kékes*, *Sebes-Körös*, *Jászárókszállás*, *Békásmegyér*

III.2. A névtani tananyagrészek célja, hogy a tanulók megismerjék a tulajdonnevek típusait, kialakulásukat, használatuk körülményeit és lehetőségeit. Ezt a diszciplináris tudást a három feladattípus közül *Kecskés* szerint (2018, 21. o.) csak az onomasztikai típusú képes átadni, hiszen e feladatok irányulnak névtani műveletekre (pl. a névadás és -használat körülményeire stb.), továbbá ezek közvetítik a tudományterület terminusait (névtípusok elnevezése, névadási lehetőségek, szabályok, névgyakoriság, eredet, köznévvé válás stb.).

Kecskés egy teljes tankönyvcsalád összes feladatát átvizsgálva az onomasztikai feladatok arányát 1–3% közé teszi (legnagyobb arányban, 3,12%-ban a 12. évfolyamon fordultak elő, az általam is vizsgált 6. évfolyamon az onomasztikai jellegűek aránya 2,8%) (2018, 19. o.). Logikusnak tűnik, hogy azokban a fejezetekben, melyeknek célja kifejezetten névtani ismeretek átadása, az onomasztikai feladatok lényegesen nagyobb

arányával találkozunk majd. Az alábbiakban összegeztem, hogy a névtani fejezetekben a feladattípusok milyen számban és arányban jelennek meg. Eredményeimet az 1. táblázat szemlélteti.

évf.	témakör	feladatok száma (Tk. + Mf, A–C típus)	onomasztikai feladatok száma	az onomasztikai feladatok aránya a témakörön belül
3.	Közös és saját nevek (3a) Közös név (köznév) vagy saját név (tulajdonnév) (3b)	29	4	14%
4.	A tulajdonnév fajtái	135	17	13%
6.	A tulajdonnevek csoportjai (6.a) A főnév fajtái (6.b) A tulajdonnevek fajtái (6.c)	124	18	14,5%

1. táblázat: A feladattípusok megoszlása a vizsgált témakörökben

Vizsgálatom azt mutatja, hogy az onomasztikai feladatok még a névtani anyagrészekben is kis arányban jelentkeznek (13–14,5%). E témakör esetében is kimagaslóan gyakori a tulajdonnévre vonatkozó ismeretet bővítő (B típus) és a tulajdonnevet tartalmazó feladattípus (C típus), ám legtöbbször ezek is a tulajdonnevek közsavaktól való elkülönítésére fókuszálnak, a lejegyzésükre (nagy kezdőbetűs írásmód) és helyesírásukra (főleg képzővel ellátott alakjaik helyesírására) vonatkozó szabályokat adják át, a következő (3.-os és 4.-es tankönyvekből vett) gyakran ismétlődő felszólításokkal: Figyeld meg a helyesírását!, Ügyelj a helyesírásra!, Írd le helyesen!, Alkoss szabályt írásban!, Alkosd meg a szabályt!

Összegzés

A korábbi kutatások (vö. Hoffmann, 1994; Fercsik és Raátz, 1995, 1996; Liszka, 1996, 1997; Fercsik, 1999; Erdélyi, 2003; Raátz, 2003; T. Somogyi, 2003; F. Lánicz, 2016) kiemelték, hogy a tulajdonnevek vizsgálata nemcsak interdiszciplináris szemléletet követel, de a főnévnek ez a különleges típusa kiválóan alkalmas az alaktani, helyesírási,

jelentéstani, stilisztikai vizsgálatokba való bevonásra is. Erdélyi (2015, 67. o.) azt is hangsúlyozta, hogy a tulajdonnevek ezenkívül a névkultúra iránti fogékonyság kialakítására, illetve a nyelvi illem szabályainak érzékeltetésére is alkalmasak. Vizsgálataim azonban azt mutatják, hogy bár a lehetőség adott a nyelvészeti részterületek összekapcsolására a tulajdonnév által, a névtani témakörök feldolgozása során nagyon csekély valódi onomasztikai információt kapnak a tanulók, ismereteik nagy részét azok köznevektől való elkülönítése, a névkategóriák tipizálása, illetve felismerése, de legfőképpen az egyes típusok helyesírásának gyakorlati kérdései teszik ki. A névtani témakörök tanítása során a névkultúra, a nyelvi illem, a névadási lehetőségek, a névhasználati szabályok megismerése, azaz a nevekhez kapcsolódó, valóban onomasztikai jellegű ismeretek a feladatok tanulsága alapján erősen háttérbe szorultak.

A vizsgált 3 évfolyam 7 tankönyvcsaládjának tulajdonnevekhez kapcsolódó feladatai legnagyobb részben tulajdonnévre vonatkozó ismereteket közvetítő feladatok, elemzésem azt mutatja, hogy még a névtani témakörök esetében sem dominál az onomasztikai feladattípus. A megjelenő onomasztikai jellegű feladatok azonban a vizsgált tankönyvek esetében tematikailag jól egymásra épülnek: míg az onomasztikai feladatok a 3. évfolyamon elsősorban a névtípusokat mutatják be, a 4. évfolyamon erre épülve etimológiai és névhasználati, a 6. évfolyamon pedig már pragmatikai ismeretek is megjelennek.

A feladattípuson belül azonban nem egyenletes az egyes névkategóriákkal kapcsolatos ismeretek megjelenése: néhány komplex, több névtípust felölelő, előbbieken már bemutatott példától eltekintve az onomasztikai feladatok elsősorban a fő névtípusokhoz, a személy- és helynevekhez kapcsolódó ismeretekre koncentrálnak, az intézménynevek, tárgynevek vagy márkanevek például csak igen ritkán jelennek meg ebben a feladattípusban (vö. Takács, 2022). Bár feltétlenül támogatandó az egyéni vagy csoportos kutatómunka, előfordul (pl. a keresztnevek etimológiájához kapcsolódóan), hogy a kutatáshoz olyan forrást (a Ladó-féle *Utónévkönyvet*) nevez meg a taneszköz (Mf. 6.b 13/2.), mely már rég nem tekinthető aktuálisnak, az internetes forráskereséshez pedig nem ad kellő támpontot, holott ekkor jó lehetőség adódna a névadáshoz és névviseléshez kapcsolódó jogi szabályozásra és a keresztnevkincs folyamatos bővülésére is felhívni a figyelmet.

Láthattuk, hogy még azokban az évfolyamokban is, melyekben kiemelt témaként jelenik meg a tulajdonnevekkel kapcsolatos ismeretek átadása, csekély az onomasztikai feladatok aránya, a feladatok 4/5-e ugyanis alaktani, szófajtnai vagy helyesírási ismereteket közvetít a tulajdonnévről vagy az által – ezek azonban nem tekinthetők onomasztikai ismereteknek. Úgy vélem, feltétlenül hasznos lenne a jelen tanulmányban és a *Kecskés* által (2018) kiemelt onomasztikai feladatokat példaként használva névtani feladatgyűjteményt létrehozni, mely segítené a tanárokat az egyes tulajdonnévi típusokhoz kapcsolódó, valóban onomasztikai jellegű ismereteket közvetítő feladatok kiválasztásában. A névtudományi ismeretekről azonban kutatóink kezdetektől fogva hangsúlyozzák azok interdiszciplinaritását és tantárgyköziségét. A névtani ismeretek

tantárgyi integrációját (amin eddig elsősorban az anyanyelvi órákba való integrálását értették) hosszú távon azonban úgy vélem, az segítené elő, ha – hasonlóan a szövegértés fejlesztéséhez – kiemelnénk az anyanyelvi órák és a magyartanárok „feladatai” közül.

Források

- Tk. 3.a = Benkőné Nyíró Judit – Dióssyné Nanszák Andrea – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence 2017. *Anyanyelv és kommunikáció 3.* Tankönyv. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Mf. 3.a = Benkőné Nyíró Judit – Dióssyné Nanszák Andrea – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence 2017. *Anyanyelv és kommunikáció 3.* Munkafüzet. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Tk. 3.b = Fülöp Mária – Jancsula Vincéné 2022. *Édes anyanyelvem. Nyelvhasználat – szövegalkotás munkatankönyv 3/1.* Oktatási Hivatal. Budapest.
- Tk. 4.a = Benkőné Nyíró Judit – Grófné Salamon Éva – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Dióssyné Nanszák Andrea 2018. *Anyanyelv és kommunikáció 4. osztályosoknak.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Mf. 4.a = Benkőné Nyíró Judit – Grófné Salamon Éva – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Dióssyné Nanszák Andrea 2018. *Anyanyelv és kommunikáció munkafüzet 4. osztályosoknak.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Tk. 4.b = Fülöp Mária – Szilágyi Ferencné 2016. *Nyelvtan és helyesírás 4. az általános iskola 4. évfolyama számára.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Mf. 4.b = Fülöp Mária – Szilágyi Ferencné 2016. *Nyelvtan és helyesírás munkafüzet 4. az általános iskola 4. évfolyama számára.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Tk. 6.a = Baloghné Bíró Mária – Baranyai Katalin – Forró Orsolya 2016. *Magyar nyelv 6.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Mf. 6.a = Baloghné Bíró Mária – Baranyai Katalin 2016. *Magyar nyelv. Munkafüzet 6.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Tk. 6.b = Sápiné dr. Bényei Rita 2021. *Magyar nyelv tankönyv 6.* Oktatási Hivatal. Budapest.
- Mf. 6.b = Sápiné dr. Bényei Rita 2021. *Magyar nyelv munkafüzet 6.* Oktatási Hivatal. Budapest.
- Tk. 6.c = Kóródi Bence 2021. *Magyar nyelv. Tankönyv a 6. évfolyam számára.* Oktatási Hivatal. Budapest.
- Mf. 6.c = Kóródi Bence 2021. *Magyar nyelv. Munkafüzet a 6. évfolyam számára.* Oktatási Hivatal. Budapest.
- W1 = A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók.
https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat

Felhasznált irodalom

- Erdélyi Erzsébet (2003): Az új anyanyelv-tanítási módszerek és a hagyományos névtani ismeretek a tantárgyköziség szolgálatában. In: Fercsik Erzsébet (szerk.), *A nevekről. A névtan oktatása és kutatása az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszékén 1984 – 2003.*, Krónika Nova Kiadó Kft. Budapest. 204–226.
- Erdélyi Erzsébet (2015): A komplex szemlélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Szabó Attila (szerk.): *A hit erejével. Pedagógiai Tanulmányok*, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest. 61–79.
- Fercsik Erzsébet (1999): Nem lehet elég korán kezdeni – névtani ismertek egy anyanyelvi tankönyvcsaládban. *Névtani Értesítő*. 21: 310–313.
- Fercsik Erzsébet és Raázt Judit (1995): Névtani foglalkozások I. *Magyartanítás*. 5: 41–47.
- Fercsik Erzsébet és Raázt Judit (1996): Névtani foglalkozások II. *Magyartanítás*. 1: 34–39.
- Gasparics Gyula (2017): A névtani ismeretek oktatásának szükségességéről a tanítóképzésben. In: Horák Rita (szerk.): *Évkönyv*. Tanulmánygyűjtemény, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 54–64.
- Hoffmann Ottó (1994): Kalandozások a nevek birodalmában. *Magyartanítás*. 4: 27–30.
- Kecskés Judit (2018): Névtudományi ismertek az újgenerációs, 5–12. osztályos Magyar nyelv tankönyvekben. Az újratervezés lehetőségei a nemzeti alaptanterv tervezete tükrében. *Névtani Értesítő*. 40: 13–27.
<https://doi.org/10.29178/NevtErt.2018.1>
- F. Lánosz Éva (2016): Névtudományi ismeretek a magyar nyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia*. 9/4: 47–61.
 Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=653> (2021. 05. 16.)
<https://doi.org/10.21030/anyp.2016.4.4>
- Liszka Gábor (1996): A névtan a 8 osztályos gimnáziumokban. *Módszertani Lapok – Magyar* 3: 32–7.
- Liszka Gábor (1997): A névtan a nyolcosztályos gimnáziumokban. In: B. Gergely Piroska és Hajdú Mihály (szerk.): *Az V. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai*, Budapest. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 209. 513–518.
- Raázt Judit (2003): A névtan szerepe és helye az anyanyelvi nevelésben. In: Katona András, Szombatiné Kovács Margit, Ládi László és Széplaki György (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest. 239–245.
- T. Somogyi Magda (2003): Névtan és alaktan. *Névtani Értesítő*. 25: 251–7.
- Takács Judit (2022): Az áru- és márkanevek tárgyalásának jellegzetességei az anyanyelvi taneszközökben. *Anyanyelv-pedagógia*. 2022/4.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=985> (2023. január 25.)

Bakó Katalin

Mesepedagógia az általános iskolában – Tématervek és foglalkozások az alsó és felső tagozat közötti átmenet segítésére a „Népmesekincstár” mesepedagógiai módszer használatával¹

Életünket születésünk pillanatától egészen halálunkig meghatározzák és befolyásolják a változó körülmények, helyszínek, életszakaszok, illetve a változásokhoz való alkalmazkodás szükségessége. Mind az egyén életútját tekintve (születés, felnőtté válás, házasság, halál), mind pedig egy közösség életét vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az is fontos, hogy az egyén vagy a közösség hogyan, milyen módszerekkel és képességekkel felvértezve tudja ezeket a változásokat kezelni. Ugyanis minél könnyebben és magabiztosabban éljük át ezeket az átmeneti időszakokat, annál könnyebb és sikeresebb az új körülmények között az egyéni helytállás, s annál erősebb egy közösség is.

Ilyen változást és alkalmazkodási feladatot jelent a hazai közoktatás általános iskolai szintjén az alsó és felső tagozat közötti átmenet. Ez a nagyon komplex időszak nemcsak az egyént (a diákot, a pedagógust, a szülőt) állítja nehéz feladatok elé, hanem a közösségeket is (a tanulócsoportot, az iskola gyerekközösségét, a nevelőtestületet, a családokat és magát az iskolát mint szervezetet). A helyzetet külön odafigyelést igényelve még az is árnyalja, hogy ebben az életkorban nemcsak iskolai oktatási szakaszváltás történik, hanem megjelenik a kisiskoláskor és a kiskamaszkor életkori határhelyzete is: egyre több forrás jelzi, hogy az alsó és felső tagozat határán már megjelennek a kiskamaszkor jellemzői.

Tanulmányomban jó gyakorlati lehetőségként azt mutatom be, hogy ezt az átmeneti időszakot miként lehet a mesepedagógiai foglalkozások rendszeres, tudatos és szisztematikus alkalmazásával könnyebbé tenni, segítve ezzel az iskolai támogató légkör kialakulását és erősítendő a résztvevő diákok önbizalmát, fejleszteni képességeiket s megerősíteni az egyes osztály- és évfolyamközösségeket is. Hogy a változás időszaka lehetőség legyen, ne nehézség.

¹ A tanulmány a 2021. december 8-án Egerben megtartott IrKa2021 – Irodalom és kanonizáció c. konferencián elhangzott előadás írott és kibővített változata.

I. Oktatási szakaszok a hazai közoktatásban, átmeneti időszakok a diákok életében

A hazai oktatási rendszert tekintve egy gyermek és fiatal életében legalább háromszor, de a legáltalánosabb szakaszolás szerint² ötször biztosan átél oktatási szint változásához köthető és nemegyszer életkori váltással is járó átmeneti időszakot. Ilyen életkori váltás figyelhető meg az alsó és felső tagozat átmeneti időszakában, valamint a felső tagozaton. A kisiskoláskor vége, a kiskamaszkor, valamint a serdülőkor életkori szakaszainak váltása zajlik ebben az időszakban. Ilyenkor segít a pedagógusok és a szülők együttműködése, az odafigyelés és az empátia, valamint a tudatos oktató-nevelő munka (Martin, 2016).

Oktatási és nevelési szakasz	Szakaszok és szakaszváltások, átmenetek	A gyermek fontos életszakaszai ³
	Első átmenet: otthoni környezetből vagy bölcsődéből óvodába	
Óvoda (3 éves kortól)	3 v. 4 éves szakasz	óvodáskor (3–7) kisóvoda (3–5); nagyóvoda (5–7)
	Második átmenet: óvodából iskolába	
Általános iskola, alsó tagozat (6/7 év – 10/11 év)	4 éves szakasz	kisiskoláskor (6–10 év; 1–3. évfolyam) kiskamaszkor (9–12 év; 4–6. évfolyam)
	Harmadik átmenet: alsó tagozatból felső tagozatba	
Általános iskola, felső tagozat (10/11 év – 14/15 év)	4 éves szakasz	kiskamaszkor (9–12 év; 4–6. évfolyam) serdülőkor (12–18 év; 7–12. évfolyam)

² A legáltalánosabb szakaszolás alatt az alábbi felosztást értem: 3 (vagy 4) év óvoda, 4 év alsó tagozat, 4 év felső tagozat, 4 (vagy 5) év középiskola.

³ Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársai és egy szakbizottság által elfogadott kötött tárgyszójegyzék, amely hitelesen, a hazai és nemzetközi pedagógiai és pszichológiai szakirodalom alapján írja le a pedagógiához köthető folyamatokat

Oktatási és nevelési szakasz	Szakaszok és szakaszváltások, átmenetek	A gyermek fontos életszakaszai ³
	Negyedik átmenet: általános iskolából középiskolába	
Középiskola (14/15 év – 18/20 év)	4 v. 5 éves szakasz	serdülőkor (12–18 év; 7–12. évfolyam)
	Ötödik átmenet: középiskolából a felsőoktatás/a munka világa felé	

1. táblázat: A hazai oktatási rendszer legelterjedtebb oktatási szakaszai, átmeneti időszakai, valamint a gyermek életszakaszai

Ez a szakaszolás akkor érvényes, ha figyelmen kívül hagyjuk az óvoda előtti időszak jellemzőit (családi nevelés, bölcsődei nevelés) és az egyes nevelési és tanévekhez köthető ciklikusan megjelenő változásokat: az évkezdést, az évvárást és a hosszabb szüneteket.

Nem tárgyalom a reformpedagógiai és alternatív pedagógiai rendszerek (pl. *Montessori*-rendszer, *Waldorf*-rendszer) iskoláinak merőben más szakaszait sem, s nem térünk ki az otthoni, kicscsoportos oktatás és nevelés jellemző szakaszaira sem.

Átgondolva a gyermekek és serdülők fejlődéslélektani szakaszait, azt vehetjük észre, hogy az oktatási struktúra szakaszolása nem feltétlenül követi a gyermek életszakaszait.⁴ Az egyes fejlődéslélektani szakaszokat (a gyermekre vonatkoztatva) az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyvtárosai és egy szakmai bizottság által megvitatott, kidolgozott és elfogadott Magyar Pedagógiai Tárgyszójegyzék (MPT) beosztása alapján használom:

- **csecsemő** (0–1 év);
- **kisgyermek** (1–3 év);
- **óvodáskorú gyermek** (3–7 év)
 - » kisóvodás (3–5 év)
 - » nagyóvodás (5–7 év)
- **kisiskoláskorú gyermek** (6–10 év)
 - » 1. évfolyam⁵

⁴ Ezt a szempontot Bajzáth Mária mesepedagógus, neveléstudományi bölcész javaslata alapján tárgyalom.

⁵ Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum által folyamatosan szerkesztett Magyar Pedagógiai Tárgyszójegyzék (MPT) célja, hogy a neveléstudományi szakirodalom tartalmi feldolgozásához és az OPKM szakirodalmi adatbázisában (PAD) történő kereséshez egységes terminológiát biztosítson. Nem lezárt rendszer, fejlesztése során meghatározott szabályok szerint követi a neveléstudomány terminológiájának változásait. Bővebben: URL: <https://opac.opkm.hu/pages/modules/opac/mpt.php>

- » 2. évfolyam
- » 3. évfolyam
- **kiskamasz** (9–12 év)
 - » 4. évfolyam
 - » 5. évfolyam
 - » 6. évfolyam
- **serdülőkor** (12–18 év)
 - » 7. évfolyam
 - » 8. évfolyam
 - » 9. évfolyam
 - » 10. évfolyam
 - » 11. évfolyam
 - » 12. évfolyam
- **fiatal felnőtt** (12–18 év)

Az óvodáskor és a kisiskoláskor javarészt összhangban van az oktatási szakaszokkal. A kiskamaszkor és a serdülőkor időszaka – főként ez utóbbié – átfedéseket és elcsúszásokat mutat.

Különösen nagy kategória a serdülőkor kategóriája, ez a 6 év, de az oktatási szakasz szerinti 4 év is nagyon tág, a szakasz kezdete és vége között hatalmas az eltérés. A tapasztalatok szerint e korszak bontása indokolt lenne, az oktatási szakaszokat és az életkori sajátosságokat figyelembe véve legalább három alkategória szükséges lenne ahhoz, hogy a serdülők életkori sajátosságait, igényeit beépítsük az oktató-nevelő munka során, az alábbi felosztás alapján:

- serdülőkor (12–18 év)
 - » 1. alszakasz (felső tagozat második fele)
 - 7. évfolyam
 - 8. évfolyam
 - » 2. alszakasz (a középiskola első fele)
 - 9. évfolyam
 - 10. évfolyam
 - » 3. alszakasz (a középiskola második fele)
 - 11. évfolyam
 - 12. évfolyam

Fontos lenne tehát, hogy az egyes oktatási szakaszok közötti átmenetek igazodjanak a fejlődéslélektani szakaszokhoz is, hiszen az iskolai szakaszokban megvalósuló tanítási stílus (a kommunikáció, a hangnem, a megszólítás, a partneri viszony megléte/hiánya),

a kerettantervek elvárásai, a tananyag, illetve a kimeneti követelmények nagyban meghatározzák az oktató-nevelő munka résztvevőinek mindennapjait. Ha teljesülhetne ez a szempont, talán eredményesebb lehetne az iskolai oktató-nevelő munka, de ami fontosabb, hogy a diákok érezhetnék: ők vannak a középpontban, s nem a tananyag.

II. Az egyes oktatási szintek közötti átmenet kérdéskörének megjelenése a szakirodalomban⁶

Kiskamaszokkal és serdülőkkel foglalkozni kihívásokkal teli, izgalmas folyamat. Amikor szülőként, pedagógusként belegondolunk abba, hogy milyen nagy teher nehezedik rájuk, rögtön elkezdünk azon gondolkodni, hogy milyen pedagógiai-pszichológiai-tanulásmódszertani preventív vagy terápiás metódusok, milyen közösségépítő alkalmak segíthetnék a felső tagozaton tanuló diákok (iskolai és iskolán kívüli) életét.

Ilyenkor arra is rájövünk, hogy nagyon sérülékeny, nagy odafigyelést igénylő és érdemlő időszakról beszélünk, megértjük, hogy az életkori sajátosságok álcái ellenére nehezen tudnak eligazodni a világban, nehezen tudnak dönteni és nehezen tudják szűrni a rájuk zúduló információt, nehezen kezelik konfliktusaikat, és nehéz őket motiválni.

Pedagógusként elkezdünk rendszerszinten is gondolkodni, s rájövünk arra, hogy ezeket a problémákat csak nevelőtestületi és iskolai szinten lehet jól kezelni (és ahogy a későbbiekben látjuk, szerencsére vannak erre jó gyakorlatok).

Ilyenkor merül fel az a kérdés is, hogy van-e erre szakirodalom, van-e az oktatási szakaszok közötti átmenet jelenségére terminológia, a keresést megkönnyítő szabad vagy kötött tárgyszókészlet (2. táblázat), s hogy milyen mennyiségi és minőségi mutatókkal jellemezhető a találati halmaz; s hogy pont a minket érdeklő átmenet igényeit vizsgálja-e egy-egy kutatás, tanulmánykötet, szacikk.

• átmenet ÉS alsó tagozat ÉS felső tagozat	• átmenet alsó tagozatból felső tagozatba
• átmenet ÉS általános iskola ÉS középiskola	• átmenet általános iskolából középiskolába
• átmenet ÉS óvoda ÉS iskola	• átmenet óvodából iskolába

2. táblázat: Az átmeneti időszakok terminológiája a Magyar Pedagógiai Tárgyszójegyzékben

⁶ Keresőkérdéseimet az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum online elérhető adatbázisából válogattam, az idézett adatok a 2022. április 1-jén releváns találati halmazok. A megjelenő számadatok azonban a későbbiekben is megfelelő arányról adnak információt, hiszen nem változik nagyon gyorsan a téma szakirodalma.

Érdekelt, hogy az általános és középiskolai oktatási szakaszok főbb átmenetei az elérhető hazai szakirodalomban milyen találati halmazzal állnak a pedagógusok rendelkezésére. Az alábbiakban bemutatandó eredmény jelzésértékű és tanulságos. (3. táblázat)

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum által kidolgozott Magyar Pedagógiai Tárgyszójegyzék alapján a következő tárgyszavak és keresőkérdések használatával jutottam el a végleges találati halmazokig:

Átmenet óvodából iskolába	354 találat
Átmenet alsó tagozatból felső tagozatba	29 találat
Átmenet általános iskolából középiskolába	57 találat

3. táblázat: Az oktatási szintek közötti átmenetekkel kapcsolatos szakirodalom találatai (Könyv, tanulmánykötet, tanulmány, folyóiratcikk az OPKM adatbázisában – 2022. április 1.)

Szemmel látható, hogy az általam vizsgált, az alsó és felső tagozat közötti átmeneti időszak a szakirodalomban elenyésző arányban jelenik meg (29 találat), kicsit több találattal rendelkezik az általános iskola és középiskola közötti átmenetet tárgyaló szakirodalom halmaza (57 találat), míg az óvoda-iskola közötti átmenet kiemelkedően magas találati számot mutat (354 találat), jelezve, hogy a szakirodalom dominánsan az óvoda és az iskola közötti átmenet kérdésével foglalkozik. Pedig fontos lenne, hogy a kiskamaszkor alsó és felső tagozat közötti átmenetére eső nagyon érzékeny időszakát az átmenet szempontjából tekintve arányaiban több tanulmány és elemzés vizsgálja, s több módszertani ajánlás és jó gyakorlat segítse.

És nemcsak a sajátos nevelési igény, a felzárkóztatás és tehetséggondozás, esetleg az integráció és az inkluzív szemlélet felől, hanem abból a megfontolásból is, hogy ezt az érzékeny, fejlődéslélektani szempontból is jelentős időszakot minden diáknak és pedagógusnak joga van úgy megélni, hogy a közös, lehetőleg pozitív élmények domináljanak a napi munka során. Hogy a pedagógus ne csak tanítson, hanem legyen ideje nevelni is (ami sok időt és energiát követel), s hogy a diák is megtapasztalhassa: fontos a véleménye, elmondhatja, s lehet arra lehetősége, hogy saját képességeit úgy fejlessze, hogy megállja a helyét a világban, hogy megvédhesse magát, ha úgy adódik, hogy képviselhesse a saját érdekeit, hogy legyen motivált, legyenek céljai. Nem utolsó sorban az lenne az ideális, ha az oktató-nevelő munka során konszenzus és együttműködés alakulna ki nemcsak a tanár és a diák, az egyén és a közösség, hanem a tanár – diák – szülő – iskola négyese között is.

Szerencsére azért már született az alsó és felső tagozat közötti átmenetet, valamint a 8. évfolyam pályaorientációját is vizsgáló, a diákok véleményére is kíváncsi kérdőíves felmérés, s napvilágot látott több, említésre méltó, friss és innovatív jó gyakorlat is.

Mielőtt azonban ezt ismertetném, kitérek röviden arra, milyen is az általam vizsgált átmeneti időszak.

III. Az alsó és a felső tagozat közötti átmenet jellemzői

Saját tapasztalataim alapján és az oktatási szakaszokat meghatározó tulajdonságokat áttekintve elmondható, hogy egy-két módszertől eltekintve nincs átgondolt, rendszerszerű szemlélet és szabályozói szándék a két oktatási szint (alsó és felső tagozat) különbségeinek csökkentésére.

Ráadásul, kevés kivételtől eltekintve (például a felső tagozaton tanító szaktanár hospitálása a 4. évfolyam óráin), nincs is sok diskurzus a két oktatási szinten tanító pedagógusok és az oktató-nevelő munkát végző munkatársak között. Ez nem feltétlenül a szándék hiányát jelenti, hanem azt is, hogy maguk a tantervi szabályozók és az iskolaszervezés mindennapi gyakorlata ezt nem teszi lehetővé. Vagyis sem idő, sem energia nem marad az átmenetet segítő feladatok megszervezésére, az esetleges tanórai és tanórán kívüli foglalkozások összehangolására, koordinálására, megtartására.

Érdemes azonban összegezni saját a tapasztalatok és a szakirodalom tükrében, hogy milyen, az alsó tagozathoz képest új jellemzői vannak a felső tagozatnak (*Imre–Ercsei*, 2016; *Metka és mtsai.*, 2020; *Molnár*, 2021).

III.1. Személyekhez köthető változások

Az osztályfőnök személye mellett új tanárok is oktatják a tanulókat, akiket szintén meg kell ismerni, meg kell tapasztalni, milyen a közös tanulás, még akkor is, ha ismerik egyik-másik pedagógus személyiségét, tanítási stílusát, viselkedését a tanórán. Sok diák számára az is nehézség, hogy nemcsak új, de sokkal több tanár lép be az oktatási folyamatba. A felső tagozat szaktanári rendszere miatt a korábban megszokott egy vagy két tanító helyett a tantárgyakat más és más szaktanár tanítja, más és más elvárásokkal, értékelési és mérési metódussal.

Más lesz a diákok egymás közötti kapcsolata is, hiszen nemcsak a tanárok személyében és számában történik változás, hanem sok esetben az osztályközösség, maga a tanulócsoporthoz tartozás is módosul. Ez igen gyakori az ún. „tagozatos” iskolák speciális (matematika, természettudományi, humán, nyelvi, sport) tantervű osztályaiban. Előfordul, hogy egy-egy diák negyedik osztály után tagozatot vált, így másik osztályba kerül (így mindkét osztály közössége megváltozik), sőt arra is van példa, vagy a teljes negyedik évfolyam közössége megváltozik, mert új tagozat lép be az 5. évfolyamtól – igazodva az adott iskola pedagógiai programjához. A kiscsoportos nyelvtanítás során gyakran változik a felső tagozat csoportbeosztása is, hiszen a bemeneti nyelvi szintfelmérők alapján új, évfolyamszintű és nem osztályszintű tanulói csoportok jönnek létre.

III.2. Tananyagszintű és tanulásmódszertani változások

A korábban ismert tantárgyak és óraelnevezések mellett újak jelennek meg. Az igazi változás azonban nem az új elnevezésben történik (történelem, irodalom, nyelvtan), hanem hogy ezek a tárgyak elvárásaikban is újat jelentenek, sokszor nehezen teljesítendő feladat elé állítva sok ötödikest.

Sok tantárgy új, eddig szokatlan, elvontabb gondolkodást igénylő tanulásmódszertani követelményekkel bír. Az 5. évfolyamtól belépő történelem tantárgy tananyagát az alsó tagozatban kevésbé jellemző szövegelemzések, lényegkiemelések, vázlatkészítés segítségével lehet hatékonyan megtanulni, ezt azonban az alsó tagozat jóval gyakorlatisabb feladattípusaival kevésbé lehet begyakorolni, még akkor is, ha ötödikben sok esetben belép egy tanulásmódszertan-óra is.

Jellemző változás, hogy egyes tantárgyak összefoglaló tárgyai lesznek a korábban több tantárgyhoz kapcsolódó tananyagnak, nem folytatódik az egyes tantárgyakhoz kapcsolható fogalmi háló és feladattípus-rendszer, s nem épít a meglévő tudásbázisra és a begyakorolt képességekre sem az új tantárgy. Erre jellemző példa az alsó tagozat írás, olvasás, fogalmazás tanórája, ez a felső tagozaton nyelvtan és irodalom szakóráként jelenik meg

Módosul a tananyag feldolgozására fordított idő is: gyorsabb tempóban történik, nem mindig várja be a tanulócsoporthoz az értelmezésben esetlegesen lemaradó társat. Ez a tény gyakran összefügg azzal, hogy felső tagozaton – a szaktanári rendszer és az órarend komplexitása miatt is – szigorúan kell alkalmazkodni a csengetési rendhez, a tanórák keretéhez, a szünetekhez. Ezt az alsó tagozaton a tanítóval/tanítópárossal, esetlegesen egy védettebb, elszigetelt területi egységben sokkal könnyebben át lehetett lépni, figyelmen kívül lehetett hagyni, s az egyéni igényekhez lehetett igazítani akár a tanóra kereteit, akár a csengetési rendet, akár az órarendi órák, illetve a tartós figyelmet és a mozgásos tevékenységet igénylő tevékenységek sorrendjét.

A tankönyvek is változnak, hiszen a tankönyvek felépítése is eltér az alsó tagozat tankönyvtípusaitól. A korábbi munkatankönyv – saját füzet összeállítást felváltja a tankönyv – munkafüzet – saját füzet(ek) triója. Ez a változás például nagyon sok esetben gondot okoz a lecke elkészítésében és a tanulásban. Sok kolléga számol be arról, hogy a tanítványai nem tudják értelmezni és kihasználni a tankönyv és a munkafüzet egymásra hivatkozó, egymásra utaló jellegét. Nem tudják kitölteni a munkafüzet kérdéseit, mert nem nézik meg és nem olvassák el a tankönyv ismeretanyagát. Ezen nincs mit csodálkozni, hiszen korábban, az alsó tagozatban a házi feladat főként egylépcsős, hangsúlyosan írásban gyakoroltató célú volt. A felső tagozatban ezzel szemben legalább kétlépcsős feladatok vannak: a tankönyvi információkból történő lényegkiemelés és szövegelemzést igénylő leckefeldolgozás után jön a második lépcső: ki kell tölteni a munkafüzetet, esetleg rögzíteni a saját válaszokat a füzetben. A korábban legalább 3 évig begyakorolt egylépcsős leckeszisztémát hirtelen felváltja az elvontabb gondolkodást és nagyobb odafigyelést igénylő többlépcsős rendszer, ráadásul nem csak egy tantárgy esetében.

III.3. Az iskola helyszíni adottságaival és a tanórák szervezésével kapcsolatos különbségek

Sok esetben a felső tagozat térben is elkülönül az alsó tagozattól, olyan térbe nyernek bebocsátást az 5. évfolyam tanulói, ahová addig nem mehettek be (az a felsősöké), az ismeretlen terület (főleg a tájékozódni kevésbé tudó gyerekek esetében) bizonytalanságot és ebből adódóan feszültséget generálhat.

Emellett a gyerekek új osztályteremben folytatják tanulmányaikat, s nemegyszer óráról órára más-más tanterembe „vándorolnak”, nincs meg a megszokott kis közösségi terük, „otthontalannak” érezhetik magukat.

III.4. Az életkori sajátosságok, az egyéni képességek befolyásoló tényezői

Mind az életkori, mind pedig az egyéni sajátosságok változása megnehezítheti az alsó és felső tagozat közötti átmenet időszakát. Ilyen életkori (kiskamaszkori) sajátosság a saját testi-lelki változásokkal összefüggő félelmek megjelenése, a társas kapcsolatok, illetve a másik nemmel kapcsolatos érzések, viszonyulások jelentőségének megnövekedése.

Szintén jelentős az egyéni lelki adottságok, egyéni képességek szerepe ebben az időszakban. A biztonságos és empátiával, odafigyeléssel támogatott átmenet itt különösen fontos. Mert a megjelenő bizonytalanságérzet vagy félelem frusztrációt, agressziót, esetlegesen csökkenő (belső) motivációt és kudarcélményeket generálva a tanulói teljesítmény romlását, végső soron lemorzsolódást eredményezhet.

IV. Az alsó és felső tagozat közötti átmenet tematikája a szakirodalomban

Ahogy korábban említettem, szerencsére friss (bár a pandémia hatását még nem elemző) szakirodalom található mind a jó gyakorlatokról (*Metka és mtsai.*, 2020), mind pedig a témát a gyerekek szemszögéből is vizsgáló kutatásról (*Imre–Ercsei*, 2016). A továbbiakban ezeket a kutatásokat mutatom be részletesebben.

IV.1. Kérdőíves kutatás

Imre Anna és *Ercsei Kálmán* kutatása a felső tagozat bemenő és kimenő évfolyamaira koncentrál. A vizsgálat során részletesen feltárták a diákokkal készített kérdőívek alapján az átmeneti szakasz jellemzőit. Fontos, hogy a kutatás során arra is kitértek, hogy mit tartanak a gyerekek hatékony, az iskola életébe is illeszkedő és eredményes formának. A kutatás másik célcsoportja a 8. évfolyam, akiket a továbbtanulási motiváció, a felvételi előkészítő témája kapcsán kérdeztek.

A vizsgálat eredményeképpen kiderült, és ez számunkra fontos és felhasználandó információ, hogy „egyes délutáni foglalkozások, így például a tanulószoba és a felvételi előkészítő foglalkozások hozzájárulhatnak a problémák csökkentéséhez és/vagy

a továbbtanulással kapcsolatos tudatosabb elképzelések kialakulásához”. (Imre és Ercsei, 2016, 194. o.) Vagyis érdemes a délutáni sávra tervezni az átmenetet segítő foglalkozásokat, mert ezek hatékonyabbnak tűnnek.

IV.2. Jó gyakorlatok az alsó és felső tagozat közötti átmenet idejére

A 2020-ban megjelent összeállítás foglalkozik a közoktatást érintő három fontos átmenettel: az óvoda és iskola, az alsó és felső tagozat, illetve az általános iskola és középiskola közötti időszakokkal. (Metka és mtsai., 2020)

A 3 jó gyakorlat főbb jellemzői az alsó és felső tagozat közötti átmenet szakaszában:

- a) **„Kincsek a homokon” – Ásotthalom [SNI, BTMN, integrált nevelés]**
 - » az egész iskolát és nevelőtestületet bevonó komplex program, főként az SNI- és BTMN-tanulók integrált nevelésének támogatására;
 - » a programot a 4. és 5. évfolyam pedagógusai, valamint az iskolai gyógypedagógus részvételével kialakított munkacsoport hangolja össze.
- b) **„Kitáruló világ” – Sárrétudvari [élményalapú tanulás, gyermekközpontúság]**
 - » az élmény és a tevékenység dominál a tanulásban és a tanításban,
 - » elsősorban tanórán és tantermen kívüli tevékenységekre koncentrálnak,
 - » a gyermek személyisége van a fókuszban,
 - » célja a tudás megszerzése a saját tudásról, a megerősítés és a motiváció.
- c) **„Együtt minden könnyebb” – Szatmárcseke [projektnapok közösen]**
 - » az integrációt segítő tanórán kívüli programok, projektek az egész tanév során.

V. A mesepedagógia az alsó és felső tagozat közötti átmenet szolgálatában

A jó gyakorlatok megismerése után úgy döntöttem, jómagam is szívesen kipróbálnám, hogyan lehet ezt az átmeneti időszakot a saját tudásommal és tapasztalataimmal kiegészítve könnyebbé tenni.

Az a célom, hogy a gyerekek képességeit ne tananyagszerű ismeretátadás során, hanem saját élményű tapasztalások segítségével erősítsem. Hogy tudják valamelyest kezelni azokat a tényezőket, amelyekre lehet ráhatásuk – ha már sem a tanáraik számát, sem a tantárgyaik összetételét, sem a tananyagot nem tudják módosítani. Az a célom, hogy megerősítsem őket, magukat. Hogy legyenek bátrak, hogy tudják megkülönböztetni a helyest a helytelentől, a jót a rossztól, a kerülendő ellenséget a barátától és a segítségre szorulótlól. Hogy megtapasztalhassák a közösség és egyéni képességeik csapatépítő erejét.

Erre pedig a *Bajzáth Mária* által kidolgozott „Népmesekincstár” mesepedagógiai módszert választottam. Egy egész tanévre szerkesztett tematikus terv alapján mesékkel, komplex foglalkozásokkal, közös alkotással szeretném felkészíteni a kisiskolásokat arra, hogyan lehessenek nyugodtabb és kiegyensúlyozottabb felső tagozatos diákok.

V.1. Miért pont a népmese, a népi játék, az ének, a tánc, a találós kérdés, a mondóka?

A komplex foglalkozások keretein belül megtapasztalható pedagógiai és pszichológiai hatásokról *Bajzát Mária* írt tanulmányában (*Bajzátb*, 2016c). A néphagyomány és a folklóralkotások módszertani programokba épített oktató-nevelő funkciójáról is számos példa található, jelenlétük az óvodákban és az alsó tagozaton domináns – hiszen ebben a komplex formában (figyelembe véve az életkori sajátosságokat) itt tud hatékonyan működni.⁷

A mesepedagógia módszere az oktató-nevelő munka területein és színterein jól alkalmazható. A módszer spontán és tudatos használata lehetővé teszi a néphagyomány, a népmese, a népdal jelenlétét az iskolai élet összes területén: a tanítási órán, a tanórán kívüli, szakköri tevékenységek során, a napköziben és a tanulószobában, az udvari játékok idején; a konfliktuskezelés, közösségépítés, társas kapcsolatok megerősítése céljából, az oktató és a nevelő munka részeként, az intézményes nevelés ünnepei során s természetesen az átmeneti időszak megerősítése során is.

A folklóralkotások legfontosabb tulajdonsága azonban ez: „A népköltészeti alkotások hatalmas kincsestára, szinte minden emberi kérdésre, problémára, élethelyzetre őriz választ.” (*Bajzátb*, 2011)

V.2. A módszer főbb jellemzői, lényeges elemei dominánsan az óvodáskor és a kisiskoláskor kezdő szakaszára vonatkoztatva⁸

- Középpontjában a gyermek, a gyermek igénye áll, a módszer egyes elemeit meghatározza az éppen résztvevő gyermek életkora, előzetes tudása, a résztvevő közösség összetétele, s hogy mi a módszer használatának célja (mit szeretnék elérni a foglalkozások által).
- Alkalmazhatja a(z óvoda)pedagógus, a könyvtáros(tanár), a fejlesztő szakember, pedagógiai asszisztens, iskolapszichológus, hitoktató stb.
- A mesepedagógia olyan naponta ismétlődő komplex foglalkozási lehetőség kellene legyen az alapozó, szocializációs szakaszban, ahol az élőszavas mesélés, a mesemondás dominál, s ezt segíti a mondókák, találós kérdések, ölbéli játékok megélése, megtapasztalása, illetve a pedagógus közös játéka, tánca, éneklése a gyerekekkel.
- Fontos szerepet kap a mozgás (néptánc, gyermekjáték, népi sportjáték), a kézművesség, az alkotás, a párbeszéd minden formája, valamint az érzékszervek-érzékelés tudatos fejlesztése.

⁷ Gondoljunk csak a Ringató vagy a Kerekítő foglalkozások módszertanára, az Így tedd rá! néptánc-pedagógiai módszer komplex fejlesztő, valamint az ölbéli játékok, a mese, a mondóka, a találós kérdés gondolkodásfejlesztő és kreativitásra ösztönző hatásaira.

⁸ Az átmenetre (4–5. évf.) vonatkozó eltérésekre a tanulmány későbbi szakaszában kitérek.

- Erősen jellemzi még a kapcsolatkeresés a minket körülölelő világgal (a földdel, a vízzel, a tűzzel, a levegővel).
- Ezek a tevékenységek segítik a gyermekeket, hogy megtalálják a mese számukra érvényes, nekik szóló üzenetét; segítségükkel felfedezzék az összefüggéseket a világban; képesek legyenek ebben a rendszerben önmagukat elhelyezni; kapcsolódni másokhoz és ami a mi szempontunkból most igazán fontos: megtalálják saját helyüket a világban, a saját közösségükben.
- A módszer nem terápia, hanem preventív jellegű, a mesék és a folklóralkotások komplex hatásával dolgozik.
- Nem magyarázza és elemzi a mesét, nem kapcsolódnak feladatlapok a mese cselekményéhez.
- A foglalkozás során a mese üzenetét saját élmények segítségével, alkotói folyamatokba, cselekvésbe és játékélménybe ágyazva tapasztalja meg a foglalkozáson résztvevő pedagógus és diák.
- Akkor éri el célját egy mesepedagógiai folyamat, ha a mese, a komplex, a hagyományokon alapuló foglalkozás és tevékenység az óvodai és iskolai mindennapok része, vagyis rendszeresen jelen van és természetessé válik a mese, az ének, a játék, a találós kérdések stb.
- Csak akkor működőképes, ha pozitív élmény megélésére ad lehetőséget, jókedvűen vesz rajta részt kicsi és nagy, az egyén és a közösség egyaránt.
- Akkor fejt ki hatását igazán, ha tudatosan, tervszerűen szerkesztjük és rendszeresen megtartjuk a foglalkozásokat (*Bajzáth, 2011; Bajzáth, 2016b; Bajzáth és Agócs, 2016*).

V.3. Mesepedagógiai foglalkozások az alsó és felső tagozat közötti átmenet segítésére

A mesepedagógia módszere dominánsan az óvodában és az alsó tagozat kezdő szakaszában – szocializáló tényezőként – valósul meg igazán. Az átmenet idején az életkori sajátosságok az újabb generációk igényei miatt a mesepedagógiai módszerből a módszer tudatosságával választott mesék, illetve a találós kérdések mellett talán még az éneklés vihető át igazán a 4–6. évfolyamra.

