

CZIMER GYÖRGYI –
KOVÁCS SZILVIA – MIKLÓSVÖLGYI MIKLÓS

Az irodalomtanítás új útjain



DEBRECENI EGYETEM
TANÁRKÉPZÉSI KÖZPONT

Az irodalomtanítás új útjain

Módszertani kézikönyv

CZIMER GYÖRGYI
KOVÁCS SZILVIA
MIKLÓSVÖLGYI MIKLÓS



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2015

Szaktárnet-könyvek 16.

Sorozatszerkesztő:

Maticsák Sándor

Készült

a SZAKTÁRNET (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009)
pályázat keretében

Lektorálta:

Fűzfa Balázs

Technikai szerkesztő:

Buzgó Anita

Borítóterv:

Nagy Tünde

ISBN 978 963 473 852 7

© A szerzők

© Debreceni Egyetemi Kiadó – Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is.

Kiadta a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének tagja.
www.dupress.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
Készült a Kapitális Nyomdában, 2015-ben.

Tartalom

I. fejezet

Kovács Szilvia: Konstruktív pedagógia és kooperatív tanulás

1. Az irodalomtanítás pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai keretei a 21. században – a konstruktív pedagógia, a kritikai gondolkodás és az élményközpontúság metszetében	9
1.1. A konstruktív pedagógia fogalmának értelmezése és a konstruktív pedagógia célkitűzései	9
1.2. A konstruktív pedagógia módszertani alapjai	10
1.3. A konstruktív pedagógia egyik alapvető tanulásszervezési lehetősége: a kooperatív tanulásszervezés	12
2. Modern szemléltető eszközök a 21. századi irodalomtanításban: audiovizuális segédanyagok, interaktív tábla, a digitális irodalomtanítás lehetőségei	17
2.1. A film az irodalomórán	17
2.2. IKT eszközök az irodalomórán	22
3. Az irodalomtanítás korszerű eljárásai: feladatlapok a kooperatív-reflektív technikákra épülő irodalomórákon	25
3.1. Szövegértelmező feladatlapok	27
3.2. Szövegismereti feladatlap	36
3.3. Összefoglaló feladatlap	38
3.4. Szövegismereti és szövegértelmező feladatlap	42
3.5. Szövegismereti és műértelmező feladatlapok	45
3.6. Feladatlapok kortárs novellákhoz	50

4. Az irodalomelméleti iskolák alkalmazásának lehetőségei a tanítási folyamatban: a tanári kérdések szerepe a tanórán	59
4.1. Feladatlap a magyar irodalom tanításának módszertanához – 1	64
4.2. Feladatlap a magyar irodalom tanításának módszertanához – 2	65
5. A tanulói portfólió előkészítése, kivitelezése, eredményeinek beépítése az irodalomtanításba	69

II. fejezet

Czimer Györgyi: Tehetséggondozás és irodalomtanítás

6. A tehetséggondozás módszerei	73
6.1. Az „irodalmi tehetség” fogalma, az irodalmi alkotó tevékenység értelmezése	73
6.2. Kiemelt jó gyakorlat a 2013–14-es tanévből	75
7. A hatékony olvasás és a kreatív írás szerepe az irodalomtanításban: szakaszos olvasástól a szépirodalmi művek írásáig	85
8. Tehetséggondozás és kreatív írás	101
8.1. Saját fejlesztésű „tananyag”: csoportban vers- és novellairás az alkotói kreativitás fejlesztéséért	102
8.2. Foglalkozásterv 1	106
8.3. Foglalkozásterv 2	112
9. Irodalomtanítás, önismeret és mesepszichológia (saját fejlesztésű tananyag 10 foglalkozásának tematikája)	117
10. Mesepszichológia: egy foglalkozás részletes leírása	133

III. fejezet

Miklósvölgyi Miklós: Az irodalomtanítás hagyományos és új útjain

11. Az irodalomtanítás módszertani megújításának lehetséges módja: az RJR modell	147
11.1. Elméleti áttekintés	147
11.2. Áttekintő, összefoglaló vázlat	153
11.3. RJR fázisok Szabó Lőrinc Kalibán című versének feldolgozásában	154
12. Interaktív-reflektív technikák az irodalomórán	161
12.1. Interaktív-reflektív módszerek elméletben és gyakorlatban	161
12.2. Egy lehetséges óravázlat (Illyés-versek értelmezése interaktív-reflektív módszerekkel)	163
12.3. A facebook mint lehetőség a reflektív és interaktív tanítási-tanulási folyamatban	169
13. Az irodalmi ismeretek, készségek ellenőrzésének, értékelésének fő kérdései, formái és eljárásai.....	173
13.1. Elméleti keretek	173
13.2. Az értékelés újabb elemei, szempontjai	175
13.3. Az értékelés hagyományos, általános, illetve újabb funkciói	176
13.4. Értékelési technikák közös elemzése: értékelési szempontok, módszerek kidolgozása gyakorlati példákhoz kapcsolódva	178
14. Speciális módszerek az emelt és középszintű érettségire való felkészítésben	187

I. FEJEZET

KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIA ÉS KOOPERATÍV TANULÁS

Kovács Szilvia

1. Az irodalomtanítás pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai keretei a 21. században – a konstruktív pedagógia, a kritikai gondolkodás és az élményközpontúság metszetében

1.1. A konstruktív pedagógia fogalmának értelmezése és a konstruktív pedagógia célkitűzései

A konstruktív pedagógia a tanulás- és tanításmódszertanban az 1980-as években bekövetkezett szemléleti-, illetve paradigmaváltás következtében kialakult pedagógia, mely magába olvasztotta a fejlődéslélektan, a kognitív pszichológia és a szociológia újabb elméleti alapvetéseit a tanulás-szervezésről, a tanári-tanulói szerephelyzetekről, a tanulási környezet tanulásszervezési hatásairól.