Ebben a szakaszban már más, nem a mesepedagógia módszeréhez tartozó metódusokat is érdemes bevonni: pl. papírszínház, szöveg nélküli képkönyvek, dráma, dramatikus műfajok, új módszer, munkaforma lehet az élménypedagógia, játékpedagógia, drámapedagógia; kézművesség, szabadulószoza, rejtvények; IKT-eszközök használata; beszélgetés, vita, szóbeli szövegalkotás, kooperatív és csapatépítő feladatok.

Ahhoz, hogy az alsó és felső tagozat közötti átmenet mesékkal támogatott, hatékony és eredményes időszak lehessen, szükség van szocializációra, hogy a negyedik és ötödik osztály éveiben a kiskamaszkorba lépő gyermek számára ismerős legyen az élszavas

mesemondás, ismerje a rövidebb folklorisztikai műfajokat, legyen számára ismerős és természetes dolog a már felsorolt mese, a találós kérdés és az ének.

Szükség van egyfajta lecsengető, kivezető időszakra is, amikor a rutinos felsős számára tudatosítjuk: az élőszavas mese és a történetmesélés műfaja az emberi élet bármely szakaszában segítségére lehet.

Az átmeneti időszakra való felkészülés tehát valahogy így nézhetne ki:

- Szocializációs szakasz: 2–3. évfolyam

Ez az időszak abban segít, hogy a kisiskolás megtapasztalhatta a folklorisztikai műfajokat funkcióban is: tudjon kiszámolni, ismerje és értse (érezze) a találós kérdéseket, legyen továbbra is pozitív élménye 7–8 évesen az óvodában (nagy eséllyel) megtapasztalt, átélt és megélt népi és sportjáték, s nem utolsó sorban a közös (és egyéni) éneklés.

Ebben az időszakban szintén nagy hangsúlyt érdemes fektetni a környezeti nevelés és a környezettudatos életmód jelenlétére, hogy kapcsolódhassanak az élő és élettelen környezethez, hogy megtapasztalják, szerves részei a saját élőviláguknak, a természetnek, még akkor is, ha nagyvárosban élnek. (Ráadásul ez a szemlélet nem áll távol a hagyományos népi gazdálkodástól, a napi munkák és a falusi háztartás szervezésétől: a pazarlás elítélése, az újrahasznosítás és a hulladékcsökkentés szem előtt tartása – már kicsi kortól.)

- Aktív, segítő szakasz: 4–5. évfolyam

Ez a tulajdonképpeni átmeneti időszak, amikor – a megfelelő szocializáció után – az adott csoport igénye és befogadókészsége alapján bevalogatott mesék, valamint a gyerekek számára ismert mesepedagógiai tevékenységi formák és műfajok is megjelennek.

Ugyanakkor fontos jelezni, hogy ebben a szakaszban már más eszközök és módszerek jelenléte is indokolt.⁹

- Lecsengető, „utánkövető” szakasz: 6. évfolyam

A foglalkozások iskolai jelenléte nem szokványos a hagyományosan értelmezett iskolai napirend esetében. Ezért lényeges tervezési és szervezési szempont, hogy mikor, hány résztvevővel, milyen gyakran, de legfőképpen: milyen céllal érdemes az egyes foglalkozásokat beépíteni az iskola életébe, természetesen figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait is.

A szocializációs időszakot mindenképpen tanórai keretek közé tenném, az átmeneti időszakban pedig akár tanórai, akár délutáni foglalkozásként is – habár az a tapasztalat, hogy a délutáni elfoglaltságok már nem mindig valósulhatnak meg teljes létszámban –, s főleg a felső tagozaton a tananyag-terhelés miatt megnövekszik a tanulószobai feladat is.

⁹ Erre a fontos szempontokra is Bajzáth Mária hívta fel a figyelmemet.

A felsős tanórai keretek között zajló munka az etikaóra keretében is megvalósulhatna, itt azonban hátrányként jelenik meg, hogy nem a teljes osztályközösség vesz részt a foglalkozáson, csak azok, akik az etikaoktatást választották a hittanóra helyett.

A délutáni foglalkozás mellett szól az a tény, hogy a kérdőíves kutatás eredménye alapján (*Imre és Ercsei*, 2016) az a tapasztalat, hogy sokszor célszerűbb a délutáni időszávot kihasználni. Alsó tagozaton a napközi, felső tagozaton a tanulószoba ideje alatt, lehet a könyvtárban, tanteremben vagy az iskola bármelyik terét felhasználva szakköri, rekreációs keretek között.

Fontos azt is meghatározni, hogy hányan vegyenek részt a foglalkozásokon, s hogy hányan tartsák a foglalkozást.

Attól függően, hogy mi a cél, meghatározhatjuk, hogy kik és hányan vegyenek részt a foglalkozás megtartásában. Egyedül is megtartható a foglalkozás, de eddigi tapasztalataim alapján ideális a páros foglalkozásvezetés, főként akkor, ha nem a megszokott pedagógussal (tanító, szaktanár) zajlik a foglalkozás, hanem ún. külsős foglalkozásvezetővel. Kiváló segítő tényező lehet, ha a leendő osztályfőnök ellátogat egy-egy foglalkozás alkalmával a negyedik osztályba, esetleg a korábbi tanító látogat el az ötödik osztály foglalkozására. Ezeknek a látogatásoknak megerősítő ereje van: lehet még találkozni a volt tanítónkkal, s a leendő osztályfőnököt ismerősként üdvözölhetik a diákok ötödik osztályban.

Természetesen akkor érhetjük el igazán a célunkat, ha a foglalkozások nem alkalmanként, hanem rendszeresen, legalább kéthetente, de ideális esetben hetente zajlanak, s fontos szempont, hogy mindez megszokott keretek között történjen. Vagyis legyen megszabott, állandóan ismétlődő, kevésszer változó helye és ideje a foglalkozásainknak. Ennek egyik hozadéka, hogy a résztvevők tudják, ez a foglalkozás állandóságot képviselhet az iskolai életben. Különösen fontos ez az átmeneti időszak két évében.

A foglalkozások tervezésekor fontos kiválasztani, miről is szóljon a mese, a történet, maga a foglalkozás, vagyis el kell döntenünk, milyen lehetséges témákat emelünk be a tematikus tervbe, hogy elérjük a végső célt: az alsó és a felső tagozat közötti átmenet megkönnyítését, a felső tagozat kihívásaira való felkészítést és felkészülést a saját erők és képességek erősítése által. Ilyen jól felhasználható téma lehet a saját testtudat fejlesztése, az érzékelés és az észlelés képessége; az összefogás ereje, bátorság és félelem; barátok és ellenfelek felismerése; elmúlás, halál, újjászületés, a választás képessége; igazság és hazugság, jó és rossz felismerése; varázstárgyak, varázserő, segítők használata; ünnepek ismerete, az ünnepelni tudás elsajátítása; a másik tisztelete; tetteink következménye. Természetesen a sor bővíthető, de ezek a témák biztosan segítik a diákokat ebben az időszakban.

A foglalkozások tervezésekor és szervezésekor a tematikus terv használata a legelőnyösebb oktatásszervezési keret. Tudatosabb pedagógiai folyamatot eredményez, s könnyebb bevonni a kollégákat is a folyamatba, mert látható a kiindulási pont és a cél.

A tematikus terv összeállítása után a fókusz megtartása mellett könnyebb tekintettel lenni a csoport aktuális igényeire, s ennek ismeretében a végső cél megtartása mellett könnyebben lehet változtatni a konkrét foglalkozáson a módszerek, esetleg a tartalom tekintetében (például másik mesét választunk, nem találós kérdést, hanem másik kiegészítő elemet viszünk be, segítségül hívjuk a papírszínház módszerét vagy más vizuális tartalmat közlő műfajt).

VI. Egy iskolai tanév lehetséges tématerve – mesecímek és témacsoportok

Az alsó és felső tagozat közötti átmenet segítésére elkészült egy 20 alkalmas „Népmesekincstár” mesefoglalkozást elindító sorozat tematikus terve.¹⁰ Az év során az alábbi témák szerepelnek fókuszként:

- testkép,
- az összefogás ereje,
- élet-halál,
- fény, újjászületés, ünnep;
- a világ (a föld) és az ember teremtése (fiú, lány),
- igazság, hazugság,
- a helytállás és az eligazodás segítői,
- varázstárgyak, varázslás (ha már úgy érezzük, nincs remény),
- ünnepek (halottak napja, advent és karácsony, farsang);
- a mese ereje.

¹⁰ Az itt alapul vett tematikus tervet a Népmesekincstár mesepedagógiai továbbképzések foglalkozásvezetői tanfolyamának vizsgamunkájaként készítettem 2021-ben. Az itt közölt tématerv az eredeti munkám módosított és kibővített változata. Hasonló komplex mesefoglalkozás-tervet készített Kusper Judit az 5–6. osztályos általános iskolások részére (Kusper 2021).

HÓNAP	TÉMA	MESE CÍME, FORRÁSA
1. Szeptember_01	Test1	Vascipő és testvérei (<i>Bajzáth</i> , 2016a)
2. Szeptember_02	Test2	Hüvelyk úrfi (<i>Bajzáth</i> , 2016a)
3. Október_01	Az összefogás ereje	Hosszúláb, Húsevő, Csontrágó, Nagyivó, Élesszem és Hat-tél (<i>Bajzáth</i> , 2018b)
4. Október_02	Halál 1	Hogyan csapta be a halált az öreg Jaagup? (<i>Bajzáth</i> , 2016a)
5. November_01	Halál 2	A föld visszaveszi, ami az övé (<i>Bajzáth</i> , 2018b)
6. November_02	Életerő, élettelenből élő	A kőkirályfi (<i>Bajzáth</i> , 2017)
7. December_01	Advent, várakozás, fény	Megtölteni a termet (<i>Bajzáth</i> , 2016b)
8. December_02 (Félévzáró)	Élet, fény Ünnepek fontossága (2 mese)	Mese a napról (<i>Bajzáth</i> , 2016b) Hogyan tanult meg az ember ünnepelni, dalolni és táncolni? (<i>Bajzáth</i> , 2016b)
9. Január_01	A világ teremtése (Fent–lent, Isten–ember)	A Föld teremtésének története (<i>Bajzáth</i> , 2018b)
10. Január_02	Ember (Fiú)	A kíváncsi fiú (<i>Bajzáth</i> , 2018b)
11. Február_01	Ember (Lány)	A bölcs leány (<i>Bajzáth</i> , 2017)
12. Február_02	Igazság, hazugság, álca	A meztelen király (<i>Bajzáth</i> , 2020)

13. Március_01	Ellenfél, barát	Kacor király (Bajzát, 2020)
14. Március_02	Ellenfél, barát	A becsületes fiú ezüstgarasa (Bajzát, 2016a)
15. Április_01	Tudás, lelemény	A szegény ember és az ördög (Bajzát, 2014b)
16. Április_02	Tetteink következménye	A halászegény (Bajzát, 2020)
17. Május_01	Varázstárgyak	A fakanál (Bajzát, 2018b)
18. Május_02	Varázslat	A hétszépű királykisasszony (Bajzát, 2020)
19. Június_01	Varázslat	A varázsló inasa (Bajzát, 2020)
20. Június_02 (Záró alkalom)	Mesék a mese erejéről	A drágaköves kígyó (Bajzát, 2018b) A mesetarisnya (Bajzát, 2018b)

4. táblázat: Népmesék az alsó és felső tagozat közötti átmenet segítésére.

Mesepedagógiai tématerv a Népmesekincstár mesepedagógiai szöveggyűjtemények felhasználásával

VI.1. A foglalkozások tematikája, a témaválasztás és a mesék kiválasztásának indoka

A kiválasztott mesék fő célja az alsó és felső tagozat közötti átmenet megkönnyítése, a felső tagozat kihívásaira való felkészítés a saját erők és képességek erősítésével, az ön- és világismeret fejlesztésével, természetesen a család és a barátok, ellenfelek, igazság, hazugság és a varázstárgyak, varázserő témakörének feldolgozásával.

Megjelennek ugyan az ünnepek, de nem annyira dominánsan, a mesék fő mondanivalójukkal szolgálják az adott időszak „alaphangulatát”. A tematikus terv kialakításakor az alábbi ünnepeket és ünnepi időszakokat vettem figyelembe, nem feledve a foglalkozások fő célját:

- halottak napja,
- a karácsonyi ünnepkör decemberi része,
- a farsang időszaka (a valós és álságos, igazság és hazugság, álca és jelmez).

A nagyböjti-húsvéti időszakot nem vettem bele a témákba, hiszen a sorozat második fele kifejezetten az egyént erősítő és felvértező képességekről szól, inkább azokra koncentráltam.

A mesék kiválasztásakor az alábbiakra figyeltem: elsősorban, de nem kizárólag magyar népmese, esetleg egy ismertebb (Grimm-)mese változata legyen. A terjedelem tekintetében törekedtem, hogy hosszabb mesék kerüljenek be a tematikus tervbe.

VI.2. A mesék és témacsoportok sorrendjének bővebb kifejtése, indoklása:

a) Testkép (szeptember, 2 alkalom)

A mesepedagógiai foglalkozások mindig a test, a testtudat, a saját testről való tudás témájával kezdődnek. Érkezzen meg mindenki „a saját testébe”, álljon két lábbal a földön, fedezze föl és nevezze meg a testrészeit, az irányokat, ismerje meg a saját határait... A 2 alkalmas tematikus egység meséi az alábbiakról szólnak:

- » – megállni a saját lábunkon, együtt csinálni bármit is (Az óriás burgundi répa),
- » – elfogadni önmagunkat, elérni, hogy ne csúfoljanak (Hüvelyk úrfi).

b) Az összefogás ereje (október, 1 alkalom)

Az összefogás témája a közösségben és az együttműködésben rejlő előnyöket láttatja, s példát, válaszokat mutat a közös problémamegoldásra, a kooperációra, hogy lehet és érdemes az egyén értékeit, kiemelkedő képességeit, tehetségét a közösség javára felajánlani.

c) Halál (október és november, 2 alkalom)

A halállal kapcsolatos mesék a halál „legyőzéséről”, erejének kiiktatásáról, illetve a felfanggal megnyert esztendő utáni békés, nyugodt, megbékélt lélekkel vállalt halálról szólnak. Iskolai megjelenítésük nagyon fontos, mert a halál a tabutémák egyike, ezekről beszélni kell, mert kérdések mindig vannak, csak nem merik feltenni a gyerekek, s ha mégis feltennék, lehet, nem adódik rá alkalom, idő, tér. Ennek viszont most itt a tere, van lehetőség a téma megbeszélésére, közös feldolgozására.

d) Fény, újjászületés, ünnep (november és december, 3 alkalom)

Az altéma a karácsonyi ünnepkör decemberi szakaszával foglalkozik, de nem feltétlenül a keresztény kultúra szokásaihoz kapcsolódva, hanem a fény, az esztendő elmúlása és az újrakezdés, az új esztendő, a teremtés tematikáját is megjelenítve.

Az első alkalommal a fényhez kapcsolódó mesét választottam, a második alkalomra pedig két mesével készülök, s hosszabbra tervezem a foglalkozást. Az első félév lezárásaként is tekinthető foglalkozás jó alkalom a közös ünneplésre. Ezt erősíti a második mese az ünnepleni tudásról. Természetesen a csapat aktuális igényétől teszem függővé, hogy

elmondjam-e vagy sem. A meséket ajándékként kinyomtatva megkapják a gyerekek, s ők mesélhetik el otthon a mesét, esetleg közösen olvassák el szüleikkel – az ünnepre készülve.

e) A világ (a föld) és az ember teremtése (fiú, lány) (január és február eleje, 3 alkalom)

A világ teremtéséről és az emberről szóló mesék is a saját képességekre fókuszálnak. A világ teremtéséről szóló mese még részben kapcsolódik az előző ünnepkörhöz, de előre is mutat.

Az emberről szóló két alkalom során (fiú és lány) példát szeretnék mutatni arra, hogy a bölcsesség és a kíváncsiság fontos emberi tulajdonság, s elengedhetetlen eszköz az életben (az iskolában) való helytálláshoz, a tanuláshoz, s hogy jó is, mert úgy erősíti az egyént, hogy nem árt vele másnak.

f) Igazság, hazugság (február, a farsang ideje; 1 alkalom)

A meztelen király meséje a farsangi időszakra jellemző álca, alakoskodás, a más alakban való megjelenés témáját hozza elő. Ennek kapcsán az igazság, hazugság témáját is. Az iskolai életben szintén fontos, hogy el tudjuk dönteni, mi igaz és mi nem, s az is, hogy merjük kimondani, ne álljunk a hazugság és a hazug ember mellé, vállaljuk az igazságot.

g) A helytállás és az eligazodás segítői (március és április, 4 alkalom)

A következő nagyobb téma az iskolai élettel, a tanulással kapcsolatos tulajdonságokkal és aspektusokkal foglalkozik. Az ellenfél, a barát; a tudás és a lelemény felhasználása egy próbatétel során, hogy tudatosul bennünk a tettek következménye, mind azt erősíti, hogy könnyebb lehet a helytállás az olyannyira más felső tagozat kihívásai idején.

h) Varázstárgyak, varázslás (ha már úgy érezzük, nincs remény) (május és június, 3 alkalom)

Ha esetleg úgy érezzük, hogy nincs erőnk, lehetőségünk egy helyzet megoldására, vagy maga a helyzet csak varázstárgy és varázslat segítségével oldható meg, fontos elhinni, hogy az is lehetséges. A fakanálról szóló mese varázstárgyai (csakúgy, mint a Grimm-féle „Terülj, terülj asztalkám” mesében) igazságot szolgáltatnak és jólétet biztosítanak. Fontosnak tartottam a varázslat kapcsán is, hogy fiúkról és lányokról szóló mese egyaránt elhangozzék. Különösen fontosnak tartom a varázsló inasáról szóló mesét, hogy hogyan lehet jóra használni a varázserőt és a varázslás tudományát.

i) A mese ereje (június, 1 alkalom)

A sorozat záró alkalmán természetesen a meséről, a mese erejéről szól a foglalkozás. Ez az alkalom is kétfészes, s itt is a helyzet adja majd, hogy mind a két mese elhangozzék-e. A mesetarisznya c. mesét biztosan elmondom, ajándékként a gyerekek mesetarisznyát kapnak. Ez lesz az útravaló: a segítő és a varázstárgyas tarisznyájuk.

Összegzés

Tanulmányom a mesepedagógiai foglalkozások általános iskolai használhatóságáról szólt. Bemutattam, hogyan lehet tematikus tervekkel, átgondolt foglalkozásokkal segíteni az alsó tagozat és a felső tagozat közötti átmenet nehéz időszakát. Az időszak számos jellemzőjét felsoroltam, szakirodalmi forrásokra és a saját tapasztalataimra hagyatkozva.

A szakirodalom kutatásai és jó gyakorlatai után bemutattam a mesepedagógia főbb jellemzőit, iskolai használhatóságát, majd egy részletes, 20 alkalomra tervezett és 22 mesét tartalmazó tematikus terv bemutatása során röviden vázoltam, hogy a számonkérés, elemzés, mérés és értékelés nélkül lezajló foglalkozássorozat milyen képességeket és megbeszélendő témákat érint a tanév során.

A most bemutatott tematikus tervet iskolai környezetben is kipróbálom, 2022 októberétől egy másodikos osztályközösséggel a szocializációs szakaszt kezdem el, hogy majdan eljussunk az átmeneti időszakban az előbbieken vázolt tematikus terv megvalósításáig.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Bajzáth Máriának, a Népmesekincstár Mesepedagógiai Műhely szakmai vezetőjének, a módszer kidolgozójának az értékes segítséget, hogy átolvasta tanulmányomat, s hogy időt és energiát nem kímélve azt értékes javaslatokkal egészítette ki, ezzel is hozzájárulva a téma szakszerűbb bemutatásához.

Felhasznált irodalom

- Bajzáth Mária (2011): Mesepedagógiai foglalkozások – Mesebeli beszélgető kör. In: *Tanórán kívüli foglalkozások. Forgatókönyvek, játékok, játékok, módszerleírások, dokumentumminták*. RAABE Kiadó, Budapest.
- Bajzáth Mária (2014a): *Itt vagyok, ragyogok! Legkisebbek népmeséi*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Bajzáth Mária (2014b): *Járom az új váramat! Népmesék a világ minden tájáról 4–6 éveseknek*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Bajzáth Mária (2015a): *Mesefoglalkozások gyűjteménye*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Bajzáth Mária (2016a): *Így megyek az iskolába. Népmesék a világ minden tájáról 6–8 éveseknek*. Budapest, Kolibri Kiadó.
- Bajzáth Mária (2016b): *Adventi népmesék és legendák*. Meseközpont Alapítvány, Paloznak.

- Bajzáth Mária (2016c): Népmesekeincstár mesepedagógia. Mesék és művészetek a pedagógiában. In: Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. ELTE TÓK, Budapest, 188–198.
- Bajzáth Mária (2017): *Mi a legerősebb a világon? 400 találós kérdés és talányos mesék a világ minden tájáról*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Bajzáth Mária (2018a): *A rabbi és az oroszlán. Zsidó mesék és más történetek*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Bajzáth Mária (2018b): *Én, senki, segítség! Népmesék a világ minden tájáról 9 éves kortól*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Bajzáth Mária (2020): *Gingalló. Magyar népmesék óvodáskortól*. Kolibri Kiadó, Budapest. (Magyar népmesekeincstár 2.)
- Bajzáth Mária (2021): „Hogy a halál ne tabu legyen...” A Népmesekeincstár mesepedagógia eszközei és módszerei a halál témakörében. In: Varga Emőke – Pusztai Virág – Turcsányi Enikő (szerk.): *Tabu a gyermekirodalomban*. Budapest–Szeged, Magyar Gyermekirodalmi Intézet – SZTE JGYK, 2021. 121–132.
- Bajzáth Mária és Agócs Gergely (2015): „A mese a nevelés táltosparipája”. *Új Köznevelés* 71. ksz, 34–38. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-neveles-taltosparipaja> (2022. 03. 25.)
- Imre Anna és Ercsei Kálmán (2016): Az alsó és felső tagozat közti átmenet, továbbtanulási motivációk, továbbtanulás és tanórán kívüli foglalkozások = Transition between primary and lower secondary education, motivation for further education and extracurricular activities. In: Fehérvári Anikó [et al.]. (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság*. M. Nevelés- és Oktatáskutatók Egyes., Budapest, 334–351. (HERA évkönyvek, 3.)
- Kusper Judit (2021): A művészetalapú foglalkozások tervezése a délutáni foglalkozásokon. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Líceum Kiadó, Eger. 231–237.
- Martin Jánosné (2016): Átmenet kudarcmentesen! – Az alsóból a felső tagozatban való átlépés nehézségei. *Pedagógiai és Módszertani Tanácsadó*. 2. 9. sz. 7–17.
- Metka Katalin – Barbarics Györgyi – Iszák Tibor – Kovács Andrea – Kulcsár Judit – Láng Erzsébet – dr. Pappné Varga Zsuzsanna – Petró Judit – Tóthné Kecskeméti Katalin – Vargáné Kiss Erika (2020) (szerk.): *Jó gyakorlatok az oktatás szakaszai közötti átmenetekhez. Esélyteremtés a köznevelésben EFOP-3.1.7-16-2016-00001*. Oktatási Hivatal (közread.), Budapest.
- Molnár Anett (2021): Fokozatosság, biztonság és emocionális támasz. *Új Köznevelés*. 77. 8. sz. 18–20. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/uj_kozneveles/2021_8/UKN_2108_18_Fokozatossag_biztonsag_es_emocionalis_tamasz.pdf (2022. 03. 31.)

OLVASATOK

Tasi Réka

A kora újkori katolikus prédikációirodalom legújabb kutatási irányairól és azok taníthatóságáról

Az alteritásban, tehát a modern előtti, régi irodalmi episztémében (mely az ún. szépirodalom, vagyis az esztétikai értékű, önmagáért való irodalom előtti irodalom, az ún. litterae irodalmi paradigmáját jelenti) a prédikáció számos szempontból az egyik leginkább figyelemre méltó műfajnak tekinthető. Ennek ellenére sem kap különösebb figyelmet a középiskolai oktatásban: mindössze *Pázmány Péter* életműve kapcsán tárgyalják a tankönyvek. A középiskolai diákok számára a poros, nehezen befogadható, a történeti idegenség miatt kevésbé vonzó régi irodalom ezen fontos szegmense tehát nagyjából ismeretlen marad, jóllehet a régi irodalom és a modern irodalom közti különbség tudatosításában, továbbá a modern irodalom létrejöttének, a folyamatnak a megértésében ennek a műfajnak kitüntetett szerepe lehet.

A következőkben arra vállalkozom, hogy áttekintve a kora újkori katolikus irodalom legújabb kutatási irányait, javaslatokat tegyek arra, hogy milyen haszonnal és tétellel építhetők be a porosnak tűnő barokk katolikus irodalomról szóló ismeretek a középiskolai oktatásba.

A prédikáció mint kommunikációs forma a hittanítások terjesztésének egyik legfontosabb eszköze. *Szelestei N. László* számítása szerint 10–50 éves kora között egy ember átlagosan 5000 óra igehirdetést hallgathatott ebben a korszakban – fontos, hogy írni-olvasni nem tudó emberek is (*Szelestei N.*, 2005). A latinnyelvűség korában a templomban a népnyelvi hittanítás legfontosabb módja, a hitviták korában ezentúl a felekezeti identitás kialakításának meghatározó instrumentuma a prédikáció.

A kora újkori magyarországi prédikációk történetére irányuló intenzív kutatás *Pázmány Péter* prédikációinak vizsgálatával vette kezdetét. A „bíboros *Cicero*” 1636-ban jelentette meg összegyűjtött prédikációinak első kötetét, ami több mint száz prédikációt tartalmaz (*Pázmány*, 1636). A „Minden vasárnapokra és egynéhány ünnepekre” rendelt prédikációk kötetét (ún. de tempore kötetet) már nem tudta követni az ünnepi prédikációk gyűjteménye (de sanctis), a szerző halála miatt.

Prédikációi modern kiadásban először a 20. század elején kiadott *Pázmány*-sorozatban jelentek meg (*Pázmány*, 1903). A *Pázmány*-prédikációk kutatása *Bitskey István* munkásságával vett nagyobb lendületet az 1980-as években: *Bitskey* 1979-es monográfiája (*Humanista erudíció és barokk világlkép. Pázmány Péter prédikációi*) iniciatív

jelentőséggel bírt (*Bitskey*, 1979). A szerző hangsúlyozta *Pázmány* humanista műveltségét és prédikációinak a korabeli retorikaelméleti irodalom általi meghatározottságát: a monográfiában és későbbi tanulmányaiban sorra megjelölte azokat az elméletírókat, akik a kora újkori katolikus retorikák szerzőiként formálták a korabeli katolikus hitszónoklat retorikai jellemzőit. A *Pázmány*-prédikációk *Bitskey* kezdeményező munkái óta is élénk tudományos diskurzus tárgyát képezik, ugyanakkor idővel felzárkóztak hozzá más, kora újkori katolikus prédikációszerzők nyomtatásban napvilágot látott, majd kéziratossá predikációi is.

A bibliafordítóként jól ismert *Káldi Görgy* hitszónoklatairól *Gábor Csilla* írt meghatározó monográfiát (*Gábor*, 2001), a 17. század végének, 17–18. század fordulójának hitszónokait *Maczák Ibolya* (*Maczák*, 2010), *Szelestei Nagy László* (*Szelestei N.*, 2005) és jómagam (*Tasi*, 2009) mutattuk be a tudományos közvéleménynek. *Pázmány*nak a 17–18. századi katolikus hitszónoki tevékenységre gyakorolt hatása megkérdőjelezhetetlen, *Maczák Ibolya* szisztematikusan feltárta a *Pázmány*-prédikációk szövegszerű felbukkanásait a későbbi katolikus hitszónoklatokban, és leírta ennek az ún. kompilációnak a technikáit, módszereit (*Maczák*, 2010). Ugyanakkor a 17. század második felében egyértelműen felbukkan egy újfajta stílus a katolikus prédikációs gyakorlatban, egyfajta díszes, a befogadó érzelmeire hatni kívánó, a képszerűség elemeit alkalmazó és a hallgatóság képi fantáziáját megmozgató hitszónoki beszéd, ami bár a pázmányi prédikációs gyakorlat nyomdokain, attól mégis némiképp eltérő módon kíván hatni befogadóira. Ide tartozik a *Pázmány*t gyakran mintaként használó és kompiláló, miskolci kötődésű *Kelemen Didák* is (*Kelemen*, 1729), de legjellemzőbb példája a pálos *Csúzy Zsigmond* prédikációs gyakorlata (kötetei közül kiemeledő: *Csúzy*, 1923).

Ami a kora újkori prédikációirodalom forrásait illeti, nem kerülhetjük meg, hogy szót ejtsünk a nyomtatott vs. kéziratossá nyilvánosság kérdéséről. A 21. században is hajlamosak vagyunk a saját tapasztalatunkból kiindulni és túldimenzionálni a nyomtatás jelentőségét a kora újkori irodalomban. A szövegek nyomtatásban való megjelenésének túlzott jelentőséget tulajdonítunk: ezért azt gondolhatjuk, mintha a nyomtatás valamiféle minőségi garancia lenne, azt feltételezzük, hogy a jobb, magasabb minőségű, kidolgozottabb művek jelentek meg nyomtatásban, és főképpen ezek gyakoroltak hatást kortárs olvasóikra. Pedig a sajtó alá kerülés vagy nem kerülés meglehetősen sokféle esetlegesség által meghatározott volt: pl. támogatás, mecenatúra, cenzúra által. A kéziratárakban fellelhető források azt mutatják, hogy a kéziratosságban nagy számban maradtak fenn minőségi írásművek. Feldolgozásuk még nagy részben várat magára – részben azért, mert az irodalomtörténet, némiképp tehát túldimenzionálva a nyomtatott nyilvánosság jelentőségét, kevesebb érdeklődéssel fordult irányukba. Pedig újabban a kutatás azt is láthatóvá tette, hogy a kéziratosságban is kialakult egyfajta nyilvánosság: a kéziratban másolt művek is szert tehettek bizonyos ismertségre. A kéziratossá nyilvánosság szerkezetének, működésének vizsgálata azért még többnyire várat magára (*Tóth*, 2015).

A 17. századi katolikus hitszónoki gyakorlat vizsgálata tehát a nyomtatott korpuszok vizsgálatával indult meg, ahogy azt fentebb részleteztem. Újabban ugyanakkor egyre inkább kiterjed a kéziratos prédikációs források feltárására is. Élen jár ebben *Szelestei N. László*, aki az MTA Kézirattárában, valamint a Csíksomlyói Ferences Könyvtárban őrzött, 1615–1631 között készült két kéziratos prédikációs gyűjteményt elemezve arra a következtetésre jutott, hogy a magyarországi ferencesek 17. századi prédikációiban is kimutatható egy vonulat, melyben az átlagosnál nagyobb szerepet kapott az érzelmek felkeltése (*Szelestei N.*, 2003). A kutató a ferences prédikációk kiadása és vizsgálata óta folyamatosan gyűjti a prédikáló papok által készített prédikációvázlatok, kéziratos prédikációk adatait, azzal a céllal, hogy ne csak az elméleti irodalom, a retorikaoktatási segédkönyvek, valamint a kinyomtatott, „kész” prédikációk szolgáljanak a vizsgálódások alapanyagául.

A prédikációirodalom nyomtatott forrásainak feltárása és vizsgálata mellett, illetve során meghatározó jelentőségű kutatási irányra nőtte ki magát a prédikációkészítés elméletének kutatása. A retorikatörténeti vonatkozások igen hamar a kutatás homlokterébe kerültek, már a Pázmány-korpusz alaposabb vizsgálatakor, és ez a szempont a mai napig jelentős maradt a kutatásban, sokat profitálva a nemzetközi szakirodalom eredményeiből – hiszen a magyar prédikációk készítői is nemzetközi retorikai tankönyvekből tanultak, készültek föl prédikátori pályájukra. A retorikai kézikönyvek, tankönyvek a kora újkorban a három nagy ókori szerző, Arisztotelész, *Quintilianus* és *Cicero* művein alapultak, s visszavezették a hitszónoklatot az antik szónoklatok módszertanához. A trienti zsinat külön kitért a retorikai képzés fontosságára, sürgetve a retorikai tankönyvek készültét is.

A prédikációkészítést ugyanakkor csak részben tekinthetjük önálló rétori tevékenységnek. *Maczák Ibolya* kutatásai a prédikációkészítés valódi gyakorlatának vizsgálatára irányultak: arra a kompilációs gyakorlatra, amely meglévő szövegekből új szövegek készítését, ad absurdum összeollózását jelenti.

Többször említett 2010-es könyvében *Maczák Ibolya* bemutatta, hogy a 17. század végének katolikus prédikációgyűjteményei nem kis részben kompilációk: a szerzők fő forrását *Pázmány* prédikációi jelentették, azokat használták új szövegek összeállításához (*Maczák*, 2010). Könyve fiatal kutatók sokaságát inspirálta és motiválta arra, hogy feltárják újabb és újabb prédikációk kompilációs technikáit és forrásait. Legújabb kötetében pedig eddigi eredményeit összefoglalva kiterjedtebb kompilációs forrásbázist és nagyobb számú kompilációs módszert azonosít *Maczák* (*Maczák*, 2021).

Időközben a kompilációs prédikációkészítéshez elméleti és gyakorlati háttérként a kutatás megtalálta az excerpálás, vagyis a jegyzet- és kivonatkészítés, kivonatolás fogalmát (*Maczák*, 2012; *Maczák*, 2019; *Tási*, 2014): azt, hogy a kora újkorban írástudó, iskolákat végzett emberek miként készítettek olvasmányaikból jegyzeteket, miként jegyezték fel, „mentették el”, rendszerezték a számukra fontos gondolatokat, idézeteket, akár a későbbi

felhasználás, tehát az új szöveg megalkotásában való felhasználás szándékával. Sőt, a különböző nyomtatott kötetek, kézikönyvek végén megjelenő mutatóknak, különösen a kora újkorban egyre erőteljesebben formalizálódó alfabetikus indexeknek a kora újkori olvasás, jegyzetkészítés és a szövegprodukciónak gyakorlataiban betöltött szerepe is a szakirodalom érdeklődésének homlokterébe került az utóbbi időben (Tasi, 2018).

A kompilációs gyakorlatot és módszereket a Barokk Irodalom és Lelkiség Kutatócsoport¹ munkája révén készülő nagy számítógépes szövegbázison lehet majd az eddigieknél kiterjedtebb módon vizsgálni: tehát szövegazonosságokat beazonosítani, feltárni.

Kecskeméti Gábor 2013-as tanulmányában összefoglalta a kora újkori prédikációk kutatásának legfontosabb eredményeit és jövőbeni irányait (*Kecskeméti*, 2013). A kutatás leginkább előremutató perspektívájaként emelte ki az affektivitásnak és az affektív retorikának a kora újkori irodalomban való feltárását. Az érzelmek kifejezőeszközei ugyanis a 17. században látványosan tért hódítanak mind a prédikációelméletben, mind a hitszónoki gyakorlatban. Ennek jelentőségét pedig abban kell látnunk, hogy az érzelmekkel (vagy a korabeli szemlélettel inkább kompatibilis szóval: indulatokkal) kapcsolatos változások megágyaznak a 18. században a filozófiában, antropológiában, valamint a művészetben és az irodalomban bekövetkező nagy horderejű változásnak, mely az önelvű, esztétikai igényű, érzelmekből születő és érzelmekre ható irodalom, szépirodalom megjelenését is jelenti. A kora újkori irodalomban és annak elméleti hátterében az érzelmek/indulatok kutatása tehát nagyon előremutató kutatási feladat, ami az alteritás irodalmának a 21. századi ember számára nehezen megközelíthető, befogadható vallásos szövegeit új fénybe helyezi.

Ebből a szempontból is jelentős lépés volt a kora újkori magyarországi prédikációirodalom kutatásának történetében, mikor *Debra K. Shuger* által „keresztény nagy stílusnak” nevezett prédikációs stílusban találta meg a barokk katolikus prédikáció jellemzőit (*Kecskeméti*, 2003; *Shuger*, 1988). Ez a stílus az érzelmekre kíván hatni: a magnitudo és praesentia összeegyeztethetlenségének problémájára kínál megoldást az affektusokat, az energeia és a képszerűség egyéb eszközeit, az imaginációt felértékelő ajánlásaival. Az egyházi retorikában ez a formula („magnitudo rerum” és „praesentia oculis subiecta”) a felfoghatatlan, isteni dolgokról való beszéd lehetőségét tematizálja, azt, hogy a retorikai képek és az általuk megvalósított elevenség és jelenlét elvezethetnek bennünket az érzékelhető dolgokon túli tartományba, a láthatatlan igazságok tartományába. Vagyis az érzelmekre ható, képszerű retorika alkalmas arra, hogy a felfoghatatlan dolgok irányába fordítsa a hívő lelkét és értelmét.

A kora újkori katolikus prédikációs stílusban pontosan ezt a stílustörekvést sikerült azonosítani: a „stylus grande” elemei feltűnő mértékben vannak jelen különösen a 17.

¹ ELKH–PPKE Barokk Irodalom és Lelkiség Kutatócsoport: <https://btk.ppke.hu/tudomanyos-kozelet/kutatasok/elkh-ppke-barokk-irodalom-es-lelkiseg-kutato-csoport>

század végi, 18. század eleji katolikus prédikációs gyakorlatban – ahogy ezt 2009-es monográfiámban bemutattam (Tasi, 2009). Ugyanakkor azt látjuk, hogy már Pázmány prédikációiban is találkozhatunk ezekkel a stílusteremtésekkel.

A kutatás számára talán már szükségtelen hangsúlyozni, hogy mennyire fontos a kora újkor-újkor fordulóján született irodalmi és irodalomelméleti szövegek ismeretelméleti alapjait feltárni. De nem csupán ezen szövegek teoretikus háttérének a feltárása a fontos, hanem általában a szövegeket előállítók és használók ismeretelméleti nézeteinek megértése is, függetlenül attól, hogy az irodalom működésére reflektáló vagy egyéb szövegekről van szó (Hegedüs, [kézirat], továbbá: *Kecskeméti*, 2021). Különösen igaz ez egy olyan szövegtörzshöz – a katolikus kegyességi irodalom és különösképpen a prédikációirodalom – esetében, amely összemérhetőnek mutatkozik és genetikusan kapcsolódásokat is mutat a posztromantikus irodalmi episztémében kitüntetett szerepet játszó emocionalitással, főképpen azért, mert – ahogy ezt *Kecskeméti Gábor* megfogalmazta – a körülötte létrejött egyidejű elméleti irodalom fel tudta mérni az antropológiai érintettség nem fogalmi faktorainak jelentőségét és paradigmaterejtő potenciálját (*Kecskeméti*, 2013, 17–18). A 18–19. század fordulóján lezajló irodalmi-antropológiai fordulat leírásához tehát várhatóan újabb kiindulópontot biztosít majd a katolikus barokk próza filozófiai, teológiai és retorikai alapjainak, összefüggéseinek feltárása.²

Ez pedig a barokk katolikus prédikációirodalmat új összefüggésbe helyezi: a posztromantikus, modern irodalmi episztémé emocionalitásának genetikusan előzményeként olvasva a 17. századi vallásos irodalom nem elszigetelt és a modern olvasó számára megközelíthetetlen, befogadhatatlan szövegtenger. Ha megértjük a „keresztény nagy stílus”, a „stylus grande” motiváltságát, akkor az érzelmekre ható retorika a modern irodalom emocionalitása felől (a különbségeket, a távolságot és a hasonlóságokat egyaránt felmutatva) is újszerűen tárulhat fel, posztromantikus irodalmunk működésének, sajátosságainak nagyobb fokú reflektáltságát is biztosítva. Vagyis a katolikus barokk prédikáció nem csak a kora újkori irodalommal kapcsolatosan vezethet bennünket számottevő tudományos belátásokra.

A tanulmányt azzal kezdtem, hogy a kora újkori prédikációirodalom érdektelen és értelmezhetetlen a diákok számára. A retorika oktatása manapság újra előtérbe kerül. A szónoki versenyeken, valamint a vitakörökben egymással mérkőző diákok eredményei ennek sikerét mutatják, és ebből a szempontból a kora újkori hitszónoklatok is jól hasznosíthatók lennének: a szövegek hatásos felépítését, a hallgatóság jóindulatának megnyerését, az indulatok hatékony felkeltését lehetne tanulmányozni rajtuk. A régi irodalom ezen fontos szegmense mégis szinte alig képezi részét a középiskolai oktatásnak. Ezzel a tanulmánnyal még egy szempontra kívántam felhívni a figyelmet: a kora újkori

² Kiadás előtt álló könyvem témája részben ez: „*Vana ludor imagine*”: Az imagináció kora újkori katolikus kontextusai.

katolikus prédikációk tanulmányozása alteritás és modernség, régi és modern irodalom különbözőségének, de újabban egyre nagyobb figyelemre méltatott összefüggéseinek megértéséhez is segítséget nyújthat a diákok számára. Itt is igaz lehet: a régi dolgok tanulmányozása is végeredményben saját magunk megértéséhez vezet el.

Felhasznált irodalom

- Bitskey István (1979): *Humanista erudíció és barokk világnézet: Pázmány Péter prédikációi*. Akadémiai Kiadó, Budapest (Humanizmus és Reformáció, 8).
- Csúzy Zsigmond (1723): *Zengedező sip-szó*. Pozsony.
- Gábor Csilla (2001): *Káldi György prédikációi: Források, teológia, retorika*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen (Csokonai Könyvtár: Bibliotheca Studiorum Litterarium, 24).
- Hegedüs Béla: *A megértés metaforái: kép és pecsét az elmében*. [Kézirat, előadásszöveg]
- Kecskeméti Gábor (2003): A korai protestáns homiletika szerepe az európai és a hazai irodalmi gondolkodás történetében. *ItK.* **107.** 4–5. sz., 369–398.
- Kecskeméti Gábor (2013): A kora újkori magyarországi prédikációirodalom kutatásának eredményei és jövőbeni irányai. *StudLitt.* **52.** 3–4. sz., 12–19.
<https://doi.org/10.37415/studia/2013/52/4181>
- Kecskeméti Gábor (2021): A barokk korszakfogalom a retorikatörténeti kutatások kiteljesedése után. In: Bene Sándor, Pintér Márta Zsuzsanna (szerk.): *Zrínyi Miklós és a magyarországi barokk költészet: Tudományos konferencia, Eger, 2020. szeptember 3–5*. Líceum Kiadó, Eger, 15–53.
<https://doi.org/10.17048/ZrinyiMiklos.2021.15>
- Kelemen Didák (1729): *Buza fejek*. Kassa.
- Maczák Ibolya [2010]: *Elorzott szavak: Szövegalkotás 17–18. századi prédikációkban*. WZ Könyvek, h. n. [Szigetmonostor].
- Maczák Ibolya (2012): Aranybánya a helyes olvasáshoz (Jeremias Drexel: Aurifodina). In: Kecskeméti Gábor, Tasi Réka (szerk.): *Filológia és textológia a régi magyar irodalomban: Tudományos konferencia, Miskolc, 2011. május 25–28*. ME BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Miskolc, 2012, 275–279.
- Maczák Ibolya: Örökölt argumentumok: *Ars compilandí és ars excerpendí* néhány 18. századi prédikációban In: http://sermones.elte.hu/page/361tan_plaus_mibolya.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 08. 31.)
- Maczák Ibolya (2019): *Kölcsönzés és kompozíció: Szövegalkotás 17–18. századi szerzők prédikációiban*. MTA–PPKE Barokk Irodalom és Lelkiség Kutatócsoport, Budapest.
- Pázmány Péter (1636): *Vasárnapokra és egy-néhány ünnepekre rendelt evangéliumokról prédikációk*. Pozsony.
- Pázmány Péter (1903): *Összes Munkái*. Kiad. Kanyurszki György, VI, Bp., 1903.

- Shuger, Debora K. (1988): *Sacred Rhetoric: The Christian Grand Style in the English Renaissance*. Princeton University Press, Princeton.
<https://doi.org/10.1515/9781400859269>
- Szelestei N. László (2003): *Magyar ferencesek prédikációs gyakorlata a 17. században: Csíksomlyói kéziratos prédikációk*. PPKE BTK, Piliscsaba, 2003 (Pázmány Irodalmi Műhely – Források, 4).
- Szelestei N. László (szerk.) (2005): *Régi magyar prédikációk 16–18. század: Egyetemi szöveggyűjtemény*. Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Tasi Réka (2009): *Az isteni szó barokk sáfárai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2009 (Csokonai Könyvtár: Bibliotheca Studiorum Litterarium, 45).
- Tasi Réka (2014): Mutatók és kompiláció 17–18. századi katolikus prédikációgyűjteményekben. In: Maczák Ibolya (szerk.): *Közkinccs: Tanulmányok a régi magyarországi prédikációk kompilációjáról*. MTA–PPKE Barokk Irodalom és Lelkiség Kutatócsoport, Budapest (Pázmány Irodalmi Műhely, Lelkiségtörténeti Tanulmányok, 8), 111–123.
- Tasi Réka (2018): Usus, non lectio: Olvasásmódok mint szövegproduktív eljárások a kora újkori prédikációs indexek nyomán. *ItK.* **122.** 6. sz., 745–756.
- Tóth Zsombor (2015): Kéziratos nyilvánosság a kora újkori magyar nyelvű íráshasználatban: Medialitás és kulturális másság: Módszertani megfontolások. *ItK.* **119.** 625–650.