A konstruktivista pedagógia a tudást úgy képzei el, mint személyes konstrukciót, nem pedig úgy, mint a szubjektumtól független, objektíven adott, illetve pusztán a tanári irányítás által átadható külső valóságot. A konstruktív pedagógia szemléletében felfedezhető a tanulási-tanítási folyamatra vonatkozó konceptuális váltás: a tanulás nem az információ passzív befogadása, hanem aktív folyamat, amelyben „a tanuló ember meglévő és kognitív rendszerekbe rendezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt; a tudást nemcsak egyszerűen befogadja, hanem létrehozza, megkonstruálja.”¹ Alapvető szerepet játszanak tehát a tanulási folyamatban a korábban megszerzett ismeretek.

A kooperatív tanulási-tanítási folyamat a konstruktivista pedagógiára épülő paradigma, szemlélet, tehát nem pusztán tanulási-tanítási módszer. Alapja az a belátás, illetve alapvetés, hogy a tudást mindenki saját maga építi fel. A tanulók és a tanár is az adott órai, esetleg tanórai kereteken kívül, egy gondolkodási folyamatban vesz részt. E folyamatban minden résztvevőnek aktívan jelen kell lennie, azaz tevékenykednie kell, miközben másokkal, így tanulótársaival és tanárával együttműködik. A kooperatív tanulás folyamatában a tanár nem egy leegyszerűsített, strukturált

¹ Arató Ferenc, *Egy általános kooperatív modell lehetőségeiről*, Iskolakultúra, 2010/1, 109.

tananyagot prezentál, hanem kialakítja a tanulás környezeti feltételeit, előzetesen megtervezi és megszervezi a tanulási folyamatot, melyet az órán kordinál. A tanári szerep alapvetően változik meg ebben a folyamatban: a tanár nem egyedüli forrása az ismereteknek, szerepe inkább a tanulás tanítására irányul, mint az ismeretátadóéra. A kooperatív tanulás-tanítás alapfeltétele a komplex tanulási környezet megteremtése: így például az interaktív tanulási technikák elsajátításához és alkalmazásához szükséges teremtervezés, a feladatok eredményeinek bemutatásra alkalmas felületek kialakítása, a tanulói disputák megvalósításához szükséges helyszínek megteremtése.

A tanári szerep megváltozását abban a tekintetben is megvizsgálhatjuk, hogyan válik a tanár az órán irányítóból segítővé. A tanár is tanul az ismeretszerzési folyamat során. A diákok maguk is részt vesznek a tanulási folyamat megszervezésében, részben maguk irányítják azt. A tanulási folyamat az elsődleges, ennek rendelődik alá az eredmény. A konstruktivista felfogás szerint nem a megszerzett ismereteket, hanem a folyamatban való részvételt, a személyes előrehaladást kell mérni.²

A konstruktív tanulási paradigma új nézőpontból láttatja a pedagógia általános célkitűzéseit, követelményeit: a tantárgyi tudás megfelelő átadásán túl a tanulási-tanítási folyamatnak fel kell készíteni a tanulókat a dinamikus változó szociokulturális környezetben való eligazodásra. A kompetenciaszintű tudásszervezés és tanulás elsődleges célkitűzései közé tartozik, hogy a tanuló megtanuljon kommunikálni, érvelni, felelősséget vállalni, valamint legyen képes türelemre, empátiára, toleranciára társai-val és tágabb környezetével kapcsolatban. Ez a feladat nem rendelhető hozzá pusztán egy tantárgyhoz.

1.2. A konstruktív pedagógia módszertani alapjai

A konstruktív pedagógia alapvető munkaformái között szerepel a projektmódszer, a problémaalapú tanulás, az együttműködésen alapuló tanulás-szervezés.

A projektmódszer olyan óraszervezési eljárás, mely a tanítást gyakorlati feladatok megoldása köré szervezi. A projekt alapvetően egy komplex

² Arató Ferenc, i.m.

munkafolyamat megtervezését és megvalósítását foglalja magában. A tanulók feladatmegoldásban való részvétele részben egyéni, részben kooperatív jellegű. A feladatmegoldás nem egyirányú folyamat, mely egyenes vonalúan vezet a célig, az eredményig, hanem olyan többirányú, komplex, részfeladatokból felépülő munka, melynek során a tanulók újabb és újabb feladatokkal találkoznak. Ebben a folyamatban az elsajátítandó ismeretek komplex és dinamikus egészet alkotnak, a tanulás nem a tananyag passzív befogadására épül. A tanulók azt is megtanulják, hogy a tudás nem különíthető el élesen tantárgyak szerint. A tanulási folyamat során pedig létrejön egy produktum, mely azonban nem lezárt.

A projektmunka folyamata szakaszokból épül fel: a tervezés és a szervezés a téma kijelölésével kezdődik, amit a célok és feladatok megfogalmazása követ. A feladatok megoldásához megszervezzük a tanulói csoportokat, megválasztjuk a munkaformákat, vagyis előkészítjük a tanulói tevékenységeket. A projektmunka következő nagyobb fázisa a kivitelezés, mely magában foglalja a tanulói gyűjtőmunkát, a tanár által biztosított visszacsatolási lehetőségeket, a tanulók egymással folytatott kooperációját, az egyes diákok egyéni munkáját, a produktum összeállítását. A záró fázis a produktum bemutatása, amit a tapasztalatok megosztása kísér.

A tanulói projektek szerveződhetnek egy kijelölt témakör köré, mint például a szigetmotívum megjelenése a magyar és világirodalom alkotásaiban; vagy a görög mitológia archetipikus nőalakjainak megjelenése irodalmi alkotásokban. A projekt megvalósulása hosszabb időt vesz igénybe: az órákat szervezhetjük tömbösítve, illetve az iskola pedagógiai programjába illeszkedően egy adott időszakra vonatkozóan az órarend átalakításával projekthez szervezhetünk.

A problémaalapú tanulás szintén feltételezi a komplex tanulási környezetet, mely kiterjed a tanóra keretein túlra. A folyamat alapvető célja a tanulók hatékony problémamegoldó képességének kifejlesztése. A tanulási modell szintén abba a pedagógiai szemléletváltásba illeszkedik, mely átrendezi a tanuló, a tananyag, a tanár viszonyrendszerét. A tanárközpontú tanulás helyét átveszi a tanuló-, illetve feladatközpontú tanulás. A problémaalapú tanulás során a diákok több tanulási szakaszon keresztül eljutnak a probléma felvetésétől és értelmezésétől az információkeresésen és -felhasználáson keresztül az eredmények összegzéséig, illetve előadásáig. A tanári munka fontos feladata a tanulási segédletek elkészítése, melyet a tanulók rendelkezésére kell bocsátani. A tanár az ötletgyűjtés

után segít a megválaszolható kérdések megfogalmazásában, segíti a tanulókat a forráskutatásban, konzultációs lehetőséget biztosít, felvázolja a feladatmegoldás során várható eredményeket, de nem nyújt át a tanulóknak kész megoldásokat. A projekt módszer alapvetően ilyen problémaalapú tanulási folyamatként valósul meg.

Az együttműködésre, vagyis kooperációra épülő tanulás alkalmas a kompetenciaszintű tudás fejlesztésére: fejleszti a szociális kompetenciát, a hatékony és önálló tanulást, az anyanyelvi kommunikációt, az esztétikai-művészeti kifejezőkészséget, a kezdeményezőkétséget. A munkafolyamatok során a tanár-diák párbeszédet kiegészítik a tanulók egymással folytatott megbeszélései.

1.3. A konstruktív pedagógia egyik alapvető tanulásszervezési lehetősége: a kooperatív tanulásszervezés

A következő táblázat a hagyományos osztálytermi munkát veti össze a kooperatív tanulásszervezési lehetőségekkel:³

A hagyományos osztálytermi (instruktív) munka	A kooperatív tanulásszervezéssel megvalósuló munka
A munkafolyamat az egyéni tanuláson, illetve a tanulók közötti versenyesen alapul.	A tanulási folyamatnak szerves része a diákok együttműködése.
A hagyományos csoportmunkában a tanulók együtt dolgoznak, de nem feltétlenül mindenki egyformán ki- veszi a részét a feladatokból.	Egy tanuló sem tud csupán a csoporttársai munkájára támaszkodva eredményt elérni; ha a csoport meg akarja valósítani a célját, minden diáknak dolgoznia kell egy-egy részfeladaton. Az eredmény az összehangolt munkából születik meg.

³ Forrás: Eurlings, A., *Learning in a Knowledge Society. The Results of the Digital Revolution for Dutch Higher, Vocational and Adult Education, Pre-Advice for the Project Intensifying Knowledge of the Netherlands Scientific Council for Government Policy*, 2001

<p>A hagyományos osztálytermi munka során a tanulók azzal az elvárással találkoznak, hogy mindenki ugyanannyi idő alatt, ugyanolyan feltételek mellett, ugyanazt a feladatot végezze le. Ez a modell nem veszi figyelembe a tanulók eltérő képességeit, érdeklődését. A tanulók közti interakciók száma kevés vagy nem is jellemző.</p>	<p>A kooperatív tanulás négy alapelvének egyidejűleg érvényesülnie kell:</p> <ul style="list-style-type: none"> – párhuzamos interakciók elve – egyéni felelősségvállalás elve – építő egymásrautaltság elve – egyenlő arányú részvétel elve
<p>A tanulási környezetre alapvetően jellemző, hogy kevés az információforrás, illetve az jellemzően maga a tanár. A tanulók munkáját a tanár utasításai irányítják.</p>	<p>A tanulási környezetre jellemző, hogy a tanulók többféle információforrással találkoznak, a tanár inkább koordinálja a munkát, mint kizárólagosan utasításokat ad.</p>
<p>A közvetített tartalom elsősorban informatív, kevésbé cél a kompetenciafejlesztés. A passzív befogadás szabja meg a tanári és a tanulói szerepeket.</p>	<p>A tanulók tevékeny formában sajátítják el (kutatják fel, keresik, gyűjtik, szempontok szerint rendezik, összegzik) a tudást. A tanulás a tanulói kompetenciák fejlesztését, a tanulás tanulását helyezi fókuszba.</p>
<p>A tanár értékkel. Az értékelés jellemzően minősítő, a diagnosztizáló mérés háttérbe szorul.</p>	<p>A tanár értékelő szerepének fontos része a diagnosztizáló mérés. Az értékelés nem minősít, hanem arra törekszik, hogy alakítsa a tanulók tanulási szokásait, munkamódszereit, ismeretszerzését. A portfólió alapú értékelés is fontos része a tanári munkának.</p>