Hovanecz Fruzsina

A drámajáték mint léthermeneutikai tapasztalat Mikszáth Szegény Gélyi János lovai című novellájának dramatikus feldolgozása

Egy irodalmi mű tanításakor mindig az a legrelevánsabb kérdés, hogy mi teszi aktuálissá, miként léptethető dialógusba a kortárs, középiskolás befogadó világával. *Mikszáth Szegény Gélyi János lovai* című novellája, melyet néhány éve egy végzős, emelt szintű érettségire készülő csoporttal dolgoztam fel, egy párkapcsolati probléma középpontba állításával kapcsolódott a korosztályt érintő kérdések diszkurzusába. A tanórai interpretáció ismertetésével a dramatikus módszer összekapcsolására teszek kísérletet a hermeneutika alapfeltevéseivel.

Tanári munkám mottója, hogy az olvasás voltaképpen önértelmezés, a műalkotás létmódjának megértése által saját létünket értjük meg, a szöveggel történő párbeszéd során életünk kérdéseire kaphatunk adekvát válaszokat, mindennapi szituációkhoz sajátíthatunk el viselkedésmoделleket, problémáinkra találhatunk megoldási módokat. Ennek a háttere az a befogadás-központi szemlélet, mely szerint az olvasás olyan játék, melyben a szubjektumot a játékszabályok betartása arra sarkallja, hogy feledkezze meg saját akarata egy részéről, hogy aztán a játékból kilépve saját életére tudja vonatkoztatni az ott tapasztaltakat (*Gamader*, 1984).

A drámajáték¹ azért alkalmazható jól ebben az ontológiai természetű megértési folyamatban, mert kivételes lehetőséget nyújt a műalkotás világába való belépésre, a szereplői világok által közvetített tudatformák játékba hozására.

Ez a sajátosság némileg kapcsolódik *Gumbrecht* episztemiológiai rendszeréhez is (vö. *Gumbrecht*, 2010), aki a világhoz való viszony jelentésalapú módjai mellett a jelenlét fontosságát hangsúlyozza, szerinte ugyanis létezésünk teljes bonyolultságát e két dimenzió együttesen fedi le. Egy irodalmi szöveg dramatikus feldolgozása során történő megjelenítés, eljátszás, felolvasás olyan, a világ dologszerűségével, valóságvonatkozásával is számoló gondolkodásmód felé mutat, melyet a szerző az értelmezés, a világból való

¹ A drámapedagógia lényegében a színház és a dráma eszköztanára építve aktív részvételt kíván a játékosoktól. Lényege nem a produkció, hanem maga a folyamat, így néző nélkül is megvalósul, eléri a célját. (*Demeter Lázár*, 2008, 15. o.)

jelentés-kinyerés kizárólagosságával szemben tart fontosnak meghatározni, kidolgozva ezzel az élményközpontú oktatás elméleti alapjait.

Ami egy drámapedagógiai óra felépítését illeti, fontos szerep jut a ráhangolódásnak (Kusper, 2021a és 2021b), nemcsak a játék közegének megteremtése, hanem az érzelmi bevonódás miatt is, viszont célszerű olyat választani, ami nem vesz sok időt igénybe. Ez lehet például a szoborjáték,² mely során a testünkkel meg kell formázni valamilyen érzelem, jelen esetben – hogy kapcsolódjon a szöveghez – a csalódás vagy a féltékenység szobrát.

Ezt követheti a főjáték, mely esetünkben három, egymást követő részből állt. A történet felolvasása közben az állóképek *technikát* alkalmaztuk, azaz a történet fordulópontjainál megszakítottuk a mesélést, és a választott tanulók megjelenítették a cselekményt. Ezután a szereplők mögé állt egy társuk, és megfogalmazta a nevükben a cselekményhez kapcsolódó érzéseiket, gondolataikat. Ez a *szinkronizáló technika* kiválóan alkalmas a kommunikációs készség és az empátia fejlesztésére is. Majd a *gondolatkövetés* módszerével közösen, immár nem valaki „helyett”, inkább külső nézőpontból reflektálva egészítettük ki az elhangzottakat.

Az óra következő szakaszában egy kiemelt jelentőségű szöveghelyet – a házaspár kihallgatásjelenetet követő párbeszédét – dolgoztuk fel a *belső hangok technikával* (Pethőné, 2012), vagyis miközben olvastuk a szöveget, az előre megjelölt helyeken megálltunk, és első személyben megfogalmaztuk a szereplő ki nem mondott gondolatait, érzéseit. A feldolgozás befejező szakaszához a *szakértői csoport* drámatechnikai eljárását hívtuk segítségül, amelyben egy korabeli értelmiségiekből, hozzáértőkből (a szöveg által kijelölt határok és lehetőségek alapján jelen esetben papból, orvosból, tanítóból, bábából és javasasszonyból) álló csoport beszélgetett a Gélyi Jánost és Vér Klárát alakító tanulóval. A fikció szerint a szakadék előtt zajlott ez a dialógus, azzal a céllal, hogy segítsünk rendezni a konfliktust, esetleg megakadályozni a tragédiát. A diákok ebben a fázisban mutatkoztak a legaktívabbnak, hiszen a befogadásnak ez a szakasza volt a legteremtőbb jellegű, mivel nemcsak kreativitást és saját gondolkodásmódjuk érvényesítését igényelte, hanem az elképzelt szituáció még egy mai párterápiára is emlékeztetett.

A levezető játék szerepe egy dramatikus órán mindig a mélyebb jelentésrétegek tudatosítása, az önálló befogadói élmény verbalizálása, ez lényegében a reflektálás szakaszának felel meg az olvasóközpontú modellben. Itt *A történet számomra azért érdekes, mert...* kezdetű mondat szubjektív beállítódástól függő befejezése volt a feladat.

A továbbiakban a feldolgozás, jelentésteremtés konkrét gyakorlatára fogok reflektálni. A már említett, órán felolvasott párbeszéd³ kiemelt jelentőségű szöveghely

² A dolgozatban említett módszerek többségével az Oktatási Hivatal által szervezett Drámajáték-vezetés című továbbképzésen találkoztam; Eger, Balassi Bálint Általános Iskola, 2019.

³ „Ki volt az az ördög nagyanyja? – kérdé a fiatal gazda féltrefásan.

– Vőnekiné, a templomsorról.

– Mit keres nálad az a boszorkány?

az értelemképzés szempontjából, a belső hangok technika segítségével érdekes módon elsősorban a beszélők szorongásai, félelmei artikulálódtak.

Látható, hogy János átvitt értelmű célzásai intrikát feltételeznek, a *boszorkányt* kerítőnő értelemben, a *kenyérdagasztást* pedig bajkeverésként használja. Szavait a megcsalatótól, a nő hazudozatótól és a megszegyenüléstől való erős félelme irányítja. Ezt a szorongást egyébként az elbeszélte tudata végig igazolja, ezzel csengenek össze a „féhér gyanúnak fekete ágyat bont”, valamint az „aminek teste nincs annak árnyékát lássa” (Mikszáth, 1975, 157. o.) megszemélyesítések, illetve a tájábrázolásban a Gélyi szubjektív látását közvetítő, a kenderáztatót *gúnyos szemek*ként, a szakadékat pedig *koporsó*ként megjelenítő metaforák. A feleség az említett kifejezéseket a férjétől eltérő kódrendszer alapján értelmezi, a *boszorkányt* az öregség metaforájaként érti, a *kenyérdagasztást* pedig szó szerinti jelentésben. Ebből következhet, hogy nem tud arról, hogy férje kihallgatta a kerítőnővel való beszélgetését, a feldolgozás során mégis az asszonynak a férje – lélektanilag egyébként indokolt – gyanakvásától való félelme kapott erősebb nyomatékokat.⁴

A szöveg mélyebb jelentésrétegeit tárták fel a feldúlt lelkiállapotú Gélyihez intézett kérdések is, melyek részben a férfi személyiségére („Megszállott, féltékeny típus vagy?”⁵), részben párkapcsolatuk alapjaira („Abból indulsz ki, hogy téged is megcsal, mert veled csalta meg az előző férjét? Esetleg kezdettől fogva nem bízta meg benne? Mit éltél át, amikor meghallottad, hogy meg akar csalni a feleséged?”) vonatkoztak. Ugyanakkor megjelentek a viselkedés elhibázottságára vonatkozó reflexiók is: „Arra nem gondoltál, hogy van ennél jobb megoldás, mint hogy lehajts egy szekérral? Gondolj legalább a lovakra! Miért nem akartad megbeszélni? Miért nem kérdezted meg konkrétan, amitől tartottál? Azt kérdezted, hogy élesztőt akart-e az asszony, ebből ő nem tudta, hogy gyanakszol!”

A válaszok alapján végül a férjet olyan karakterként határozták meg a „szakértők”, akit indulatai vezérelnek, és akinek a féltékenysége uralja tetteit. Egyfajta *birtoklási vágyat*⁶ „diagnosztizáltak” nála, nehezen szerezte meg a feleségét, tulajdonának tekinti,

– Egy kis élesztőt kért szegény.

– Hüüm! Hát kenyeret dagaszt ökigyelme? ...No, de most már siess felkészülni, Klári! Mindjárt indulunk.” (Mikszáth, 1975, 158. o.)

⁴ A szereplői világok eltérő előfeltételeivel egy korábbi cikkemben foglalkoztam részletesebben. L. Hovancz Fruzsina, *Szereplői világok Mikszáth Kálmán Szegény Gélyi János lovai című novellájában*, Studia Litteraria (Normakövetés és normaszegés 19. századi elméletekben és műfajokban), Debrecen, 2005, 163–177.

⁵ A dolgozatban szereplő tartalmi vagy szó szerinti idézetek a Neumann János Gimnázium, Technikum és Kollégium 2020/2021-es tanév 12. h osztályos tanulóitól származnak.

⁶ A Gélyit alakító szereplő válasza konkrétan a következőképp hangzott: „Az már egy nagy harc volt, hogy vele össze tudjak kerülni, és nyilván nem szeretném, hogy ugorjon a következő mezőre, elveszítsem és egyedül maradjak. Megszereztem, meg akarom tartani, élve vagy halva.”

meg akarja tartani élve vagy halva. Kezdetől fogva nem bízott meg a feleségében, vele csalta meg a molnárt, gyanakvó volt. (Ezt támasztja alá a szövegben a „Hallotta ő már ezt a szelíd hangot ilyennek!” [157. o.] Gélyi tudatához kapcsolódó zaklatott felkiáltás is.)

A narrátori közlésben ugyan nagyobb hangsúlyt kap a férfi lelkiállapota, hangulatának megváltozása, az olvasó számára mégis érdekesek lehetnek a feleségnek a szövegbe impliciten kódolt belső motivációi, indítékai is, úgyhogy az említett technika segítségével ennek a megértését is megkíséreltük. Ehhez, mivel a szöveg eleve olyan olvasót feltételez, aki ismeri az előzményeket elbeszélő *A bágyi csoda* történetét, e belső intertextus szolgált alapul a különböző gondolkodásmódokat ütköztető dialógusban, melyben a következő kérdésekre kellett válaszolnia a Vér Klárit alakító résztvevőknek: „Miért fordult meg a fejedben a megcsalás? Tudod, hogy szörnyű bűn a házasságon kívüli szerelem? Beismered, hogy Jánossal annak idején megcsaltad az akkori férjed? Mit tehetett volna a férjed, hogy másképp lásd a helyzetet? Miért nem mondtad neki, mit szeretnél, azelőtt, hogy megcsaltad?

Miért van mindig szükséged a férjed mellett egy másik férfira? A molnárt Gélyivel csaltad meg, most meg Gélyit Csipke Sándorral. Ezek után meglepődtél a férjed indulatain? Ha egy párkapcsolatban úgy érzed, hogy nem megy jól, miért csalod meg, miért nem szakítasz? Miért nem vagy inkább azzal a férfival, aki veled foglalkozik?”

Válaszai alapján a kérdezők olyan személyiségként értékelik az asszonyt, aki magányos, a szerelemben mindig elhanyagoltnak érzi magát, a játékos annak is hangot adott, úgy érzi, a lovai fontosabbak Gélyi számára nála. (A narrátor reflektál ugyan arra, hogyan veszi át az asszony a lovak által betöltött helyet a férfi lelkében, erről a feleség nem tud.) A szakértők szerint abban hibázott, hogy nem beszélt erről a férjével. Ugyanakkor önértékelési problémával küzd, attól szorong, hogy őt fogják megcsalni, hogy nem elég értékes. Szerintük ennek az lehet a háttere, hogy nem érzi magát egyenrangúnak a férjével. Mindkét férfi szerelmére vágyik, mert egyiket sem érzi teljes értékűnek. Büntudata azért nincs, mert már máskor is elkövette ezt a bűnt, melynek az ismétlés nem fokozza a súlyosságát. (Itt fontos megjegyezni, hogy a feleség analizálása közben elrugaskodtunk a szoros szövegolvasástól, a diákok beleérző képessége jobban dominált a szöveg konkrét utalásainál. Persze a ravasz narrátori fogások befolyásolták azért a gondolatmenetet, hiszen meglátásuk összecseng az asszony falubeli megítélésével. Bár a narrátor eldöntetlenségben hagyja a Bágyi csodában a megcsalást, ők egyértelműen ezzel a lehetőséggel számolnak, ezt gondolják tovább.)

A dialógust záró háttérelmezés az a fázisa az interpretációnak, mely során saját életünkre is érvényes tapasztalatokat fogalmazhatunk meg, a másságtól való elhatárolódás által önmeghatározásunkhoz kerülhetünk közelebb. Az itt megjelenő megoldási javaslatokban létértelmezési módok fogalmazódnak meg: volt, aki a bosszú felől közelített, szerinte meg kellett volna szégyeníteni a falu előtt, leleplezni, nem talált volna soha

többet férjet magának, Gélyi pedig visszaszerezhetne volna a tekintélyét, ami eleve csorbát szenvedett miatta. Mások Klári csapodárságát kifogásolták, hogy nem vetett véget a kapcsolatnak, mielőtt mással kezdett találkozgatni. Mindannyian egyetértettek abban, hogy összességében a megfelelő kommunikáció hiánya vetett véget a kapcsolatnak és talán az életüknek is, mindketten azt várták, hogy párjuk ismerje fel vágyaikat anélkül, hogy megfogalmazták volna.⁷ Megmutatkozott az a generációs sajátosság is, hogy a fiatalok többnyire a válásban látják a megoldást, szerintük ezen a ponton már rendezhetetlen a konfliktus.

A levezető játékban, mint már említettem, arra a kérdésre kellett válaszolni, hogy miért érdekes számukra a történet. A résztvevők a következőkben határozták ezt meg: „Más szemszögből mutatja be a korabeli magyar paraszti életet. ... Váratlanul ér véget a cselekmény és ez is gondolkodásra sarkall. ... Megjeleníti az emberek szívében rejtőző bizalmatlanságot mások iránt. ... A lecsupaszított korkép időtállóan értelmezhető akár saját generációnk vívódásaiként is. ... Megjeleníti a mindennaposnak tűnő korabeli cselekmények lélektani hátterét, amelyek lényegében azonosak a maiakkal.”

A diákok reflexiói meggyőzően igazolják mind a Mikszáth-szöveg párbeszédképességét, mind a műben felvetett probléma kapcsolódását saját életünkhöz, korunkhoz. Persze ez a technika nem minden csoportnál működik egyformán, meg kell találni a csoport arculatához leginkább illő játékot. Az itt ismertetett elemzést emelt szintű, érett gondolkodású, drámajátékban gyakorlott csoporttal végeztem.

Felhasznált irodalom

Demeter Lázár Katalin (2008): *Játszó társ. Drámajátékok és kreativitás a fejlesztőpedagógiában*. Geobook Hungary Kiadó, Szentendre.

Gadamer, H-G. (1984): A műalkotás ontológiája és ennek hermeneutikai jelentősége.

A játék mint az ontológiai explikáció vezérfonala. In: Gadamer, H-G. (szerk.): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest. 88–93.

Gumbrecht, H. U. (2010): Epifánia, jelenvalóvá tétel, rámutatás. A művészet- és a humán tudományok jövői. In: Gumbrecht, H. U. (szerk.): *A jelenlét előállítása. Amit a jelentés nem közvetít*. Ráció Kiadó – Historia Literaria Alapítvány, Budapest. 77–107.

Hovanecz Fruzsina (2005): Szereplői világok Mikszáth Kálmán Szegény Gélyi János lovai című novellájában. *Studia Litteraria (Normakövetés és normaszegés 19. századi elméletekben és műfajokban)*. Debrecen. 163–177.

⁷ „Az alapvető férfi-nő ellentét jelent meg közöttünk. Mindketten elvártuk a másiktól, hogy olvasson a vágyainkból, nem értettük egymás nyelvét.” (A Gélyi Jánost alakító szereplő)

- Kusper Judit (2021a): A művészetek jelenlétének szerepei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Líceum Kiadó, Eger. 205–231.
- Kusper Judit (2021b): A művészetalapú foglalkozások tervezése a délutáni foglalkozásokon. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Líceum Kiadó, Eger. 231–238.
- Mikszáth Kálmán (1975): *A tót atyafiak, A jó palócok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2012): *Irodalom 9–12. A tankönyvsorozat tanulási módszerei, technikái*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kusper Judit

A mítoszok terei

Az antik irodalom tapasztalata Szakács Eszter *A Szelek Tornya* című regényében

I. Az antikvitás az oktatásban

Az antik irodalom feldolgozása – talán éppen a kronologikus rendszerű irodalomoktatás eredményeként – a jelentős időbeli távolság és az ebből is adódó nyelvi-kulturális idegenség miatt valódi kihívást jelent mind a diákok, mind a magyartanárok számára. A klasszikus műveltséget oktató hajdani gimnáziumok tananyaga elképzelhetetlen az antik auktorok ismerete nélkül (ám ehhez nemcsak az irodalom-, hanem a görög- és latinórák is az oktatók rendelkezésére álltak), ám ma már nehezen képzelhető el az a tanórai szituáció, amikor „ellenállhatatlan hatást tesz az osztályra, ha pl. kórusban olvassuk – skandalva – Homeroszt”. (Vásy, 1943, 201. o.) A negyvenes évek klasszikus gimnáziumi képzésének célkitűzéseitől eltávolodtunk ugyan, ám a tananyag nem sokat változott: ugyanúgy jelen van a mai tankönyvekben is a görög és a római antikvitás számos műfaja s a verstani alapismeretek. Az említett idegenséget e tananyagstruktúra viszont nehezen tudja áthidalni, ezért az alábbiakban a távolság hangsúlyozása helyett az ismerősség felől igyekszem közelíteni az antikvitás világhoz – egyelőre lépcsőről lépésre. E tanulmány egy nagyobb munka egyik első állomása, melyben az antik irodalom befogadásához vezető utat igyekszem segítőkkel ellátni különböző irányokból – jelen esetben egy kortárs ifjúsági regény és a mesepoétikából ismert mesei-mítoszi elemek felhasználásával.

Bár az antik irodalom megismerése során a nyelvi idegenség valamelyest kiküszöbölhető a mindig friss (vagy legalább csupán néhány évtizedes) fordításoknak köszönhetően, mégis nagy segítségünkre lehet egy valóban aktuális, a befogadók nyelvén megszólaló mű játékba léptetése: a kortárs regény feladata ebben az esetben a mitológiai elemek (hősök, helyszínek, szereplők stb.) bemutatása egy, az olvasó számára ismerős közegben s ismerős nyelven, aminek segítségével problémamentesebben lesz képes végrehajtani a több ezer évvel ezelőtt keletkezett művekhez való ugrást. Ám mivel a regény is a terjedelmes epikai műfajok közé tartozik, most egy aspektust fókuszba helyezve igyekszünk megteremteni az ismerősség, otthonosság tapasztalatát: a regény, majd

később az eposz helyeinek, tereinek funkcióját s ábrázolási lehetőségeit vizsgáljuk meg, még hozzá egy másik műfaj, a mese tapasztalatának közbeiktatásával. A mesei, eposzi, majd a regénybeli terek közül pedig arra helyezük először a hangsúlyt, mely a diákok számára a legismertebb tér: az oktatás helyszíne, az iskola tere.

Az eposzi és a mesei tér összetettsége s szimbolikus teljesítménye több ezer éve vezérfonala az önmagát kereső befogadónak: gondoljunk csak Odüsszeusz közmondásos bolyongására, a bejárt út tapasztalatára, de előttünk lebeghet Trója példája is, ahol egy falakkal körülzárt térért folyik a harc (melyet egy, a természettől épp e falak miatt elzárt és egy, a tenger partján táborozó, szakrális központjától távolra került nép vív). A mesei vándorutak szimbolikus rendszere is ismerős mindenki előtt: az útra kelő vándornak döntenie kell, melyik úton indul el, s nem mindegyik vezet célba. Ugyanakkor zárt s központi helyé váló terekkel is találkozunk, mint amilyen a(z útra bocsátó) szülői ház, a vágyott palota vagy éppen a királylányokat elzáró torony. Életutunkról árulkodik egy toronyba vezető lépcső, egy mély barlang, a kies sivatag, a viharos tenger vagy éppen egy jégpalota vagy egy virágos kert.

A világban való elhelyezkedésünk körvonalait, díszleteit tehát kezdetektől fogva olyan terek adják meg, melyek egy része a természet által kínált, más része pedig konstruált, mesterségesen, emberek által létrehozott. A minket körülvevő tér határozhatja meg otthonosságérzésünket, segít kialakítani szimbolikus otthonvilágunkat, vagy éppen reflektálhatunk általa az idegenség tapasztalatára ott, ahol nem sikerül a maradéktalan feloldódás a természet adta vagy ember formálta térben. Már a legelső ismert irodalmi (fikciós) alkotásokban, a mítoszokban és a mesékben is sajátos tértapasztalatot figyelhetünk meg, hiszen a művekben megjelenő szubjektumok, hősök fejlődési stációinak egy-egy állomását vagy folyamatát mutatják be az ábrázolt szimbolikus helyek.

E gazdag szimbolikus térábrázolási rendszerben viszonylag új szintérnek tekinthető az iskola mint helyszín, képként nem archaikus, jelentéstartalma viszont idomul az archaikus jelentésrétegekhez, ugyanakkor sajátos jelentéshálót is képez a kulturálisan új civilizációs szintér miatt. Metaforikus alakzatként azonban több előzményét is fellelhetjük a kulturális emlékezetben: ilyennek tekinthető egyrészt a formális közösségek (pl. tanodák, a tanonclét) ábrázolása, mellyel számos népmesében is találkozhatunk (pl. *A boszorkányinas*, *A varázslóinas*, *Mese a legényről, aki elszegődött inasnak*, *Vitéz János és Hollófernyiges* stb.). A tanoncok e történetekben egy nagy tudású, ám tudásával a káoszhoz kapcsolódó boszorkányhoz vagy varázslóhoz szegődnek hol önszántukból, kíváncsiságból, hol erőszak hatására (elrabolják vagy a szülők adják el őket), illetve valamilyen értékes, előrevivő élőlény vagy tárgy megszerzése céljából (táltos paripa, aranytollú madár). E történetekben hangsúlyos, hogy a tudás önmagában rosszra is használható, pusztító erő is lehet, pozitívvá akkor válik, ha az addig elnyomott, gyenge szubjektumrész (a táltos paripa mint lélekszimbólum) is kellő erőre kap.

A tanoncként, szolgálatban megszerzett tudás ábrázolása mellett az iskolaszimbólum egyik előzményének tekinthető az informális közösségek (pl. sok testvér) ábrázolása is. E közösségekben központi szerepet kap a normának való megfelelés, a rend helyreállítására irányuló közösségi magatartás vagy éppen annak felülírása és újrakonstruálása. Népmeséink közül jó példát kínál erre pl. a *Szétáncolt cipellők*, a *Vadhattyúk* vagy *A hét holló*. Ehhez hasonló, ám ellentétes irányú metafora bontakozik ki az elutasított közösség vagy a közösségből kivetett egyén ábrázolása során, pl. *A rút kiskacsa* c. műmesében.

II. A kortárs irodalom iskolaképe

A tanoncműhelyek ábrázolása mellett ez utóbbi közösségábrázolások elsősorban formális jellegükből adódóan készítik elő a 19., de kiemelten a 20. századi, epikus irodalmi alkotások iskolaábrázolását, melyek motivikus hasonlóságuk mellett funkcionális és poétikai különbségeket is felmutatnak. Kevés olyan intézmény létezik, amely oly kitaróan végigkísérné életünket gyerekkorunktól időskorunkig, mint az iskola. Persze joggal jegyezhetjük meg, hogy iskolába csupán gyerekként és fiatal felnőttként járunk, mégis ott lebeg folyton tapasztalatainkban, szabályrendszereinkben, traumáinkban vagy (rém)álmainkban az a kép, mely kitörölhetetlenül az iskolához, a tanárainkhoz és módszereikhez kötődik. Nem véletlen, hogy e téma a kortárs irodalomban is megtalálja a helyét, hiszen mind az ábrázolás szükségessége, mind az értelmezés és megértés lehetősége égető vágyként szervezi a mindenkori szövegeket s kiemelten az ifjúsági irodalom alkotásait. Az iskola – az irodalom határátlépéseinek köszönhetően – túlmutat önmagán s hétköznapi jelentésárnyalatain, jellé válik, mely új jelentésekkel ruházódik fel, valami olyan képződménnyé, melyben egyszerre artikulálódik a jelen tapasztalata és e tapasztalat felülírása.

Amikor a kortárs irodalom iskolaábrázolásaira fókuszálva kezdünk olvasni, kutatni, meglepő jelenséggel találkozhatunk szembe magunkat. *Ottlik Géza Iskola a határon* című regényének örökségét, hagyományát továbbvivő művet kerestem; egy jelentős iskola-regényt, amelyet olvasva feltáruul előttünk a kamaszhős lelki világa s minden megpróbáltatása, ám helyett azt tapasztaltam, hogy a reális világhoz kapcsolódó iskola sokkal inkább háttérrel (ám kétségkívül fontos háttérrel) kínál a regényhősöknek saját világuk megértéséhez – ugyanakkor az e világtól, a saját világtól való elhatárolódáshoz is erőteljesen hozzájárul. Jellé, szimbolikus térré válik, mely túlmutat önmagán, a fiatalok számára a rend, a szabály jelképe, sokszor a konfliktusok helyszíne, ahol abúzus vagy éppen bullying is előfordulhat. Hangsúlyossá válik, mennyire nem találja helyét a főhős ebben a világban, az iskolakép így mindazt jelképezheti, amit számára a külvilág, annak (sokszor értehetetlen) szabályai, nehézségei jelentenek. Azt tapasztalhatjuk tehát, hogy az iskolaregények a fikcionalitás szintje szerint is elkülönülnek egymástól: műfaji csoportjukon belül megkülönböztethetjük a reálishoz közelítő iskolaképpel dolgozó

műveket, ahol a főhős az iskolát a hatalom metaforájának sajátos kiterjesztéseként tapasztalja meg, s többnyire egyénként és egyedül harcol e formális közösség rendfoglalma ellen, mely nem a szubjektum kibontakozását, sokkal inkább elnyomását szolgálja. E művekben ritkán találkozunk katartikus s feloldó megoldással (ha igen, a megoldás didaktikus), az iskola mint szimbólum traumatikus helyként épül be a főhős emlékezetébe. E kategória emblematikus alkotása *Móricz Zsigmond Légy jó mindhalálig!* (2012), *Ottlik Géza Iskola a határon* (1959) és *Robert Musil Törless iskolaévei* (1906) című regénye, de a hatalom vagy a felbomlott rend iskolametaforája megfigyelhető *Dragomán György A fehér király* (2005) és *Máglya* (2014), *Szabó Magda Abigél* (1970) és *Wéber Anikó Az osztály vesztése* (2016) című regényeiben is.

Mindegyikre igaz ugyanakkor az is, hogy hősei igyekeznek megoldást találni, ám az iskola képe olyannyira összefonódik a hatalommal, hogy a vele való szembezállás meghaladja erejüket, megoldásaik nem változtatják meg a felettük álló rendet, még akkor sem, ha többé-kevésbé sikerül feloldani az e renchez kapcsolódó traumatikus viszonyt. E megoldás leginkább a *Máglyában* figyelhető meg, ahol Emma képes lesz kilépni e szimbolikus térből, s egy másik tér, a mágikus világ segítségével talál válaszokat és kiutat.

Dragomán regénye is előrevetíti azt a megoldást, amelyet a legtöbb „iskolaregény” megfogalmaz, s amely fontos üzenetként létesül, méghozzá elsősorban az ifjúsági irodalom lapjain. Az epikus művek egy másik csoportja ugyancsak hasonló szimbolikus térként mutatja be az iskolát, ám fontos különbség, hogy mindezt a regények felütésekor, kezdeti problémaként ismerhetjük meg. E műveket eposz- vagy meseszerű regényeknek nevezhetjük, ahol elsősorban a mese poétikai szabályai érvényesülnek. A művek hősei (s egyben ideális befogadói) a kamaszok és a fiatal felnőttek, akik maguk is hasonló kérdésekre keresik a választ, s esetünkben ők azok, akik szinte készen kapják meseszerű műveik legfontosabb negatív allegóriáját, az iskolát.

Az eposz- vagy meseszerűséget felmutató irodalmi alkotásokban gyakran éppen az ellenpontozás miatt kerül hangsúlyos pozícióba az iskola elleni lázadás (melyet előlegeznek a megaláztatások, traumák stb.), a hős legnagyobb tette pedig éppen ezen iskolák ideális helyévé való átváltoztatása. A régi rend (az elfogadhatatlan iskola- és hatalomkép) már semmilyen formában nem tartható fent, újat kell teremteni, olyat, ami nem külső nyomás, hanem belső készletettség hatására alakul ki. Ez az új iskola általában cseppet sem hasonlít az előzőre, hiszen szimbolikus tere is más lesz: a régítől való eltávolodás akár szó szerint, akár jelképesen egy új világba való átlépés, ahol a hős megtalálja a számára fontos iskolát, ami nem struktúrájában, sokkal inkább funkciójában feleltethető meg egy (ideális) iskolának.

Az utóbbi néhány évtized egyik legnagyobb gyermekirodalmi sikere, *J. K. Rowling* Harry Potter-sorozata talán a legeminensebb példája az alternatív iskola mint vágyott hely fogalmának: Harry átlép egy másik világba, ahol hozzá hasonló emberek veszik körül, ezen új világ más szabályok szerint szerveződik, olyan tantárgyakat tanul,

amelyeknek valóban hasznát veszi. Fontos megjegyezni, hogy e világ sem anarchia, hiszen kialakítja a maga sajátos rendjét, melyben végül sikerül megtalálni a harmóniát.

A hazai ifjúsági szépirodalom is számos nagyszerű példát kínál: a Harry Potterhez hasonlóan *Böszörményi Gyula Gergő és az álomfogók* (2002), majd a *Gergő és a bűbájketerc* (2003) és a *Gergő és a táltosviadal* (2004) című regényeinek hőse is egy varázslatokkal, sámánokkal, táltosokkal és boszorkányokkal teli világba révül álmában, ahol olyan kompetenciákat sajátít el, melyek nélkülözhetetlenek a felnőtté váláshoz.

A fikcionáltság szintje persze eltérő e műfaj esetében is. *Szabó Tibor Benjámín EPIC – Az első küldetés* (2014) című regényének hősei budapesti iskolások, akik délelőtti tankötelezettségük mellett délutánonként egy különleges, ám ugyancsak budapesti iskolában tanulnak, melyet kivételes képességű középiskolásoknak hoztak létre. A két iskola kontrasztja így még erőteljesebb, hiszen egymás mellett léteznek, a hősök nem léptek át teljesen egy másik világba, „csupán” látogatói e csodákkal és rejtélyekkel teli univerzumnak, ahol rájuk is titkok és rejtvények megfejtése vár. A délelőtti iskola unalma, traumája így folyamatosan ellenpontosodik a délutáni izgalmak és kalandok tükrében, ahol természetesen egyáltalán nem könnyebb a boldogulás, csak a célok, eszközök és módszerek mások.

Hasonló struktúrát követ *Szakács Eszter A Szelek Tornya* című regénye, melyben ugyancsak sajátos világba csöppenünk: Mira, a tizenöt éves kamaszlány üldözői elől menekülve szembesül azzal, hogy képes átlépni egy másik világba, az Olümposzra, ahol lélekikre, egy griff várja, akivel együtt felvételt nyertek az e párhuzamos zsebuniverzumban működő Aiolosz Akadémiára. *Szakács* zseniális világokat teremt elsősorban a görög mitológiára építve, de számos nép (így a magyar, a germán, a babiloni stb.) mitológiája is megjelenik a zsebuniverzumok világában. Miráék – az eddig említett regények hőseihez hasonlóan – szintén két helyre járnak iskolába, így a nappali magyar iskolarendszer itt is erőteljesen szembeállítódik a vágyott mitológiai akadémiával, ahol grifflovasnak és kapuőrnek képzik ki az arra érdemeseket, miközben mindkét világban helyt kell állniuk barátságukat, kitartásukat, leleményességüket és hűségüket bizonyítandó. A történet mindent eldöntő csatája az Olümposzon játszódik, csak itt lesz lehetőség arra, hogy a világ rendjének helyreállítása megoldást kínáljon a „délelőttök” világának problémáira.

Sajátos formája lehet ezen ifjúsági regényeknek a disztópia műfaja, ahol a fennálló rend a végletekig viszi a szubjektum korlátozását, a helyette teremtdő új rend pedig sokszor felállítja a maga iskolaszerű képződményét. (Pl. *Miklya Anna Dühös nemzedék I.* [2014], *Finy Petra Kettő* [2014] című regénye vagy *Veronica Roth A beavatott*-sorozata [2011, 2012, 2013].) Itt a fikcionált világon belül jön létre mindkét rend, ahol ugyancsak meg kell küzdeni a régiek (felnőttek, régi vezetők) elavult és értelmetlen szabályaival.

Az említett regények mindegyikére jellemző, hogy a rend helyreállítása csak a másik, a vágyott iskola jelenlétének segítségével oldható meg, s minden bizonnyal az utóbbi néhány évtized egyik legmarkánsabb allegóriafejlődésének lehetünk tanúi, melyben

az iskola ellenféllé, hadszíntérré, traumatikus helyé válik, mely állapot feloldása pedig egy új iskolakép megteremtésével válik lehetségessé és szükségessé. Tanulmányunk további részében azt vizsgáljuk, hogyan manifesztálódik térként a fikcionált iskola, s a tér egyes elemei milyen jelentéssel bírhatnak a szimbolikus iskolakép jelentéshálójának megteremtése során.

III. A (fantázia)iskolák terei

Vizsgálódásunk fókuszában a továbbiakban egy olyan mű áll, melynek iskolabrázolásában a határátlépés alakzatát figyelhetjük meg. E mű hősei a reális(hoz közelítő) világból a felbomlott rendből fakadó traumatikus élményeik hatására másik világba vágyanak, melyet a fikcionáltság küszöbének emelésével érhetünk el: a reális térből valamilyen varázslat vagy csoda folytán átjáró vezet a másik, fantasztikus világba, ahol minden máshogy működik, mint a kiindulási oldalon. A fantáziavilág egyben vágyaik teljesítését s ugyanakkor egy új rend kialakulását is felkínálja, építőelemei hasonlítanak a reális világ elemeihez, a végeredmény – éppen az újfajta konstrukciónak, nézőpontnak, rendfogalomnak köszönhetően – egészen más lesz. A terek bejárásához *Szakács Eszter*től *A Szelek Tornya* című regényt hívjuk segítségül, ahol a kiindulópont hasonlít a többi, fantáziaiskolát ábrázoló műhöz (pl. a *Harry Potter*hez vagy *Böszörményi Gyula Gergő-sorozatához*): főhőse, Szellő Mira édesanyját veszítette el, s félárvasága és félcigány származása éppen elegendő ahhoz, hogy csúfolódások céltáblája legyen. A 15 éves Mira számára tehát a reális világ rendje káosz-ként manifesztálódik, nem találja benne a helyét, számára az otthonosságot alig magán viselő, legfelső emeleti panelházi lakás tűnik egy mindentől távol lévő toronynak, mely a föld és az ég közötti állomást testesíti meg. *Marc Augé* szerint „a szürmodernitás nem-helyeket teremt, vagyis olyan tereket, amelyek önmagukban nem antropológiai értelemben vett helyek, és amelyek baudelaire-i értelemben nem építik magukba a múlt helyeit”. (*Augé*, 2012, 47. o.) Mira nem tud szervesen kapcsolódni saját, nem-helyként konstituálódó lakhelyéhez, idegenként bolyong sajátta alig tehető terében.

A mesék poétikai struktúrájára építő határátlépő ifjúsági regények tartalmi kritériuma alapján várható tehát, hogy hősünknek e felbomlott rendet kínáló állapotból ki kell mozdulnia, útra kell kelnie, hogy újra (valahol máshol) helyreállhasson a rend. E mese- vagy eposzindító tett minden esetben szervesen összekapcsolódik a hiány, a rend felbomlásának felismerésével, mely a hős életének kiteljesedését lehetetlenné teszi, megrekeszti. Az *útrakelés* feltétele a hiány felismerése s az ennek megváltoztatására irányuló vágy megszületése, melynek hatására a hős kilép az adott helyzetéből, s elindul egy úton, mely új életszakaszt, lehetőségeket kínál számára. Az állandóságból kimozduló utazás során a hős hátrahagyja addigi életét, új kontextusba helyezi, újabb

mintázatot keres ön- és létértelmezésének. „Az álomszimbolikában minden utazás, vagyis a létformának minden változtatása halált jelent.” (*Tánczos*, 2006, 201. o.) E halál a szubjektum hátrahagyott részének szimbolikus halálaként értelmezhető, az útra kelés – s itt egyenesen határátlépés – hatására új szubjektum születik, ahogyan ezt vizsgált regényünkben is megfigyelhetjük. Mira – Harry Potterhez hasonlóan, aki a Roxfortba indulva leveti ócska (használtan kapott) ruháit, talárt és süveget ölt magára, kirekesztetből mindenki által ismert hőssé változik – a valóságból egy zsebuniverzumba lép, az Olümposzra való átkeléssel egy lélekikerrel, lénye másik felével kapcsolódik össze, aki nem más, mint az alakváltásra képes griff, Uli. Talán fölösleges is rámutatni a nyilvánvaló kapcsolatra az Odüsszeiával, azaz Odüsszeusz latin nevével, Ulyssessel. De Odüsszeusz is megjelenik a műben, akit az akadémia vezetősége kikért az Alvilágból, hogy az új elsősök tanára lehessen. Mind Uli, mind Odüsszeusz kalauzszerepet töltenek be Mira életében, olyan segítők, akik már megtapasztalták a bolyongást, ugyanakkor el is érték céljukat, így a fiatalok, a még útkeresők számára vagy értékes tapasztalatokkal, vagy intuíciójukkal utat tudnak mutatni.

Nemcsak az átkelés, határátlépés maga, hanem az átkelést biztosító tér is kiemelt, szimbolikus szerepet tölt be a műben: Mira egy elhagyott építési területen álló toronydaru felső, mágiával kitérített irányítófülkéjéből – mely az átkelést biztosító kapuként funkcionál – tud átlépni griffje segítségével az ókori istenek által lakott univerzumba. A daru – Harry Potter gardróbjához hasonlóan – olyan negatív vagy nem-helyet jelöl, mely hangsúlyosan csupán köztes és zárt tér lehet, folyamatos ott-tartózkodásra alkalmatlan, nem hordozza magán az otthonvilág nyomait. Mindkettő technicizált jelenség („Az irányítópultot a legújabb űrtechnikai eredmények birtokában a Daidalosz Intézet munkatársai dolgozták ki. A földi technológia vegyítése a mágiával biztonságosabbá teszi az átkelést” – olvashatjuk *A Szelek Tornya*-ban a kapukról) (*Szakács*, 2016, 62. o.), gép, mely feladatot végez, s jelen esetben ez a feladat két világ összekapcsolása, méghozzá az elhagyandó káosz és a vágyott másik hely formájában. A mesék metaforikus nyelven hasonló zárt térként funkcionálnak a közlekedési eszközök is (kocsi, szekér, autó, vonat, hajó), melyek kiszakítják az utazót az őt körülvevő tájból, miközben védik és bezárják, esetleg másokkal (például segítőkkel) össze is zárják. Az utazás során a hős e különös, idegen tereken saját énjének kivetüléseivel találkozik, a zárt terek pedig lehetővé teszik e szubjektumrészek szükségyszerű, olykor könnyörtelen megismerését. „Az út elvezet valahonnan, eljuttat valahová – írja *Tapodi Zsuzsa*. – A megértés is sajátos út: egy szűkebb horizontból egy tágabba történő átlépés során valósul meg. Máshol lenni egyúttal azt is jelenti, másnak lenni, tehát felhívást az önmegismerésre.” (*Tapodi*, 2015, 290. o.)

E köztes térből érkezik meg hősnőnk élete új színhelyére, mely egy sajátos és varázslatos iskola, ahol szinte minden máshogy működik, mint a reális világ iskoláiban. Azaz e terek egyszerre a fantázia terei (utópiák), viszont magukon hordozzák a reális jeleket, csak

éppen kifordítva, mintha tükörbe nézve szemlélnénk a világot. E keretek felismerése ráirányíthatja a figyelmünket *Foucault* heterotópia-fogalmára: elméletében az

„utópia olyan helyszín, melynek nincs valós helye. Olyan helyszínek ezek, melyek a társadalom valós terével a közvetlen vagy fordított analógia általános viszonyát ápolják. Mutassa bár a társadalmat tökéletesített formában, vagy önmaga ellentétéként, az utópia lényegében véve irreális tér.” (*Foucault*, 1967)

Ugyanakkor a valós térben vannak

„egyfajta ellen-helyszínek, olyan, konkrét módon megvalósult utópiák, melyekben a valós helyszínek, az adott kultúrában megtalálható minden egyéb létező helyszín, egyszerre képviseltetnek, követeltetnek vissza és fordíttatnak ki; helyek, melyek minden helyen kívül esnek, jóllehet valóságosan behatárolhatók. Ezeket a helyeket, melyek abszolút módon »mások«, mint mindazon helyszínek, melyekre reflektálnak, melyekről szólnak, heterotópiáknak nevezem – mintegy az utópiákkal szembeállítva őket; és úgy vélem, hogy az utópiákat, és ezen radikálisan más helyszíneket, a heterotópiákat, összekapcsolja valami kevert, kölcsönös tapasztalat, ami a tükör jelenségében fogható meg.” (*Foucault*, 1967)

S míg *Foucault* a valós tér kitágított dimenziójában látja az utópia jelentésrétegét (pl. a könyvtárban, ami reális jellege mellett határátlépést biztosít utópikus világokba), addig a fantasy-iskolaregények olvasása során ennek ellentétes irányú interpretációját látom megvalósulni: a fantáziavilág-utópia terei képeznek tükörképként működő, kvázivalós tereket, melyek összetettsége éppen e kettősségben rejlik.

Miráék az Aiolosz Akadémiára kerülnek, ahol a képzés helyszíne maga a Szelek Tornya, az Aiolosz szélsten által alapított grifflovasképző iskola. A továbbiakban ezen iskola tereivel ismerkedünk meg részletesebben.

III.1. Az Aiolosz Akadémia mint vágyott tér

Egy ismert épülettípus tölt be tőle szokatlan funkciót (hiszen a reális térben az iskolák általában nem tornyokban működnek), ezzel is felhívva a figyelmet különlegességére és arra, hogy jelként túlmutat hétköznapi jelentésén. A torony a népmesék poétikájában összetett térként jelenik meg, komplexitása az elérendő teljességre mutat, ahol a főhős legtöbbször valami értékes, vágyott dolgot talál. A való világban hátrahagyott és a varázsvilágban megtalált iskolakép megértéséhez segítségül hívhatjuk ifjabb Plinius fogalmait, aki megkülönbözteti egymástól a szeretett helyet (a *locus amoenus*) és a szörnyű helyet

(*locus horribilist*). (Hindermann, 2016) E megkülönböztetés alapján *locus amoenus*ként, szeretett helyként manifesztálódik a hős számára a vágyott hely, ami többnyire ki- és elmozdulásának oka és célja, s ami egyben a másik (hely) megismerésére is inspirálja. Ezzel szemben *locus horribilisként* a szorongással kísért iskolaélmény színhelye írható le, ami a tapasztalat szörnyűségére, a másság démonizálására hívja fel a figyelmünket. Itt nem a másik hely és a másság megismerése kerül a középpontba, sokkal inkább a saját (a komfortzóna) hiánya realizálódik.

E ponton érdemes újra egy pillantást vetnünk az utazás metaforikus tereire, a népmesék és eposzok világára. A *locus amoenus vágyott térként, célként* konstituálódva a másik megértésének és befogadásának következményeként értelmezhető, a szubjektum azon állapotában érhető tetten, amikor az én integritása helyreáll. Ezzel szemben *locus horribilisként* szerveződik a tér az utazás kaoszt feltételező tereiben, azaz a metaforikus erdőben vagy éppen a viharos tengeren. Ha az integritásra és rendre vágyó szubjektum metaforikus utazásának elemeit látjuk a szubjektivitás jegyeit hordozó iskolaregényekben, világossá válik, hogy a *locus horribilis* a metaforikus utazás első állomásaként, az eredeti iskolaként manifesztálódik (a másságra süket és vak vagy éppen az eltévelyedés állapotában lévő hős tereként), ahonnan nyilvánvaló cél a *locus amoenus* elérése.

A vágyott tér a szubjektum számára otthonosságot, új otthonvilágot kínál, melynek megteremtése útjának minőségétől függ. Az otthonosság vagy éppen az „otthonvilág” és a vele oppozícióban álló „idegen világ” nem statikus fogalom, ahogyan arra *Landgrebe* is rámutat: „Az otthonvilág és az idegen világ közötti kapcsolat, mint látható, relativitásként értelmezhető; nem merev, sokkal inkább áradó, állandóan mozgásban lévő.”¹ (*Landgrebe*, 1963, 51. o.) Az új otthonosság vagy otthonvilág megteremtésének feladata ezért az idegen világ határainak elmosása, eltolása, az idegenség (legalább részleges) átváltoztatása otthonossággá. Az otthonosság kritériumai között általános/kollektív elemeket éppúgy találhatunk, mint egyedieket, ám mindegyik folytonos kapcsolatban van azzal az allegorikus hálóval, melyhez az egyén élete során belső vagy külső identitását kapcsolja.

Mira ebben az új térben érzi úgy, hogy hazaérkezett, mert bár idegen és sokszor rémisztő számára új környezete, mégis képes az otthonosság érzését kelteni, s ennek első jele éppen a *locus amoenus*ként konstituálódó torony, mely funkcióját tekintve iskola és otthon is egyben, épületként pedig egy, a valós funkciójától különböző, épített hely, mely csak a fantáziavilág terében képes betölteni funkcióját. A Szelek Tornya nem azért tölt be Mira életében fontos szerepet, mert különleges épület, hanem azért válik különlegessé, mert a főhős vágyott tereként képes megjeleníteni, jelentését e szimbolikus

¹ Saját fordításom – K. J. („Dieses Verhältnis von Heimwelt und Fremdwelt ist, wie sich zeigte, in einer Relativität zu verstehen; es ist nicht ein starres, sondern ein fließendes und ständig in Bewegung befindliches.“)

sztuációban nyeri el, miközben felkínálja makro- és mikrotereit az őt bejárni és felfedezni kész diákok számára. A fantáziavilág terei tehát érintkeznek a valósággal (hiszen a valóságban is találkozunk az itt található terekkel, termekkel, helyiségekkel), de szituatív funkciójuk eltér a valóságtól, mivel éppen a valóságban nem ismert vagy háttérbe szorult terek töltődnek fel új jelentésekkel. „Voltaképpen a *helyzeti* reprezentáció avatja helyé a térszegmentumokat, egyes elképzelések szerint nemcsak az esemény megvalósulása, hanem már az esemény megvalósulásának lehetősége is.” (Faragó, 2014, 19. o.) Így Mira számára az Aiolosz Akadémia nem csupán egy megvalósult álom, hanem lehetőség arra, hogy ő maga valósítson meg álmokat, éljen át új kalandokat, hiszen itt, ezen a helyen kínálkozik mindarra *lehetőség*, hogy megvalósítja saját történetét, azaz mindazt, amit a regény reális világában esélye sem lett volna megvalósítani.

III.2. A Szelek Tornya

Az Aiolosz Akadémia épülete első találkozásukkor ugyanolyan csodálattal tölti el Mirát, mint Harryt a Roxfort. Az égbe nyúló torony nyitott erkélyein griffek szállnak le és fel, az ókori görög istenek világát megidéző zsebuniverzumban ugyanolyan központi elemet tölt be az oktatási intézmény, mint a varázslók világában a Roxfort. Érdemes megjegyezni, hogy az oktatás terei mindkét helyen impozánsak, az adott társadalmak számára kiemelkedően fontos az új nemzedék színvonalas képzése, melyhez mind allegorikusan, mind szimbolikusan remek helyszínt biztosítanak a jelentős metaforikus többletjelentéssel felruházott épületek. A Roxforttól különbözve az Olümposzon nem az otthonosságot helyezi előtérbe e szimbólum, sokkal inkább a különböző létszférák összekapcsolását, mely ebben az esetben föld és ég, test és lélek kapcsolatát is erősíti. A torony elrugaskodik a földtől, az ég felé mutat, s „[a] függőleges irányú felemelkedés az egyetlen olyan térirány, aminek egyértelműen pozitív szimbolikus jelentése van. Az ember kedvezően ítéli meg ennek a mozgásnak minden megnyilvánulását.” (Durand, 1960)

III.3. Léglift

A Roxfort lépcsőihez hasonlóan a különböző szintek közötti közlekedést szolgálja, fontos szerepet tölt be a különböző szintek összekapcsolásában, szimbolikája a létrával rokonítható, mely átjárót képezhet fent és lent között, ám szilárd manifesztum helyett a légáramlatok segítik a fel- és lejutást, megidézve ezzel Aiolosz szélisten princípiumát. Az üres, szakadékként tátongó légliftbe való belépés bátorságot és lélekjelenlétet kíván a diákoktól, akik a semmibe lépés gesztusával rábízák magukat ősükre, a szelek istenére. Ugyanúgy szolgálja a különböző szintek közötti közlekedést, mint a Roxfort lépcsői vagy a népmesei szimbolikában a világfa, a kút vagy az alvilágba vezető lyuk. A hasonló, a lét különböző szintjeit összekötő alakzatok a psziché különböző szintjei közötti „közlekedést” is biztosítják, s nemcsak a felső és alsó, hanem a külső és belső létszféra között is képesek kapcsolatot teremteni, elősegítve a befelé fordulást, a belső

világgal végzett munkát. (Plasztikus példaként áll előttünk a *Holle anyó*ban található kút vagy éppen a *Febérlófiában* felbukkanó, az alsó világba vezető mély lyuk.) Nem véletlen, hogy éppen e léglift (és a torony) tetején található a Moirák elzárt lakhelye, melyet Mira is csak traszállapotban tud megközelíteni. *Gaston Bachelard* a felemelkedés szimbólumát vertikalizált értéktulajdonításként értelmezi, s a platóni ideák álomszerű (onirikus) világát látja viszont benne: „Racionalizmusunktól vezérelve, azt gondoljuk, hogy az onirikus utazás eszköz valamiféle célnak az eléréséhez. Nem vesszük észre ugyanakkor, hogy a cél maga az utazás, hogy a képzeletbeli utazás a legvalóságosabb mindenekfölött, amely egész pszichikus lényünket átfogja.” (*Bachelard*, 1948, 26. o.) A léglift persze szorosan összekapcsolódik a toronnyal, a felfelé törekvő épület magvát képezi, így kötve össze a lenti, a fenti és az oldalsó világokat.

III.4. Az Aiolosz Akadémia tantermei

Ahogy a fantáziavilágok iskolaépületei (a kastély és a torony) szokatlan, az eredetitől eltérő funkciót töltenek be, úgy az osztálytermek sem tekinthetők mindennaposnak. A diákok membránajtókon és őrt álló kariatidákon át közlekedhetnek, a belső terek pedig szokatlanok, elütnek a megszokott osztálytermek berendezésétől. Már az első napi próbájuk is egy hatalmas teremben zajlik, ahol hatalmas szikla áll középen, a kis szigetet víz övezi, a tetején egy tojást őrző szirénnel. A terem így egyszerre a kint és a bent színtere (mint a Roxfortban a kentaurnak berendezett erdőszzerű tanterem), ahol a kinti természet vadságát zárt, biztonságos térben tapasztalhatják meg a diákok. Ugyancsak védett térnek tekinthető az Amelia Earhart repülésóráira készített gyakorlópálya, mely ugyan külső téren, a város határain túl terül el, ám a szélstenek és a Daidalosz Intézet mérnökei kifejezetten a növendékek számára alakították ki.

Kibővített vagy kihelyezett tanteremként tekinthetünk azokra a terekre is, melyeket az osztálykirándulások (lényegében tanulmányi kirándulások) során látogatnak meg a diákok. A kirándulások során kimozdulnak a zárt iskolatérből, s a már ismert módszerrel, kapukon keresztül jutnak egyik térből a másikba – jelen esetben egyik zsebuniverzumból a másikba. A tér ilyen jellegű kibővítése nem jellemző a Harry Potterre, ott az elmozdulás elsősorban a birtokon belül történik, minden onnan kifelé irányuló mozgás tiltott – éppen a külső világ veszélyessége miatt, hiszen a Roxforton túl már nem működik a védőbűbáj. Természetesen ott is megismerkednek e külső, veszélyes terekkel Harryék, ám minden esetben tilosban járnak, vagy éppen büntetésből (ám kísérettel) érkeznek a Tiltott Rengetegbe.

Miráék viszont együtt, szervezeten látogatják meg az iskolától távolabb eső zsebuniverzumokat, s mint minden golya, ők is a Meótiszra, az ősmagyarok univerzumába látogatnak először. A Meótisz egy ugyancsak újraértelmezett, a hagyományt és a modern technikai fejlődést elegyítő teret konstituál, mely egyszerre kínálja fel a szakralitást és az előrehaladást, a folytonosság tapasztalatát. Mira – bár először kissé csalódott

az archaikus teret átszervező modernitás miatt – otthonosan mozog a zsebuniverzumban, s e térben tapasztalja meg először pártfogó istene, Artemisz jelenlétét, s képes először kibontakoztatni az istenektől kapott képességeit. Itt egy, még az Olümposztól is eltérő tértapasztalattal találkozik: „Nincsenek városok, ipar és környezetszennyezés az ősi, nomád életmód miatt. Mégsem mondanám elmaradottnak ezt a világot. Megvan minden, ami a kényelmes, modern élethez szükséges.” (Szakács, 2016, 250. o.) Ám ebben a nyugalomban meglátja a veszélyt is: „Talán egyetlen hátulütője van az itteni életnek. [...] Túlságosan nyugodt. Túlságosan egyhangú és biztonságos. Semmi sem ösztökéli az embereket a változásra, a fejlődésre.” (Szakács, 2016, 251. o.) Az egy helyben lakozó Öregisten és Boldogasszony birodalma így ellenpontozója lesz az Olümposz nyüzsgő és folyton változó (ám a változásban a hagyományokat is követő) világának, hiszen a meótszi modernizáció elemei is mind onnan származnak (pl. a buboréksátrak, a légjárók vagy a modern kommunikációs eszközök, a KK-k), helyben nem történt semmi változás és fejlesztés, az olümposziak nélkül valószínűleg egy elszigetelt, önmagába zárkozó néppé s kultúrává válnának. Ugyanakkor az itteni nyugalom és a környezettel való magasszintű harmónia nem hagy kétséget afelől sem, hogy a meótsziak csöndes és hagyományos élete mély bölcsességről tanúskodik, s az új tér és új út tapasztalatát kínálva másra is megtanítja Mirát:

„Egészen addig abban a hitben ringattam magam, hogy nincs nagyszerűbb világ az Olümposznál. Virágzik a tudomány és a kultúra, és a Moirák rendkívül sokat tettek a társadalmi igazságosságért. Most rá kellett döbennem, hogy többféle út létezik az emberiség számára. Vannak köztük jobbak és rosszabbak. Ígéretesek és csalódást keltők. A meótszit mindenképpen az előbbieik közé tartozónak tekintetem.” (Szakács, 2016, 254. o.)

A hagyománykövető (és múltidéző) Meótsz emellett az önmagához, pontosabban önmaga másik feléhez, meghalt ikertestvéréhez is elvezeti, aki egy meótszi kisfiú, Nimród testében született újjá. E kapcsolathoz, mint láttuk, hosszú utat kellett megtennie Mirának, több kapun átkelve, az olümposzi hagyományokat megélve kellett átlépnie egy ismeretlen világba, hogy megtalálja a válaszokat az őt már hosszú évek óta foglalkoztató kérdésekre.

III.5. Az Alvilág

A népmesék és mítoszok poétikai megoldásait alkalmazva az Alvilág is a rendezett, központi helyként szolgáló akadémiától távol, a periférián helyezkedik el. „A hagyományos világ térszemlélete szerint az ember az őt körülvevő hatalmas térnek csak egy kis részét, a »bekerített közép« terét uralja, a világtér megművelt részén túli terek pedig kaotikusak, veszélyesek és rettegettek.” (Tánczos, 2006, 52. o.) A vad, kietlen Alvilág

szemben áll és túl van a körülkerített, épített, uralt tér határain, a káosz, a bolyongás és az eltévelyedés színtere. A mesehős vándorútja kezdetén, a rend uralta világból kilépve lép be a követhető utat nem kínáló világba, ahol saját félelmeivel, démonaival találkozik, melyeket eddig sikerült kívül tartani a rend segítségével. Az iskolaépülettől távol elterülő Alvilág képe hangsúlyozza, hogy ebben az új, a határátlépés során elért világban is jelen van a rend ellentéte és fenyegetése, ám érzékelhető határ van közöttük (itt, mint a görög mitológiában is, a Sztüx folyó), s hosszú és kalandos út vezet Hadész birodalmába, melyet az akadémisták (egy újabb kirándulás során) az Argóval tesznek meg. A zárt iskolaépület melletti veszélyeket rejtő külvilág képe nem ritka az iskolaregényekben, gondoljunk csak az *Iskola a határon* eleve peremvidéken álló épületére vagy éppen az *Abigél* kolostorszerű zártságára, mely az apai szándék szerint is Ginát hivatott megvédeni a világháború borzalmaitól.

A Hadész birodalmába kirándulók nemcsak a Sztüx csodatévő hatását érezhetik meg saját bőrükön, hanem megfigyelhetik egy másik világ szabályszerűségeit, a traumák, a bánat élethez és halálhoz kapcsolódását is. A szimbolikus határátkelés után máshogy tekintenek eddigi fájdalmaikra, Mira is képes lesz múlttá tenni hajdani, kiteszított énjét (így e térben valóban megtapasztalja a szimbolikus halált, lénye egy régi változatának elpusztulását), s csak így lesz képes ő maga is meglátni a másik ember szomorúságát, majd nyitottá válni mind a múlt elengedésére, mind a másokhoz való pozitív, segítőkész odafordulásra.

Az Olümposz e különös tere így ugyancsak az akadémisták „oktatásához” járul hozzá, mintegy kitágított oktatási térként segíti a diákok önismeretét, lelki fejlődését, hogy készen álljanak kapuőri feladatuk (azaz valójában kultúrájukat s integritásukat védelmező belső munkájuk) ellátására.

IV. Terek és vágyak

Az iskolaregények metaforikus struktúrája központi elemként használja a terek topológiáját, jelentéssel ruházva fel az elmozdulást, a helykeresést és magukat a belakott és érintett tereket. Az épített tér és a természetes tér a hősök szubjektumának kiterjesztésévé válik, olyan jellé, mely magán hordozza a traumákat vagy éppen a vágyakat. A bemutatott ifjúsági regény példáján láthattuk, hogy kitüntetett térként az iskola szervezi e világok struktúráját, mind a reális világ felbomlott rendjéhez, mind a fantáziavilág vágyott világához kapcsolódik épületként és intézményként egyaránt, hogy a fantáziavilágban mind az épület, mind az intézmény vágyott helyé, locus amoenusszá, az otthonvilág helyévé változzon.

Feltételezhetjük, hogy az odaképzelt olvasó számára az iskola ugyanilyen kitüntetett helyszíneként manifesztálódik, s így e szimbolikus határátlépés segítségével a szöveg

a *sensus anagogicus*, azaz a szimbolikus értelemképzés szintjén saját kérdéseire kereshet válaszokat, a határátlépés segítségével feloldhatja traumatikus tapasztalatait, míg a tükrözött iskolaképben megtalálhatja a realistól különböző helyét, helyreállíthatja azt a rendet, amely a reális világban csak hiányként tud konstituálódni.

Szakács Eszter regénye így egyszerre kínálja az olvasók számára a kortárs hang ismerőségét és az antik irodalom szimbólumrendszerét, egyaránt táplálkozva a görög (és sok egyéb) mitológia és a népmesék szimbolikus világából, így képezve hidat régi és jelenkori között, s varázsolja rögtön sajátta egy távoli kultúra elemeit is. A mai nyelvvel (sokszor szlenggel) párbeszédet folytató mitológiai gépezet így problémamentesen képes működni e különös, kevert fantáziavilágban, hogy az esztétikai tapasztalaton vagy éppen narratív élményen túl kiköveze azt a bizonyos mesei-mitikus utat akár az antik irodalomhoz is.

Felhasznált irodalom

- Augé, M. (2012): *Nem-helyek. Bevezetés a szürmodernitás antropológiájába*. ford. Fáber Ágoston. Budapest: Műcsarnok.
- Bachelard, G. (1948): *La terre ou les rêveries de la volonté*. Paris: Librairie José Corti.
- Durand, G. (1960): *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Paris: Grenoble.
- Faragó Kornélia (2014): Szemléleti terek, helyzeti reprezentációk. A térgondolkodás dominanciája. In: Bíró Csilla és Visy Beatrix (szerk.): *Tér(v)iszonyok és tér-kép(zet)ek*, Bibliotheca Nationalis Hungariae, Gondolat Kiadó, Budapest. 17–24.
- Foucault, M. (1967): *Más terekről. Heterotópiák*.
Letöltés: <http://exindex.hu/index.php?page=3&id=253> (2022. 02. 01.)
- Hindermann, J. (2016): Locus amoenus und locus horribilis – zur Ortsgebundenheit von otium in der Epistolae von Plinius der Jüngeren und Seneca. In: *Muße und Rekursivität in der antiken Briefliteratur. Mit einem Ausblick in andere Gattungen*, Hrsg. von C. Eickhoff, Franzisca. Tübingen: Mohr Siebeck, 113–131.
- Landgrebe, Ludwig (1963): *Der Weg der Phänomenologie. Das Problem einer ursprünglichen Erfahrung*. (1. Aufl.), Gütersloh: Mohn.
- Rowling, J. K. (2000): *Harry Potter és a bölcsek köve*. Tóth Tamás Boldizsár ford. Animus Kiadó, Budapest.
- Szakács Eszter (2016): *A Szelek Tornya*. Budapest: Tilos az Á Könyvek (Pozsonyi Pagony Kft.).
- Tánczos Vilmos (2006): *Folklor-szimbólumok*. Kolozsvár: KJNT – BBTE, Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék.

- Tapodi Zsuzsa (2015): Utazás Bécsbe – a saját és a másik idegensége. In: *Homo viator. Tanulmányok az irodalom-, nyelv- és kultúratudományok köréből.* szerk. Mihályi Vilma-Irén – Pap Levente – Pieldner Judit – Tapodi Zsuzsa. Bukarest–Sepsiszentgyörgy: RHT – Kolozsvár, Erdélyi Múzeum Egyesület, 290–299.
<https://doi.org/10.19090/hk.2015.2.1-11>
- Visy József (1943): Antikvitás és korunk. III. Az ókori „mérték” és „forma” gondolata nevelésünkben, *Nevelésügyi Szemle.* 7. 9–10. 199–205.

Doktorsik Noémi

A bűn és bűnhődés intertextuális narratívái (Pass Andrea: *Újvilág*)

Bevezetés

Az irodalomtanítás egyik legfőbb céljává az ezredfordulót követően az olvasóvá nevelés vált, ami intézményesített keretek között a szocializáció másodlagos színterein, az óvodában, majd nagyobb részét az iskolában zajlik. Ennélfogva a köznevelés tartalmi szabályozóiban is hangsúlyos ez a fogalom, hiszen a 2020-as Nemzeti alaptanterv a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításának legfontosabb eredményei¹ között említi az olvasóvá nevelést, amelyet a tanulócsoport érdeklődésének megfelelő gyermekirodalmi alkotások közös olvasásával, élményszerű feldolgozásával kíván elérni (NAT, 2020, 302. o.). Ekkor merül fel a kérdés: a jelenlegi kánonban melyek azok a gyermekirodalmi alkotások (legyen szó általános vagy középiskoláról), amelyeknek tanórai feldolgozása valóban élményszerű lehet a tanulók számára, s amelyek ténylegesen hozzájárulnak az olvasóvá nevelés sikerességéhez.

Már-már közhely, hogy korunk irodalomtanítása számos nehézséggel néz szembe. A tantervekben meghatározott irodalomtanítási struktúra alapvetően történeti szempontú, amely megközelítés már önmagában jó párszor került a bírálólat kereszttüzébe, azonban az ebből fakadó korlátok (a tananyag mennyisége, a kötelező olvasmányok, az érettségi kritériumkövetelményei, a kortárs irodalom minimális arányú felbukkanása) tovább árnyalják a nehézségeket. *Fűzfa Balázs* „elmaradt paradigmaváltás”-ként értelmezi az irodalomtanítás gyakorlatának a szó hagyományos értelmében vett klaszszicizációját, amely mind a tanítási módszerekre, mind a tananyag szinte teljes egészére értve a klasszikus írók és költők életművének tanítását jelenti (*Fűzfa*, 2016, 12. o.). Számos oka van annak, hogy miért kell és miért fontos megismertetnie az iskolának a tanulókkal a klasszikus műveket, ezek részletezése azonban nem tartozik szorosan a témánkhoz. Mindemellett be kell látnunk azt is, amire *Kusper Judit* is felhívja a figyelmet: „[n]agyon fontos tehát, hogy olyan művek váljanak a nyílt kánon részévé,

¹Továbbgondolásra adhat okot, ha az olvasóvá nevelésre nem eredményként, hanem folyamatként tekintünk, s mindez hogyan változtathatja meg az olvasóvá nevelés fogalmáról alkotott elképzeléseinket.

melyek az általuk kínált értelmezési, azonosulási stratégiák segítségével megszólítják az olvasót, olyan problémákat vetnek fel, melyek az adott korosztályt (!) érintik, így közös gondolkodásra készítetik a szöveggel. A jelenlegi tantervek ezt az értelmezési stratégiát nem teszik lehetővé több szempontból sem” (Kusper, 2019, 32. o.). Bár e megállapítás a 2020-as NAT közzététele előtt jelent meg, ettől még a legfrissebb tantervekre ugyanúgy érvényes.

A kortárs irodalom remekei, amelyek meghatározóak lehetnének a *Kusper Judit* által említett azonosulási stratégiák kialakításában, önálló anyagrészként a középszintű oktatás utolsó évében kerülhetnek elő, ám az érettségi előtti hónapokban sok esetben már az arra történő sikeres felkészülés kap nagyobb hangsúlyt, így korlátozottak a lehetőségek, hogy a tanulók kellő mélységben tanulmányozhassák ezeket az alkotásokat. A 2020-as NAT módosításai további gátat szabtak ennek, hiszen az egyébként is hatalmas mennyiségű tananyag növekedett, azonban nem a kortárs irodalmi választék kibővítése által, hanem a korábban nem tárgyalt klasszikusnak tekinthető/mondott szerzők beemelésével. Következésképp az irodalomórán akkor találkozhatnak a tanulók kortárs szövegekkel, ha az adott szaktanár kellő tájékozottsággal rendelkezik a jelenkori irodalmi palettát illetően, vagy az irodalomtörténeti korszakok kerettantervben meghatározott kanonikus műveinek tanításánál komparatív elemzés vagy intertextuális kapcsolódási pontok feltárásának céljából bevisz az órára egy-egy mai művet. Ez igazán kedvező lépés lehet az olvasóvá nevelés elősegítésében, ugyanakkor fennáll a veszélye annak, hogy a kortárs mű nem tud kilépni a vele összehasonlított klasszikus szöveg „árnyékából”, és pusztán egy azzal párbeszédet folytató reflexióként, de nem önálló, eredeti alkotásként tekintenek rá a tanulók. Mégis, ez utóbbi esetnek kedvező manifesztációja lehetne a tematikus blokkokban történő irodalomtanítás, ahol az irodalmi művek közös műfaji, tematikai, motívikai, nyelvi-stilisztikai-poétikai stb. jegyeik alapján kerülhetnének terítékre az irodalomórákon. Ennek egyre sürgetőbb fontosságáról korábban már többen is írtak (Sipos, 1998, 2006; *Fűzfő*, 2016). Hiánypótlónak tekinthető *A Fausttól a Szívlapátig* (2019) c. kiadvány, amely tizennégy esszét és ehhez kapcsolódó tizennégy, segédanyagokkal ellátott foglalkozástervet tartalmaz, amelyek egy-egy kortárs magyar irodalmi alkotást dolgoznak fel, s elsősorban a középiskolai tanárokat célozzák meg a mai irodalom tanórai reprezentációját ösztönző szándékkal.

Célok és módszerek

Jelen tanulmány is közvetlenül az utóbb említett kiadvány koncepcióját követi. *Pass Andrea* kortárs drámaíró *Újvilág*² (2015) c. drámájának szövegvilága lehetővé teszi a *Dosztojevszkij Bűn és bűnhődés* c. regényével történő párhuzamos olvasatot, azon intertextuális átfedések mentén, amelyek a bűn és bűnhődés narratíváihoz kapcsolódnak. Ehhez kapcsolódik egy négy tanítási órára készült foglalkozásterv vázlata, melyet a téma feldolgozásához ajánlunk. *Pass Andrea Újvilág* c. drámájának tanítását a 11. évfolyamon javasoljuk, hiszen – bár irodalomtörténeti szempontból a 19. század még viszonylag távoli – a dráma a századvég világirodalmának tanításánál több témakörhöz is beilleszthető. Elsősorban a *Bűn és bűnhődés* c. regény tanításával párhuzamosan, a később ajánlott foglalkozásterv alapján, de drámatörténeti, műnemi-műfaji szempontból érdemes lehet összehasonlítani *Csehov* drámaiatlan drámájával vagy *Ibsen* analitikus drámájával is. Ugyanakkor a tanulmány segítséget nyújthat az érettségire történő sikeres felkészülésben is, hiszen középszinten a „Művek a kortárs magyar irodalomból” témakörön belül olyan jelenkori műalkotást kell bemutatnia a vizsgázónak, amely a mindenkori vizsga előtti utolsó harminc évben keletkezett (írt, bemutatott, megjelent) irodalmi alkotás, amely lehet lírai, drámai vagy epikai mű is.

Fontos megemlíteni, hogy a műértelmezéshez kapcsolódó foglalkozásterv csupán javaslat: egy olyan vázlat, amely szándékosan nem tartalmaz konkrétan meghatározott eszközöket, szigorúan betartandó időkeretet és módszereket, mert szabad kezét kíván adni a magyartanároknak a foglalkozások megtartásában. Ezzel együtt szükségszerű belátnunk, hogy a bűnről és bűnhődésről beszélni igen nehéz és összetett feladat. A fiatalok többsége rendelkezik egyfajta erkölcsi értékrenddel, ez azonban egyénenként eltérő lehet, így a magyartanárnak etikai-erkölcsi szempontból is tudnia kell értékelnit az elhangzó véleményeket és gondolatokat. Az erkölcsi nevelés komplex részét képezi a pedagógiai munkának, hiszen nehéz mérhetővé tenni és értékelnit. Az irodalmi szövegek azonban képesek arra, hogy morális értékrendünket és az ehhez kapcsolódó attitűdöket árnyalják, különösen olyan témák tárgyalásánál, mint a bűn és bűnhődés. A téma érzékenységéből adódóan kiemelten lényeges, hogy a tanulók olyan szöveggel találkozzanak, amelyet megértene és amellyel ki tudnak alakítani kapcsolódási pontokat, vagy melynek érték kategóriáit felül tudják írni, és ők maguk is meg tudják kérdőjelezni. A raszkolnyikovi karakter jellemzését készíti elő az első két óra. A lázadó főhős törvénybe ütköző bűnt követett el, ugyanakkor ennek nem pusztán jogi-törvényi, hanem morális-erkölcsi-etikai vonatkozásai is vannak, így az erkölcsi nevelés felelőssége a pedagógusra hárul. Erre vonatkozóan a pszichológia területéről ismert Kohlbergi iskola egyik jeles képviselője, *Georg Lind* egyik példáját

² A dráma a 2021-ben megjelent *Eltűnő ingerek és más színdarabok* c. drámakötetben olvasható.

használjuk fel a foglalkozástervben, aki az erkölcsidilemma-diszkusszió konstanzi modelljének kidolgozója (vö. Kohlberg, 1981; Lind, 2003).

A bűn és bűnhődés mint az irodalom archetipikus témája

Az ebben az írásban elemzett művek kulcsfontosságú motívumai a bűn és a bűnhődés. *Dosztojevszkij* regényében végig egymástól szinte elválaszthatatlanul vannak jelen, míg *Pass Andrea* drámájában már-már láthatatlanul szövik át a dramaturgia mozzanatait, mégis lényeges jelentésképző funkcióval bírnak.

A bűn és bűnhődés kohezív fogalom párja az irodalom egyik archetipikus erkölcsfilozófiai témaköre, amely szinte minden kötelező (és nem kötelező) olvasmányban jelen van, legyen szó magyar vagy világirodalomról. Már az időszámításunk előtti időkől, az irodalom kezdeteitől foglalkoztatja a mindenkori embereket. Gondoljunk csak a thébai mondakör történeteire, az ókori görög tragédia hősök hübriszére, *Szophoklész* ismert drámájában az Antigoné által képviselt isteni ítélet (nomosz) és a Kreón által kizárólagosnak tekintett emberi törvények (kérügma) összeütközésére, az ebből fakadó bűn és bűnhődés kapcsolatára. Kreón bűne, hogy a kérügma mindenhatóságát hirdeti a nomosszal szemben, s büntetése ez esetben az lesz, hogy együtt kell élnie a tudattal, hogy fia és felesége halálát okozta. Az irodalomtörténetben kronologikusan tovább haladva a *Biblia* sejlík fel előttünk mint a bűnbeesés egész keresztény kultúrkört meghatározó története, majd a későbbi korokból csak felsorolásszerűen említhetünk néhányat: *Dante Isteni színjátéka*, *Shakespeare* drámái, *Goethe Faustja*, *Madách Az ember tragédiája*, *Katona József Bánk bánja*, *Arany* balladái (*Tengeri hántás*, *Ágnes asszony*), az orosz realizmus remekei – *Tolsztoj Anna Kareninája*, *Dosztojevszkij Bűn és bűnhődése* –, az irodalom határterületét képező detektívregények és krimik sokasága, *Edgar Allan Poe* és *Sir Arthur Conan Doyle* művei, *Kosztolányi Édes Annája* vagy *Örkény István Tóték* c. műve. Listánk természetesen nem lehet teljes, mégis talán elegendő bizonyítékul szolgálhat arra, hogy mily sokszínűen van jelen az irodalomban a bűn és bűnhődés témája.

E témakört, a személyiség válságát középpontba állítva *Dosztojevszkij Bűn és bűnhődés* c. monumentális lélektani regénye ábrázolja legmélyrehatóbban. *Mihail Bahtyin* orosz irodalomtudós *Dosztojevszkij* ezen regénye alapján dolgozta ki a polifonikus regény elméletét, mely által a *Bűn és bűnhődés* prózapoétikai szempontból is újszerűnek tekinthető az irodalomban (*Bahtyin*, 2001). Az *Újvilág* c. dráma *Dosztojevszkij Bűn és bűnhődésének* egy modern olvasatát teszi lehetővé a kilencvenes évek Magyarországon, úgy, hogy közben maga a regény és annak szerzője is több ponton felsejlik a drámában. A két műalkotás közös jegyei közé tartozik a polifonikusság megléte, a művek által felvetett alapkérdések hasonlósága, pl.: Áthághatók-e a társadalmi együttélésből

fakadó erkölcsi normák?³ Milyen kitörési lehetőségei vannak a társadalmi kötöttségek szorításától szenvedő fiatalnak? Hogyan függ össze a bűn és bűnhődés? Leküzdhető-e a bűntudat? A következő fejezetekben e kérdések mentén mutatunk rá a művek párhuzamos olvasatának lehetőségeire.

Pass Andrea: *Eltűnő ingerek és más színdarabok*

Pass Andrea (1979) színházi emberként igen érzékenyen reagál a nemzedékünket érintő ontológiai dilemmákra. Magabiztos tájékozottsággal barangol különböző generációk érzelmvilágában, szövegei pontos lélekrajzai az élet egyes szakaszaira jellemző pszichoszociális létkérdéseknek, különös tekintettel a gyermekek, (kis)kamaszok és a fiatal felnőttek szövevényes világára. Ezt nem csupán legutóbbi rendezésének⁴ témaérzékenysége támasztja alá, mely a koronavírus járvány társadalmi feszültségekkel telített időszakát viszi színpadra a fiatal generáció szemszögéből, hanem első önálló drámakötetének miliője is. Az *Eltűnő ingerek és más színdarabok* (2021) olvasva mintha fejlődéslelektani esettanulmányokat elemeznénk, amelyek a mai fiatalság identitáskeresésének stációit illusztrálják. A kötet öt válogatott drámát tartalmaz a szerző eddigi életművéből, melyek önálló alkotások, együtt olvasva őket azonban felsejlik a szerző egységisége a dinamikus párbeszéddek és aprólékosan kidolgozott jelenetek mögött.

Jelen tanulmány nem vállalkozhat e színdarabok mindegyikének kimerítő elemzésére, ugyanakkor érdemes kiemelni a kötet egységiségét a kortárs magyar irodalmi kánonban. *Vilmos Eszter* recenziójának meghatározó része a *Pass*-drámaszövegek visszatérő motívumainak csokorba gyűjtése: a karnevalizáció, a (mentális) betegségek vagy az írás mint a figurákra jellemző önkifejezési forma, amelyek a drámavilágok jellegzetes rekvizitumaiul szolgálnak. Történetei a rendszerváltás utáni Magyarországon játszódnak, melyekben a szerző „nemcsak hogy nem riad vissza az aktuális és az ország közelmúltját meghatározó társadalmi problémák tárgyalásától, de előtérbe állítja azokat, és dialógust kezdeményez róluk” (*Vilmos*, 2021, 721. o.). Hősei legtöbbször fiatalok, akiknek sorsát szülei, tanáraik vagy kortársaik patológias magatartásformái határozzák meg.

A kötet nyitódarabjában (*Napraforgó*, 2016) egy személyiségzavaros anyuka s egy érzelmileg elhanyagolt kiskamasz lány, Janka viszonyán keresztül bontakozik ki a cselekmény. A drámában a napraforgó többféle szimbolikus értelemben van jelen: egyrészt a szó negatív jelentésében használt jelzőként, amit az anya karaktere illusztrál,

³ Az eredeti címben (Presztuplenyje i nakazanyije) a „presztuplenyje” elsődleges jelentése „áthágás”, másodlagos jelentése „bűntény, büntett, bűncselekmény”.

⁴ *Hangosan lépek és visszhangzik az Oktogon – Z generációs pandémia paradigma*. Ösbemutató: 2021. szeptember 5. 19 óra, Három Holló Kávézó.

aki mindig aszerint cselekszik, ami a többségnek, a külvilágnak tetszik, a látszatra ad. Másodsorban a tízéves Jankát reprezentálja, aki anyja cselekedetei miatt keresi a fényt és a menekvést a sötétség világából. A darab az általános iskolai ballagással zárul, amikor is Janka képtelenné válik elszavalni azt a verset, melyben köszönetet kell mondani a szülőknek a gondoskodó támogatásért, s a záróképben rajta kívül mind együtt éneklük a „Napraforgók, kis virágok, napsütésben érő álmok” szövegű dalt.

A könyv utolsó darabja, az *Eltűnő ingerek* (2018), a kötet címadójaként nyelvi-poétikai szempontból is újszerűséget hordoz, hiszen a szöveget az agyvérzésen áteső Endre észlelésén keresztül szerkeszti:

Tényleg, Endrus! Szólj ám, ha túl gyorsan mondom, ha nincs mit követni! (*fokozatosan felgyorsul a beszéde*) Olvastam ezt a betegséget, utána beszélek, és hát nagyon érdekes dolgokat, hogy egy másik dimenzió lehetsz, aki nem vagy, eltűnhetsz hirtelen, teljesen elesett selejt lett, ami lettél, közepesen idegen, van, aki már eleve, például én, leszek a hülyeséged, egyáltalán nem lehet, amit érteni, szólj, ha túl, ha gyors, ha halk, ha hadarok, ha úszom a ködben, ha faszág az egész... (ismét normál tempóban) Istenem! Szeret téged a Jóisten, Endre! (*Pass*, 2021, 269. o.)

Az idézetben látható az a nyelvi megoldás, ahogyan az agyvérzést elszenvedő Endre számára összerosódnak a szavak és a mondatok, s képtelen lesz értelmezni a körülötte lévők mondanóját. A szöveg olvasása közben felidéződhet bennünk *Eugène Ionesco A kopasz énekesnő* (1948) c. abszurd drámája, mely a műfaj egyik reprezentánsaként a nyelvi tradíciókkal szembenelő eszközöket használta a nyelv kiüresedtségének érzékeltetésére, s az értelemképzés helyett a vokalizás vált benne hangsúlyossá. *Ionescónál* azonban ez egészen más célt szolgált: a nyelvfilozófiai szkepszis meghatározottságát és a logocentrikus gondolkodás megkérdőjelezését, hiszen a nála jelen lévő poétikai és nyelvi újszerűséget a világkép transzformációja hívta életre. Hasonlóan újszerű poétikai-stilisztikai megoldás volt *José Saramago* 1995-ös *Vakság* c. regénye, melyben a központosítás hiánya, a párbeszéd folyószöveggé történő írása a befogadás folyamatát széttörve a befogadói látás – s ezáltal az észlelés – összezavarásával kényszerít arra, hogy a regényben megjelenített, fehér vakságban szenvedő emberek percepciójához hasonlóan élhessünk át. *Pass Andrea* szövege és az említett *Saramago*-regény esetében egy tematikai kapcsolatot is felfedezhetünk, hiszen egy érzékszervi képesség elvesztése az *Eltűnő ingerekben* is jelentésképző funkcióval bír a 15 éves Nóri iskolai feladatában.

Pass Andrea drámaszövegeiről – a nemrégiben történt publikálás okán némiképp érthető módon – átfogó irodalomtudományi értelmezés mind ez ideig nem született, ugyanakkor a kötet megjelenése által az irodalomkritika és a (fiatal) olvasók körében egyaránt szélesebb befogadói réteget érhet majd el.

Polifonikusság és intertextualitás: a Bűn és bűnhődés és az Újvilág egy lehetséges olvasata

A bahtyini polifonikus regény elmélete megkerülhetetlen *Dosztojevszkij* tárgyalásánál, s a *Bűn és bűnhődés* értelmezésének egyik sarokkövéként kell tekintenünk *Bahtyin* azon megállapítására, mely szerint a műben különböző eszmék futnak egymás mellett (*Bahtyin*, 2001). Az ezekhez való viszonyulás alapján dönthetjük el, hogy az adott szereplő milyen értéket képvisel, a narrátor pedig semmilyen tekintetben nem privilegizál, feladata csupán ezeknek az eszméknek a pontos ábrázolása. E többszólamúság, polifonikusság az egyik kapocs a *Bűn és bűnhődés* és az *Újvilág* c. dráma között, hiszen míg *Dosztojevszkij*nél Raszkolnyikov elméletén keresztül kaphatunk betekintést a közönséges és nem közönséges emberek szembeállításának etikai dilemmáiba, addig az *Újvilág*ban neonáci elméletek szövik át a dramaturgiát. Ezen eszmék morális megítélése mindkét műben teljes egészében az olvasóra hárul. A befogadás folyamata nem zárul le az olvasás befejeztével, hiszen ezeknek az erkölcsi érték kategóriáknak a feldolgozása, továbbgondolása kitágítja a mű értelmezési horizontját. Ebben a továbbgondolásban, „helyrebillentésben” nyújthat segítséget a szövegolvasást követő csoportos foglalkozás, ahol lehetőség nyílik ütköztetni a véleményeket, formába önteni az olvasmányélményhez kapcsolódó gondolatokat.

A művek komparatív elemzésének másik aspektusa a tematikus összefüggés és az ebből adódó intertextuális allúziók, amelyek könnyen felfedezhetővé válnak *Pass Andrea* szövegében. Ebből adódóan és egyéb okok miatt sem állíthatjuk, hogy a két alkotás művészi-esztétikai, recepciótörténeti szempontból hasonló érdemeket tudhat magáénak. *Pass Andrea* szövegében a különböző *Dosztojevszkij*-intertextusok sok esetben túl szándékoltan, mintegy kívülről „művileg” bevitt elemként lépnek csak be a dramaturgiába. Megidéződik ugyan a regényvilág, de nem illeszkedik szervesen és következetesen a konfliktusalakításba, a karakterek jellemformálásába vagy a dráma megoldásába. Az alkotás ezen aspektusait azonban nem kívánjuk részletesebben elemezni, hiszen e tanulmány nem a szöveg művészi-esztétikai értékét hivatott megítélni, hanem a két szöveg párbeszédbe lépésének pedagógiai-módszertani vonatkozásai felől közelíti meg a művek kapcsolatát.

Dosztojevszkij regényében a főhős, Raszkolnyikov, konfliktusba kerül önmagával és az őt körülvevő valósággal. Jogot és filozófiát hallgató egyetemistaként igen művelt és tájékozott, a világ működéséről konkrét meggyőződéssel rendelkezik, a korabeli orosz társadalmi rendszert éles kritikával illeti, a társadalmi különbségek okai foglalkoztatják. (E tekintetben nagyon hasonlít hozzá az *Újvilág* Áronja, akit nem melleleg nagyon érdekelnek az államelméletek, és fejből idézi a *Bűn és bűnhődés* sorait.) Raszkolnyikov lázad a társadalmi korlátok ellen, szabadságát az egyéni létében keresi. Kidolgoz egy elméletet, amelyben osztályozza az embereket; ez a biopolitikai-eugenikai vonatkozású elmélet a napóleoni hatalomeszmén alapszik, és ilyenformán *Dosztojevszkij* az elsők

között reprezentálja ezt az irodalomban. Raszkolnyikov szerint a történelem folyamán bebizonyosodott, hogy vannak sokra hivatott, nagyra született, kiemelkedő sorsú emberek; ezek hadvezérek, politikusok, művészek, akik nem mérhetők a tömeg mércéjével, mert ők viszik előre a történelmet. Számukra az is megengedett, hogy áthágják a törvényt, hiszen nem közönségesek. A felsőbbrendű ember a napóleoni embertípus, aki azért teremtetett a világra, hogy nagy dolgokat vigyen véghez. A *Napoleon* típusú embernek joga van ahhoz is, hogy a társadalom számára haszontalan „tetveket” elpusztítsa. Ők a közönséges emberek, akiknek egyetlen feladatuk a fajfenntartás, minden más szempontból feleslegesek a társadalom számára.

Raszkolnyikov nem elégszik meg azzal, hogy elméletében felállította a társadalom kétosztatúságát; meg kell bizonyosodnia róla, hogy ő maga is a felsőbbrendűek, napoleonok osztályába tartozik, ezért megöli házvezetőnőjét, és egy szerencsétlen egybeesés miatt annak hűgát is. A regény Raszkolnyikov pszichikai összeomlásán keresztül ábrázolja a bűnt követő bűnhődés elkerülhetetlen folyamatát, amelyen nem tud felülkerekedni saját elméletébe vetett hitének töretlensége sem: „a végrehajtásban a lehető legnagyobb igazságosságra törekedtem, latolgattam, számolgattam: kiszemeltem az összes tetvek közül a leghaszontalanabbat [...]” (*Dosztojevszkij*, 2004, 322. o.).

Raszkolnyikov nevének jelentése (raszkol: szakadás, hasadás) *Dosztojevszkij* művében a legtöbb értelmezésben két szempontból vált meghatározóvá. Egyrészt felidézi az 1656-os oroszországi egyházszakadást, másrészt pedig a gyilkosságot követően személyiségének, pszichéjének szétzúzóására utal. *Pass* szövegében ez a jelentéskör további elemekkel bővíthet, hiszen Raszkolnyikov személyisége háromfelé szakad, Kata, Robi és Áron jellemében ölt testet. Egyikük sem képviseli tisztán a raszkolnyikovi szemléletet a drámában, az irodalomtörténet egyik legösszetettebb jellemének csupán egy-egy tulajdonságát viszik színre.

Az *Újvilág* főszereplőjét, a 16 éves Katát szülei válása idején ismerhetjük meg. A lány a történet során több alkalommal a közönséghez szól, az életével kapcsolatos rövid összefoglalókat, értelmezéseket közöl, amelyek fokozatosan tárják fel múltbéli sérelmeit és őszinte érzéseit az aktuális történésekkel kapcsolatban. A cselekmény kezdetén tárgyilagos monológjában említi, hogy szüleit sosem hallotta veszekedni, látszólag kiegyensúlyozott családi életet éltek, „nem voltak útban egymásnak” (*Pass*, 2021, 143. o.). Később azonban kiderül, hogy ez a „kiegyensúlyozottság” az apa szabadelvűségének apátiás magatartásformájából ered. Kata elmeséli, hogy az apja „[f]olyton fülhallgatóban járkált a lakásban” (170. o.), s hiába szóltak hozzá, nem hallotta meg, nem foglalkozott a családjával; csak akkor lehettek ott mellette, ha szüksége volt valamire. Kata az apa magatartását kora társadalmára vetíti ki: „nemcsak ő él így ebben az országban, függetlenül. A rendszerváltás látszatszabadságában, ami mindennél fontosabb nekik, még a családnál, a haza szereteténél is” (170. o.). Ez a szabadelvűség – mely az egymás iránti tolerancia fontosságát hangsúlyozza – képezi a dráma egyik eszméjét.