A kooperatív tanulás négy alapelvét Eurlings a következőképpen értelmezi:

- **Párhuzamos interakciók elve:** A tanulás során a tanulók között egyidejű interakciók zajlanak, ezáltal megnő az egy diákra jutó aktív részvétel ideje.
- **Egyéni felelősség elve:** A csoport feladatának megoldásához az egyénnek hozzá kell járulnia a saját részfeladatának megoldásával. Az egyén

munkájával felelősséget vállal, biztosítva a csoportot az együttműködésről. A csoport tagjai tudják, ki milyen mértékben járult hozzá a csoport munkájának eredményességéhez. Minden csoporttag a feladat valamely részéért felelős.

- **Építő egymásrautaltság elve:** Az egyén, illetve az egyes csoportok fejlődése pozitívan összefügg egymással: az egyik diák eredményeihez szükséges a másik diák munkájának eredménye; az egyik csoport sikere egy másik csoport sikerét is elősegíti.
- **Egyenlő arányú részvétel elve:** A diákok a feladatokban egyenlően (a képességeik, érdeklődésük szerint) vesznek részt, ami a szerepek elosztásával és munkamegosztással érhető el.

A konstruktív tanulási-tanítási folyamat összegezve:

- A diákok a tananyag nagy részét maguktól, kis csoportokban sajátítják el; a tanár koordináló, segítő munkája mellett.
- A pedagógus nem a fő információhordozó szerepét tölti be, hanem segítő, irányító tevékenysége újraértelmezi a tanár szerepét a tanítás-tanulás folyamatában.
- Az ismeretszerzés során a cél nem csak lexikális tudás megszerzése, hanem a tanítás-tanulás kognitív képességeket fejlesztő szemlélete, a szociális képességek. A kommunikációs készség, a gyakorlati intelligencia, a problémamegoldó képesség fejlesztése.
- Míg a frontális tanulás során a pedagógus figyelme sok irányba kiterjed, a kooperatív módszernél lehetőség van arra, hogy a diákok egymás iránti figyelmét is felhasználjuk a tanulási célok elérése érdekében.
- A diákok elsajátítják és fejlesztik a másokra való odafigyelést, az önálló gondolkodást, a kommunikációs készséget, az együttműködési készségét, a szervező-, segítő- és alkotókészséget, a türelmet, az empátiát, a másokra való figyelni tudást, az elfogadást, a kezdeményező készséget, a másokért való felelősségteljes segítőkész magatartást.

A pedagógusi feladatok jellege a tanítási folyamatban⁴

Szemponatok	Frontális óra	Konstruktív-kooperatív óra
Felkészülés jellege	<p>A tananyag átnézése</p> <ul style="list-style-type: none"> • egy logikus gondolatmenetű óravázlat elkészítése, • szemléltető eszközök, • kérdések - várható válaszok, • az óra (tananyag) logikai felépítésének végiggondolása, • egy szálon futó interakció megtervezése 	<p>A tananyag átnézése: hogyan lehet kooperatívvá tenni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • négyfelé osztani, • milyen részei vannak, amik önállóan feldolgozhatóak, • szövegek írása, • eszközök elkészítése (megvétele) csomagoló papír, filctoll, • fénymásolás • a több szálon futó interakciók megtervezése • a vázlat ellenőrzése: a négy alapelv szerint
Felkészülési idő	valószínűleg kevesebb	valószínűleg több
További felhasználhatóság	Valószínűleg egy az egyben használható lesz újra.	Valószínűleg csak elemei használhatók majd fel újra (szövegek, eszközök).
Az óra kezdete	Motiváció: tanári motiváció, a figyelem felkeltése valamilyen módon	Teremrendezés (ha nem kooperatív tanulásra van a terem berendezve) csoportalakítás.

⁴ Forrás: *Konstruktív tanítás-tanulási módszerek elméleti és gyakorlati kérdései a Sulinet Digitális Tudásbázis kollaborációs eszközeinek alkalmazása a konstruktív oktatási módszerek támogatásában*. In: http://ikt.sulinet.hu/docs/digitalis_pedagogia/konstruktiv.html, 2014. december 31.