A történet kezdetén Kata gördeszkás cipőt, bő nadrágot visel, rapzenét hallgat, és nácioknak nevezi azokat az acélbetetés bakancsot és bomberdzsekit hordó fiúkat, akikkel a szülei válását követően, az édesanyjával történő panelba költözésük idején találkoznak a lakóház folyosóján. Később barátságot köt a fiúkkal, s ennek hatására ő maga is úgy kezd öltözködni és gondolkodni, mint Robi és Áron.

Robi az új lakók beköltözését megkönnyítendő, készségesen felajánlja segítségét számukra, és figyelmezteti is őket, hogy ne hagyják a narancssárga biciklit a ház előtt, mert sok a lopás a környéken, amióta megnőtt a munkanélküliek száma (a biciklinek később még lesz jelentősége a történetben). Robi és Raszkolnyikov jelleme nem pusztán neveik kezdőbetűjének azonosságában lesz közös, hanem abban is, hogy mindketten egy eszme nevében cselekszenek. Céljuk azonban eltérő: Raszkolnyikov számára az a tét, hogy bizonyítsa, ő is a felsőbbrendűek közé tartozik, míg Robi már önmagára alapvetően felsőbbrendű pozícióból tekintve akar igazságot tenni egy kisebbségi csoporthoz tartozó emberrel szemben. Robi tettének indíttatása azonban meglehetősen kis fajsúlyú, illetve kisszerű Raszkolnyikovéhoz képest: kicsinyes bosszújának hátterében Kata biciklijének ellopása áll, amelynek tettese nem egyértelműen azonosítható. E tekintetben Robi karaktere felszínes, igen messze áll a raszkolnyikovi figurától, csupán az eszme és az ebből fakadó tett köti össze őket.

Áron, Robi barátja, egy Katától néhány évvel idősebb egyetemista, politikai antropológiát tanul, érdeklődik az államelméletek iránt, jól ismeri *Dosztojevszkij* életművét. Áron életkora és érdeklődése alapján mutat hasonlóságot Raszkolnyikovval. Levelezőn végzi az egyetemet, hogy mellette tudjon dolgozni édesanyja eltartása érdekében (apja meghalt). Áron fejből idézi *Dosztojevszkij Bűn és bűnhődésének* sorait: „a kezünkben tarjuk a sorsunkat, és minden kicsúszik belőle. Érdekes, hogy mitől fél a legjobban az ember. Az új lépéstől. Az új lényeges szótól” (153. o.). Ez a gondolatmenet bontakozik ki később, a Robi, Áron és Kata által létrehozott, nacionalista szemléletű *Újvilág* c. internetes honlap koncepciójában is, melynek célkitűzése a „Nagy-Magyarország” és a „Vesszen Trianon!” szellemiségének hirdetése, hiszen „[a]z egyén sorsa a nemzet sorsa is” (171. o.). Áron és Robi a magyarországi áldemokráciát teszik felelőssé saját sorsuk kilátástalanságáért, egy nagyobb jó elérése érdekében akarnak cselekedni. Az általuk képviselt eszme a dráma végén bontakozik ki a legradikálisabban, miután Robi életveszélyes állapotba juttatott egy környékbéli roma fiút Kata biciklijének felételezett ellopásáért. Az a történetből nem derül ki, hogy valójában ő lopta-e el a biciklit (csak annak a csengőjét látták a lakóházbéli Sárköziék kislányának a kerékpárján), Robiék ennek ellenére úgy gondolják, valakinek felelnie kell a tettért. A fiúk tehát „bűnbakok kijelölésében, kisebbségi csoportok elleni gyűlöletben keresik a megoldást” (*Pressburger*, 2019, o. n.). Kitervelik, hogy videóra veszik a folyamatot, ahogyan számonkéri a családot a lopásért, és megtorlás gyanánt felrakják az *Újvilág* nevű honlapjukra. Mielőtt azonban ez megtörténne, „[h]irtelen egy nagy csattanás hallatszik az utcáról”

(Pass, 2021, 195. o.), a következő pillanatban pedig már Robi és Áron a rendőrségi tanúvallomásukat egyeztetik az önvédelemre építve hamis érveiket.

Később kiderül, hogy a fiú életveszélyes állapotban van a kórházban, Kata pedig rájön, hogy ezután semmi sem lesz olyan, mint azelőtt. Nem pusztán amiatt, mert bűnrészes volt egy erőszakos cselekvésben, hanem azért is, mert közvetlenül ez előtt az eset előtt tudta meg, hogy a szülei – s ezáltal ő is – zsidó származásúak:

- Kata** Ti nem éreztek büntudatot?
Áron Nem.
Kata Tényleg?
Áron Miért kéne, hogy érezzünk egy cigány miatt? Reményt adtunk az embereknek, hogy újra biztonságban élhetnek. (199. o.)

Kata felismeri, hogy egy olyan eszmének az alattvalójává vált, amely nem pusztán ártatlan emberek meglincselésére ad felhatalmazást követőinek, hanem saját felmenőinek múltján, családjának egész élettörténetén rajta hagyta lenyomatát. A három szereplő közül Kata lesz az egyetlen, aki eljut az erőszakos tett jogosságának megkérdőjelezéséig, általánosságban a büntudat érzéséig (ez azonban már korábban is jelen volt az életében). Az viszont nem válik egyértelművé, hogy ez a belátás valóban abból fakad-e, hogy képes volt átértékelni Robi tettének erkölcsi megalapozottságát, vagy abból, hogy családjá múltjának feltárását követően felismerte saját magát az általuk képviselt eszméből fakadó áldozatszerepben.

Kata és az édesanyja elköltözésekor, amikor dobozaikat pakolják be a negyvenöt négyzetméteres albérletbe, a következő szerzői utasítás olvasható: „Az Anya pakol, Kata ráül az egyik dobozra. Ez a doboz az előadás végéig többször útban lesz” (145. o.). A doboz végig a színen van, de nem tudjuk, hogy mit tartalmaz, s csak az utolsó jelenetekben derül rá fény, hogy a nagymama fogolytáborban írt naplóját rejti. E tekintetben a doboz jelenléte szimbolikus, a család transzgenerációs traumájának reprezentációja, a lezárt és elhallgatott múltat jelképezi, amely a doboz felbontásának gesztusával Kata számára is hozzáférhetővé válik.

A példákban jól látható, hogy az ideális családmóddal egyik szereplő életében sincs jelen, mindhárom fiatalnak napi szinten szembe kell néznie az ebből fakadó nehézségekkel. Kata esetében „irreleváns, hogy konkrétan mit hallgattak el a szülők Kata elől és miről hazudtak neki (a származásával, az apa szeretőjével vagy épp az ékszerteknős különös nemváltásával kapcsolatban), ha egyszer hazudtak neki és elhallgattak előle dolgokat” (Pressburger, 2019, o. n.). Nem véletlen, hogy a lány hétköznapijait a folyamatos büntudat érzése határozza meg:

- Kata** Miért bűn az, hogy nem házasodtak össze?
- Áron** Azt mondtam, hogy bűn? Vannak bűnök, amik egyértelműen azok. Lopás, hazugság, hazaárulás, gyilkosság. Más esetben, ami nem ilyen egyértelmű, csak egy ember tudja, hogy bűn-e, amit csinált vagy sem. Az, aki elkövette. Ha neki büntudata van, biztos lehet benne, hogy rosszat csinált.”
- Kata** Akkor én nagyon sok rosszat csinálhattam mostanában. Nálam ez ilyen állandó állapot.
- Áron** Nem kéne mindig a Bűn és bűnhődést olvasni. (163. o.)

Az idézett rész első szakaszából kiderül, hogy melyek azok a tettek, amelyeket Áron bűnnek tekint, ugyanakkor a fentebbi szövegrészlet („Miért kéne, hogy [büntudatot] érezzünk egy cigány miatt?”) alapján az is egyértelmű, hogy saját elveit és tetteit képtelen kellő kritikával szemlélni. Ezzel együtt a drámában „az egyes figurák ellentétes szólamai egyenrangúak, az egymással ütköző eszmerendszerek közül egyik sem diadalmaskodik, ami nagy terhet ró a befogadóra, hiszen saját morális alapállása mentén maga kénytelen dönten, melyik oldalra áll, ha egyáltalán képes egy ilyen döntést meghozni” (Pressburger, 2019, o. n.). A családi múlt megismerése után az apa szabadságelvűsége is új megvilágításba kerül, önvizsgálatra készíti a befogadót, ugyanakkor apaként ezek tudatában sem tűnik fel jobb színben előttünk.

A dráma keretes szerkezetű: az életvonal megrajzolásának problematikájával indul és zárul a cselekmény. Kata a történet elején kifejti, hogy korábban egy iskolai feladatban életvonalat kellett rajzolniuk, és kis vonalakkal kellett jelölni rajta a nagyobb eseményeket. E feladat során kiderült, hogy nem igazán történt az addigi életében semmi számottevő. Ha azonban most, 1998-ban kellene megrajzolnia az életvonalát, ez év decemberét egy vastag vonallal jelezné, és más színnel folytatódna. Katának több traumát kell egyszerre feldolgoznia: szülei válását, az apja részéről tapasztalt teljes érzelmi elhanyagolást, azt, hogy felmenőiről kiderült, hogy zsidó származásúak, s hogy bűnrészes volt egy roma fiú életveszélyig fajuló bántalmazásában.⁵ A keretet a történet végén az a felismerés adja, hogy Kata ezen traumákkal való szembenézése olyan mértékű identitásválságba sodorja a lányt, amely nem teszi lehetővé számára az életvonalának folytatását: „Nem azért, mert nem akarok élni, hanem mert amit eddig lerajzoltam, az nem az én életvonalam. Nem tudom, hogy kié. Szóval most rajzolhatnék egy másikat, de fogalmam sincs, hogy milyen. Nem tudom, hogy mi volt ezelőtt, vagy hogy mi lesz ezután” (Pass, 2021, 200. o.). Az az állandó büntudat, amely a történetben végigkísérte Kata mindennapjait, itt teljesebbé válik és válik fojtogatón nyomasztóvá,

⁵ A szövegből nem derül ki egyértelműen, hogy a fiú túlélte-e a bántalmazást.

s egy oly mértékű kiábrándultságérzéssel párosul, amely aligha lesz leküzdhető számára. Az Újvilág, amelyről korábban álmodott, nem azt tartogatja, amit elképzelt.

A dráma zárójelenetét érdemes lehet összehasonlítani a *Bűn és bűnhődés* záróbekezdésével: „De itt már új történet kezdődik. Egy ember fokozatos megújulásának, fokozatos újjászületésének története. *Ahogy átmegy egyik világból a másikba, megismeri az előtte addig ismeretlen valóságot* (kiemelés: D. N.). Ez új elbeszélés témája lehetne – de a mostani itt véget ér” (*Dosztojevszkij*, 2004, 646. o.). Ebben lesz közös Katának s az általa oly szívesen olvasott regény főhősének, Raszkolnyikovnak a sorsa: mindkettejük „ismeretlen valóságát” a múltból táplálkozó büntudat érzése határozza meg.

Összegzés

E tanulmány szerzője arra tett kísérletet, hogy megvizsgálja két korszak eltérő műfajú irodalmi alkotásainak tematikus és intertextuális kapcsolódási pontjait, és szövegrészek elemzésén keresztül rámutasson a két alkotás párhuzamos olvasatának lehetséges aspektusaira.

Pass Andrea drámája olyan problémákat állít középpontba, amelyek sok fiatal életében lehetnek jelen (pl. szülők válása, a barátkozás nehézségei, a kiegyensúlyozatlan szülő-gyermek kapcsolatok hátterében rejtőző indokok stb.), így a középiskolás olvasók könnyen alakíthatnak ki párbeszédet a szövegben felvázolt határhelyzetben lévő figurákkal. A drámaszöveg nyelvezete olvasmányos, a fiatal korosztály számára jól értelmezhető. A szerző a bűn és bűnhődés témakörét egy olyan hétköznapi történetbe ágyazva tárja az olvasó elé, amelynek szereplői akár mi magunk is lehetnénk, és rávilágít arra, hogy a büntudat érzése hányféle módon lehet kihatással egy kamaszlány identitására, önképére, személyiségére. A történetben elkövetett gyűlöletbűncselekmény számos megtörtént esetet is eszünkbe juttathat az elmúlt évek hazai híreiből, de a nem várt fordulat a származás leleplezéséről az aktualitásoktól függetlenül is elgondolkodtatja az olvasót, és érdekes színezetet ad a szövegben felbukkanó eszméknek.

Az intertextusokkal átszőtt szövegvilág tette lehetővé a *Bűn és bűnhődés* releváns vonatkozásainak tárgyalását. Ahogyan fentebb is kitértünk rá, az intertextusok nem minden esetben illeszkednek szervesen a passzi textusba, a szövegösszefüggések néhol nem válnak kellően definiálttá, azonban a karakterek és a művekben megjelenő eszmék összehasonlítására alkalmassá teszik a szöveget. A foglalkozástervben a drámában felvetett kérdések megvitatása készíti elő az utat a raszkolnyikovi karakter részletesebb kibontásához és a főszereplő elméletéről szóló diskurzusokhoz.

A bűn és bűnhődés az irodalom archetipikus témájaként számos alkotásban megjelenik a középiskolai irodalomoktatásban, ennél fogva alkalmas lehet arra, hogy több szöveg együttes interpretációján, összehasonlításán keresztül közösen gondolkodhassanak

a tanulók erről a témáról. Az *Újvilág* a maga didaktikus és jól felépített dramaturgiájával, a *Bűn és bűnhődés* pedig művészi-esztétikai-irodalmi egyediségével járulhat hozzá különböző szimbolikus értelemvilágok teremtéséhez és feltárásához, az ezen keresztül önmegismeréshez. E tanulmányban egy erre vonatkozó alternatívával találkozhatott az olvasó, melyhez a foglalkozásterv módszertani ötletei további szempontokat kínálnak.

Foglalkozásterv

1. óra: A kilencvenes évek Budapestje (ráhangolódás: a téma felvezetése)

A *Fortepan*ról letöltött képek, az azokról való beszélgetés bevezethet a dráma világába és hangulatába, és lehetőséget biztosíthat arra, hogy a dráma cselekményidejének történelmi, politikai, ideológiai háttéréről, vonatkozásairól essen szó.

Frontális beszélgetés:

- Nézzétek meg az alábbi képeket! Milyen hangulatúak, milyen világot mutatnak be?
- Szívesen élnéltek-e ebben a korban? Miért, miért nem?
- Történelmi tanulmányaitok alapján mit tudtok erről az időszakról? Mik történtek a '90-es években Budapesten?



Négyfős csoportokban a következő kérdések feldolgozása:

1. Melyik képhez a cselekmény mely mozzanatát, mely szereplőket tudnátok hozzárendelni? Érvelés és vita.
2. Keressetek a drámában olyan szövegrészleteket, amelyek e korszaknak a politikai, társadalmi helyzetére utalnak!
3. Milyen összefüggés van e helyzet és a szereplők sorsa között?
4. Keressetek olyan részleteket az *Újvilág* című műből, amelyek a környezet bemutatását, leírását láttatják! Például:
 - » „egy panelház negyvenöt négyzetméteres albérletében tölthetjük, kettesben” (143. o.)
 - » „Kurva magasan van ez a tizedik” (144. o.)
 - » „az nem azt jelenti, hogy költözzünk a dzsuvába” (145. o.)
 - » „Kurvára nincs itt hely semminek” (145. o.)
 - » „Csak félig panel, [...] a fele téglából van” (145. o.)
 - » „A ház mögött van egy közért, két tömbbel arrébb egy videotéka, és egy kozmetika is van itt az egyik garázsban” (148. o.)

2. óra: A dramaturgia és a karakterek (jelentésteremtés)

Három csoport dolgozik együtt egy-egy szereplő jellemének kidolgozásán, majd az óra végén prezentálnak.

1. feladat:

- Kata
 - a) jellemtérkép megrajzolása
 - b) kapcsolati háló megrajzolása
 - c) Mit szeret olvasni Kata? Mit gondolsz, miért áll hozzá közel ez a mű?
 - d) Mit gondolsz, miért barátkozik Áronnal és Robival?
- Robi
 - a) jellemtérkép megrajzolása
 - b) kapcsolati háló megrajzolása
 - c) Milyen elvei vannak Robinak?
- Áron
 - a) jellemtérkép megrajzolása
 - b) kapcsolati háló megrajzolása
 - c) Mit tanul az egyetemen?

Közös feladat:

- Újvilág
 - a) Hogyan kapcsolódik a cím a történet elemeihez?
 - b) Hányféle értelemben jelenik meg az Újvilág jelentés a drámában?

2. feladat:

Segítsünk Katának megrajzolni az életrajzát!

Ahogy arra a tanulmányban is utaltunk, a történet Kata lelki válságával végződik. A lány úgy érzi, a történet után nem képes megrajzolni életrajzát. Közös táblai jegyzet megalkotásával vázoljuk fel Kata életrajzát azok alapján a cselekménymozzanatok alapján, amelyek a drámából kiderülnek!

Vita

Melyik volt az az esemény Kata életében, amely folyamatos büntudat érzését okozta számára? Jelöljük be az életrajzon, és a szövegből vett állításokkal igazoljuk!

3. óra: Bűn és bűnhődés (jelentésteremtés)

Frontális munka

- Gyűjtsetek olyan irodalmi és filmes példákat, melyekben a bűn és bűnhődés áll a középpontban!
- Hogyan jelenik meg a bűn és bűnhődés témaköre az Újvilág c. drámában?
- Melyik az az orosz szerző, akinek neve és művei a cselekmény több pontján elhangzanak?

Csoportmunka – Szövegrészletek összehasonlítása

Az előző alkalommal a jellemek megbeszélése kapcsán szóba került már a rasszizmus, ami erőteljesen kapcsolódik a diszkrimináció fogalmához. Ez alkalommal azt fogjuk megnézni, hogy Dosztojevszkij művében hogyan jelenik meg az emberek közötti megkülönböztetés.

Hasonlítsátok össze Raszkolnyikov elméletét Robi és Áron elméletével!

A „Kerekasztal-körforgó” módszer szabályainak megfelelően, csoportban dolgozva töltsétek ki a táblázatot!

A feladat megoldásainak megbeszélése a csoportmunka után frontálisan történik.

	Raszkolnyikov elmélete	Robi és Áron elmélete
Kikre irányul?		
Mi az alapja?		
Milyen tettet hajtanak végre az elmélet próbájaként?		
Milyen kihatással van ez a tett a szereplők életére?		
Mi az elméletből fakadó tett büntetése?		
Hogyan jelenik meg a bűnhődés a szereplők életében?		

Az elkészült táblázat alapján fogalmazz meg egy lényeges hasonlóságot és egy különbséget az elméletek között!

Hasonlóság

Különbség

Ehhez a feladathoz a két alkotás szövegének ismerete szükséges. Segítségképp néhány szövegrészletet adhatunk meg:

Szövegrészlet a *Bűn és bűnhődés*ből:

„Arról van szó, hogy Raszkolnyikov úr ebben a cikkében mintegy kétfelé osztja az embereket: közönségesekre és nem közönségesekre. A közönséges ember legyen engedelmes, annak nincs joga áthágni a törvényt, mert ő, ugye, közönséges ember. A nem közönséges viszont joggal elkövethet mindenféle bűnt, és így is, úgy is megszegheti a törvényt, éppen, mert nem közönséges... Így mondja, igaz? Vagy tévedek?

- Lehetetlen! Ilyet nem mondhattál! – mormogta megrökönyödve Razumihin.

Raszkolnyikov megint mosolygott. Rögtön látta, miről van szó, és hogyan akarják sarokba szorítani. Pontosan emlékezett a cikkére, és elfogadta a kihívást.

- Én nem egészen így mondom ott – kezdte egyszerűen és szerényen –, bár elismerem, hogy majdnem híven tolmácsolta a gondolatomat, sőt, ha úgy tetszik, tökéletesen híven... – tüntető képséggel ismerte el, hogy «tökéletesen híven» – de van egy kis különbség mégis: én egyáltalában nem állítom, hogy a nem közönséges ember okvetlenül mindenféle gaszágot tartozik és köteles elkövetni, mint ahogyan ön mondta. Nem is hiszem, hogy a cenzúra ilyen cikket átengedett volna. Én csak felvetem a gondolatot, hogy a nem közönséges embernek joga van, illetőleg persze, nem hivatalos joga – de joga van lelki ismeret-furdalás nélkül átlépni bizonyos akadályokon, de csak az esetben, ha eszméjét,

talán az egész emberiség számára üdvös eszméjét másképpen megvalósítani nem tudja. Azt méltóztatott mondani, hogy a cikkem nem világos. Kész vagyok megvilágítani, amennyire tudom. Azt hiszem, éppen ezt várja tőlem... ugye, nem tévedek? Hát kérem, én azt mondom: ha Kepler vagy Newton felfedezését a körülmények különös alakulása folytán másképpen nem ismerhette volna meg a világ, mint egy, vagy tíz, vagy száz, vagy nem tudom, hány ember feláldozása árán, mert azok gátolták, útját állták, akkor Newtonnak joga, sőt kötelessége lett volna eltávolítani ezt a tíz vagy száz embert, hogy felfedezése az emberiség közkincsévé lehessen. Amiből egyáltalán nem következik, hogy Newtonnak joga volt leütni, akit akart, aki éppen szembejött vele, vagy hogy lopni járhatott volna a piacra. Továbbá, úgy emlékszem, azt is kifejtem a cikkemben, hogy az emberiség jótevői és előrevivői, a legrégebbiek csakúgy, mint az újabbak – Lükurgoszok, Szolónok, Mohamedek és Napóleonok –, mind egytől egyig törvényszegők voltak, már csak azért is, mert új törvényt hoztak, és így lerontották a régit, amelyet az egész társadalom az ősoktól maradt szent hagyományként tisztelt, és nem riadtak vissza a vérontástól sem, ha csakis így, vér (mégpedig néha teljesen ártatlan, az ősi hagyományokért hősiezen ontott vér) árán tudtak célt érni. Igen figyelemreméltó, hogy az emberiség jótevői, előrevivői nagyrészt félelmetes vérontók voltak. Szóval arra az eredményre jutok, hogy nem is csak a nagy ember, de mindenki, aki a rendes kerékvágásból csak egy kicsit kimozdul, tehát jóformán minden olyan ember, aki valami kis újat tud mondani – természete szerint szükségképpen törvényszegő, kisebb-nagyobb mértékben, persze. Másként nem tudna kimozdulni a kerékvágásból. És megmaradni benne, éppen természeténél fogva, ugyancsak nem képes, szerintem nem is szabad neki. Szóval, mint látja, voltaképpen nem is különösebben új a gondolat, ezerszer leírták, ezerszer olvastuk. Ami azt illeti, hogy az embereket közönségesekre s nem közönségesekre osztom, hát ez, elismerem, egy kicsit önkényes, de hiszen pontos számokhoz nem ragaszkodom. Csak a fő gondolatban hiszek, vagyis abban, hogy emberek a természet törvénye szerint általában két fajtára oszlanak. Egyik az alsóbbrendűek (közönségesek) fajtája, úgyszólván nyersanyag, amely csak arra való, hogy szaporodjék, és magához hasonlókat hozzon létre, a másik az igazi embereké, akiknek adottságuk, tehetségük van arra, hogy újat mondjanak a maguk környezetében. Van aztán végtelen sok alosztály is, persze, de a két fő fajta elég élesen különválnak. Az első fajta, vagyis a nyersanyag általában csupa természete szerint konzervatív ember, rendszerető, engedelmesek, és szívesen fogadnak szót. Szerintem szót is kell fogadniuk, mert ez a rendeltetésük, és az ő számukra ez nem megalázó. A másik fajta mind áthágja a törvényt, és rombol, vagy legalábbis hajlamos erre, ki-ki tehetsége szerint. Törvényszegésük természetesen, a körülményektől függően, igen sokféle. A legtöbbjük azt követeli, számtalan változatban, hogy romboljuk le a fennállót valami jobbnak a nevében. De ha eszméje érdekében hullákon át, vérben kell gázolnia, akkor önnön lelkében eldöntheti, a maga lelkiismeretére vállalhatja a vérontást – persze csak amennyire az eszme és annak méretei indokolják, ezt vegye figyelembe. Csakis ilyen értelemben beszélek a cikkemben

a bűn jogáról (mert hiszen jogi kérdésből indultunk ki). Nyugtalanúságra egyébként nincs ok: a tömeg jóformán sohasem ismeri el ezt a jogukat, lefejezi vagy felakasztja őket, és helyesen, mert így tölti be konzervatív hivatását. Viszont későbbi nemzedékeiben ugyanez a tömeg piederstálra emeli a kivégzetteket, és leborul előttük. Az első tartja fenn és sokasítja az emberiséget, a második mozgatja, és viszi a cél felé. Mindkettőnek egyforma joga van az élethez, szóval én elismerem, hogy egyenlő erős a létezéshöz való joguk – *vive la guerre éternelle!* –, persze, csak amíg az Új Jeruzsálem el nem érkezik.” (*Dosztojevszkij*, 2004, 303–306. o.)

Szövegrészetek az *Újvilágból*:

1.

Anya A cigány is magyar.

Csend.

Robi Nem, ezt rosszul tetszik tudni.

Anya Ezek az emberek itt születtek Magyarországon. Itt élnek, magyar az állampolgárságuk, ugyanolyan a személyi igazolványuk, mint a tiéd, szóval magyarok.

Robi Majd Áron elmagyarázza Ági néninek.

Anya Mit?

Robi Hogy miért nem magyar a cigány. Ő ezt sokkal jobban tudja. Antropológiát tanul. (*Pass*, 2021, 151. o.)

2.

Áron Tudod mi a különbség a cigány és a pogácsa között? [...] A pogácsa nem dörömböl a kemence ajtaján. (155. o.)

3.

Robi Jó lenne, ha most már a rendőrség is megerőltetné magát kisebbségi bűnözés ügyben!

[...]

Anya Három hónapja hallgatom ezt a cigányozást, kezd nagyon unalmas lenni.

Robi Cigányoztam? Elhagyta a számat ez a szó, hogy cigány?

Anya Nem. És tudod, hogy miért nem? Legyen már bátorságod kimondani, hogy én, Csonka Kiss Róbert rasszista vagyok!

Robi Most mi történt Ági néniel?

Anya Nem mondd ki?

Robi Nem vagyok rasszista! De azt kijelentem, hogy létezik cigánybűnözés!

Anya Te rasszista vagy, kisfiam!

Robi Mert nem vagyok toleráns a bűnözőkkel szemben? (180–181. o.)

4.

Kata Ti nem éreztek büntudatot?

Áron Nem.

Kata Tényleg?

Áron Miért kéne, hogy érezzünk egy cigány miatt? Reményt adtunk az embereknek, hogy újra biztonságban élhetnek. (199. o.)

Vita

A tanulóknak a tanulmányban említett morális dilemma módszerből kiindulva olyan határhelyzetekről kell egy osztálytermi vitát rögtönözniük, amelyben szabadon elmondhatják véleményüket és álláspontjaikat. Ezt megelőzheti egy közös szabályalkotás, hogy világos legyen, ki mikor kaphat szót, mi a megadott időkerete egy megszólalásnak stb. A pedagógus itt a moderátor szerepét tölti be.

Egy példa a *Szekszárdi Júlia és Tusa Cecília* (2006) által végzett osztálytermi kísérlet alapján:

„Dávid dilemmája

Dávid és Sanyi jó barátok. Sanyi gyakran keveredik másokkal verekezésbe, de Dáviddal jól megértik egymást. Dávid elfogadta Sanyit, és Sanyi sokszor megvédte Dávidot az erősebbekkel szemben. Egy nap Dávid szemtanúja lesz, ahogy Sanyi egy fiatalabb diákot addig ütlegel, amíg az oda nem adja neki a zsebpénzét. Sanyi ezek után gyorsan elszalad a tett színhelyéről, mielőtt Dávid bármit is tehetne. Másnap azonban megjelenik a rendőrség az iskolában, és azután nyomoz, ki láthatta az esetet. A zsebpénzétől megfosztott kisdíák felismeri Dávidot, és elmondja a rendőrségnek, hogy többször látta már őt együtt azzal a fiúval, aki elvette a zsebpénzét. A rendőrség felszólítja Dávidot, hogy mondja meg a tettes nevét, különben bűnrészességgel vádolhatják. Dávid azonban elhallgatja barátja nevét.” (o. n.)

Az eset feldolgozásához adhatunk meg szempontokat, kérdéseket is.

4. óra: Kreatív alkotás (reflektálás)

A diákok választhatnak az alábbi feladatok közül, ám az óra végéig be kell fejezniük a munkát, és az elkészült produktumokat be kell mutatniuk. A munkaforma ez esetben szintén választható: a feladatok önálló, páros és csoportmunkában is elvégezhetőek. Az utolsó, reflektáló óra célja, hogy az előző órákon felmerült témákat, gondolatokat internalizálják azáltal, hogy egy saját produktum létrehozásán keresztül, nyitott végű kérdések megválaszolásával kerüljenek kapcsolatba a szövegek belső világával.

1. Írj védőbeszédet Raszkolnyikov számára! Térj ki Raszkolnyikov jellemvonásaira, társadalmi helyzetére, életkörülményeire! Ha szükségesnek látod, foglald bele az általa alkotott elméleti elgondolást is!
2. Tervezz színházi műsorajánlót *Pass Andrea Újvilág* című drámájához! A műsorajánló tartalmazza a dráma rövid összefoglalását (minél tárgyilagosabban, a dráma lényegesebb cselekményelemeit kiemelve), a bemutató helyszínét, időpontját és a darab karaktereit megformáló színészek listáját (lehetnek létező vagy fiktív színészek)! Figyelj arra, hogy a munkád az esztétikai szempontoknak is megfeleljen!
3. Készíts egy 14 szóból álló keresztrejtvényt a témakörben tanult fogalmakhoz kapcsolódóan úgy, hogy a betűket összeolvasva a *Dosztojevszkij* megoldást kapd! Figyelj arra, hogy a munkád az esztétikai szempontoknak is megfeleljen!
4. Képzeld el, hogy az *Újvilág* c. dráma máshogyan fejeződik be, mint ahogyan azt *Pass Andrea* megírta! Milyen alternatív befejezést tudnál elképzelni ehhez a történethez? Írj egy 20 fordulóból álló párbeszédet a dráma szereplőire illetve! Vedd figyelembe a műben olvasható stílusukat, gondolataikat, jellemzőiket is!
5. Képzeld el, hogy a helyi újság szerkesztőségében dolgozol, és Raszkolnyikov leleplezése után te kapod azt a feladatot, hogy interjút készíts a nyomozást vezető zseniális detektívvvel, Porfirijj! Írj egy 10 kérdésből álló kérdéssort interjúalanyod számára!
6. A két mű egyikéből válassz ki egy tetszőleges jelenetet, és készíts egy három képkockából álló képregényt! Dolgozhatsz a füzetedben vagy online is!

Felhasznált irodalom

- Bahtyin, M. (2001): *Dosztojevszkij poétikájának problémái*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dosztojevszkij, F. M. (2004): *Bűn és bűnhődés*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Fűzfa Balázs (2016, szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Savaria University Press, Szombathely.
- Kohlberg, L. (1981): *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper & Row, San Francisco.
- Kovács Eszter (2019, szerk.): *A Fausttól a Szívlapáig. Kortárs könyvek a középiskolában*. Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.
- Kusper Judit (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Kusper Judit (szerk.): *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből. Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum*. Líceum Kiadó, Eger. 7–17.
- Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4545/1/Acta_LITTERARUM%28irodalom%29_2019_online.pdf (2022. 04. 01.)

- Lind, Georg (2003): *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. Oldenburg Schulbuchverlag.
- Pass Andrea (2021): *Eltűnő ingerek és más színdarabok*. Selinunte Kiadó, Budapest.
- Pressburger Csaba (2019. 11. 05.): Gyógyír gyanánt méreg. *Színház.net*.
Letöltés: <https://szinhaz.net/2019/11/05/pressburger-csaba-gyogyir-gyanant-mereg/>
(2022. 04. 02.)
- Sipos Lajos (1998, szerk.) *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó Kft., Celldömölk.
- Sipos Lajos (2006, szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia és Tusa Cecília (2006): Osztályviták erkölcsi dilemmákról egy veszpremi iskolában. Az erkölcsi kompetenciák fejlesztésének gyakorlati módszere. *Új pedagógiai szemle*. 7–8. sz.
Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/osztalyvitak-erkolcsi-dilemmakrol-egy-veszpremi-iskolaban#footnote-marker-2-1> (2022. 04. 01.)
<https://doi.org/10.58489/2836-2330/001>
- Vilmos Eszter (2021): Lépünk egyet (Pass Andrea: *Eltűnő ingerek – és más színdarabok*). *Jelenkor*. **LXIV.** évfolyam, 6. sz. 720–722.
Letöltés: https://www.jelenkor.net/userfiles/archivum/JELENKOR_21-06.pdf (2022. 04. 01.)

Jogi dokumentumok, jogszabályok

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

Komló-Szabó Ágnes

Világító szavak – a fiatalok személyes élménykomplexumának megélése Simon Márton költészetének hétköznapi szituációiban

„Nem érek rá, lélegzem.”
(Simon Márton)

Olvasás

Mára szinte sztereotípiává vált a kijelentés: a fiatalok nem olvasnak. Valóban, mi felnőttek azt tapasztaljuk az általános iskola alsó tagozatának végén, mintha elvárnák a láthatatlan fonalat, amely összeköti a könyvvel a diákokat. A kiskamasz még bele tud feledkezni egy-egy könyv világába, szívesen veszi, ha felolvasnak neki egy mesét, regényt vagy verset, sőt bizonyos részeket újra és újra elolvas, újra és újra felolvastat magának. Ez a korosztály még tud nevetni egy *Kukorelly Endre*-versen, amely visszaadja az ő saját hétköznapijait: „Teljesen fölöslegesen sikoltozni, mint a hülyegyerek, sikítani tilos. Tisztára mint az eszeveszettek.” (Banyó, 2005, 77. o.) Kíváncsi rá, lehetne-e belőle is költő, ezért megpróbálja magától befejezni *Varró Dániel* rímeit, és értékeli az író egyediségét a limerikeiben: „Kíváncsi gyerek volt Péterke, / bedugta orrát az ételbe. / Kiszólt a galuska: / »Megrúglak Petyuska!« / S Péterke elszállt az éterbe.” (Varró, 2018, 67. o.) Bármikor rávehető egy *Szabó T. Anna*-vers kántálására, sőt úgy is hajlandó elmondani a verset, hogy közben a különböző magánhangzókat azonosakra cseréli: „Tatok, tatok, hol voltatok? / Kisvonattal kattogtatok? / Forrásvizet kortyoltatok? / Daloltatok? Tátogatok? / Tatoktatok.” (Szabó T., 2018, 8. o.) Nem riad meg attól sem, ha arra kérjük, ismerje fel egy számára ismeretlen *Krusovszky Dénes*-versben, milyen ritmusban követik egymást az azonos sorok, és a harmadik ismétlődéstől „szóljon közbe” a felolvasásba, különböző érzelmi töltettel helyettünk mondván az ismétlődő sort: „Úgy megnöttem, nem jön rám a ruha, / kellene egy kutya. / Biciklizni mennék, de a kerék puha, / kellene egy kutya.” (Krusovszky, 2021, 24. o.) S ha már *Krusovszky*: „Miért jó a számítógép? / Mert olyan gölokat lövök, / amilyeneket különben nem tudnék, / mert én vagyok Messi és aztán Ronaldo is.” (Krusovszky, 2013, 31. o.) A kiskamasz ezt hallva, olvasva böszön bólogat, s látszik az arcán, mennyire boldog, mert valaki végre érti őt.

Érti, hogy szeret a számítógép előtt ülni, szeret játszani. Ez aztán oda vezet, hogy pár év múlva – mi, felnőttek, legalábbis úgy látjuk – már csak ez érdekli: a számítógép, amelyen ő Messi és Ronaldo, a gólkirály.

S ezzel el is jutottunk a fiatalok kapcsán elterjedt másik gondolatkörhöz, amely szerint a mai fiatalok az interneten élnek, folyamatosan online vannak, igazi digitális bennszülöttek tehát. Mi, felnőttek, azt gondoljuk, teljesen értelmetlen dolgokkal töltik az interneten az idejüket, sőt az életkoruknak nem megfelelő dolgokat néznek. Ahogy azt *Vass Tibor* is megfogalmazza: „Apa gépén megnéztem valami olyat, / amit nem lett volna szabad megnézniem, / internetezni kéredeztem oda, / játszottam is, / de azt meguntam, / elkezdtem kutakodni apa gépében, / és olyat láttam, / amit azelőtt nem, / és nem is akarok még sokáig.” (*Lackfi*, 2013, 147. o.) Mit tesz egy felnőtt, ha ilyenmin kapja a kamaszt? Jobb esetben elbeszélget vele, vagy a *Vass* által körvonalazott megoldást választja: „azzal zártuk az ablakot, / hamarosan kapok egy életkori sajátosságaimnak / megfelelő könyvet a szaporodásról.” (*Lackfi*, 2013, 147. o.)

Ezzel vissza is kanyarodtunk a központi témához, amely szerint nem olvasnak ezek a fránya kamaszok. Lehet ezzel a „tételmondattal” egyetérteni, lehet vitatkozni, de az igazság valahol a kettő között van.

Szövegeket többféleképpen olvashatunk, attól függően, hogy milyen típusú, és milyen céllal vesszük a kezünkbe. Más olvasási stratégiát használunk nyomtatott, és más digitális szövegek esetében. Kedvtelésből olvasunk, vagy éppen a következő tanórára szeretnénk felkészülni? Nem mindegy. De az olvasás nem vész el, csak átalakul. Érezzük ezt a saját bőrünkön is: az online médiumok megjelenésével teljesen átalakultak az olvasási szokásaink. Olvasunk-e még nyomtatott folyóiratokat például? Vagy már az online verziót részesítjük előnyben? A fiatalok is rengeteget olvasnak – az interneten. Igen, de ez nem az a megszokott – lineáris – olvasás, mondjuk most. Valóban. De tudjuk-e, ki *Rupi Kaur*? Tudjuk-e, mik azok a képversek? Tudjuk-e, hogy a kamaszok a közösségi oldalakon sokszor ajánlanak egymásnak könyveket? És töltenek fel részleteket könyvekből?

Most gondoljuk át, mi történik akkor, ha rászólunk egy fiatalra, hogy ne a telefonját, tabletjét nyomkodja a kezében, hanem olvasson is egy kicsit! Mit is mondunk ezzel? Ennyit: olvass! Így, felszólító módban. Nézzünk erre a felszólításra egy másik példát, egy másik igével! Mi történik, ha azt mondjuk valakinek: szeress! Szeretni fog minket? Lehet parancsszóra szeretni? Vagy mi lesz, ha azt mondjuk valakinek, aki épp aludni készül, hogy: álmodj rólam! Működni fog? A válasz egyértelmű: nem, nem fog működni. Akkor miért gondoljuk, hogy az olvasással másként van ez? Lehet-e mindent kötelezővé tenni?

Daniel Pennac (2001, 158. o.) az alábbi tíz pontban foglalja össze az olvasók jogait:

1. A nem olvasás joga
2. Az oldalak átugrásának a joga
3. A könyv végig nem olvasásának joga

4. Az újraolvasás joga
5. A bármit olvasás joga
6. A ‚bovaryzmus’ joga
7. A bárhol olvasás joga
8. A böngészés joga
9. A hangosan olvasás joga
10. A hallgatás joga

Ezek közül a hangosan olvasás jogát emelem most ki, amely kétféleképpen is értelmezhető: hangosan felolvasok magamnak egy szöveget, mert úgy jobban megértem; vagy hangosan felolvasok valakinek egy szöveget, azért, hogy velem együtt ő is örömet lelje benne.

Kortárs vagy klasszikus?

Tizennyolc kamasszal ülök egy kisteleplési könyvtárban – ők a nyolcadik osztály. Beszélgetünk mindenféléről: youtuberekről, influenzaszerekről, instasztorikról, applikációkról, kielemezzük pár booktuberes videó médiaelemeit, majd egy alkalmas pillanatban megkérdezem, szerintük elképzelhető-e, hogy egy írónak, költőnek van közösségi média oldala, netalántán YouTube-csatornája. Bizonytalan összepillantások, igen-nemek után megkérem őket, hogy mondjanak pár költőt, akinek olvasták már a verseit. Határozott gyorsasággal jönnek az első válaszok, egymás szavába vágva: *Petőfi Sándor, Arany János, József Attila, Radnóti Miklós, Vörösmarty Mihály*. Majd a csönd. Aztán valakinek eszébe jut, hogy könyvtárban ülünk, így az élelmesebbek elkezdik böngészni a hátuk mögött a könyvgerinceket. Jönnek a tippek: az M betűs sorok előtt ülőktől *Thomas Mann* és *George R. R. Martin*, a H betűnél nyaktekergetve nézelődőktől *Hemingway* – oké, akkor mostantól lehet mondani írókat is, nem csak költőket, szólok közbe, így aztán –, az R betűs sor előtt ülők bedobják *Rowling* nevét, mire valaki, aki eddig csak elgondolkozva ült, felkiált, hogy *Leiner Laura*.

Ezt követően kibeszéljük, mely írók, költők élnek még a felsoroltak közül, és kik azok, akik már halottak. Azaz kívül lehet összefutni – ha az ő falujukban nem is, de Budapesten – az utcán, s ez alapján vajon melyikükre érdemes rákeresni a közösségi médiában, hogy meggyőződjünk róla: lehet-e egy írónak, költőnek instaprofilja.

Miért fontosak ezek a beszélgetések?

Kemény Zsófi (2013) slam poetryje magyarázatot ad rá: „Ha az óvodában kérdezték, hogy mit dolgozik [az apám], simán rávágtam, hogy hát költő, mire ők, hogy: Akkor már halott? Hát igen, akkoriban ez nekem is gyanús volt, így mikor kérdezték: És én mi leszek, ha nagy leszek, mondtam is rögtön, hogy: hát halott.”

Engem ez indított el abba az irányba, hogy mintegy küldetésemnek tartsam annak tudatosítását, hogy a kortárs írók itt vannak közöttünk, nekünk írnak, hozzánk szólnak, a mi problémáinkat boncolgatják az irodalom eszközeivel.

S valóban tapasztalható: a jó kortárs regény, novella és vers megszólítja a fiatalokat. A kortárs szöveg mindig élő és modern. Nyelve azonos az olvasóéval, érthető – nem kell szótározni, lábjegyzetelni. A fiatalok értik a benne bemutatott világot, hiszen benne élnek. Ezeket a szövegeket kitölti a kor, a rólam szól érzés, emellett önmegismerést, olvasói szabadságot, nyelvi otthonosságot is adnak. A kortárs regények és novellák könnyebben találják meg az útjukat a fiatalok felé, az azokban leírt történetekhez nem nehéz kapcsolódni, de a versek... a versekkel azért dolgozni kell, hogy megtalálják az útjukat hozzájuk.

Történetmesélés versekkel

Keszeg Vilmos (2002, 7. o.) szerint „mindennek, ami körülöttünk van, története is van. A dolgokat, legyenek azok körülpinthatóak vagy láthatatlanok, épp történetük teszi létezővé. Mint ahogy a történetek által válnak létezővé azok a személyek és a személyi világok, amelyek a történeteket megalkották és átörökítették.” Az ember történeteken keresztül kapcsolódik kisgyermekkorától élete végéig a világhoz, önmagához, társaihoz. Miért ne használnánk a verseket is erre, hogy – a vers adta eszközökkel – történetmesélésre buzdítsuk a fiatalokat? Történetmesélésre a saját életükről, hogy közben észrevegyék: a mai versek képesek összefogni a mindennapokat és keretet adni nekik. Ezzel a kapcsolódási ponttal párhuzamosan pedig elérhetjük azt is, hogy a vers élmény legyen a kamaszoknak, s ne elvont dolognak tartsák, hanem a mindennapi élet részének. Ehhez mindössze a következőket kell tennünk: ne akarjuk szétszedni, elemezni, darabokra szedni a verseket a kamaszokkal! Csak tegyük eléjük, és hagyjuk, hogy hasson rájuk! Ahogy *Billy Collins* írja: „Azt kérem, hogy fogjanak egy verset, és tartsák a fény felé, / mint egy színes diát”, majd: „Azt akarom, hogy vízisíeljenek át / a vers felszínén.” (*Collins*, 2020, 7. o.) *Collins* pontos képet arról is, mi az, amit nem kellene tennünk a versekkel; mi az, amit rosszul csinálunk: „De ők nem akarnak mást, / csak odakötözni a verset egy székhez, / és kínzással vallomásra bírni. / Elkezdik verni egy slaggal, / hogy kiszedjék belőle a mondanivalóját.” (*Collins*, 2020, 7. o.) Ha megfogadjuk *Collins* tanácsait, egészen biztosan lehetőségünk adódik a fiatalok véleményének megváltoztatására azzal a gondolattal kapcsolatban, mely szerint az irodalom (főként a vers) valami régi, távoli, ködbe vesző dolog.

Mindehhez – tapasztalataim szerint – a kortárs versek kiváló alapot adnak. Legyen szó megingathatatlan életigazságokról: „Aki még soha semmit sem / forgatott meg kókuszeszelékben, / az ne beszéljen a ragaszkodásról” (*Dékány*, 2019, 32. o.); reménytelen szerelemről: „Amit utoljára itt hagyta, a pólód, az sem segít.” (*Pécsely*, 2017, 36. o.); egy

évszakhoz kötődő hangulatról: „Az ősz ma, nézd meg, épp bokáig ér.” (Závada, 2012, 31. o.); magányról: „üres az erkély, / üres a szoba, / üresek a szekrények, / üres a lakás. / és én azt az utolsó szót keresem, / ami után csend lett.” (Györfi, 2019, 13. o.); vagy hangulat-ingadozásról: „Ez most ilyen. Elviselhetetlen és / reménytelen.” (Kemény, 2015, 16. o.)

Kortárs versre épülő foglalkozás kamaszoknak

Első lépés: az irodalmi alkotás kiválasztása.

A választás történhet a csoporttal együtt: ilyenkor mindenki otthon, előre elolvassa a szöveget, így a témát és az ahhoz tartozó költeményt ismerve érkezik a találkozóra.

Történhet a vers kiválasztása a mi előzetes választásunk alapján. Ez esetben a találkozók elején kizárólag mi ismerjük a témát és a hozzá tartozó irodalmi alkotást, a csoporttagok csak a találkozón ismerik meg ezeket. A szöveget mi olvassuk fel. A kiválasztás fő szempontjai között tartjuk számon önmagunkat is! Olyat válasszunk, amit magabiztosan olvassunk fel! Ennek megfelelően, ha új, eddig nem mondott verset választunk, mindenképpen gyakoroljunk előre: méghozzá hangosan! Fontos, hogy el tudjunk szakadni a szövegtől, képesek legyünk „kinézni a könyvből”, s időnként tekintetünkkel kapcsolódni tudjunk a hallgatósághoz. (Hasonló módszerekkel dolgozik Kúspér Judit általános iskolásoknak szóló komplex foglalkozásai során: *Kúspér, 2021.*) (a szerk.)

Második lépés: a játékok és a szöveg feldolgozását segítő kérdések kiválasztása.

Itt is fontos jól ismerni a játékokat és alaposan átgondolni a kérdéseket, de ha valamelyik „nem jön be”, azokat el kell tudnunk engedni.

Harmadik lépés: a foglalkozás szerkezetének alapos átgondolása.

A választott vers, valamint az annak átbeszélését segítő kérdések és játékok kapcsolódjanak egymáshoz! Foglalkozásunk tervét, vázlatát érdemes rögzíteni.

Negyedik lépés: lelki ráhangolódás.

Ennek elsődleges eleme a magabiztosság és a hitelesség. A hitelesség arról szól, hogy önmagunkat adjuk, és ki vagyunk békülve azzal, akik vagyunk. Amikor hitelesek vagyunk, követjük, amit a szívünk mond, és olyan helyzetekbe és beszélgetésekbe keveredünk, amelyekben jól érezzük magunkat, valamint nem játsszuk meg magunkat: azaz nem vetítünk magunkról hamis képet. A hitelesség pedig magabiztossá tesz.

Ötödik lépés: a terem előkészítése.

Fontos a zárt tér, ahová rajtunk kívül a foglalkozás ideje alatt senki sem lép be, nem zavarják meg váratlan szemek, fülek az együtt töltött időt. Erre azért kell kiemelkedő

figyelmet fordítani, mert a meghitt, kötetlen légkört csak így lehet megtartani. Elegendhetetlen, hogy a fiatalok tudják: a foglalkozás alatt bármit szabadon mondhatnak, mert kizárólag a csoporttagok hallják, akik előtt bátran megnyílhatnak.

Ahogy én csinálom

Kamaszoknak szóló csoportjaimban a fiatalok vagy semmilyen, vagy csak halvány és sejtelmes információkat tudnak előre arról, mi lesz a találkozó témája; a szövegről, annak szerzőjéről viszont semmit sem tudnak. Foglalkozásaim mindig egy általam előre kiválasztott irodalmi mű köré szerveződnek, amely lehetőség szerint a csoport tagjainak hasonló problémáját célozza meg. A szöveget tehát ott és akkor ismerik meg, mégpedig úgy, hogy felolvasom nekik (vö. *Pennac* 9. pontjával); és a házi feladat hiánya (értsd: előre nem kell elolvasni semmit) szintén nagy vonzerő.

Kardinális kérdésnek tartom, hogy jó kapcsolatot alakítsak ki a résztvevőkkel már a csoportmunka elején. Úgy álljak eléjük, hogy elfogadjanak; biztonságban és jól érezzék magukat a társaságomban.

A jó kapcsolat kiépítésének első lépése a bemutatkozás, amelyre az ismerkedő, kapcsolatteremtő, lazító játékok egyaránt alkalmasak. Emellett alkalmasak arra is, hogy a résztvevők ne csak a térben, hanem a jelenben is együtt legyenek, egymással kontaktusba kerülhessenek. A jól megválasztott, jól instruált és jól vezetett játékok oldottá teszik a hangulatot, felszabadító erejük nem elhanyagolható. Segíthetik a témára való ráhangolódást, az irodalmi alkotásokhoz való kapcsolódást is. (*Luzsi és Komló-Szabó, 2022, 124. o.*)

Fontos, hogy a csoporttagok jól lássák egymást, mert így – ha akarnak – cinkosan össze tudnak kacsintani, vagy fel tudják venni egymással a szemkontaktust egy-egy „vita” vagy „na látod, én már az előbb is ezt mondtam” szituációban. Erre a legalkalmasabb, ha körben ülünk.

A fiataloknak szóló kortárs versekkel való első találkozáshoz jó választásnak tartom *Simon Márton* költeményeit.

Simon Márton

Simon Márton költő, műfordító, slammer. 2004 óta publikál verseket, négy önálló verseskötete jelent meg. *99 magyar vers* című versantológiájában megmutatja, mennyire színes a magyar költészet. Élénk kapcsolatot tart olvasóközönségével a közösségi média felületein. A legnépszerűbbek talán a hétfői liftes szelfi sorozatok az Instagramon, illetve a 2020 óta futó InstaLive, a Pingvin Ovi, amely versfelolvasást takar *Simon* kedvenc költőitől. Ez utóbbival olyan jelentős költői életműveket hoz be a köztudatba, mint

Nemes Nagy Ágnes, Pilinszky János, Tandori Dezső – ahogy teszi ezt a saját versesköteteiben is, például a *Polaroidok*-ban: „Öltözz valami sötétbe, elegánsba / és feszesbe. / Mondjuk egy Bodor Ádám-mondatba.” (Simon, 2013, 9. o.) Ő az a költő, akinek az estje előtt hosszú sorok kígyóznak a bejutásért a MargóFesztren. Ő az a költő, aki japán szakon tanul. Ő az a költő, akinek a versei, versrészletei ott vannak az utcán, az oszlopokon minden április 11-én. *Körösztyös* (2021) szerint „ő a magyar költészet középgenerációjának legsikeresebb szerzője”.

Verseiben külső nézőpontot ad az életünkre, s ezek a néhány sorban megírt szituációk könnyen befogadhatók, érthetők a fiatalok (14 éves és afölöttiek) számára. Gond nélkül tudnak azonosulni Simon verseinek két legjellemzőbb vonásával: az én folytonos önmagáról való beszédével: „Én az voltam, aki hátul áll, egy elmesélhetetlen / történet tenyerével a száján.” (Simon, 2021, 41. o.), illetve az E/2 túlbujánzásával: „Most úgy hallgass, mint a telefonod, / amikor félórás nagymonológban / vallasz be mindent, azután rájössz, / hogy a második mondatnál lemerült.” (Simon, 2018, 96. o.) A költeményekben megjelenő hétköznapi szituációk a mindennapjaik részei: „A hajmosást rendszerint túlbonyolítod.” (Simon, 2021, 66. o.) A versekben megjelenő élőbeszédszerű megfogalmazások a saját beszédszituációik: „Kizárólag akkor nézz rám, / amikor azt mondom, ne.” (Simon, 2021, 17. o.) Megtalálják ezekben a szövegekben a szenvedés örömét, amelyet a mindennapjaikban is kergetnek: „Hívjon fel, aki tudja, mire vágyom.” (Simon, 2013, 46. o.) vagy „Nagyon akarok hiányozni.” (Simon, 2013, 76. o.)

Pontosan erről, ezekről a *Simon Márton*-i mondatokról szólnak a kamaszok mindennapjai: magukról és társaikról, a saját életükről, eseményeikről és unalmaikról, nehézségeikről és könnyedségeikről – egyfolytában ezekről beszélnek, írnak, kommunikálnak valamilyen módon.

Az alább közölt foglalkozásterv *Simon Márton Arról, hogy mi jó* című versére épül. A foglalkozáson a már említett történetmesélésen kívül lehetőség van a kreatív írás fejlesztésére és persze sok nevetésre.

Simon Márton: *Arról, hogy mi jó*

Elsőként mondjunk pár szót magunkról, egy hétköznapi apróságot vagy akár egy apró történetet! Ez akkor is fontos, ha a csoporttagokkal már ismerjük egymást, mert megteremti az újrapcsolódást egymáshoz, és egyúttal jelzi – indirekt módon – a közös „munka” kezdetét.

Ezután egy egyszerű játék következzen, például a *Hét napjai*, melynek célja, a figyelem aktiválása, a jelenbe érkeztetés.

Kérjük meg a csoport tagjait (körben ülnek), hogy mondják el közösen a hét napjait hétfőtől vasárnapig! Ezután közöljük a szabályt: az „sz” betűs napokat tilos kimondani,

a szerda és a szombat helyett tapsolni kell! A napokat a csoporttagok sorban, egyenként, egymás után egy-egy napot mondva mondják, illetve tapsolják. Ez egy vicces játék, gyakran előfordul, hogy a kedd elhangzása után a következő játékos ugyan tapsol, de az őt követő játékos téveszt, és szerdát mond. Bármilyen tévesztés után előlről kell kezdeni a hetet. Kiválóan alkalmas a figyelem-összpontosítás növelésére. (*Luzsi és Kömlő-Szabó*, 131. o.)

A következőkben mindenki kap egy lapot, amelyen *Simon Márton* fotója szerepel. A lapot képpel lefelé fordítva kapják, és csak akkor nézhetik meg, amikor szólunk. Mindez azért fontos, hogy egyszerre „találkozzanak” a képpel, egyszerre jöjjenek az első reakciók. (Ezek a lányok részéről: „húha”, „khmm”, a fiúk részéről pedig általában a „na, ez meg ki” szoktak lenni.) Ezután tegyük fel a következő kérdéseket: mi lehet ennek a férfinak a foglalkozása (általános válaszok: valami művész, gitáros, rocker, fotós, vagy extrém esetben: focista, favágó, erdész), szerintetek hány éves lehet (30–40 közé teszik), hol él (tipikus válaszok: egy déli országban, Magyarországon, Amerikában), milyen a stílusa (laza, beképzelt, egós, befordult)?

A következőkben kérjük meg őket – most, hogy már ennyi mindent tudnak Marciról –, mutatkozzanak be neki! Emeljék fel a fotót, köszönjenek (ha megkérdezik, tegezhetik-e, engedjük meg nekik), mondják meg a keresztnévüket, és mondjanak magukról valamit, valami teljesen hétköznapi, például azt, mi a hobbijuk vagy a kedvenc ételük, országuk, színük, ki a legjobb barátjuk!

Mindenki bemutatkozásához tegyünk hozzá valamit, egy rövid kérdést, vagy bármilyen jelzést, amiből tudják, figyeltünk arra, amit mondtak! Ezzel elindulnak a minibe-szélgetések. Elindulnak a történetmesélések.

Miután mindenki bemutatkozott, újabb lapot kapnak, amelyet újra csak egyszerre fordíthatnak meg. Ezen a lapon már szöveg van, a *Polaroidok* kötet egysorosából, de ezt az információt ne osszuk meg velük! A versek válogatásánál fontos szempont, hogy legyen köztük vicces: „A kávé kijön a nadrágból, a hányás nem.” (*Simon*, 2013, 46. o.) Legyen köztük elgondolkodtató: „Piros filccel rajzolja rám az időt.” (*Simon*, 2013, 37. o.) Legyen a szerelemhez köthető: „Látod ez lett belőled is, / szavak, / pedig tényleg hiányzol.” (*Simon*, 2013, 43. o.) Legyen egyszerűen fogható: „Megismételhetetlen, / mint egy esés.” (*Simon*, 2013, 71. o.) És legyen olyan, amit nem biztos, hogy elsőre tudnak értelmezni: „Stabil, / mint egy kötőtűkkel teleszurkált / fonalgombolyag.” (*Simon*, 2013, 72. o.)

Kérjük meg a csoporttagokat, olvassák fel a saját szövegüket, és mondják el a véleményüket: a kezükben tartott mondat szerintük vers vagy próza? Kérdezzük meg azt is, tetszik-e nekik, megtartanák-e maguknak! Róluk, illetve nekik szól-e? El tudják-e képzelni, hogy például kiteszik az ágyuk fölé, vagy könyvjelzőként használják? Illetve van-e valaki, akinek szívesen odaadnák, mert az a valaki egészen biztosan tudna mit kezdeni a szöveggel? (Azt nem kell elárulniuk, kinek adnák oda.)

Itt vonuljunk egy kicsit háttérbe! Adjuk meg a lehetőséget, hogy egymással beszél-gessenek a szövegekről! Ha valaki nem érti a kapott sort, engedjük, hogy a többiek

próbálják körülírni neki, de nem kell boncolgatni a szövegeket, telergessük őket a szöveghez kötődő hangulatokról, színekről, érzésekről szóló beszélgetések felé, engedjünk szabad folyást az olyan kezdetű mondatoknak, mint „tudod, ez pont olyan, mint amikor tegnap...”!

Ha addig nem jöttek rá, a kör végén áruljuk el, hogy a kezükben tartott szövegek versek, mégpedig egysoros versek! Itt beszélgethetünk az egysoros versek mibenlétéről, a kötet címe kapcsán a fényképek szerepéről, a polaroid és az instax képekről, a könyvben található össze-vissza számozásról (valószínűleg a megírási sorrendet követi az eredeti számozás), illetve arról is, kinek mi jut eszébe a kötet 80. oldaláról, amely egy hófehér lapon egyetlen szó: „Tej.”

Egy átvezető mondat után jöhet a találkozó központi versének felolvasása: a *Rókák esküvője* kötetből az *Arról, hogy mi jó* vers. Az átvezető mondat legyen nagyon egyszerű, például: Marci persze szokott hosszabb verseket is írni, ezek közül hoztam most nektek egyet.

Simon Márton: *Arról, hogy mi jó*

Czesław Miłosz-nak

A téli szombat délelőttök,
amikor semmi dolgunk.
Az egyszerű, matt, nehéz porcelánok.

Egy kényelmes szék. Egy nyaklánc felcsatolása.
Az ablakpárkányon álló, antik ezüst hamutálban
a hó.

A percekig tartó, felszabadult,
abbahagyhatatlan nevetés.
A sirályok éjszakánként a hidak felett.

Amikor azt hiszed, nincs nálad tűz,
mégis találsz a zsebedben.
Nézni, ahogy mások horgásznak.

A körte. A ribizli. Az agavék csöndje.
Életedben először venni le valakiről a pólót.

A kihalt utcák karácsonykor. Egy rendes kávé.
Az ecset nyoma egy ötszáz éves képen.
Fejből tudni bármit.

Egyedül utazni egy üres buszon.
A régi akciófilmek. A régi híradók.
A kocsiból elsőként látni meg a tengert.

Felnézni a Sarkcsillagra. Beágyazni.
Éhesen ébredni. A százéves lexikonok naivitása.
Amikor inkább hazasétálsz.

Amikor ez a park, amiben éjszakánként
úgy fuldoklom, mint a halott katonalány tüdejében
az eltévedt bogár, a kelő napban felragyog.

A felolvasás után hagyjunk egy villanásnyi csöndet, majd kérdezzük meg, kinek melyik kép ragadta meg a képzeletét a versből! Hagyjuk, hogy egymás után sorolják a mondatokat, és engedjük az olyan bekiabálásokat is, mint a „nekem is!”, vagy „ne már, tényleg, pont az?”! Beszélgessünk a versben felsorakoztatott helyzetek, események, történések hétköznapiságáról, egyszerűségéről!

Ezután osszuk ki a verset mindenkinek, kérjük meg, hogy olvassák el magukban még egyszer, majd folytassák a kapott lapon *Simon*-verset! Emlékeztessük őket arra, a találkozó elején már mindannyian elmondtak egy dolgot arról, ami az ő életükben jó; biztassuk őket, kezdjék azzal az írást! Hangsúlyozzuk, lesz, aki egy mondatot fog tudni írni; de lesz, aki tízet is! Nyugtassuk meg őket, hogy nincs rossz megoldás! Engedjük, hogy aki egyedül akar írni, az elvonulhasson; de akik csoportban szeretnének dolgozni, megbeszélve egymás közt a mondataikat, az se jelentsen problémát. Amíg a fiatalok dolgoznak, járunk körbe, kérdezzük meg, beleolvashatunk-e a szövegeikbe, segítsük azokat, akik el vannak akadva!

Amikor mindenki készen van, alakítsunk újra kört, és kérdezzük meg, van-e, aki szívesen megosztaná a többiekkel, amit írt: akár a teljes szöveget, akár csak egy-egy mondatot. Ne legyen kötelező az alkotások felolvasása! A lényeg: mindenkinek legyen választási lehetősége!

A levezető körben kérjünk mindenkitől egy szót, amit aznap hazavisznek a találkozóról!

Összegzés

*Simon Márton*nak sikerül költészetében megfogalmazni a megfogalmazhatatlant. A versek olvasásakor azt gondoljuk, pontosan így érzünk mi is, csak nem tudtuk így megfogalmazni. Versei felszínre hozzák, előtérbe helyezik a fiatalok kommunikativitását,

intelligenciáját, humorát. Költeményeiről beszélgetve olyan dolgokra csodálkozhatunk rá, hogy egy tizenéves fiúnak milyen sokat jelent, ha az édesapjától tanulhat meg valamit, vagy hogy egy kamasz lánynak lehet az a nap fénypontja, amikor összemosolyog az anyukájával iskola után. Kiderül az is, a fiatalok igenis meg tudnak állni egy pillanatra, hogy megvizsgálják a kabátjukon megülő hópelyhet vagy az őszi levegőben látszó lehetőséget. Hogy van olyan fiatal, akinek mindennél többet jelent az, amikor hétvégén felülhet a motorjára, megcsapja az orrát a benzin szaga, és végre elindulhat a poros földúton a „semmibe”. Hogy figyelnek olyan apróságokra is, mint horgászat közben az orsón a damil surrogó hangja vagy a gördeszakázás közben felpattanó kavics reptének íve. Hogy megélik azt a pillanatot, amikor egy domboldalban állva vagy a biciklin tekerve felborzolja a hajukat a szél.

Az ilyen találkozókön kielemelten fontos ügyelni arra, hogy ne csak adjunk, de vegyük is el, amit kapunk a fiataloktól. Mégpedig úgy, hogy a kamasz érezze: ő is adott nekünk a találkozó alatt, és őáltala mi is többek lettünk.

Felhasznált irodalom

- Banyó Péter (2012, szerk.): *Friss tinta. Mai gyerekversek*. Csikota, Pozsonyi Pagony, Budapest.
- Collins, Billy (2020): *Az a baj a költészettel*. Jelenkor, Budapest.
- Dékány Dávid (2019): *Dolgok C-hez*. Jelenkor, Budapest.
- Györfi Kata (2019): *Té alszol mélyebben*. Jelenkor, Budapest.
- Kemény Zsófi (2015): *Nyílt láng használata*. Libri, Budapest.
- Keszeg Vilmos (2002): *Homo narrans*. KOM-PRESS, Kolozsvár.
- Köröztös Gergő (2021): *A bevonás kivonása*.
 Letöltés: <https://litera.hu/magazin/kritika/a-bevonas-kivonasa.html> (2022. 04. 05.)
- Krusovszky Dénes (2021): *Azóta őzike*. Magvető, Budapest.
- Krusovszky Dénes (2013): *Mindenhol ott vagyok*. Magvető, Budapest.
- Kusper Judit (2021b): A művészetalapú foglalkozások tervezése a délutáni foglalkozásokon. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Líceum Kiadó, Eger. 231–238.
- Lackfi János (2013, szerk.): *Aranyistryak. Friss gyerekversek*. Móra, Budapest.
- Luzsi Margó és Komló-Szabó Ágnes (2022): *Élménykönyvtár. Innováció, inspiráció, jó gyakorlatok könyvtárosoknak*. BSMVK, Eger.
- Péczy Dóra (2017, szerk.): *Szívlapát. Kortárs versek*. Tilos az Á Könyvek, Budapest.
- Pennac, Daniel (2001): *Nemkötelező olvasmány*. Fekete Sas, Budapest.
- Simon Márton (2021): *Éjszaka a konyhában veled akartam beszélgetni*. Jelenkor, Budapest.

Simon Márton (2021): *Mi a költő dolga a 21. században?*

Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=1-fNiQaS1do> (2022. 04. 05.)

Simon Márton (2016): *Polaroidok*. Jelenkor, Budapest.

Simon Márton (2018): *Rókák esküvője*. Jelenkor, Budapest.

Szabó T. Anna (2018): *Tátoktatok*. Magvető, Budapest.

Varró Dániel (2018): *Túl a Maszat-hegyen. Muhi Andris és a pacák birodalma. Verses meseregény*. Kolibri, Budapest.

Závada Péter (2012): *Ahol megszakad*. Libri, Budapest.

Hujber Szabolcs

A „modern” magyar nyelvű dalszövegek megközelítésének (tév)útjai

I. Miért (nem) hiányzik a dalszövegekre reflektáló magyar nyelvű szakirodalom?

Szepesi Mátyás 2019-ben elnyert szakmai elismerések után igyekezett elmélyülni a témában saját dalszövegírói képességének fejlesztése érdekében. De miután úgy tapasztalta, hogy „magyar nyelvű szakirodalom nem létezik”,¹ 2019-ben beszélgetéssorozatot indított dalszövegíró-zenészekkel *Rímek párban* címmel.

Eléggé sarkos megfogalmazása háttérében az állhat, hogy bár a korábbi évtizedekben egyre-másra jelentek meg írások a témában, a dalszövegelemzésekből tulajdonképpen hiányzik a dalszövegírói gyakorlat felőli megközelítés. Mindebből pedig számos probléma eredhet, ezek közül kiemelkedik a dalszövegek írott szövegekként való, „szövegidegen” elemzése, valamint a versekkel való folytonos és indokolatlan esztétikai-poétikai összevetés.

A dalszövegekről szóló szakirodalom legfontosabb tételeinek áttekintése rávilágít, hogy milyen megközelítési hagyományokon és zsákutcákon keresztül érkezett el a diskurzus az elmúlt években egy gazdag és sokszólamú szakaszába. Mindenekelőtt azonban fontos kijelölni mind a dalszövegírás, mind a dalszövegkritika tekintetében egy fontos határvonalat, ez pedig a 60-as évek közepe, amikor a mai, modern dalszövegvilág alapjait letette az Illés zenekar és szövegírója, *Bródy János*.

II. A „modern” magyar nyelvű dalszövegírás kezdete: az Illés együttes magyar nyelvre vált

Amikor az Illés együttesnek 1964-ben *Bródy János*, majd 1965-ben a *Szörényi* testvérek is tagjai lettek, összeállt a „nagy csapat”. Az addig csak külföldi számokat játszó beatzenekarok közül az Illés-dalok megírásáért felelős Szörényi–Bródy szerzőpáros elsőként ismerte fel, hogy a továbblépéshez saját, az akkori „cikis szórakoztató slágerek”

¹ <https://petofilive.hu/petofizeneidij/cikk/2020/06/23/ez-a-legnagyobb-boldogsag-szepesi-matyas/>

színvonalát meghaladó repertoárra van szükség (Jávorszky és Sebők, 2019, 69. o.). Ez a megérzés egybeesik a zenekritikusi kezdeményezéssel, amely a magyar tánczene siralmas állapotának okait vizsgálja. Fodor Lajos 1964-es cikksorozata a *Tükör* című folyóiratban jelent meg (*Miért rosszak a magyar slágerek?*), melyre többen is reagáltak, köztük (a későbbiekben idézett) Deme László nyelvészprofesszor is.

Egy 1966-os interjúban Szörényi Levente a beatzene újszerűségét abban látja, hogy a „hagyományos bájoló, szirupos tánczene helyett tisztességesen szólaltatja meg az emberi érzelmeket. Azt és úgy mondja el, ami és ahogyan megtörtént” velük, a fiatalokkal (Hankóczi, 1966, 8. o.). Erre a 60-as évek közepére már egyértelműen megmutatkozó változásra a zenéről, dalszövegekről szóló írások hamar reflektálnak, bár az azt megelőző évtizedekben kialakult kritikus, gyakran ironikus hangvétel nem feltétlenül változik meg.

Az 1956 előtti kultúrpolitikához képest fontos fejleménye az 1957 júniusában megtartott országos pártértekezletnek, hogy lehetőséget biztosítanak a nem elkötelezett dalszövegíróknak is, ugyanakkor valószínűleg már ekkor meghatározták az elfogadható dalszövegek körét (Csatári, 2008, 10. o.). A következő években a különféle dokumentumban jól körvonalazódnak ezek az elvárások:

„Tánczenében mindenekelőtt a szövegek igényelnek gondos figyelmet, mert a kispolgári életérzés, a giccses érzelgősség ide nyomul be a legörömebb. A tartalmatlanság, betegesség, nihilizmus, cinizmus nem tűrhető meg dalszövegeinkben. Egészséges tartalmú, életörömet árasztó, jól énekelhető, gazdag, eleven ritmikájú táncdalokra van szükség” (Csatári, 2008, 14. o.). Az idézet a korszak sok más írásával összhangban arra is rámutat, hogy a zene és a szöveg ez idő tájt egymástól teljes mértékben függetleníthető összetevőként vannak számontartva.

A könnyűzenében is a szocialista realizmus építését tűzték ki célul, a szövegekben többek között a szocialista ember különféle érzelmi állapotainak bemutatása révén, és igyekeztek az ízlés és erkölcs rombolását elkerülve kielégíteni az alapvető szórakozási igényeket. Mindezt az 1959. június 1-jén létrehozott Táncdal- és Sanzonbizottság („Sáncdalbizottság”) segítségével. Ebben az időszakban, egészen 1963-ig a jazz és a rock and roll volt ideológiailag elfogadhatatlan stílus (Csatári, 2008, 14. o.).

Már 1964-ben érezhető, hogy sem a hagyományos magyar nyelvű táncdal – amelynek szövegvilágát még egy politikai jelentésben is bányúnak és igénytelennek titulálják –, sem a külföldi együtteseket utánzó magyar fiatalok által játszott, egyelőre még idegen nyelvű beatzene nem illeszkedik a hivatalos elképzelésekbe (Csatári, 2008, 96. o.).

III.1. A dalszövegírás korszerűsítésének első szószólója: Fodor Lajos cikksorozata a *Tükör*ben

1964-ben jelenik meg a *Tükör* című folyóiratban Fodor Lajos problémafeltáró, segítő szándékú cikksorozata. Az írásokhoz választott cím – *Miért rosszak a magyar slágerek?* – prekonceptiózusnak tűnik. A szerző ugyanakkor mégsem előfeltevéseit vetíti rá

a témára, és ha nem is retorikai elemzést végez, de retorikai szempontokat is találunk a sorozat első írásban, melynek címe „*Tessék választani!*”, utalva arra a rádióban is közvetített eseményre, amely a magyar tánczene szekerének előmozdítására született. A dalok szövege és zenéje mellett szóba kerül a szerzői szándék és a közönség reakciói is (Fodor, 1964a, 20–21. o.). Feltűnő a cikkben az egész korszakra (hazánkban) jellemző szerzőközpontú gondolkodás, amely a jelenlegi előadó-központúsághoz képest máshová helyezi a hangsúlyokat.²

A megjelenést megelőző évek művelődéspolitikai koncepciójának megfelelően Fodor az igényes szórakoztatás médiumaként képzei el a tánczenét, amelynek tudatos beavatkozásra, „terelgetésre” van szüksége, hogy betöltse társadalmi funkcióját. „Persze nem ártana lektorálni, s a szerzőkkel alaposabban foglalkozni. [...] A mostani természetben még a sikerültebb dallamoknak is sok a gyenge pontja, hát még a tűrhető szövegeknek! Ezeket megfelelő szaktanácsadással ki kellene javíttatni” (Fodor, 1964a, 20–21. o.). A könnyűzenei műfajok zenei-nyelvi tartalmainak normatív megközelítése nyilvánvalóan domináns ez idő tájt, a háború előtti és a 60-as évek végére újból meghatározóvá váló gazdasági szempontok helyett/mellett politikai-társadalmi tényezők által vezérelve.

A téma felvezetésében Fodor a zenei és zenepedagógiai értékeinkre hivatkozva reménykedik a fejlődésben, nyilvánvalóan a magasrendű művészethez mérve és elmarasztalva folyamatosan a műfajt. Mindez, valamint Bartók, Kodály vagy Fényes Szabolcs megemlézése és a hangszerelésre, melódiavilágra vonatkozó mélyebbre nyúló megállapításai is jelzik, hogy a zenével kapcsolatos észrevételei fajsúlyosabbak.

Ugyanakkor csak kevés helyen érezhető a dalszerzésben a zene primátusát valló látásmód: a versfaragók a „szentimentális-romantikus dallamfordulatokat cinikus grimaszokkal váltogató zene alá hasonlóan vegyes, értelmetlenül összehányt sorokat fabrikálnak”. Másutt a szöveg és a zene inkább egyenrangú komponense a dalnak: „Ez nem »könnyű műfaj«, hanem egyszerűen értelmetlen halandzsa. Ráadásul mindez a meseautós filmek szirupos dallamaival összeházasítva!” (Fodor, 1964a, 21. o.)

Az angol szövegírók helyzeti előnye a sok egytagú szóval, vagyis hogy a szókészlet strukturális sajátosságai tükrében mennyivel több lehetőség nyílhat a bonyolult ritmusvilágban való játékra, jó észrevétel, és újfent a szöveg „másodlagosságát” mutatja. Azonban annak felhánytorgatása, hogy a magyar nyelv gazdagsága fölöslegessé teszi a töltelékszavak és a rímtoposzok alkalmazását, a dalszövegek alkalmazott, „iparművészeti” jellegét negligáló álláspontot jelez. Ráadásul éppen a zene/dallam elsőszülöttségéből és viszonylagos rugalmatlanságából fakadóan jelentkeznek a hibaként megnevezett nyelvi megoldások. Az előadónak gyakran a szöveg elkészülte előtt dallam- és ritmustapadása

² Ehhez elég összehasonlítani az első *Táncdalfesztiválok* és a mostani *A Dal* műsorstruktúráját, a produkciók kapcsán előtérbe helyezett mozzanatokot, szereplőket.

van, és már ragaszkodik a demófelvétel konkrét prozódiajához.³ A rosszállóan leírt „foltozgató” szövegírási technika gyakorlatilag szerves velejárója a műfajnak.

A zenefogyasztók reakcióit élményszerűen, ráadásul több retorikai szituáció alapján (koncertlátogatás, lemezgyűjteményre hivatkozás, „rajongói” levél) tálaló szakaszban hat véleményt olvashatunk, mindegyik elítélő, akár a zenére, akár a szövegre vonatkozik a megjegyzés. Talán itt érezhető leginkább a tudatos, koncepciózus szelektálása az anyagnak, összhangban a sorozat címével.

Fodor Lajos cikksorozatának nyitódarabja (*Fodor*, 1964a) alátámasztja azt az általánosságban megtapasztalható kritikai attitűdöt, hogy a szövegről sokkal könnyebb véleményt formálni, könnyebb rávilágítani a gyengeségekre.⁴ Sablonosság, unalmas és primitív közhelyek, felszínesség, szellemtelen gunyorosság, értelmetlenség, komoly pózba öltöztetett ostobaság; a belső retorikai szituáció főszereplőjeként megjelenő szív (szinekdoché) – ezek a leginkább felrótt hibák, azok a megoldások, amelyek „az egykori kétkrajcáros Szerelmi Levelezők költői színvonalán” állnak (*Fodor*, 1964a, 21. o.).

Az ironikus hangvétel viszontválaszként jelenik meg a szerző részéről, hiszen a meglátása szerint a slágerírók felszínesnek és üresfejűnek nézik a főként fiatalokból álló célközönséget. Ugyanis nem azoknak a cinizmussal takart gátlásosságát és halandzsázó modorát fejezik ki, nem helyettük mondják ki a leplezett érzelmeket, nem a nevükben szólalnak meg a „versfaragók”. Ez nagyüzemi szöveggyártás, amely „nem ér rá bibelődni” (*Fodor*, 1964a, 21. o.). Ez valóban felróható hibája lehetne a slágeriparnak, de a gazdasági szempontok sokszor sajnálatos módon behatárolják a nyelvi-stilisztikai megoldásokat.⁵ Valamint talán nem tűnik túlzottnak az a megállapítás, hogy ezek az évtizedek során gyakorlati okokból kialakított „fogások” idővel az eposzi kellékekhez hasonlatos, szinte kötelező, műfajspecifikus tartozékokká váltak (vö. *Ong*, 1982/2010).

III.2. Az első nyelvészeti igényű véleményformálás: Deme László olvasói levele a Tükörben

A további írásokban *Fodor Lajos* kifejti (*Fodor*, 1964b, 1964c, 1964d), hogy milyen lépések segíthetik elő a magyar táncdal fejlődését, és olvasói levelek közzétételével is próbálja alátámasztani meglátásait. Külön figyelmet érdemel *Deme László* 50 táncdal elemzése kapcsán írt „olvasói levele” (*Deme*, 1964). Alapvető problémát jelent számára a műfaj korlátoltsága, mindegyik általa megvizsgált szöveg a szerelemről szól. Ez önmagában

³Vámos Miklós a Bródyról írt könyvében megemlíti, hogy az egyik zeneszerző szerint Bródy, a zeneszerzők hajlíthatatlanságát bizonyítandó, gyakran így reagált az elkészült dalt hallva: „Alaposan eltoltátok ezt a szép szövegemet!” „Az eredetiben más ígét használt” – teszi hozzá a könyv szerzője. (*Vámos* 1994, 32)

⁴Személyes tapasztalat, hogy a dalszövegírásról nem gondolkodnak külön szakmaként, ellentétben a zeneszerzéssel.

⁵Előfordul, hogy a dalszövegíró felkereső előadó azért kénytelen rövid határidőt szabni a szöveg elkészülésének, mert már leszervezte a klipforgatást – a még nem megírt dalhoz...

nem jelentene gondot, és nem is költőiséget vár el – sőt, költők bevonását, mint azt egyes olvasói levelekben javasolják –, hanem ízlésminimumot. Amit kifogásol: a dalok elcsépzelt, közhelyes nyelve, zavaros nyelvezete, stíluskeveredései. „Az érzelmi, a gondolati és a nyelvi zavar nem választható el egymástól!” – állapítja meg (*Deme*, 1964, 2. o.).

Kifejezetten segítő szándékú és egyébként jó humorú az írása, erre elég két példát idézni: „»Vállalom, hogy a vállamon / Pihenj meg végleg«. Mit szól ehhez a tisztiorvos és a halottkém?»; „»Venni egy kocsi, vétek, / Hidd el, hogy lassú az nekünk, kérlek, / Rakétagyorsaság való szerelmünkhöz tán.« Önkéntelenül eszünkbe jut: nem két külön rakétában törí a fejét ez a rideg szavú házastárs?» *Deme László*ból a nyelvész és az aggódó nyelvművelő is szól: „A slágerszöveget senki sem veszi komolyan. Sem az írója, sem a kiadója; még a dalolója sem. De mégis megtanulják sokan; s fülükben marad, ízlésükbe, agyukba, nyelvérzékükbe ivódik a felületes, gondolkodás nélkül odalökött, tartalmatlan giccs” (*Deme*, 1964, 2. o.).

Ugyanakkor hibaként rója fel a dalszövegek töltelékszavait, valamint „felforgatott” szórendjét, márpedig ezek a sajátosságok a szövegtípus multimediális karakteréből (l. a kirakós játékot *Szörényi* és *Bródy* dalainál), létmódjából fakadnak, amolyan kötelező műfaji kellékek, mint az eposz műfaja esetében.⁶

III.3. Hankiss Elemér úttörő tanulmánya a Kritika című folyóiratban

Az első komplex, zenei és szövegvizsgálatot összegző dalszövegkutatás, amely *Lévai Júlia* és *Vitányi Iván* nevéhez köthető, fontos előzményeként tekint *Hankiss Elemér* „ragyogó és módszertanilag is úttörő”, *Sorrentói narancsfák közt...* című tanulmányára (*Lévai–Vitányi*, 1973, 6. o.). Azért is érdekes ez a hivatkozás *Hankiss*ra, mert az akkor fiatal szociológus dalszövegelemzése egyáltalán nem mentes az ítéletektől.

Hankiss Elemér slágerszövegekről írt és a *Kritika* hasábjain 1967-ben megjelent, a szociológiai szempontok mellett a nyelvi-esztétikai jelenségek iránti fogékonyságot mutató kétrészes tanulmánya a „Bűnlajstrom” címet viselő fejezettel indul. Ez a címadás egyfelől a szövegekről az írást megelőző években felhalmozódott kritikus megjegyzésekre utal, másrészt megelőlegzi a szerző viszonyulását is, aki mindvégig erősen ironikus álláspontot képvisel. Ennek egyik csúcspontja egy négysoros szövegrészlet elemzésekor az alábbi konklúzió: „az idézett négy sorból mind a négy fölösleges” (*Hankiss*, 1967a, 28. o.). A tanulmány célja, hogy feltárja, a slágerszövegek – ízléstelenségük, bárgyúságuk ellenére – hogyan, milyen eszközökkel képesek olyan intenzíven hatni a társadalom széles rétegeire, beleértve a műveltebb réteget is.

Hankiss alapos elemzése a dalszövegeket önmagukban, zenétől, előadástól, kontextustól megfosztva vizsgálja, forrásai dalfüzetek. Elemzése szempontjából a retorikai

⁶ Persze, az angolszász slágerek elcsépzelt *Can't you see?* panele nem említhető egy lapon Homérosz „*Majd hogy a rózsásujjú hajnal kélt ki a ködből...*” toposzával.

situációban szerző és olvasó szerepel, köztük pedig az írott szöveg helyezkedik el. A szöveg és zene párhuzamos, egymástól független megítélése jellemző a 60-as évek közepének kritikáira, ez a korabeli dalszerzői gyakorlatból is eredeztethető, hiszen a zeneszerzők és szövegírók jól elkülöníthető „tábort” alkottak, gyakran alkalmoszerű, esetleges szerzőpárosokat kialakítva. Hankiss végkövetkeztetése is ezt mutatja: szerinte a magyar táncdal „rosszul sikerült öszvérhez hasonlítható” (Hankiss, 1967b, 72. o.), hiszen modern zenéhez társul az olykor száz évvel korábbi divatot, a neoromantikus-szentimentalista költészet hagyományait követő szöveg.

A tanulmány az énekelt, előadott változatok ismerete nélkül vizsgálja a szövegeket, ez derül ki például abból az általa gyengébbnek ítélt szövegrészlettel kapcsolatos megjegyzésből is, hogy „az esetleg sajtóhiba” (Hankiss, 1967a, 28). Bár az „olvasó” helyett időnként „hallgató” fordul elő, ez nem jelenti a zene mint tényező szem előtt tartását a dalszövegek befogadását illetően.

Külön kiemelendő, hogy a tanulmány kulcsfogalma a hallgatóságra tett hatás, sőt felfedezhető az azonosulás burke-i gondolata is (l. Burke, 2000), de folyamatosan negatív felhanggal: „a slágerek szerzői és hallgatói ugyanis nem csak a megfoghatatlannal, hanem a meghatóval, érzelmessel is összetévesztik a szépet, a költőit.” (Hankiss, 1967a, 31. o.); „Meglepő és szinte érthetetlen, hogy a mai sláger, mely gyakran büszkélkedik modernségével, s melyben sokan a mai kor, a fiatalság szócsövét fedezik föl...” (Hankiss, 1967b, 63. o.); „Jelenlegi formájában is nagy, talán a kelletnél is nagyobb sikere van; a közönség ezt szokta meg, ezt igényli, ez felel meg ízlésének” (Hankiss, 1967b, 72. o.).

Figyelemre méltó, hogy milyen gyorsan reagál Hankiss a magyar tánczenében bekövetkező változásokra. Az első magyar nyelvű beatszámok (*Illés: Légy jó kicsit hozzám, Óh, mondd, Az utcán, Mindig veled*) megjelenése utáni évben vagyunk közvetlenül, a szerző érzékeli is, hogy a beat eltér az eddigi táncdaloktól, de csalódásának is hangot ad: „az utóbbi években a beat dalok egyetlen vagy néhány szót a végtelenségig ismételtető technikája jelentett valamicske új színt – de mindezek a hatások nem tudták kiszorítani, s nem tudták még csak lényegesen át sem színeznii a slágerszövegek főáramát” (Hankiss, 1967b, 69. o.).

Amit legfőképpen hiányol Hankiss ebből a szövegvilágból, az „az emberi élet reális tér- s társadalmi viszonyainak” jelenléte (Hankiss, 1967b, 64. o.), valamint „az ember belső és külső világának” gazdag kölcsönhatása, dialektikája (Hankiss, 1967b, 68. o.). Illetve a francia sanzon és a bécsi kuplé korábbi hatásának elapadásából fakadóan az epikus elemek mellőzöttsége fölött is sajnálkozik (Hankiss, 1967b, 69. o.). A korszak legjelentősebb és legigényesebb dalszövegíróját, Bródyt egyébként nem említi meg Hankiss, de a Bródy-életművet behatóbban ismerők a hiányolt három összetevőt ugyanúgy felfedezhetik a szövegekben, mint a hagyományos eszköztár, az anakronisztikusnak, igénytelennek bélyegzett slágerszöveg-hagyomány legtöbb összetevőjének tudatos alkalmazását.

III.4. Az ítéletmentes leírás kísérlete: a Lévai Júlia és Vitányi Iván kutatásából készült kötet

A dalszövegekkel kapcsolatban hosszú évtizedek óta tetten érhető előítéletek a 2016-os irodalmi Nobel-díj átadásakor csúcsosodtak ki, amikor is *Bob Dylant* hirdették ki díjazottként az amerikai költészetre termékenyítően ható dalszövegeiért. Az előítéletek középpontjában éppen a magasköltészettel való összevetésben megmutatkozó „alacsonyabbrendűségük” áll. Az első átfogónak mondható magyarországi kutatásból 1973-ban megszülető könyv bevezetésében a szerzők hangsúlyozzák, hogy addig kevesen vállalkoztak arra, hogy ítélezés nélkül, „sine ira” tegyék vizsgálatuk tárgyává a slágerek szövegeit. Éppen ezért *Lévai Júlia* és *Vitányi Iván* *Miből lesz a sláger? Az elmúlt 40 év slágereinek vizsgálata* című munkája nem arra kérdezt rá, hogy értékes-e egy ilyen dal, hanem a zenei és szövegbeli sajátosságokat vették górcső alá (*Lévai és Vitányi*, 1973, 5–6. o.).

Lévai és *Vitányi* a megvizsgált 231 slágert tudatosan úgy válogatta össze, hogy képet alkothassanak az azt megelőző 40 év során bekövetkező változásokról is. Szem előtt tartották azokat a szakirodalmi megállapításokat, melyek szerint a műköltészet és a populáris költészet élesebb szétválása az első világháború után kezdődött, a 20-as években kialakult a slágerstílus, a korábbinál nyíltabb és céltudatosabb szentimentalizmusával. Azt követően pedig a 60-as évekig csak a stíluson belüli módosulások figyelhetők meg. A kutatás jól érzékeli a beatzene elterjedése nyomán az évtized második felében kibontakozó pozitív irányú változásokat, ugyanakkor a kötet végi kitekintés felveti a „kommerszialisálódás”, a szentimentalizmusba való visszasüllyedés esélyét (*Lévai és Vitányi*, 1973, 187–8. o.).

A *Lévai* és *Vitányi* által publikált vizsgálati anyag fontos megállapításokat tesz a slágerek zenéjének melódiai és harmóniai szerkezetéről, de a szöveg és zene összefüggésének vizsgálatában csak odáig jutottak el, hogy egy későbbi kutatás számára összevethetővé tegyék a külön-külön megállapított zenei és szövegtípusokat (*Lévai és Vitányi*, 1973, 10. o.). Így tulajdonképpen a dalszövegek önálló nyelvi produktumokként válnak elemzés tárgyává.

III.5. A dalszöveg–vers esztétikai-poétikai opposzió „toposza” a Verstanon át napjainkig

A dalszövegek problematikusságát, besorolhatóságának összetettségét mutatja, hogy a retorikai elemzést ezen szövegekre elsőként alkalmazó *Tóth M. Zsombor* is irodalmi műfajként közelíti meg (*Tóth M.*, 2012). Ez a gesztus az szépirodalmi szövegekkel való összevetés hazai szakirodalomban megfigyelhető „toposzára” is rávilágít: arra a gyakran felmerülő kérdésre, hogy poétikus, irodalmi szövegnek tekinthetők-e a dalszövegek.