		Motiváció: a diákok meglévő tudásának előhívása, felelőskártyák kiosztása, felelősök megbeszélése
Az óra alatti segítség	magyarázat, kérdés, felelet frontálisan, megbeszélés közösen	kiscsoportok segítése, személyes jellegű
A tanár mozgása	Kevesebb mozgás, esetleg kint áll a táblánál, olyan helyen, hogy mindenki lássa.	A tanár járkal a csoportok között, odahajol, lehet, hogy ő is csinálja a feladatot a diákkal.
A tanár hangereje	mindenki hallja, ezért hangos	halk, személyes
Térbeli távolság	hivatalos	bizalmas vagy társasági
Leginkább szükséges tanári tulajdonságok	<ul style="list-style-type: none"> • jó beszédkészség • hatásos kommunikáció, hogy le tudja kötni a diákokat • fegyelmezési készség, „visszavágási” felkészültség • pontosság • érthetőség • jó magyarázó képesség • „színészi” hajlam • állandó koncentráció (nehogy rosszul, rosszat mondjon) 	<ul style="list-style-type: none"> • jó szervezőkészség • határozottság • az idő pontos bemérése és tartása • jó kapcsolat-teremtési készség • megosztott figyelem • alkalmazkodó készség a diákok által mondottakhoz • nyitottság • kreativitás – elsősorban a szervezést illetően, a munkáltatásban
Értékelés	Az egyének munkájának értékelése (felelet, tesztek) alapján Az egész osztály magaviseletének értékelése	A különböző csoportok értékelése, egyéni és csoportos értékelési módszerek váltakozása, a szociális készségek fejlesztésére is térjen ki.

2. Modern szemléltető eszközök a 21. századi irodalomtanításban: audiovizuális segédanyagok, interaktív tábla, a digitális irodalomtanítás lehetőségei

Az irodalomtanítással kapcsolatos elvárásként jelenik meg napjainkban az az igény, hogy a magyartanár bővítse a digitális eszközök alkalmazásának körét az órákon. A szépirodalmi szövegek előrehaladott digitalizálása, a tankönyvek vagy a hozzájuk készült segédanyagok internetes elérhetősége, az interaktív táblák megjelenése is hozzájárult ennek az igénynek a felerősödéséhez. Bár az elvárások indokoltak, feladatként szembe-sülni velük egyáltalán nem könnyű: a tantervi szabályozás jellege és a tanterv tartalma, az iskolai munkát mérő vizsgarendszer, különösen a szóbeli érettségi vizsga, még mindig a hagyományos osztálytermi munkára épülő tanítás szükségességét erősíti. Ugyanakkor saját tapasztalataim alapján nem látom valóságnak azt az igényt, hogy a tanulók digitális formátumban akarnának hozzáférni a szépirodalmi vagy akár populáris szövegekhez. Az olvasást megpróbálják helyettesíteni filmnézéssel, „kötelezők röviden” típusú kiadványok lapozgatásával, illetve az interneten elérhető, tisztázatlan forrásból származó összegzések felhasználásával. A filmek, szépirodalmi művek, filmadaptációk természetesen nélkülözhetetlen részei az esztétikai nevelésnek. Egyáltalán nem kell őket nélkülözni a tanítási folyamatban sem, sőt, a tanulók képi kultúrában való értő eligazodását is segíthetjük általuk. A filmkultúra legalább olyan fontos része az esztétikai értékátadásnak és kompetenciafejlesztésnek, mint az olvasóvá nevelés. A digitális taneszközök ilyen értelemben szükséges részei az irodalomtanításnak. A digitális eszközök használata az irodalomórán tehát nem a szépirodalom olvasásától való eltávolodást ösztönzi, sokkal inkább az olvasáshoz kell a segítségükkel visszavezetni a diákokat.

2.1. A film az irodalomórán

A következőkben a film, az internet, a power pointban vagy preziben készült prezentáció, az interaktív tábla órai alkalmazási lehetőségeiről lesz szó. Az iskolai olvasmányok filmadaptációi, illetve azok választott részletei didaktikailag-módszertanilag jól megalapozott célkitűzéseknek

megfelelően valósulnak meg. A film és az írott szöveg párbeszédbe lépése az értelmező tevékenység része. Az itt következő tanári jegyzet Shakespeare *Hamlet* című drámájának és a Franco Zeffirelli által rendezett filmfeldolgozásnak az órai értelmezéséről ad rövid összefoglalást.

Tanári jegyzet Shakespeare *Hamlet* című drámájának tanításához

I. A téma bevezetése: drámaolvasási lehetőségek

- *drámatörténeti* összefüggésrendszerben: drámatípusok váltakozása és egymásra hatása az időben előrehaladva, illetve visszafelé olvasva (a hagyomány mindig a visszatekintés perspektívájában születik, ebben az értelemben alkotunk drámamodelleket);
- *drámaelméleti* összefüggésekben: modellek alkotása (pl. Bécsy Tamás: konfliktusos dráma, kétszintes dráma, középpontos dráma), műnemi sajátosságok felelevenítése.

II. A dráma és a színház

- *A drámáról* a poétika nyelvén beszélünk, pl.:
 - drámai alaphelyzet
 - tettváltás-sorozat
 - konfliktus
 - katarzis
- *A színházról* való beszéd:
 - társadalmi intézmény, mely mindig világmodellként működik;
 - szociokulturális praxis,
 - cselekvésrend;
 - a színház a létértelmezés metaforájává vált;
 - társadalmi szerepeknek, jelenségeknek tarthat tükröt;
 - olyan tér, mely nyilvánosságot teremt társadalmi vagy általános emberi létkérdések felvetéséhez, formálja a nézők és egy közösség önképét, például úgy, hogy szerepelehetőségeket kínál, melyekkel a nézők próbálnak azonosulni vagy éppen elvetik azokat

III. Az óra tanítási célkitűzései:

- Shakespeare *Hamlet* című drámájában e két értelmezési módnak, a drámapoétikainak és a színháztörténetinek az összefüggéseinek megismerése

- A Gonzago-jelenetből kiindulva a *theatrum mundi* világmodell látásmódot kialakító szerepe a reneszánsz kultúrában, illetve kicsinyítő tükörként való működése a drámai szövegben
- A dráma a Gonzago-jelenettel épp a színház, illetve a színpadi játék identitáslétesítő gyakorlatának egymásba játszását mutatja meg, miközben a történet kicsinyítő tükreként értelmezi Hamlet (és a nézők) számára a drámai történéseket, azaz a drámai cselekmény megindulása előtti eseményeket, és irányt szab Hamlet további tetteinek: hogyan válassza szét egymástól a magánéleti és a közéleti konfliktust.