Egy 1932-es cikkben ezt olvashatjuk: „Ha a közelmúlt slágerszövegeire visszatekintünk, látjuk, hogy némely sláger szövege nemcsak mint költemény, hanem mint magasabbfokú filozófia, pszichológia, de főként fiziológiai értekezés, is megállaná a helyét a világirodalomban.” (*Breitner*, 1932, 15. o.) Az ironikus viszonyulást, amely

a szöveg egészéből világossá válik, már a címadás is előrevetíti, a *Magyar Muzsikaszó* kéthasábos írásának címe ugyanis ez: „Értekezés a slágerszövegek különböző válfajairól!”

Érzelkelhető a teljes szövegből egy sajátos kettősség: a kulturális igényszint okán történő elhatárolódás és a dalszövegek által kiváltott vitathatatlan hatás („fülbemászás”) közti feszültség. Ahogy *Lévai–Vitányi* (1973) fogalmaz, „még annak is beleragad a fülébe, aki egy magasabb ízlés alapján tudatosan elítéli” (*Lévai–Vitányi*, 1973, 182. o.).

Breitner József ezt a feszültséget ironiában oldja fel, *Bóka László* viszont a kulturálódási igényeink többretegűségével (*Bóka*, 1959):

„A köznapi szórakozási alkalmak és lehetőségek a maguk nemében alacsonyabb színvonalon vannak, mint azok az alkalmak és lehetőségek, melyek az elmélyült műélvezetet keresőkre várnak. Másrészt a kettő nem cserélhető fel, mert a köznapi, könnyű szórakozás igénye jogos igény. [...] Egyes, talajukat vesztett, az élet valóságától elszakadt értelmiségiek félelme és gyűlölete a tömegektől és a tömegek iránt: ez volt ennek a mélyén. Mikor mi azt hirdetjük, hogy szükség van a versek mellett slágerekre, a klasszikus balett mellett vidám, talpalávaló zenére, a nagy regények mellett könnyű olvasmányokra, az opera mellett operettre, Colleoni lovasszobra mellett ízléses kis kerámiákra stb. — akkor nem kétféle közönségre gondolunk, hanem ugyanegyre, mert a pihentető szórakozás, az önfelelt, könnyű mosoly, a hahota felszabadult harsogása egyetemes emberi igény.”

A dalszövegek és a magas irodalomba tartozó alkotások között hierarchikus viszonyt látatt *Az apostrofé és a dalszövegek líraisága* című írásában *Tátrai Szilárd*, és csak néhány kivételes szövegre (például a *Quimby* szövegeire) tekint hídként a két szövegvilág között: „[A]z ebbe a műfajba sorolható szövegek tekinthetők az »alkalmi költészet« olyan darabjainak, amelyek a líraiság iránti kiterjedt, mindennapi igény kielégítését célozzák meg. A *Quimby*-dalszövegek ugyanakkor specifikusak is: »alternatív dalszövegek«-ként átmenetet képeznek a populáris slágerszövegek és a magas irodalomhoz sorolt lírai alkotások között” (*Tátrai*, 2012, 198. o.).

Ez az igény a *Bóka László* által említett egyetemes emberi igényhez képest, bár engedményeket tesz, mégis kvalifikáltabb szövegeken keresztül talál kielégülést. Az elemzett szövegek megítélése, besorolása nyilvánvalóan az egyéni vagy szélesebb körű befogadói értékítéletektől is kell hogy függjön. Az alternatív dalszöveg fogalmát például népi kategóriaként értelmezi *Tátrai*, vagyis a fogalmat azokra a dalszövegekre vonatkoztatja, amelyeket a könnyűzenét hallgató emberek a mindennapokban annak tartanak (*Tátrai*, 2018a, 68. o.).

Szepes Erika és *Szerdahelyi István* *Verstana* (*Szepes és Szerdahelyi*, 1981) a dalszöveget és a verset a történelmi fejlődésfolyamatban elfoglalt helyük alapján határozottan elkülöníti. Álláspontjuk szerint versnek csak az énekritmustól függetlenül is szabályos,

szótagszinten rendezett szövegritmusú költemények nevezhetők. Ugyanakkor a dalszövegek és a versek (kifejező)értéke művészi értelemben azonosnak tekinthető (*Szepes és Szerdahelyi*, 1981, 25–26. o.).

Szepes és Szerdahelyi kiemeli, hogy a vers és az ének elkülönülése sajátos műfaji megoszlás ebben a folyamatban, amely nem szükségszerű, és végérvényesnek sem tarthatjuk (*Szepes és Szerdahelyi*, 1981, 172. o.). A *Bob Dylan*nek odaítélt irodalmi Nobel-díj is ez utóbbit igazolja: „Bob Dylan valóban az elmúlt fél évszázad legforradalmibb művésze, újításai a folk song műfajában elmosták a különbséget vers és dalszöveg között, és akárcsak korábban Charlie Chaplin és Duke Ellington, feloldotta a magas- és a tömegkultúrát elválasztó merev határokat.” (*Lakner*, 2016, 203. o.)

Látványosan a két szövegvilág távolságára mutat rá *S. Laczkó András* és *Pap Balázs* írása a Kispál és a Borz szövegeiről. A szerzők apológiával kezdik az írást, törekvéseiket „villanykapcsoló utáni tapogatózásként” aposztrofálják, majd kijelentik, ezen kulturális szegmensből nincs átjárás a magas irodalom felé, hiszen a könnyű befogadhatóság szándékából fakadóan ezeknek a szövegeknek a megformálása „bejártott klisék és fogások sorjázásában merül ki” (*Pap és S. Laczkó*, 2006, 5–6. o.).

Ez utóbbi kitétel éppen a dalszövegek és a homéroszi eposzok (tehát a világirodalom legelső, alapvető alkotásai) közötti nyilvánvaló kapcsolatra világít rá. *Walter Ong* írja *Szóbeliség és írásbeliség* című munkájában *Milman Parry* Homérosz-kutatásainak eredményéről: „Kiderült, hogy teremtő helyett egy futószalag mellett dolgozó munkással állunk szemben.” (*Ong*, 1982/2010, 27. o.) Ez nem azt jelenti, hogy az eddig kevésbé igényesnek tartott dalszövegek szintjére „süllyedt” Homérosz, nem is feltétlenül azt, hogy a dalszövegeket a magasköltészet körén belül szükséges tárgyalni.

Egyébként sem olyan éles a határvonal a két szövegegyüttes között, hiszen, ha *A magyar nyelv nagyszótárának* meghatározását vesszük alapul, a vers a pusztán megzenésítés által már dalszöveggé válik, ugyanis a dalszöveg „rendsz. világi dalnak, slágernek stb. szöveges része” (*Nszt.*, 996. o.). Ezért is válhatott „kollégává” például a hetvenes évek közepén a slágergyáros *S. Nagy István* és a felvilágosodás egyik legnagyobb költője, *Csokonai Vitéz Mihály*, hiszen ugyanúgy dal lett abból, amikor a *Csokonai*-verset megzenésítették, mint amikor *S. Nagy* dalszöveget írt zenére.

A párhuzam lényege abban rejlik, hogy segít elvonatkoztatni az énekvers–szövegvers szembeállításától, amelynek hibás voltára *Köszeghy Péter* is felhívja figyelmünket. *Balassi* költészetét vizsgálva ő erre a következtetésre jut: „[A] dallamra alapvetően három okból van szüksége a versszövegnek: egyrészt, hogy meghatározza a formát, másrészt, hogy kompenzálja a kisebb-nagyobb poétikai szabálytalanságokat (aprózás, ligatúra),⁷

⁷ Ez a könnyűzenében is érvényes, elég, ha megszámloljuk a szótagokat az olyan dalokban, amelyek zenére íródnak, és összehasonlítjuk azokkal a szövegekkel, amelyek előbb születtek meg, mint a dal zenéje. (Ez utóbbira jó példa a Bródy-szövegeket tartalmazó Edison Fonográf Album.)

harmadrészt, mert másfajta befogadást tesz lehetővé [kiemelés tőlem – H. Sz.]. [...] A valódi ellentét az olvasott és az (énekelve vagy nem énekelve) előadott vers között van, de ebből sem helyes értékítéletet kovácsolni.” (Köszeghy, 2010, 460. o.)

Horváth János *A magyar vers* című tanulmányában a ritmus felől közelítve a problémához a *dalvers*⁸ és *szövers* fogalompárját alkotta meg az *énekvers*, illetve *beszéd-* vagy *szövegvers* helyett (Horváth J., 2004, 390–391. o.). Bár nem 20. századi táncdalslágerre, és nem is a szövegre vonatkozóan állapítja meg, de azokra is érvényes az alábbi kijelentése: „ha régi dalverseinket csak pusztá szövegük alapján vagyunk kénytelenek ritmikailag meghatározni, szinte bizonyos, hogy szerzőik ritmustervéről és szándékolt képleteiről a valódinál tökéletlenebb képet kapunk, s ritmusérzékükről jogtalanul degradáló következtetésre jutunk” (Horváth J., 2004, 399. o.).

A nyelvészeti kutatások jelentős része a dalszövegekre írott szöveggént tekint, jobban mondva akként vizsgálja, ami a zeneelméleti tudás hiányából is adódhat, de akár a magasrendű költéssel való kapcsolat (szembenállás?) elsődleges szempontként való figyelembevételéből is.

III.6. A dalszövegelemzések „felfutása”: a 2010-es évek kognitív szempontú vizsgálatai

A dalszövegelemzések legújabb periódusának összefoglalását nyújtja *Tátrai Szilárd Hárman egy ladikban* című, funkcionális kognitív pragmatikai szempontú tanulmánya. A szerző a könnyűzenei dalszövegek sok irányból történő tudományos megközelíthetőségét példákkal alátámasztva kezdi (Tátrai, 2018b, 310. o.). Meglátása szerint a dalszövegek népszerűségét az anyanyelv-pedagógiában is ki lehet aknázni, erre idézi példaként Tóth M. Zsombor és Hujber Szabolcs egy-egy írását, azok retorikai aspektusát nem említve. Pedig Tóth M. *Közéleti retorika – Metaforák és mítoszok a magyarországi politikai beszédekben* című disszertációjának elemzési módszere a szerző által korábban dalszövegekre is alkalmazott retorikai elemzés. Tóth M. (2015) a retorikai elemzés dalszövegekre való alkalmazhatóságát bizonyítandó a *Most múlik pontosan* című dal esetében a retorikai szituációt, a beszédfajt, az érvelést, a stílusnemeket, stíluserevényeket, előadásmódot és a hallgatóságra tett hatást veszi górcső alá disszertációjának kitekintő jellegű fejezetében.

A dalszövegek oktatásban való felhasználása a líraiság iránti mindennapi igényben betöltött szerepe és popularitása miatt is indokolt. Ezen megközelítés jelentős, „úttörő”, de Tátrai által nem említett állomása Arató László 1996-os elemzése, melynek már a címadása is jellemző: *Műelemzés-paródia(?)*. A szöveg első mondata is a műfaj

⁸ Az elnevezés abból a szempontból is szerencsés, hogy magában hordozza a líra műnemébe tartozó irodalmi alkotásoktól való ontológiai elkülönülését, miközben érzékelteti történeti összefonódásukat, ráadásul az állandó esztétikai összemérés alól „kirántja a talajt”.

megosztó jellegéről tanúskodik: „No de minek?” Ezt követően a szerző kifejti, hogy a dalszövegeknek a híd szerepét szánja: a generációk közötti kulturális szakadékok áthidalásának esélye növelhető azzal, ha „beeresztjük a magyaróra a színvonalas dalszövegeket” (Arató, 1996, 117. o.). Álláspontja szerint a dalszövegek segítségével arra is rávilágíthat a pedagógus, hogy a nyelvtani-stilisztikai elemzés nem öncélú.

Tátrai legnagyobb számban a kultúra- és médiatudományi, illetőleg szociológiai szempontokat előtérbe helyező munkákat citál: ilyen a tematikus *Korunk*-szám 2016-ból L. Varga Péter, Papp-Zakor Ilka vagy Kónya Marcell tanulmányával, továbbá a *Zenei hálózatok* című kötet 2011-ből Tófalvy Tamás, Kaucsuk Zoltán és Vályi Gábor szerkesztésében vagy a 2012-ben publikált *Zenei szubkultúrák médiareprezentációja* című, Guld Ádám és Havasréti József által szerkesztett könyv. Ezen szerzők számára a dalszövegek a közelmúlt és a jelen populáris kultúrájának a kontextusában, „lenyomatként” válnak elemzés tárgyává.

Tátrai Szilárd 2018-as tanulmányában a kontextualizáció, perspektivitás és személyjelölés fogalmait mentén folytatja a témában évekkel korábban megkezdett vizsgálatait. Korábban alapvetés jelleggel publikálta alternatív (itt még kizárólag Quimby-)dalszövegekkel kapcsolatos észrevételeit (*Az aposztrófé és a dalszövegek líraisága. Ré málom az elme utcában, avagy láss ezer csodát*), kihangsúlyozva az aposztrófé jelenségének a líraiság szempontjából meghatározó szerepét, a retorikai hagyománytól kifejezetten eltérően értelmezve az alakzatot (Tátrai, 2012).

A szintén 2018-ban megjelent, Domonkosi Ágnes és Simon Gábor által szerkesztett *Nyelv, poétika, kogníció* című kötetben *Az aposztrófikus fikció és a közös figyelem működése a dalszövegekben – társas kognitív megközelítés* címmel szerepel Tátrai (2018a), mely ugyanúgy a líra jellegadó tulajdonságaként felfogott *aposztrófé* fogalomra alapoz. Lényegében a 2012-es írás átdolgozása a közben megjelent releváns dolgozatok bevonásával. Ilyen Simon Gábor 2016-os kognitív lírapoétikája (*Bevezetés a kognitív lírapoétikába*), valamint Imre Petra funkcionális kognitív szempontú és stílusfelfogású vizsgálatait összegző 2017-es tanulmánya (*A SZERELEM megkonstruálása populáris és alternatív dalszövegekben*). Míg Tátrai népi kategóriaként tekint az alternatív dalszövegekre, Imre igyekszik nyelvileg is megragadni a populáris és alternatív dalszövegek különbségeit.

Imre a multimediális szövegeknek bevallottan a redukáltabb vizsgálatát folytatja le: „csak a dalszövegekre koncentrálok, a zenét és a médiát a háttérbe szorítva mutatom be azt, hogy a populáris és alternatív szövegek között bizonyos stílusbeli tulajdonságok alapján különbséget lehet tenni” (Imre, 2017, 27. o.). Tátrai kutatásai is szövegcentrikusak, a zene vizsgálatának mellőzése a kontinuumelv előtérbe helyezése, a líraiság tetten érése okán történhet.

Falyuna Nóra 2018-ban megjelent tanulmánya Tátrai vizsgálataiból kiindulva arra az eredményre jut Wellhello-szövegek elemzése alapján, hogy a dalszövegek diszkurzív komplexitását nem az aposztrófé jelensége adja, „hanem a megfigyeltetett jelenet tér- és időbeli kontextusának viszonyai, ezért a dalszövegek vizsgálatakor ez fontos szempont

lehet, annak vizsgálatával együtt, hogy a dalszövegek esetében más típusú aposztrofikus-ságról beszélhetünk, mint a lírakategória tipikusabbnak tartott tagjai esetében, más adja a dalok líraiságát” (*Falyuna*, 2018, 92. o.).

A tanulmány előremutató jellege abban mutatkozik meg, hogy kérdésfelvetései közelebb állnak a populáris dalszerzés gyakorlatához. Problematikusnak látja a megszólított személy azonosítását, illetve a szerző, előadó és a szövegben megszólaló viszonyát, ezért újabb szempontok bevonását szorgalmazza a dalszövegelemzés terén (*Falyuna*, 2018, 91. o.).

III.7. A dalszövegek multimediális vonatkozásának középpontba helyezése

A dalszövegek elemzésébe bevont „új” szempont a szövegek multimediális jellege. Már a *Szepes–Szerdahelyi-féle Verstan* is számolt a dalszövegeknek ezen sajátosságával, de ide sorolhatjuk *Tölcsvai Nagy Gábor A slágerszövegek néhány nyelvi gondjáról* című, 1985-ben megjelent írását, amelyben a szerző jó érzékkel világít rá az angol és magyar szövegírói gyakorlat különbségeire, és az éneklésből fakadó jellemzőket is figyelembe vesz (ritmus, prozódia, hangok ejtése) reflexiói során.

Fontos mozzanat, hogy gyakorlati jellegű megjegyzéseket olvashatunk a rövid írásban, és érdekes módon a kezdeményezésnek nincs közvetlen folytatása, de a dalszövegek multimedialitásának középpontba helyezése más forrásból táplálkozva évtizedekkel később markánsan felbukkan a szakirodalomban.

A dalszövegek pusztán verbális, elsősorban írott szöveggként való vizsgálata *Gellért Rita* meglátása szerint a szövegkutatás korábbi fázisaiban tapasztalható állapotok „átörökléséből” ered. A 21. század már a multimediális kommunikáció kora, fontos, „hogy kutatásaink alkalmazkodjanak az aktuális világnézethez, a kommunikációs formákban létrejött változásokhoz, így érdemes egyre nagyobb teret engedni a multimediális szövegek vizsgálatának” (*Gellért*, 2018a, 164. o.). Illetve a multimediális szövegek nem pusztán verbális szempontú megközelítésének.

A multimediális szövegben a nyelvi jelrendszer mellett, illetve vele együtt zenei, képi jelrendszer is megjelenik, és az extralingvisztikai eszközök egyenrangúak vagy meghatározóak ebben a heterogén jelegyüttesben, de ebben a szövegtípusban a verbális komponensnek legalább olyan hangsúlyosnak kell lenni, mint a nonverbálisnak, ami a dalszövegek esetében alapvetően megvalósul.

Gellért a zenei összetevő vizsgálatát két okból tartja fontosnak. Egyrészt, bár – *Petőfi S. Jánost* idézve – nem lehet szigorú értelemben vett jelentést hozzárendelni a zene vehikulumához úgy, mint a nyelvhez, de mégiscsak kelt bennünk érzelmeket a zenemű, és ébreszthet asszociációkat. Másrészt a nyelvi és zenei médium együtthatása főleg abban nyilvánul meg, „hogy a verbális síkon gyakran töredezett, kevésbé összefüggő dalszöveget a zenei síkon található ismétlődések, motívumok ellensúlyozzák, ezáltal erősítve a multimediális szöveg koherenciáját”. (*Gellért*, 2018b, 242–243. o.)

*Petőfi S. János*nak az alapvetően a partitúrával rendelkező dalokra kialakított metódusa a dalszövegeket illetően átgondolást, változtatást igényel, amit meg kell hogy előzzön a prototipikus dalszöveg meghatározása. Gellért a stúdióváltozat mellett teszi le a voksát, ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül a koncertváltozatok során megjelenő, retorikailag releváns módosulásokat (ilyen például az ismétléses alakzatok megjelenése, variálódása). A két médium különbségeinek és hasonlóságainak felfejtése miatt érdemes külön-külön vizsgálni őket, akkor is, ha együtt hatásuk következtében módosul a percepció. Úgy véli, a szöveg vizsgálatakor a grammatikai, szemantikai és pragmatikai jellegű összefüggés bemutatására érdemes összpontosítani, míg a zenei síkon ezzel párhuzamosan a dallam, a ritmus és a tonika állítható az elemzés középpontjába (*Gellért*, 2018a, 174. o.).

A multimediális szövegek kommunikációs helyzetének tipologizálása több problémát is felvet a slágerek esetében, ugyanis a dal keletkezési körülményei igen változatosak lehetnek. Az esetek jelentős részében a dallam születik előbb, és utána a szöveg, de előfordulhat, hogy fordítva, egy már meglévő szöveg köré épül egy énekes szólam és egy hangszeres kíséret. A populáris dalköltészet esetében az sem evidens, hogy mindkét komponens egyazon szerzőtől származik, ezek az információk ráadásul a befogadó számára legtöbbször rejtve maradnak (*Gellért*, 2018b, 242. o.).

A befogadók alapvetően az előadóval azonosítják az ebbe a műfajba tartozó dalokat, retorikai szempontból tehát leegyszerűsítik a viszonyrendszert. A multimediális szövegek zenei és verbális összetevőinek elkészülési sorrendje pedig nem feltétlenül fontos, mert bár mutatnak különbséget a dalszövegek attól függően, hogy a dallam előtt vagy után születtek, alapvetően minden dalszöveg zenére íródik: vagy ténylegesen vagy a zenei formában előadhatóság szempontját maximálisan szem előtt tartva (vö. *Negus és Astor*, 2015).

A zenére történő szövegírás sajátos – és a versírástól sokban különböző – metódusról így vallottak a *Szörényi–Bródy* szerzőpáros tagjai:

„Ugyanúgy lehet énekelni, ugyanúgy lehet frazírozni magyarul is, csak meg kell találni hozzá a megfelelő szavakat és ez nem könnyű. Ez volt a legizgalmasabb játék Tinivel [Bródy János beceneve – H. Sz.]. Amikor már lényegében kész volt a szöveg, valósággal rákényszeríttem őt, hogy törje a fejét, és bizonyos zenei pontokra találjon olyan szövegfordulatokat, olyan szavakat, amelyeket simábban, lendületesebben lehetett énekelni. Bródy ezt a játékot a későbbiek folyamán szinte tökélyre vitte”. (*Szörényi Levente*; idézi *Koltay*, 1980, 34. o.)

A munkamódszer a kirakós játékokra hasonlít, és nagyon fontos tényező az időtényező, hiszen multimediális szövegről van szó, egymással szorosan összefüggő, egymást kiegészítő komponensekkel. *Fodor* (1964a) többek között a slágeripar túlzottan

felgyorsult termelékenységét hibáztatja az igénytelenebb szövegek tömeges megszületése okán – tegyük hozzá, teljes joggal.

A dal mint multimediális szöveg előadás során egymástól különálló egzisztenciával nem rendelkező összetevői (dallam, szöveg, esetleg látvány) az alkotás és a befogadás bizonyos módozatai alkalmával – bár nyilvánvaló kapcsolatukat, egymásra való hatásokat megtartják – oly mértékben előtérbe kerülhetnek a másikkal szemben, hogy önálló elemzés tárgyát is képezhetik. Amennyiben azonban a verbális összetevő önálló elemzése folyamán megfeledezünk arról a tényről, hogy csak és kizárólag a zenei összetevővel való kapcsolatának tükrében, mediális összetevőként vizsgálhatjuk, elkövethetjük azt a hibát, hogy a mono- vagy unimediális versekkel összevetve alacsonyabb stilisztikai-esztétikai értéket tulajdonítunk a dalszövegeknek.⁹

Tanulsgul levonható, hogy a multimediális szövegek verbális összetevőjét, „szöveges részét” képező dalszövegek önálló vizsgálat tárgyát képezhetik, de csak annak szem előtt tartásával, hogy a szöveg egy olyan komplex, zenei (és képi) összetevőt is tartalmazó rendszer része, amelyben az összetevők egymásra hatása fontos az interpretáció során. Ahogy *Lócsi Tamás* (2012) fogalmaz a reklámok elemzése kapcsán: „a több csatornán érkező üzenetekben minden résznek informatív, sőt érvelő funkciója van, és a különböző részek kiegészítik egymást, hatnak egymásra”.

Ez már az alkotás során is alapvető sajátosság, amit a dalszövegeknek azon „építészeti” metaforája szemléltet a legjobban, melyet *Keith Negus* és *Pete Astor* (2015) fejt ki (*Songwriters and song lyrics: architecture, ambiguity and repetition*):

„A dalszerzők jellemzően nem befejezett dalszövegekkel, hanem egymáshoz kapcsolódó, egymásba fonódó szövegrészletekkel dolgoznak a dalok írása közben, melyekből aztán a végleges változatot kialakítják. Jellegüket tekintve e szövegrészletek építészetiek, mivel ahhoz hasonló eszközrendszert alkotnak, amelyet az épületek konstrukciója során használnak: födémgerendák, emeletek, gerendák, öntött beton oszlopok, falak és padlók kerülnek a helyükre. Ez az építészeti jellegű keretrendszer a dalírás folyamán olyan eszközblokkok és -halmazok számára biztosít teret, melyeken belül a szövegrészek, a fülbemászó vezérdallamok,¹⁰ az egyes zenei hangok, az akkordok,¹¹ a refrének mozgathatók és helyettesíthetőek.”

⁹ Más kérdés, hogy a monomediális szövegek létezése megkérdőjelezhető a verbális kommunikátumokat illetően, hiszen elkülöníthető bennük egy fogalmi és egy akusztikus, illetőleg egy vizuális médium (*Petőfi S.* 2004, 121).

¹⁰ Az eredeti szövegben itt a *hook* szó szerepel, mely a dalszerzés kontextusában a dalnak a hallgató figyelmét azonnal megragadó komponense, ez pedig szerintem csakis a fülbemászó vezérdallam lehet, akár a vokálban is, ha pl. a capella kezdődik a dal.

¹¹ A riff a rockzenében az egymás után ritmikusan, hosszabban ismételt akkordokat jelenti (szaknyelven

III.8. Új megközelítési lehetőség: a dalszövegek mint kváziszakrális szövegek

Balázs Géza a szövegek (szövegtípusok) közötti állandó mozgásra hívja fel a figyelmet. Megállapítása szerint az egyik ilyen „közlekedés” a szakrális és profán szövegek között figyelhető meg (Balázs, 2004, 21. o.). Továbbgondolva, a 20. században a könnyűzenei dalszövegek egyre több olyan tulajdonságot vettek fel, amelyek a szakrális kommunikációban, a szent szövegekkel kapcsolatosan fennállnak. A társadalmi-technikai fejlődéssel gyorsabb normaváltások járnak együtt, az elbizonytalanodást ellensúlyozandó, egyre többen már nem a hajdani, megszokott szakrális szövegekben, hanem másutt keresik a kapaszkodót, napjainkra a dalszövegek is ilyen kváziszakrális szövegekként léteznek.

A zene régebben a vallási szertartásokhoz kötődött, a hangtechnika magasabb szintre jutása előtt az élő zenei előadások a hallgatóságban ugyanolyan áhítatot kelthettek. A technikai haladás, a hangrögzítés lehetősége folyamatosan elérhetővé tette a zenét, ezért a zene mint örömforrás vesztett „varázsából”, hiszen sokszor már nem *hallgatjuk* a zenét, hanem *halljuk* háttérzajként.

Ugyanakkor mind a mai napig az élő előadásokon, még akkor is, ha könnyűzenei, a közönség bizonyos mértékben még részesül a zene rituális jellegéből. Sok ember egyszerre nézi ugyanazt, közösek az érzések és a gondolatok, és ugyanazokat az információkat dolgozzák fel. A vallásos érülethez hasonlatos a konkrét, valóban létező csoporthoz tartozás élménye (Csíkszentmihályi, 2014, 151. o.).

A szakrális szövegek legfőbb funkciói (Balázs, 2004, 18–22. o. alapján):

- az evokatív, vagyis felidéző funkció, mely lehetővé teszi az emlékezést;
- a folyamatos jelentéssel telítődés a szépség, hasznosság és hit jegyében;
- a kultúra- és hagyományörzés, mely a múltat a jelennel kapcsolja össze, magába foglalva a jövő és az abba kivetített remény mozzanatát;
- az identitás jelölése;
- a normalizáló, eszményítő szerep, amely révén irányítja az embert és szertartásait;
- az énvédő funkció: magány, elesettség, betegség, tragikus események esetén segítenek megmaradni, a memorizálással, ismétléssel, erőfeszítéssel megszerzett gondolkodási formák és információk segítséget nyújtanak a mindennapi élethez.

Ehhez kapcsolódóan a szakrális nyelv legfőbb tulajdonságai:

- jelentésszerű, felidézésszerű, azaz alineáris befogadás hatja át a felszínen lineáris természetű nyelvi folyamatot;
- verbális automatizmusként él bennünk, tehát magában hordozza a megtanulhatóság és felidézhetőség lehetőségét;

ez az ostinato, amely egyébként egy korai Illés-dal címe is), a hagyományos hangszerelésű rock/popzenében tipikusan a ritmusgitar vagy a zongora látja el ez a feladatot.

- általában sok klisé tartalmaz, ezek alapján strukturálisan meghatározható;
- korábbi nyelvi állapotokat tart fenn;
- része a szakrális környezetnek, szent helyekhez, személyekhez, eseményekhez kötődik.

A funkció- és tulajdonságlista tulajdonképpen a dalszövegekre is ráillik. A *Balázs Géza* által elmaradhatatlan jellemzőnek tartott rögzítettségéről, változtathatatlanságról *A. Molnár Ferenc* viszont így vélekedik: „A nyelvek folyamatos változásából következik, hogy a korábbi időkben keletkezett, nagy tekintélynek és tiszteletnek örvendő szakrális szövegeket is időről időre fel kell frissíteni, hogy a mindenkori jelen nyelvállapotában élő olvasó érteni tudja a szöveg üzenetét” (idézi *Gerstner*, 2019, 15. o.).

Valóban, a dalszövegek esetében szükséges időről időre, elsősorban a zenei nyelv változása okán az újrahangszerelés, remixelés, illetve ilyen megújító trend napjainkban a klasszikusnak számító popdalok szövegeinek rapbetéttel való feldúsítása.¹² Ugyanakkor, Balázs Géza szavaival összhangban a kváziszakrális dalszövegek tulajdonképpen sérthetetlenek, parodizálásuknak is megvannak a maga formulái, nem akárhogy történhet meg.

A szakrális szövegek párhuzamba állítása a dalszövegekkel az olyan kifejezések használata okán is indokolt, mint amilyen a „pop istennője”, amely címért többek között *Cher*, *Madonna* vagy *Kylie Minogue* verseng, de érdemes idézni *Sebők János* azon sorait is, melyeket a miskolci popfesztivál és az 1973-as zenei korszakváltás ürügyén írt: „Miskolc a rock második generációja számára valóban ünnep volt. Kezdetre egy remélt sorozatnak, s egyben búcsútisztelgés is, amelyen a mindinkább kifáradó, elhaló beat utolsó mohikánjai és a helyükbe lépő elüzletiesedett pop ifjú *titánjai*, a szükséglet- és profitzene *apostolai*, illetve üzletemberei is részt vettek” (kiemelések tőlem – H. Sz.; *Sebők*, 1983, 14. o.).

Utóbbi idézet rávilágít, hogy miért *kváziszakrális* egy dalszöveg. *Adorno* már az 1930-as években megfigyelte a könnyűzene és a reklám összekapcsolódását, szerinte a könnyűzenében a reklámjelleg mindenén átüt. „Az a körülmény, hogy »értékeket« fogyasztanak, és hogy azok affektusokat váltanak ki anélkül, hogy a fogyasztók tudata felfogná a fogyasztott értékek sajátos minőségét: ebben a szóban forgó értékek árujellege fejeződik ki” (*Adorno*, 1998, 287. o.).

A dalok „fogyasztásának” retorikai szituációjában ennek tükrében felmerülhet a kérdés, hogy ki szól valójában. A koncepciózusan kitervelt és kimunkált produkció háttérben álló személyek nagyban befolyásolják az üzenetet, ugyanakkor a hallgatók az előadó hiteles, őszinte megszólalásaként értelmezik a dalt, jelentősen leegyszerűsítve a bonyolult, többlépcsős retorikai szituációt, és egyúttal megteremtve a szövegek szakralizálódásának lehetőségét.

¹² Például DR BRS x Fekete Vonat feat. Halott Pénz, Monkeyneck: *Hol van az a lány* (2018); Lotfi Begi x Kollányi Zsuzsi feat. DR BRS: *Régi nyár* (2020).

Összegzés

A dalszövegek kváziszakrális szövegekként való felfogása olyan szempontból is gyümölcsöző, hogy a szövegek elemzéséből általában hiányzó multimediális jelleget is szem előtt tartja, ezzel együtt a hangsúly egyértelműen a verbális összetevőn és annak értelmezésén van. A megközelítés a szakirodalomban évtizedek alatt felhalmozódó problémák és félreért(elmez)ések kiküszöbölésére is alkalmas, hiszen felszámolja a vers–dalszöveg esztétikai–poétikai oppozíciót, pozitív tartalmú funkciót ad a dalszövegek egyik fontos, de esztétikailag negatívan megítélt jellemzőjének, a közhelyességből és egyszerűségből fakadó megjegyezhetőségnek. Ugyanígy szerves, értékes és funkcionálisan indokolható összetevővé válik a 19. századi költészeti hagyományokig visszavezethető, „archaikus” kép- és motívumrendszer, valamint a dalszövegek szövegösszefüggésének máskülönben problematikus volta.

És még egy nagyon fontos hozadéka van a megközelítésnek: életszerűen számol a dalszövegek keletkezésének és befogadásának körülményeivel, (retorikai) szituációba ágyazza a szövegeket, így a dalszövegírói gyakorlatot is figyelembe veszi, aminek révén megvilágíthatja ezen szövegtípus markánsan egyedi jellegét.

A dalszöveg kváziszakrális szövegekként való felfogása következtében az alábbi tulajdonságok fogalmazhatók meg egyéb felfogásokkal összevetve:

KVÁZISZAKRÁLIS FELFOGÁS	EGYÉB FELFOGÁSOK
Elemzése során nem válik kizárólagossá a szöveg verbális összetevője, de lehetővé teszi annak vizsgálatát anélkül, hogy komolyabb zeneelméleti tudásra lenne szükség	Figyelmen kívül hagyja a szöveg multimediális jellegét, vagy éppenséggel zeneelméleti tudást igénylően teszi vizsgálatá tárgyává a zenei összetevőt
Figyelembe veszi a hallgatóságra tett komplex hatást, a befogadás létfontosságú funkcióit (pl. énvédő funkció); a külső retorikához hasonlatos megközelítés nagyobb teret enged a szövegek elemzésének	A befogadói oldalról alapvetően a szórakozást vagy a líra iránti mindennapi igényt jelöli meg; a belső retorikához hasonlatos elemzések korlátokat szabnak a szövegek komplexebb elemzésének
A kliséhasználat funkcionális, és nem von maga után negatív értékítéletet	A kliséhasználat alacsonyabb esztétikai minőséget jelent, szegényedik a nyelvérzék és nyelvismeret általa
A szerkezet állandó összetevői a szöveg felismerhetőségét, beazonosíthatóságát szolgálják	A szerkezet sablonossága a szöveg kiszámíthatóságát, egyhangúságát eredményezi
A megjegyezhetőség, felidézhetőség eredményeként nyelvi, viselkedésbéli támaszként szolgálhat, illetve az anyanyelv életben maradásának letéteményesévé válhat	Az egyszerűség, megjegyezhetőség egyrészt alacsonyabb esztétikai minőséggel, másrészt piaci érdekekkel kapcsolódik össze

KVÁZISZAKRÁLIS FELFOGÁS	EGYÉB FELFOGÁSOK
Csoportos és egyéni identitásjelölő funkcióval bír, kultúra- és hagyományörző	Nyelvi és erkölcsi igénytelenedést idéző elő, kultúraromboló
A múlttal való kapcsolata a felidéző (evokatív) funkcióval, az emlékezettel függ össze	A múlttal való kapcsolata az elavult forma- és motívumkészleten keresztül merül fel
Ugyanúgy jellemzi az alineáris kommunikációt, a jelentés- és értelemkeresést	A dalszöveg befogadását sokan felszínesnek, másodlagosnak tekintik
Folyamatos jelentéssel telítődés valósul meg benne a szépség, hasznosság és hit jegyében	Egysíkú témavilág és korlátozott jelentés jellemzi

Dalszövegfelfogások összevetése

Felhasznált irodalom

- Adorno, T. W. (1998): *A művészet és a művészetek*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Arató László (1996): Kispál és a Borz: Halszív. Műelemzés(-paródia?) Lovasi István dalszövegéről. *Iskolakultúra*. 1996/1., 117–118.
- Balázs Géza (2004): Antropológiai gondolatok a szent és profán szövegről. In: Pócs Éva (szerk.): *Áldás és átok, csoda és boszorkányság*, Balassi Kiadó, Budapest. 17–23.
- Bóka László (1959): Valami a sláger körül. *Valóság*. 1959/3., 86–89.
<https://doi.org/10.25291/VR/1959-VR-86>
- Breitner József (1932): Értekezés a slágerszövegek különböző válfajairól. *Magyar Muzsikaszó*, 1932/4., 15.
- Burke, Kenneth (2000): Retorikai identifikáció és retorikai cselekvés. In: Szabó Márton, Kiss Balázs és Boda Zsolt (szerk.): *Szövegváltozatok a politikára*, Nemzeti Tankönyvkiadó – Universitas. Budapest. 357–384.
- Csatári Bence (2008): *A Kádár-rendszer könnyűzenei politikája*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály (2014): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deme László (1964): Miért rosszak a magyar slágerek? Levelek. *Tükör*, 1964/18., 2.
- Falyuna Nóra (2018): Esettanulmány a dalszövegek líraiságának elemzéséhez. In: Domonkosi Ágnes és Simon Szabolcs (szerk.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Lícium Kiadó, Eger. 79–94.
- Fodor Lajos (1964a): Tessék választani! *Tükör*, 1964/12., 20–21.
- Fodor Lajos (1964b): Stúdió 11 – és a többiek. *Tükör*, 1964/13., 14–15.
- Fodor Lajos (1964c): Dizőzők, sztárok. *Tükör*, 1964/14., 10–12.
- Fodor Lajos (1964d): Slágerek a világban és a világot jelentő deszkákon. *Tükör*, 1964/15., 29–31.

- Gellért Rita (2018a): A multikódoltság hatása az értelmezésre. *Argumentum*. 14., 163–176. Letöltés: https://epa.hu/00700/00791/00015/pdf/EPA00791_argumentum_2018_14_163-176.pdf (2022. 04. 23.)
- Gellért Rita (2018b): Verbális és zenei összetevőből felépülő multimediális szövegek újragondolt elemzési rendszere. *Argumentum*. 14., 238–257. Letöltés: <http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/10gellert.pdf> (2022. 04. 23.)
- Gerstner Károly: Nyelvészeti konferencia a vizsolyi bibliáról. *Édes Anyanyelvünk*. 2019/3., 15.
- Hankiss Elemér (1967a): Sorrentói narancsfák közt (Szempontok a magyar slágerszövegek vizsgálatához – I. rész). *Kritika*. 1967/4., 26–34.
- Hankiss Elemér (1967b): Sorrentói narancsfák közt (Szempontok a magyar slágerszövegek vizsgálatához – II. rész). *Kritika*. 1967/5., 60–72.
- Hankóczy Sándor (1966): A beat-zene nem divat... *Magyar Ifjúság*. 1966/47., 8.
- Horváth János (2004): *A magyar vers*. In: Horváth János verstani munkái, Osiris Kiadó, Budapest. 343–538.
- Imre Petra (2017): A SZERELEM megkonstruálása populáris és alternatív dalszövegekben. *Ösvények*. 2017/1., 27–47.
- Jávorszky Béla Szilárd és Sebők János (2019): *A magyarrock története I. 60–70-es évek*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Koltay Gábor (1980): *Szörényi – Bródy. Az első 15 év*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Köszeghy Péter (2010): Énekvers/szövegvers – a vers létmódja. In: Csörsz Rumen István (szerk.): *Ghesaurus. Tanulmányok Szentmártoni Szabó Géza hatvanadik születésnapjára*. Budapest. 459–468.
- Lakner Judit (2016): Bob Dylan. *BUKSZ – Budapesti Könyvszemle*. 2016/3-4., 203–206.
- Lévai Júlia és Vitányi Iván (1973): *Miből lesz a sláger?* Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Lócsi Tamás (2012): Multimediális szövegek értése. *Anyanyelv-pedagógia*. 2012/3. Letöltés: <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=401> (2020. 05. 08.)
- Negus, K. és Astor, P. (2015): Songwriters and song lyrics: architecture, ambiguity and repetition. *Popular Music* (2), 226–244. Letöltés: <https://pdfs.semanticscholar.org/9b7d/6a5c1734d0205f283d64824f75e4f339c520.pdf> (2020. 09. 14.) <https://doi.org/10.1017/S0261143015000021>
- Ong, W. J. (1982): *Szóbeliség és írásbeliség. A szó technológizálása*. Budapest: Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Gondolat Kiadó.
- Pap Balázs és S. Laczkó András (2006): „Ma nem oldlak meg, probléma...” A Kispál és a borz dalairól. *Prae*. 2006/3., 7–22.
- Sebők János (1983): *Magya-rock 1–2*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Simon Gábor (2016): *Bevezetés a kognitív lírapoétikába. A költészet mint megismerés vizsgálatának lehetőségei*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

- Szepes Erika és Szerdahelyi István (1981): *Verstan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Tátrai Szilárd (2012): Az aposztrofé és a dalszövegek líraisága. In: Szikszainé Nagy Irma (szerk.): *A stilisztikai-retorikai alakzatok szöveg- és stílusstruktúráját meghatározó szerepe*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 197–207.
- Tátrai Szilárd (2018a): Az aposztrofikus fikció és a közös figyelem működése a dalszövegekben – társas kognitív megközelítés. In: Domonkosi Ágnes és Simon Szabolcs (szerk.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Lícium Kiadó, Eger, 63–77.
- Tátrai Szilárd (2018b): Hárman egy ladikban. Kontextualizáció, perspektiválás és személyjelölés a dalszövegekben. *Magyar Nyelvőr*. **2018/3.**, 310–327.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1985): A slágerszövegek néhány nyelvi gondjáról. In: Bíró Ágnes és Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvi divatok*. Gondolat Kiadó, Budapest, 204–210.
- Tóth M. Zsombor (2012): Zene és szöveg. A dalszövegek helye „Az irodalom határterületei” érettségi tételtípusban. *Anyanyelv-pedagógia*. **2012/3.**
Letöltés <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=413> (2020. 09. 14.)
- Tóth M. Zsombor (2015): *Közéleti retorika. Metaforák és mítoszok a magyarországi politikai beszédekben*. Doktori disszertáció, ELTE BTK, Budapest.
- Vámos Miklós (1994): *Ha én Bródy volnék*. AB OVO Kiadó, Budapest.

Simon Flóra Veronika

Simon Márton korai költészetének beemelése a magyar nyelv és a magyar irodalom oktatásába

Bevezetés

Tanulmányom témájaként a kortárs magyar költészet egyik legkiemelkedőbb alakjának, a már-már popsztárfiguraként (vö. *Németh*, 2021) kezelt *Simon Márton*nak a művészetét választottam, különös figyelmet fordítva a szerző slam poetry munkásságára, a *Dalok a magasszíntről* és a *Polaroidok* című kötetére, valamint ezek oktatásban való alkalmazására.

Választásom elsődleges indoka, hogy a költő mind tematikájában, mind pedig nyelvezetében korunk hétköznapijából táplálkozik, így mind nyelvi, mind pedig tartalmilag viszonylag közérthető, ezért valószínűleg az ifjúság számára is komolyabb nehézség nélkül befogadható. Írásomban sor kerül a szerző korai életművének és fogadtatásának bemutatására, a slam poetry kultúrájában való jelenlétének tárgyalására, a 2010-ben megjelent *Dalok a magasszíntről* és a 2013-as *Polaroidok* című kötet elemzésére.

Napjainkban a költészetre már aligha tekintünk pusztán úgy, mint írott, nyomtatott, kötetben elrendezett versek sokaságára. Mi sem ad erre jobb igazolást, minthogy legnevesebb fiatal költőinkkel nagy arányban előbb találkozhattunk színpadon slam poetry előadások vagy rapszövegek kapcsán, mint a könyvek hasábjain. Ékes példa erre a mára többkötetes szerzővé, drámaíróvá avanzsált, rapperként induló *Závada Péter*, a szintén több regényt és verseskötetet felmutatni tudó, írósálaból származó *Kemény Zsófi* vagy *Simon Márton*, aki mára nemcsak többkötetes költő, de akit egy, a számára legkedvesebb verseit összefogó antológia összeállítására is felkértek.

Simon Márton néhány folyóiratban történő publikálást követően slammerként kezdte pályafutását, majd 2010-ben jelent meg első kötet, a *Dalok a magasszíntről*, ezt követően pedig 2013-ban a *Polaroidok*. Ekkorra a szerző már hírnévnek örvendett, így a 2018-as *Rókák esküvőjét* és a 2021-es *Éjszaka a konyhában veled akartam beszélgetni* már kitörő lelkesedéssel fogadta a rajongótábor, nem túlzás hát a fentebb említett popsztárfigura kifejezés a költőt illetőleg.

A szerző népszerűségéhez nagyban hozzájárult a közönségével való közvetlen kapcsolattartás is. Ennek egyik tényezője lehet a slam poetry közösségek megléte – melyek

berkeiben *Simon* is kezdte pályafutását –, a másik pedig a befogadókkal való online kapcsolattartás, ami eleinte blog formátumban, majd közösségimédia-profilokon valósult meg, s melyeknek sikere a mai napig is tart.

Hipotézisem szerint a szerző műveinek tanítása és a tanulókkal való megismertetése segíthet megszüntetni a távolságot, mely abból az irodalomfelfogásból származik, amely szerint az irodalom egy oltár, amelyhez folyamatosan oda kell járulni, és segíthet erősíteni azt a hozzáállást, mely szerint az irodalom – akár olvasóként, akár művelőként – sokkalta inkább használati tárgy¹ (*Simon és Závada*, 2014). Ennek értelmében az életmű megismertetése pozitív kimenetelű lehet a tanulók kreativitásának, valamint érzelmi intelligenciájának fejlesztésében, illetve segédeszközként szolgálhat az olvasóvá nevelésben; míg a költő sajátos műfajainak megismerése és kipróbálása előre viheti a tanulók önbizalmának, illetve írás- és előadói készségeinek fejlesztését.

Bár sem a szerző, sem a műfaj nem részei a Nemzeti alaptanterv törzsanyagának, kísérletet tehetünk más témakörök, korpuszok segítségével bemutatni a középiskolás korosztálynak. Tanítási óráim (s a kidolgozott óraterveim) keretében a slam poetry műfaja és *Simon Márton* ezen területen való munkássága a 11. évfolyamon a szónoki beszéd példázataként jelent meg, fokozott figyelmet fordítva a közönségre való hatásgyakorlásra, valamint a nyelv szupraszegmentális elemeire és metakommunikációs eszközeire. A *Polaroidok* tartalmi és formai sajátosságai a 10. osztályos szövegten témakörében kerülnek tárgyalásra, elsősorban azon kérdés nyomán, hogy honnantól definiálhatunk valamit szövegént, és ehhez milyen kohéziós elemek szükségeltetnek. A *Dalok a magasszínről* verseinek beemelése a 7. osztályos lírai műfajok témakör nyújt lehetőséget az életkép sajátosságainak megismerése során.

A műfaj meghatározása

„Én a slam vagyok, a szájalás hagyománya. Mert a rap képtelen költő, mint a röpképtelen költözőmadár, olyan” – hangzik *Simon Márton Hagyományos költő* című slamszövegének utolsó soraiban. Már ezen két mondattal meglehetősen közel kerülünk a slam poetry mibenlétének meghatározásához, ugyanis egyértelműen kitűnik, hogy nem másról beszélünk, mint egy elsődlegesen szóbeli irodalmi műfajról, mely meglehetősen közel áll a raphez, mégis inkább költészetként tartjuk számon.

„A slam poetry az 1980-as évek közepén jelent meg önálló előadói műfajként, mint a Spoken Word versengő formája.”² A műfaj megalkotását *Marc Smith* nevéhez

¹ *Simon Márton & Závada Péter: A slam poetry szerepe a tanulásban, a tanításban*, ELTE PPK, Kazinczy Estek, 2014., Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=yPJnRpOvuFs>

² Mi az a slam poetry?, Letöltés: <http://slampoetry.hu/mi-az-a-slam-poetry/>

köthetjük, indítékként pedig azon feltevése szolgált, miszerint „a vers nem arra van, hogy valaki egy sötét szobában elolvassa”.³

A slam poetry műfaji besorolása meglehetősen nehéz, ugyanis hibrid abban az értelemben, hogy mindhárom műnem sajátosságai helyet kapnak benne. A dráma műnemébe sorolhatjuk annak okán, hogy leginkább szóban és élőben hatásos⁴ (Mészáros, 2010), a líra műnemébe annak fényében, hogy gyakran rímekben megírt, esztétikai igénytel megszerkesztett formában érzelmek kifejezésére szolgál, illetve az epikától sem áll távol, ugyanis többnyire mellérendelő mondatok sokasága által (Mészáros, 2010) egy könnyen követhető, összefüggő történetet tár elénk.

Mindemellett a tradicionális slam poetry estek velejárója a versenyhelyzet, ugyanis egy-egy ilyen alkalmon több költő, előadó kap lehetőséget három percben művei előadására, mely előadások befejeztével zsűri dönt műveik minőségéről.⁵

További kétségeket vet fel a slam poetry műfajának körülhatárolhatósága kapcsán, hogy gyakran csak nehezen elkülöníthető az olyan előadói műfajoktól, közegektől, mint a stand up comedy, a rap vagy a színház. Előbbivel humorossága, iróniája, témafelvetése miatt rokonítják gyakran, míg a rappel való párhuzamba állítása köszönhető ritmikuságának, rímképleteinek, színházzal való rokonítása pedig előadó műfaji mivoltának. Ha mégis a teljesség igényével szeretnénk behatárolni a slam poetry mibenlétét, azt mondhatjuk, hogy egy olyan előadói műfaj, melyben az előadónak a színpadra állva három percben nyílik lehetősége előadni művét – melyet előzetesen megírt – a közönségnek úgy, hogy az a közönségre hatást gyakoroljon, és egyéb segédeszközöket nem használhat, mint szupraszegmentális elemeket, mimikai és gesztikulációs eszközöket, illetve szükség esetén önnön írott szövegét.

Ennek értelmében említést kell tennünk arról is, hogy a slam poetry multimedialis műfaj. Őrzi ugyanis a szóbeliség hagyományát, olyannyira, hogy annak minden lehetőségét ki is használja, a szupraszegmentális elemek bőséges alkalmazása révén – sőt gyakran maga az előadás is támaszkodik a közönség vizuális befogadóképességére; nem szabad azonban arról sem megfeledkeznünk, hogy a szövegek előzetesen írásban kerülnek rögzítésre, majd onnan történő felolvasásra vagy megtanulásra. Mindemellett az előadást követően a slamszövegek esetenként publikálásra is kerülnek mind nyomtatott, mind videón rögzített formátumban (Mészáros, 2010).

A slam poetry fontos tényezői a slamközösségek, amelynek tagjait a közös alkotás és előadás – tehát a slam poetry mint érdeklődési kör – köti össze, így sok esetben hosszú távon rendszeresen közösen látogatják az eseményeket, így az egyes városok, országok slammereiből valódi csapatok verbuválódnak. Bár ez a megállapítás elsöre

³ Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=yPJnRpOvuFs>

⁴ Letöltés: <http://www.partitura.fss.ukf.sk/wp-content/uploads/2021/04/Partitura-2020-2-077-088.pdf>

⁵ Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=yPJnRpOvuFs>

ellentmondásosnak tűnhet a slam poetry verseny mivoltával, nem szabad megfeledkeznünk arról a tényről, hogy a slam poetry nem elitista irodalom, ahogyan az *Simon Márton és Závada Péter* beszélgetésében is elhangzik. Hathat ugyan a versenyhelyzet inspirálóan, azonban ezen estek célja sokkalta inkább a kiállítás, az írás és az előadás folyamatának megélése, nem pedig a győzelem és a versengés. A két költő azt is elmondta előadásában, hogy a slam poetryben lehet nagyon jó szöveget írni, de nem lehet nagyon rossz szöveget írni. „Egy slam versenyen nincs vége a világnak, ha hibázol, ez egy olyan közeg, ami ezt elviseli.”⁶ Ezen jelenség által pedig nem érdemes tehát meglepődnünk azon sem, hogy a slam poetry estek közönsége gyakran írástudó, sőt művelt fiatalokból áll (*Mészáros*, 2010), akik itt teret kapnak véleményük elmondására⁷.

Meg kell hogy említsük azt is, hogy a slam poetryben fontos szerepet játszik az előadó személye, ugyanis aligha találkozhatunk olyan slamszöveggel, amit nem eredeti szerzője ad elő (*Mészáros*, 2010). Ennek oka a slam poetry személyes mivoltában keresendő, ugyanis többnyire – jelen ismereteim szerint minden esetben – ezek a szövegek saját élményekből, tapasztalatokból, történetekből szövődnek, melyek hiteles előadása megköveteli a szerző jelenlétét. Ennek köszönhetően a slam poetry közösségekből sok előadó emelkedik ki olyan individuusként, hogy már-már rajongótáborral büszkélkedhetnek. Többek között ezen slammerek táborát erősíti *Kemény Zsófi*, *Závada Péter* és *Simon Márton* is.

Simon Márton a slam poetry műfajában először 2011-ben próbálta ki magát, majd több éven át volt a Slam Poetry Budapest állandó fellépője – melynek első országos bajnokságán a dobogó legfelső fokára is felléphetett.⁸ Tiszteletét tette továbbá vidéki versenyeken, tartott alkotói szemináriumokat, két alkalommal pedig megszervezte a Slamtábort is, ahol az ország fiatal slammerei több napon keresztül vehettek részt versenyeken és műhelygyakorlatokon kortárs magyar írókkal és költőkkel, valamint az országos slambajnokságok győztesével.

***Simon Márton* korai munkásságának relevanciája a magyar nyelv és a magyar irodalom oktatásában**

A mai magyar irodalom oktatásában meglehetősen kevés (vagy egyáltalán semennyi) terep jut a kortárs alkotások megismertetésére. Ahhoz azonban, hogy a kortárs irodalom a kronológiai sorrendhez hűen – amelyet a Nemzeti alaptanterv előbbre valónak tart szinte minden egyéb logikai kapcsolódásnál – beilleszthető legyen az oktatásba, fokozottan feszített tempó szükségeltetne, mely az eddigienél is jobban akadályozná

⁶ Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=yPJnRpOvuFs> *I. m.*

⁷ Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=yPJnRpOvuFs> *I. m.*

⁸ Letöltés: http://slampoeetry.hu/allando-slammerek/simon-marton-simon_marci/

a művek beható megismerését és az empátia, a beleérző képesség és az önkifejezés lehetőségét. Ennek ellenére fontosnak tartom, hogy a tanulók általános és középiskolai tanulmányaik során találkozzanak kortárs alkotók műveivel, ugyanis ezek a szövegek sokkalta közérthetőbbek számukra mind nyelvileg, mind pedig tartalmilag, így nagyobb sikerek elérését is biztosíthatják mind a szövegértési kompetencia, mind az empátia, mind pedig magához az irodalomhoz való hozzáállás tekintetében.

A kortárs irodalom, s azon belül a slam poetry műfajának megismerésére két nyelvtan- és két irodalmi óratervet dolgoztam ki, melyekhez segítségül hívtam az Oktatási Hivatal által kiadott tankönyveket és az azokban lévő tananyagokat, majd ezekre építve helyeztem el az óra menetében *Simon Márton* munkáit, valamint a költeményeket középpontba helyező kreatív gyakorlatokat, amelyek a megszerzett tudás elmélyítését szolgálják.

Hipotézisem szerint azáltal, hogy *Simon Márton* korai munkássága részleteiben beemelésre kerül a nyelvtan- és az irodalomórák menetébe, a tanulók olyan műveket ismerhetnek meg, melyekkel a tananyagban aligha találkozhatnának – hacsak a pedagógus nem jelöli ki az érettségi kortárs tételeként, vagy nem „futnak bele” valamilyen iskolán kívüli kulturális rendezvényen.

Mégis azért fontos ezen művek megismerése, mert jelentősen megváltoztathatják az irodalomról alkotott képüket, és elősegíthetik azt a felfogást, miszerint az írás és előadás művészete nem olyan dolog, amire születni kell és művelői előtt térdre borulni, hanem sokkal inkább egy kifejezőeszköz, mely alkalmazásának lehetősége mindenki előtt nyitva áll. Ha ezen gondolatot a tanulók elsajátítják, nemcsak látóköriük bővül, és nagyobb eséllyel válnak majd olvasóvá, de önkifejezési lehetőségeik tárházát is bővítik, ami által önismeretük, empátiájuk, önkritikájuk és esztétikai érzékük is fejlődik.

Az alábbiakban röviden bemutatom, mely tananyagrészek tanítása során nyújthat segítséget a pedagógusnak a slam poetry műfaja, s hogyan lehet az egyébként elvont vagy kevés élményt kínáló témákat is élővé s élményszerűvé tenni egy, a diákokhoz közelebb álló irodalmi közvetítő segítségével.

A slam poetry alkalmazása a szónoki beszéd tanítása során

Egy 11. évfolyamos tanórán a szónoki beszéd témakörét tárgyalva építettem be a slam poetry műfaját és poétikai lehetőségeit. Bár a szónoki beszédnek számos műfaja létezik, melyekről szót ejthetünk ezen téma tanítása során, azonban úgy gondolom, nem fordítunk kellő figyelmet arra, hogy hogyan érdemes szólnunk azon emberekhez, akik hozzánk közel állnak korban és érdeklődési körben, és nem formális környezetben szeretnének értésükre adni saját gondolatainkat.

Erre ad lehetőséget a slam poetry műfaja azáltal, hogy céljai közé tartozik a közönség figyelmének folyamatos fenntartása – és mivel a slamelőadás időkerete konkrét 3 perc,

a gondolatok tömör, lényegi megfogalmazását is megköveteli –, az előadás tudatosítása, valamint a kimondott szóra való figyelem nemcsak a befogadó, de a közlő által is. Mindemellett a slam poetry előadás megköveteli az adott kultúra állandósult szókapcsolatainak (szólásainak, közmondásainak) ismeretét, a közélet folyamatos nyomon követését és a minket körülvevő világra való odafigyelést, érzékenységet, valamint azt a képességet, hogy az előadó a közönséghez mérten megtanuljon egyik stílusról a másikra fordítani.

Mindezen szónoklati célok, törekvések és követelmények listája fellelhető a 11. évfolyamnak szánt, Oktatási Hivatal által kiadott magyar nyelv tankönyv szónoki beszédről szóló fejezetében is egy, a szónoki beszéd tanítását ábrázolni hivatott infografika formájában. Ezen tananyagrészt mellett a tankönyv párhuzamba állítja a régmúlt idők és a mai világban megvalósuló szónoklatok célját, mely téma lehetőséget ad a szóbeliség hagyományának ismertetésére és a szupraszegmentális elemek fontosságának kiemelésére, melyek jószerivel fellelhetők a slam poetryben is.

Az óra ráhangolódás részében kerül sor *Simon Márton Hagyományos költő* című előadásának megtekintésére, melynek nyomán a fent említett szempontokat tárgyaljuk. Az új tananyag megismerését követően az óra jelentésteremtés részében a tanulók saját slam poetry szöveg írását kapják feladatul, melyet a vállalkozószelleműeknek az óra végén, a reflektálás során lehetősége nyílik előadni osztálytársaiknak. Itt fontos megjegyeznünk, hogy ezen előadások során a csak olyan kritikáknak van helye, amelyek a szöveg szónoki beszéd mivoltát érintik. Ezt azért tartom kiemelőnek, mert a kreatív alkotófolyamatok produktumainak bemutatása során minden befogadóban szubjektív vélemény formálódik, ezek pedig, ha nem pusztán szakmai szempontokra kiélezve, építő jelleggel kerülnek átadásra, könnyen eltántoríthatják az alkotót a további tevékenységtől, ez pedig céljainktól a lehető legtávolabb áll.

A Polaroidok alkalmazása a szövegtan tanítása során

A *Simon Márton Polaroidok* című kötetének néhány részletét magába foglaló 10. osztályos szövegtani ismereteket átadó óratervezetem nagy részben épít az új tananyag ismertetésére, melynek megértését a kötet versmondattal hivatottak elősegíteni.

Ennek tükrében a tanulók elsőként az óra ráhangolódás részében találkoznak a kötet néhány szemelvényével videós formátumban, ahol a költő egy zenés spoken word előadás keretein belül hangosítja meg sorait. Ezzel kapcsolatban kerül felvetésre a kérdés, hogy szöveg-e amit hallhattunk, véleményüket pedig a tanulók érvekkel támasztják alá feltevéseim szerint. Mielőtt ez a kérdés felmerülhetne, fontos megbizonyosodnunk arról, hogy a tanulók tisztában vannak a nyelv szerkezeti egységeivel, és tudják, hogy van különbség mondat és szöveg közt.

Ezt követően a jelentésteremtés fejezetben átadásra kerül a szöveg mibenlétének pontos definíciója, valamint a koherencia, a kohézió, a konnexió és a kohéziós elemek (cím, kulcsszavak, izotópok, téma, réma, szövegfókusz, szövegtopik) ismertetése. Mivel az óra új ismeretet feldolgozó óra, és feltétlenül szükség van a fogalmak tisztázására, a kötet versmondadatai ezen fogalmak elmélyítésében és megértésében kapnak szerepet. Ehhez egy rövidebb frontális, szintén érvelést igénylő és egy hosszabb, csoportos alkotótevékenységet megcélzó feladatot kívánok alkalmazni.

Az első feladat célja, hogy a bemutatott szövegek és egymás után felsorakoztatott mondatok közül a tanulók megállapítsák, melyik az, amely valóban lehet szöveg, és melyik az, amelyik minden kétséget kizárólag csakis mondatok sokasága a megismert szempontok alapján. Ebben a feladatban *Simon* polaroidjai mellett helyet kap több kortárs és 20. századi költő munkája, valamint nem lírai szövegek, például receptek is.

A második, hosszabb feladat már teljes egészében *Simon Márton* második kötetére épít. Ennek során a tanulók részleteket kapnak a szerző kötetéből, melyeket különbözőképpen kell kiegészíteniük vagy összeollózniuk annak érdekében, hogy a szöveg koherens legyen, vagy valamiképp felfedezhető legyen a sorok közt lévő kohézió. Ehhez az osztályt érdemes csoportokra bontani elsősorban azért, hogy a feladatok ne kerüljenek ismétlésre az idő rövidségének okán, másrészt pedig azért, mert így a tanulók segíthetik egymás megértését, mindemellett pedig együttműködési készségük is fejlődik.

A produktumok létrehozását követően mindenképp sort kell keríteni azok bemutatására és megörökítésére – szintén az idő rövidsége miatt elsősorban digitális, akár írott, akár fotós formátumban –, hiszen mivel mindenki más szempontok szerint illeszti össze saját szövegét, csak a tapasztalatok átadása által juthat el az információ minden szegmense minden tanulóhoz. Amennyiben több idő áll rendelkezésünkre a tananyag feldolgozására, az egyes csoportoknak adott feladatok forgószínpadszerűen vándorolhatnak a tanulók csapatai közt.

***A Dalok a magasföldszintről* verseinek tanítása az életkép témakörében**

A Dalok a magasföldszintről tanítására az általános iskola 7. osztályában tettem kísérletet, itt ugyanis a lírai műfajok témakörén belül választható, hogy milyen alkotások nyomán ismertetjük meg a tanulókkal az egyes műfajokat. Bár *Simon* versei nem sémaszerűen besorolhatók egyik lírai műfaji kategóriába sem, a dal vagy az életkép fogalmán belül mégis taníthatónak vélem őket. Bár ha a kötet címére műfajmegjelölőként tekintünk, a versek tematikailag valamelyest besorolhatók a dal kategóriájába – ahogyan azt korábbi szakdolgozatomban is említettem (*Simon*, 2022) –, formailag azonban aligha ritmizálhatók. Ennek okán, és mert a versekre nagy általánosságban jellemző, hogy

hétköznapi jelenségeket, pillanatok, történéseket hivatottak megjeleníteni, úgy gondolom, leginkább az életkép műfajához állnak közel.

A megtervezett tanóra első szegmensében bemutatásra kerül az életkép fogalma, majd a tanulók 2-3 fős csoportokra bontása történik. Minden csoport a kötet egy-egy különálló versét kapja, melyeket különböző kreatív (előre megadott) módszerekkel kell interpretálniuk és az óra végén előadniuk az osztály többi tagjának.

Az órán tárgyalt, kiemelt versek a következők: *Szeretnék lenni, de nem; Mint mindig, utoljára; Elalvás előtt; Sokáig fehér; Világos; És még egy délelőtt*. Választásaimat egyik részről az indokolja, hogy igyekeztem a verseket az adott korosztály meglévő ismereteihez és ahhoz igazítani, hogy számukra az egyes interpretációk megvalósítása ne szüljön kellemetlen helyzeteket, másrésről pedig az, hogy mindegyik vers különböző interpretációval legyen feldolgozható, és az elkészült produktumok palettája színes legyen, így folyamatosan fent tudja tartani nemcsak az azt előadók, de a befogadók – tehát az osztály többi tagjának – figyelmét is.

Az órát alacsony létszámú (17 fős) osztályra terveztem, ez azonban a feldolgozandó versek számával párhuzamban bővíthető. Minden csoport célja egy közös produktum létrehozása, melyhez minden csapattag különálló feladatot kap, s végezetül ezt kell egy egészé alakítaniuk. A feldolgozási módszerek közt (a korosztályra való tekintet okán is) előtérbe kerülnek a rajzos interpretációk (képregény, storyboard, illusztráció, infografika), valamint a drámai előadások, azonban minden végső produktum megköveteli a szöveg meghangosítását, a többiek számára is érthető hangos olvasást.

Ezek a feladatok nemcsak a kreativitást és a csoportban való dolgozás képességét hivatottak fejleszteni, hanem a komplex látásmód kialakítását, a problémamegoldást és a szövegértést is, hiszen *Simon* verseiben az idősíkok gyakorta összefolynak, a cél pedig, hogy a versek szövegét ne csak az azt feldolgozó tanulók, de az interpretációs módszerek, előadások segítségével társaik is megértsék.

Irodalmi alkotóműhely

A tervezett irodalmi alkotóműhely tanórán kívül, az iskolai órák után kerülhet megvalósításra, alkalmanként kétszer 45 percben, ideális esetben kis létszámú, 4-8 fős csoportokban, állandó résztvevőkkel, gimnáziumi korosztályban. Az alább mellékelt tanmenet teljes tanévre szól, így értelemszerűen az egyes sorszámokhoz rendelt témák egyenként 90 percben kerülnek megvalósításra, azaz egy délután folyamán egy téma kerül feldolgozásra.

A műhelymunka fokozatos építkezéssel igyekszik folyamatosan munkában tartani a tanulók kreativitását, fejleszteni írásbeli és szóbeli kifejezőkészségüket, törekszik az önbizalom fejlesztésére, az egészséges önbizalom és magabiztosság kialakítására,

az esztétikai érzék fejlesztésére. Mindezen foglalkozások során az önálló alkotómunka mellett fontos szerepet kap a csoportos együttműködés is az egyes szakaszok lezárásaként alkalmazott közös produktumok létrehozása során.

A foglalkozás során többször kiemelt szerephez jutnak *Simon Márton* korai pályaszakaszának produktumai, így a slam poetry szövegei, a *Dalok a magassíkszintről* és a *Polaroidok* versei. A műhelymunka során nem kronológia szerint, hanem a kicsitől a nagyig, az írásbelitől a szóbeliig haladva megyünk végig a fentebb említett műveken.

Így a kreativitást beindító, ihletszerző rutinyakorlatok megismerése után foglalkozunk a verbovizuális költéssel, majd ezt folytatva kerül színre a *Polaroidok*, ahol a köteten túl a tanulók megismerik a haiku és a kigo hagyományát, melyek segítségével megtanulják mondandójuk tömör, lényegre törő kifejezését, a gondolatok képként való leírását s mindennek szabályszerűen kötött formába történő öntését úgy, hogy az esztétikai értéket képviseljen. A formagyakorlatokat követően sor kerül az instaköltészet – azaz az Instagramon, képek formájában terjesztett versek – megismerésére, majd a saját szövegek saját képekkel való kombinálására. A műhelymunka év végi produktuma ideális esetben egy saját részre készített zine kiadvány, mely megtervezéséhez elengedhetetlen a komplex látásmód kialakítása, valamint a kép és szöveg esztétikus, művészi kifejezőerővel bíró társításának képessége.

A *Polaroidok*at követően megismerkedünk a *Dalok a magassíkszintről* néhány versével, az életkép fogalmával, valamint megemlézésre kerül a *József Attila*-kultusz is, így szót ejtünk a két költő hasonlóságairól és különbözőségeiről. A kötet verseinek olvasása során a szoros olvasás technikáját alkalmazzuk, és különös figyelmet fordítunk a képleírásokra és a körülírásokra. A szövegek olvasását követően saját szöveg írására kerül sor, szükség esetén az automatikus írás technikáját segítségül hívva kezdőlépésként. Ezt követően esedékes a közhelyek, valamint a fölösleges tölteléksszavak, töltelékmondatok kihúzása. Az alkotás utolsó lépéseként a szöveget aszerint tördeljük, hogy szükség esetén az írott médium tartalmi többlettel tudjon szolgálni, valamint esztétikusan mutasson. A műhely ezen szakaszán tanultakat a résztvevők szintén kamatoztatni tudják a saját kiadvány létrehozásánál.

A *Dalok a magassíkszintről* versei hétköznapi nyelvezetükkel és szókimondóságukkal meglehetősen közel állnak a slam poetry műfajához, így kézenfekvő átmenetet nyújtanak a folytatáshoz. A témakör feldolgozásának első lépéseként fontos a már tevékeny alkotók munkásságának, előadásainak megismerése. A slam műfaján belül kiemelt szerepet kaptak a tanmenetben a popkulturális utalások, melyek amellet, hogy humorfaktort adhatnak a szövegekhez, közérthetőbbé és figyelemfelkeltőbbé tehetik azokat. Fontos szerepük van továbbá az értelmezés mellett a kreatív munkafolyamat elindításában is, ugyanis biztos támaszpontot nyújthatnak nemcsak a szövegolvasás során, de a szövegalkotás megkezdésében is. Ezen állítás leginkább a recepcióelmélettel magyarázható, hiszen aligha van olyan olvasó vagy alkotó, akiben egy-egy korábbi, már létező mű beemelése egy új szövegbe ne indítana el egy asszociációs folyamatot, vagy ne segítene a létrehozott

párhuzam az értelmezésben. A teljes szövegek megírását követően sor kerül az elkészült munkák csoporton belüli előadására, majd a tanulók lehetőséget kapnak egy slam poetry eseményen való részvételre mind előadóként, mind pedig nézőként.

A slam poetry témakörét követően nagy hangsúlyt fordítunk a színpadi előadásmódra. A foglalkozás ezen részében a beszédtechnikai gyakorlatok jutnak kiemelt szerephez, melyek tanulságait a műhelyen részt vevők kamatoztatni tudják a későbbiekben mindennemű szöveg meghangosítását igénylő performanszban.

Összegzés

Tanulmányomban *Simon Márton* korai pályájának bemutatásával – a slam poetry műfajban való tevékenységével, a *Dalok a magasszíntről* és a *Polaroidok* című kötetével –, annak elemzésével, valamint oktatásba való beemeléseinek lehetőségeivel foglalkoztam.

Az elemzések során elsősorban a közelmúltban íródott szakirodalmakat, valamint kritikákat, recenziókat hívtam segítségül, s ezeket igyekeztem kiegészíteni önnön meglátásaimmal.

Óratervezeteimmel azt igyekeztem bizonyítani, hogy *Simon Márton* korai munkássága beemelhető úgy a magyar nyelv és a magyar irodalom oktatásába, hogy az a jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptantervhez, valamint az ehhez illeszkedő kerettantervhez igazodjon. Azért, hogy ezen állításomat igazoljam, az órák úgy kerültek megszervezésre, hogy az Oktatási Hivatal által kiadott, minden tanuló számára (online formátumban is) hozzáférhető tankönyvek használhatók legyenek az elméleti alapok elsajátításában, és az ezekben foglalt tananyag legyen kiegészíthető és alátámasztható *Simon Márton* munkáival.

Tapasztalataim azt mutatják, hogy a slam poetry műfaja az, amely leginkább alkalmas arra, hogy a tanulók azt érezzék, hogy a költészet valami ma is élő dolog, amely eszközeinek tárháza mindenki előtt nyitva áll. Ennek okán *Simon Márton Hagyományos költő* című előadását nemcsak a szakkörön és a szónoki beszéd tanítása során ismerttettem meg a tanulókkal, hanem a versek feldolgozása után az életkép témakörében is helyet kapott az óra utolsó mozzanataként.

A tanórán kívüli alkotóműhelyben a munka a mai napig heti rendszerességgel folyik, azonban a megtervezett tanmenetet rugalmasan kezelem a tanulók igényeinek függvényében, hiszen ez számukra szabadidős tevékenység, melynek esetében célom, hogy örömeiket leljék az alkotásban. A slam poetry műfajával a tanulók már a szakkör elején megismerkedtek, és azóta is van, aki ebben a műfajban alkot legszívesebben, majd kész produktumait nemcsak a szakkörön, de kulturális rendezvényeken is bemutatja önnön előadásában.

Felhasznált irodalom

- Mészáros Márton (2010): A slam poetry mint műfaj és/vagy médium. *Partitúra*, 2010/1. Letöltés: <http://www.partitura.fss.ukf.sk/wp-content/uploads/2021/04/Partitura-2020-2-077-088.pdf>
- Németh Róbert (2021): Simon Márton: Egy világvégi pénzváltóban becsületesebb versenyzők vannak, mint itthon a köztévén. *hvg.hu*. Letöltés: https://hvg.hu/kultura/20211029_Simon_Marton_interju
- Nemzeti alaptanterv 2020. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/>
- Simon Flóra Veronika (2022): Simon Márton korai költészetének beemelése a magyar nyelv és a magyar irodalom oktatásába. Szakdolgozat, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.
- Simon Márton (2018): *Rókák esküvője*. Jelenkor, Budapest.
- Simon Márton (2020a): *Dalok a magasszíntről*. Jelenkor, Budapest.
- Simon Márton (2020b): *Polaroidok*. Jelenkor, Budapest.
- Simon Márton és Závada Péter (2014): *A slam poetry szerepe a tanulásban, a tanításban*, ELTE PPK, Kazinczy Estek.
Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=yPJnRpOvuFs>
- slampoetry.hu, *Mi az a slam poetry?* Letöltés: <http://slampoetry.hu/mi-az-a-slam-poetry/>
- slampoetry.hu, Állandó slammerek. Letöltés: http://slampoetry.hu/allando-slammerek/simon-marton-simon_marci/

Névmutató

- A. Molnár Ferenc 183
 Adorno, Theodor Wiesengrund 184, 186
 Ady Endre 35
 Agócs Gergely 90, 99
 Alterio, Maxine 39, 44, 49
 Arany János 136, 159
 Arató László 14–15, 23, 178–179, 186
 Arisztotelész 105
 Astor, Pete 181–182, 187
 Augé, Marc 122, 130
- B. Gergely Piroska 77
 Bachelard, Gaston 127, 130
 Bahtyin, Mihail 136, 139
 Bajzáth Mária 88–90, 91, 94–95, 98, 99
 Bakó Katalin 5, 7, 79–99
 Balassi Bálint 177
 Balázs Géza 183–184, 186
 Ballér Endre 12, 13, 23, 58, 64
 Balló Zsófia 44
 Baloghné Bíró Mária 76
 Banyó Péter 157, 167
 Baranyai Katalin 76
 Barbarics Györgyi 99
 Barta Ákos 44
 Bartha István 28, 35
 Bartók Béla 171
 Beaugrande, Robert de 48
 Bene Sándor 108
 Benkőné Nyíró Judit 76
 Bernáth Csilla 23
 Bíró Ágnes 188
 Bíró Csilla 130
 Bíró Dániel 24, 35
- Bitskey István 103–104, 108
 Bloom, Benjamin 46–48
 Boda Zsolt 186
 Bodnár Éva 37, 45
 Bóka László 176, 186
 Bókay Antal 11, 23
 Boldizsár Ildikó 38, 42
 Bonyhai Gábor 23
 Böszörményi Gyula 121–122
 Brandes, Dennis 37, 48
 Braun, Virginia 37, 40
 Breitner József 174, 175, 186
 Bródy János 169, 172–174, 177, 181, 187–188
 Bruner, Jerome 38, 41
 Brüggemann, Jörn 20–22, 24
 Buber, Martin 58
 Burke, Kenneth 174, 186
 Butler-Kisber, Lynn 39, 41
- Chaplin, Charlie 177
 Cher 184
 Christensen, Clayton M. 31, 35
 Cicero, Marcus Tullius 105
 Clarke, Victoria 37, 40
 Colby, Benjamin N. 48
 Collins, Billy 160, 167
 Conan Doyle, Sir Arthur 136
- Csatári Bence 170, 186
 Csató Anita 3–5, 7, 55–66
 Csehov, Anton Pavlovics 135
 Csikszentmihályi Mihály 15, 23, 183, 186
 Csokonai Vitéz Mihály 177

- Csonka László 30, 35
 Csörsz Rumen István 187
 Csúzy Zsigmond 104, 108
- Dante, Alighieri 136
 Darling-Hammond, Linda 19, 23
 Davier, Alina A. von 18, 24
 Deardorff, Darla K. 39
 Dékány Dávid 160, 167
 Deme László 170, 172–173, 186
 Demeter Lázár Katalin 111, 115
 Dickhäuser, Oliver 20–21, 23
 Dióssyné Nanszák Andrea 76
 Doktorcsik Noémi 6–7, 133–155
 Domonkosi Ágnes 179, 186
 Dosztojevszkij, Fjodor Mihajlovics
 135–136, 139–141, 144, 148, 152,
 154
 DR BRS 184
 Dragomán György 120
 Drexel, Jeremias 108
 Durand, Gilbert 126, 130
 Dylan, Bob 177
- Eck Júlia 59, 65
 Eco Umberto 20–21, 23
 Eickhoff, Franziska C. 130
 Ellington, Duke 177
 Ercsei Kálmán 85, 87–88, 92
 Erdélyi Erzsébet 74–75, 77
 Ewing, Robyn 19, 24
- F. Lánicz Éva 74, 77
 Fáber Ágoston 130
 Falyuna Nóra 179–180, 186
 Faragó Kornélia 126, 130
 Farkas Anett 39, 44
 Fazekas Ágnes 28–30, 32–35
 Fehérvári Anikó 99
- Fényes Szabolcs 171
 Fercsik Erzsébet 67, 74, 77
 Finy Petra 121
 Fischer, Andreas 19, 23
 Fodor Lajos 170–172, 181, 186
 Fodor László 29, 35
 Forró Orsolya 76
 Foucault, Michel 124, 130
 Frederking, Volker 20–24
 Funkle, Joachim 19, 23
 Fülöp Mária 76
 Füzfa Balázs 133–134
- Gabnai Katalin 59–60
 Gábor Csilla 104, 108
 Gadamer, Hans-Georg 11–14, 22–23, 58,
 65, 115
 Gasparics Gyula 67, 77
 Gellért Rita 180–181, 187
 Gerner, Volker 20–22, 24
 Gerstner Károly 184, 187
 Glesne, Corinne 39, 45, 47
 Goethe, Johann Wolfgang 136
 Goleman, Daniel 56–57, 65
 Gordon Győri János 32, 35
 Gray, Sandra Leaton 16–17, 23
 Grófné Salamon Éva 76
 Grondin, Jean 12–13
 Guilford, Joy P. 29, 35
 Guld Ádám 179
 Gumbrecht, Hans Ulrich 111, 115
- Győrfi Kata 161, 167
- Hajdú Mihály 77
 Halász Gábor 28–30, 32–35
 Hankiss Elemér 173–174, 187
 Hankóczy Sándor 170, 187
 Hassan, Bin Razali 53

- Havasréti József 179
 Háy János 62, 65
 Hayfield, Nikki 37, 40
 Hegedüs Béla 107–108
 Hemingway, Ernest 159
 Henschel, Sofie 20–24
 Herédi Rebeka 3–5, 8, 27–36
 Hibbin, Rebecca 39, 45, 47, 49
 Hindermann, Judith 125, 130
 Hoffmann Ottó 74, 77
 Holt, Daniel V. 19, 23
 Homérosz 117, 173, 177
 Horák Rita 77
 Horváth János 177, 187
 Horváth László 28–30, 32–35
 Horváth Viktor 61, 65
 Hovanecz Fruzsina 5, 8, 111–116
 Hujber Szabolcs 6, 8, 169–188
 Hull, Glynda 39
 Hüse Lajos 45

 Ibsen, Henrik 135
 Imre Anna 85, 87–88, 92, 99
 Imre Petra 179, 187
 Inzelt Annamária 30, 35
 Ionesco, Eugène 138
 Iszák Tibor 99

 Jancsula Vincéné 76
 Jauss, Hans Robert 11, 14–15, 22–23
 Jávorné Kolozsvári Júlia 57, 65
 Jávorszky Béla Szilárd 170, 187
 Jegesi Krisztina 76
 József Attila 159, 197

 Kagan, Spencer 56–57, 65
 Káldi György 104, 108
 Kanyurszki György 108
 Kaposi László 60, 65

 Katona András 77
 Katona Gergely 23
 Katona József 136
 Katz, Mira-Lisa 39
 Kaucsuk Zoltán 179
 Kaur, Rupi 158
 Kecskeméti Gábor 106–108
 Kecskés Judit 67–69, 74–75, 77
 Kelemen Didák 104, 108
 Kemény Zsófi 159, 161, 167, 189, 192
 Kendall, John S. 40, 46–48
 Keszeg Vilmos 160, 167
 Kinyó László 39
 Király Edit 23
 Király Gábor 33, 36
 Kispál Dániel 3–5, 8, 11–25, 30, 35
 Kispál és a Borz 177, 186–187
 Kiss Balázs 186
 Kiss Dávid 15, 24
 Kodály Zoltán 171
 Kohlberg, Lawrence 136
 Kollányi Zsuzsi 184
 Kolosai Nedda 99
 Koltay Gábor 181, 187
 Komló-Szabó Ágnes 6, 8, 157–168
 Kónya Marcell 179
 Kóródi Bence 76
 Kosztolányi Dezső 136
 Kovács Andrea 99
 Kovács Kinga Emese 33, 36
 Kőrössy Judit 13, 24
 Köröztös Gergő 163, 167
 Kőszeghy Péter 177, 187
 Krusovszky Dénes 157, 167
 Kuhn, Thomas S. 15, 24, 28, 35
 Kukorelly Endre 157
 Kulcsár Judit 99
 Kulcsár Szabó Zoltán 23
 Kusper Judit 2–4, 6, 8, 15, 24, 32, 35,

- 59, 65, 93, 99, 112, 116, 117–131,
133–134, 154, 161, 167
Kyllonen, Patrick C. 18, 24
- L. Varga Péter 179
Lackfi János 158, 167
Ládi László 77
Lakner Judit 177, 187
Landgrebe, Ludwig 125, 130
Láng Erzsébet 99
Lanszki Anita 39, 43
László János 38–39, 41, 44, 48
Latham, Gloria 19, 24
Leiner Laura 159
Lévai Júlia 173, 175–176
Lewis, Patrick J. 39
Lind, Georg 135–136
Lippai Edit 44
Lipták Ildikó 65
Liszka Gábor 74, 77
Lotfi Begi 184
Lovas Yvette 33, 36
Lózsi Tamás 182, 187
Luzsi Margó 162, 164, 167
- M. Pintér Tibor 99
Maczák Ibolya 104–105, 108–109
Madách Imre 136
Madonna 184
Magyar István 65, 99, 116, 167
Mann, Thomas 159
Marc Smith 190
Martin Jánosné 80, 99
Martin, George R. R. 159
Marzano, Robert J. 40, 46–48
McDrury, Janice 39, 44, 49
Mehisto, Peeter 16–17, 23
Meier, Christel 20–24
Mészáros Anita 60, 66
Mészáros Márton 191–192
Metka Katalin 85, 87–88, 99
Mihályi Vilma-Irén 131
Miklya Anna 121
Mikszáth Kálmán 5, 8, 111–116
Minogue, Kylie 184
Miskolczy Péter 33, 36
Mohamad, Mimi Mohaffyza 53
Molnár Anett 85, 87–88, 99
Molnár Gábor Tamás 23
Molnár Péter 58, 66
Monkeyneck 184
Móricz Zsigmond 120
Musil, Robert 120
- Nagy Viktória 44
Nahalka István 32, 36, 57, 66
Napóleon, Bonaparte 140
Negus, Keith 181, 182, 187
Nemes Nagy Ágnes 163
Németh Róbert 189
- Ohler, Jason B. 41
Ong, Walter Jackson 172, 177, 187
Orbán Gyöngyi 15, 24, 58–59, 66
Othman, Widad Binti 53
Ottlík Géza 119–120
- Örkény István 136
- Pála Károly 14
Palóczy Bence 33, 36
Pap Balázs 177, 187
Pap Levente 131
Pappné Varga Zsuzsanna, dr. 99
Papp-Zakor Ilka 179
Parry, Milman 177
Pass Andrea 135–140, 142–144, 152, 154
Patkósné Hatvani Anikó 65, 99, 116, 167

- Pázmány Péter 103–105, 107–108
Péczy Dóra 160, 167
Pennac, Daniel 158, 162, 167
Pethőné Nagy Csilla 112, 116
Petőfi S. János 180–182
Petőfi Sándor 159
Petró Judit 99
Pieldner Judit 131
Pilinszky János 163
Pinczésné Palásthy Ildikó 60, 66
Pintér Márta Zsuzsanna 108
Pléh Csaba 38, 44, 48
Plinius, Caius Caecilius Secundus, ifjabb 124, 130
Pócs Éva 186
Poe, Edgar Allan 136
Pressburger Csaba 141–143
Pugach, Marleen C. 39, 45, 47
Pusztai Virág 99
- Quintilianus, Marcus Fabius 105
- Raátz Judit 4, 74, 77
Radnóti Miklós 159
Réthy Endréné 57, 66
Ricoeur, Paul 14
Rieder, Adelheid 20–22, 24
Rogers, Carl 32
Roick, Thorsten 20–24
Rossiter, Marsha 38–39, 47
Roth, Veronica 121
Rowling, Joanne Kathleen 120, 130, 159
Rust, Val 30, 36
- S. Laczkó András 177, 187
S. Nagy István 177
Samu Ágnes 61, 66
Sápiné dr. Bényei Rita 76
Saramago, José 138
- Sári B. László 61, 66
Sass Judit Gabriella 37, 45
Scott, David 16–17, 23
Sebők János 170, 184, 187
Seneca, Lucius Annaeus 130
Shakespeare, William 136
Shuger, Debora K. 106, 109
Sidorkin, Alexander M. 31, 36
Simon Flóra Veronika 6, 8, 189–201
Simon Gábor 179, 186, 197
Simon Márton 157, 162–164, 166–168, 189–198
Sipos Lajos 134
Snyder, Jon 19, 23
Sotirou, Peter 18, 24
Stanat, Petra 20–24
- Szabó Attila 77
Szabó Magda 120
Szabó Márton 186
Szabó T. Anna 157, 168
Szabó Tibor Benjámín 121
Szakács Eszter 6, 8, 117–131
Szekszárdi Júlia 153
Szelestei N. László 103–105, 109
Szentesi Zsolt 35
Szepes Erika 176–177, 180, 188
Szepesi Mátyás 169
Széplaki György 77
Szerdahelyi István 176–177, 180, 188
Szikszainé Nagy Irma 188
Szilágyi Ferencné 76
Szilveszter László Szilárd 14, 24
Szombatiné Kovács Margit 77
Szophoklész 136
Szócs Erzsébet 15, 25
Szőke-Milinte Enikő 44
Szörényi Levente 169–170, 173, 181
Szörényi Szabolcs 169

- Sztridáné Kurucz Krisztina 44
- T. Somogyi Magda 74, 77
 Takács Judit 3–5, 8, 67–77
 Tánczos Vilmos 123, 128, 130
 Tandori Dezső 163
 Tapodi Zsuzsa 123, 131
 Tasi Réka 5, 8, 103–109
 Tátrai Szilárd 176, 178–179, 188
 Taxner Tünde 5, 8, 37–53
 Tee, Tze Kiong 53
 Terry, Gareth 37, 40
 Tófalvy Tamás 179
 Tolcsvai Nagy Gábor 180
 Tolsztoj, Lev 136
 Tóth M. Zsombor 174, 178, 188
 Tóth Tamás Boldizsár 130
 Tóth Zsombor 104, 109
 Tóthné Kecskeméti Katalin 99
 Turcsányi Enikő 99
 Tusa Cecília 153
- Vályi Gábor 179
 Vámos Miklós 172, 188
 Varga Emőke 99
 Vargáné Kiss Erika 99
 Varró Dániel 157, 168
 Vass Tibor 158
 Vass Vilmos 37
 Vilmos Eszter 137
 Vincze Orsolya 39, 41, 44, 48
 Visy Beatrix 130
 Visy József 117, 131
 Vitányi Iván 173, 175–176
 Voglné Nagy Zsuzsanna 44
 Vörösmarty Mihály 159
- Warford, Mark K. 31, 36
 Wéber Anikó 120
- Whiting, Kate 37, 47–48
- Yee, Mei Heong 53
 Yunos, Jailani 53
- Zajda, Joseph 30, 36
 Závada Péter 161, 168, 189–192
 Zhu, Mengxiao 18, 24
 Zobrist, Luc 37, 48
 Zrinszky László 14, 25
 Zrínyi Miklós 108
- Zsolnai József 57

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Irodalomtudományi Tanszékének és Neveléstudományi Doktori Iskolájának néhány lelkes oktatójában és doktoranduszában évekkal ezelőtt megfogalmazódott egy irodalom-módszertani kutatóműhely létrehozásának ötlete, mely 2020 novemberében, a közösség első konferenciáján formális keretet is kapott, s létrejött az IrKa – Irodalom és Kanonizáció kutatócsoport. Tervünk és célunk, hogy olyan szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai megoldásokat kínáljunk a jelenlegi és a leendő magyartanároknak, melyek segítik őket az irodalom, a nyelvtan és a kommunikáció témaköreinek korszerű, a mai diákok igényeinek megfelelő közvetítésében, utat mutatnak az elméleti keretek gyakorlati alkalmazásában, esetleg konkrét jó gyakorlatokkal, óratervekkel szolgálnak a diszciplína mélyebb megértéséhez, befogadásához.