Megjegyzés: A kicsinyítő tükör olyan szövegrészlet, mely tükörként, a történetvilágon belüli mikrokozmoszként, miniatürizált világként működik a történet egészéhez képest; megkettőzi a szövegvilágot. Egyszerre beszél az eseményekről, és az események értelmezéséhez kulcsot is ad (Lucien Dällenbach alapján¹).

IV. Nézzük meg, hogyan jut el a drámai cselekmény addig a pontig, hogy szükség van egy színtársulatra, amely Hamlet kérésére előad egy történetet, melyben a királyt megöli a bátyja a hatalomért, és a királyné esetlegesen a cinkosa ebben!

Tanári kérdések:

- Mi a mű elején fennálló drámai alaphelyzet?
- Hogyan áll elő a drámai alaphelyzetben megismert állapot?
- Miből fakad Hamlet sérelme?
- Milyen drámapoétikai szerepe van a szellem felléptetésének a drámai cselekmény kibontakozásában?
- babonás néphiedelem – felébreszti a gyanút, hogy gyilkosság történt; ráébreszt a törvényes rend megbomlására
- kizökkent az idő a rendes medréből, a halott ember visszajár, és jelenvalóvá teszi mindazt, ami elmúlt, ami a drámatesten kívül történt; a kísértetjárással egymásba csúszik látszat és valóság; a szellem elindítja a tettváltás-sorozatot

¹ Dällenbach, Lucien, *Intertextus és autotextus* (ford. Bónus Tibor). Helikon, 1996 / 1–2: 51–66.

- feladatot szab Hamletnek (küldetés: az adott törvényes rendben értelmezhető jogos bosszú, a rend helyreállítása)
 - a szellem alakjának értelmezése nem csak a babonás néphiedelemre támaszkodik.² Shakespeare korában létezett egy elmélet a király két testéről – a király önmagában két testtel rendelkezik, a természet alkotta testtel és az államtesttel; előbbi halandó, ki van szolgáltatva az elmúlásnak, míg az utóbbi nem fizikai természetű, hanem politikai; ez nem más, mint a kormányzás joga, a közjó felügyelete; az államtest nincs alávetve az elmúlásnak; a halállal a két test szétválk egymástól, az államtest átszáll egy másik természet alkotta testbe; ha az államtest nem a jogos utódra száll, megbomlik a királyi identitás, a legitim királyi szerep betöltetlen – ez világrendi válságot okoz.
 - Itt az a test, amely szellem alakjában visszatér, a király államteste, mely látszattest formájában jelenik meg: egy illúzió valószerű és tapasztalaton túli határán: Claudius szeretné felvenni a legitim uralkodó szerepét, az udvart és Gertrúdot meg is tudja tévesztetni, de Hamletet nem; Hamlet ugyanis látta szellemet. Hamlet küldetése ennek jegyében: felszámolni a két test szétszakítottóságát, megszüntetni a hatalmi válságot, megteremteni a királyi szerep identitását.
 - A király meggyilkolása nem csak hatalmi, hanem erkölcsi válságot is előidézett: testvérgyilkosság útján jutott hatalomhoz Claudius, Gertrúd pedig a vérfertőzés bűnét követte el: férjhez ment sógorához, a hitvesi hűség Hamlet számára illúzióvá vált.
- Mi motiválja a drámában Hamlet és Claudius tettváltás-sorozatát?
 – Milyen dilemma előtt áll Hamlet a kettős természetű konfliktushelyzet megoldásakor?

Hamletnek meg kell bizonyosodnia arról, hogy a szellem nem hazudott. Ha igazat szólt, akkor joga és kötelessége a bosszú, a rend helyreállítása. Ezért folyamodik a színtársulat segítségéhez. Ugyanakkor ő maga is maszkot ölt, az örültét, hogy az udvar bolondjaként saját beszédében összemossa fantázia és valóság határait, nem enged bepillantást szándékaiba, gondolataiba.

(Az örült, a bolond alakja kultúrtörténeti szempontból: a határsértő, aki mondhat bármit, mert szava érvénytelen, a közösség, a társadalom csak

² Forrás: Fischer-Lichte, Erika, *A dráma története*. Jelenkor Kiadó, Pécs, 2001.

úgy tűri meg, hogy kívül rekeszti legitim intézményrendszerén, ugyanakkor felépít köré egy másik intézményrendszert, ahol mozgásteret kap. Szava nem képez közösséget senkivel és semmivel, ugyanakkor relativvává teszi a világot, illúzióvá teszi az „igazságot”, a „valóságot”. Helye a „sehol”, ugyanis se magánemberként, se közemberként nem cselekedhet, nem építhet maga köré világot. Nyelvével szabálytalanságot, törvényen kívüliséget teremt, nyelve a beszéd tárgyává teszi a „kivülség”-et, miközben épp ebben a nyelvben rejti el magát, és fedi fel tükörként a környező világ visszasságait. Aki hallgatja, nem tudja, hogy az ő vagy a bolond, az őrült nyelve-e a „normális”, vagy egyáltalán hol vannak az abnormalitás és a normalitás határai. Egymásba fordítja a bolond beszéde az igazat és a hamisat, a sajátot és a másikat, a múltat és a jelent, a közelit és a távolit)

- Mi a funkciója a drámai események alakulásában a Gonzago-jelenetnek?
- Mi a színjáték célja?

A játék megtekintése közben hulljon le a legitim király, a büntelen ember maszkja egy pillanatra Claudiusról, azonosulva a látott szereppel. A játék színre viszi nem csak a gyilkosság történetét, hanem illúzió és valóság egymásba moshatóságát is: felruházza a királyt mint nézőt a látott szereplehetőséggel, a gyilkoséval, a király valamiként látja magát egy tükörben – a szemlélődésnek, illetve a játéknak identitáslétesítő szerepe van.

- Mi a célja Horatio, a jóbarát felléptetésének?

Ő egyedül Hamlet bizalmasa, az ő tekintete igazolja Hamlet feltételezését – Claudius tényleg megingott legitim királyi és büntelen emberi szerepében; nélküle nem tudna a néző, az olvasó Hamlet tetteinek hitelt adni, azokat egy őrült tombolásának vélné.

V. A Zeffirelli-film Gonzago-jelenetének megtekintése:

Feladatok:

- Melyek Hamlet őrült játékának nyelvi és viselkedésbeli elemei? Figyeljétek meg Hamlet és Ophelia párbeszédében a szó szerinti és a szimbolikus nyelvhasználat elkülönböződését, diskurzusteremtő szerepét! (Ophelia: az engedelmes, naiv, udvaronc leány szerepéből beszél Hamlet: az őrült álarca mögül szól, szavai szándékoltan vonják össze a szó szerinti és a szimbolikus jelentéseket)

- Figyeljétek meg Horatio és Hamlet tekintetváltását! Hogyan igazolja Horatio Hamlet gyanúját?
- Hogyan értelmezi a film a királyné szerepét a gyilkosságban? Vessétek össze ezt az interpretációt a drámai szöveggel! Hasonlítsátok össze a drámanyelv és a filmnyelv történetmondó lehetőségeit!

VI. Az óra lezárása

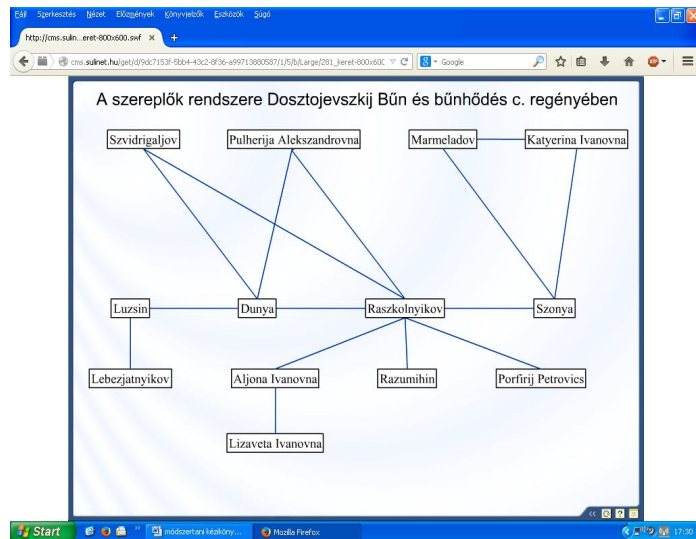
Házi feladat: Válasszatok szabadon a filmből egy újabb jelenetet! Olvassátok össze a dráma megfelelő szöveghelyével, és készítsetek a film-jelenethez rendezői utasításokat! Reflektáljatok a film képi nyelvének és a drámanyelvnek a lehetőségeire a történetmondásra vonatkozóan!

2.2. IKT-eszközök az irodalomórán

Az IKT (információs-kommunikációs technológia) -eszközök alkalmazása az irodalomórán a számítógép, illetve a számítógép által vezérelt eszközök használatát jelenti. Az IKT-eszközök közül az itt következő összegzésben az interaktív tábla használatáról lesz szó. Interaktív táblán alkalmazható digitális tananyagot találhatunk többek között a Sulinet Digitális Tudásbázis honlapján. A honlapon található animációk, szimulációk³ az interaktív tanulási technikák alkalmazását támogatják. A feladatok az interaktív táblánál vagy saját számítógépen is elvégezhetőek. Ezek a feladatok alkalmazhatóak az óra ráhangolófázisában motivációs eszközökként, az előzetes tudás aktiválása céljából, illetve a jelentésteremtés szakaszában szekvenciaként. Az animációk szemléltetik például a regények szereplőinek kapcsolatrendszerét, így lehetőséget adhatnak a történetismeret ellenőrzésére is, valamint kiindulópontjaivá válhatnak további feladatok számára, mint például a szöveget átszövő motívumháló feltérképezése, az elbeszélői alakteremtés értelmezése. Ilyen ábrát láthatunk például Dosztojevszkij *Bűn és bűnhődés* című regényéhez:

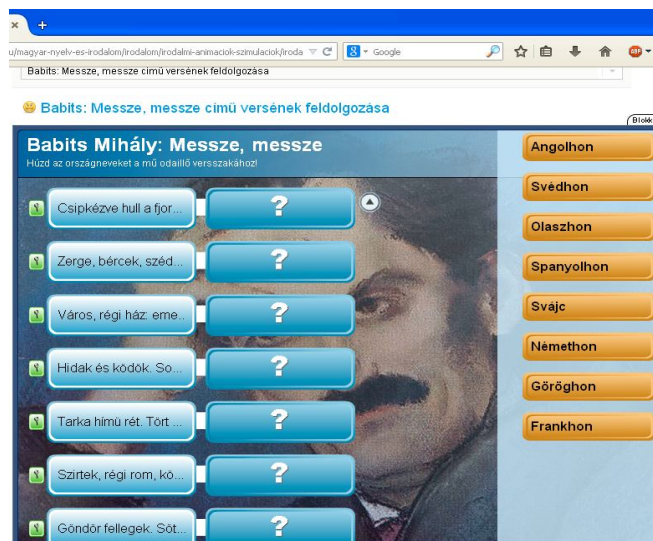
³ <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/magyar-nyelv-es-irodalom/irodalom/irodalmianimaciok-szimulaciok>

1. ábra: tudasbazis.sulinet.hu



Az animációk többnyire a tanulói tevékenységhez kötik a feladatmegoldást: az egyszeres választás jellemző feladattípus, mint például a Babits Mihály *Messze, messze ...* című verséhez készített szövegismereti feladat esetében:

2. ábra: tudasbazis.sulinet.hu



Az órára mi magunk is készíthetünk animációkat, interaktív feladatokat, így például a www.kubbu.hu weboldalon történő regisztráció után. A szabadon használható tárhelyen elmenthetjük az elkészített feladatokat, melyek lehetnek kvízszerűek, illetve dominó típusúak. A weboldalon szerkeszthetünk szövegismereti, szövegértelmező, illetve irodalomtörténeti lexikális ismereteket tanító, gyakoroltató feladatokat is.

3. Az irodalomtanítás korszerű eljárásai: feladatlapok a kooperatív-reflektív technikákra épülő irodalomórákon

Az itt következő feladatlapok alkalmasak egyéni és csoportos munkavégzésre is. Ha a csoportos munkaformát választjuk, érdemes kontrollcsoportokat szervezni, hogy az egyes csoportok között kialakulhasson a párbeszéd lehetősége, és a tanulók reflektálhassanak egymás munkájára.

A feladatlapok között található a szöveggel való első találkozást segítő munkalapok, melyek feladatai feloszthatók a tanulókból szervezett csoportok között, ugyanakkor a feladatlapok kiadott házi feladatokként előkészíthetők az órai szövegértelmezés munkáját. Ilyen céllal használható feladatlap például a *Szigeti veszedelem* olvasásához készített munkalap. Az olvasás szokássá tétele a tanulók körében az irodalomtanítás egyre nehezebb feladata, főként a kötelező olvasmányokként megnevezett klasszikus szövegek segítségével. A klasszikus szövegek esztétikai és irodalom-, valamint művelődéstörténeti értékeit közvetíteni éppúgy feladatunk, mint e szövegek által az érzelmi intelligencia fejlesztése vagy az olvasás látásmódot, gondolkodást formáló lehetőségeinek megmutatása. A feladatlapok természetesen nem állítják, hogy az olvasás könnyű, és azt sem, hogy nem kell megküzdenünk olykor a művekkel. A feladatok összeállítása a többszöri olvasás jelentésképző szerepére igyekszik ráirányítani a figyelmet. A feladatok a történet iránti érdeklődés megtartása mellett a szövegvilág esztétikai-poétikai megalkotottságát is az értő olvasás fontos feltételének tartják.

A kortárs novellákhoz készített két feladatlap közül a Tóth Krisztina írásához kapcsolódó munkalap jelentős mértékben épít a narratopoétikai ismeretek tudatos olvasóvá nevelésének szerepére, ugyanakkor a feladatsor a történet alakulásának nyomon követéséről sem mond le. A feladatlap abból az alkalomból született, hogy támogassa a középszintű érettségi szövegalkotási feladatai közül a prózai mű értelmezésére való felkészülést. A Maros András-novellához írt feladatlap elsősorban a történet síkjára fókuszál. Mindkét feladatsor az úgynevezett RJR-modell (ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás) óraszervezési fázisaira építve szab feladatokat, melyek interaktív-reflektív szövegfeldolgozási technikákat várnak el. A feladatok megoldása mindkét esetben csoportmunkára épül.

A feladatlapok alkalmazhatók a magyar szakos tanárjelöltek képzésében is a különböző nézőpontú tanári kérdésfeltevés bemutatására; alkalmasak arra, hogy tudatosítsák a leendő magyartanároknak a szövegértelmezés diegetikus és narrációs szintjének differenciált látásmódját. Mindemellett felhívják a figyelmet arra, hogy az irodalomtanítás elválaszthatatlan a szövegek ismeretétől, illetve a szöveg hagyományban való gondolkodástól.

Az itt található feladatlapok közül három, az Arany-balladához, a Tóth Krisztina- és Maros András-novellákhoz kapcsolódók óratervekként is használhatóak, a többi feladatlap egy-egy óra egy-egy szekvenciáját töltheti ki. A feladatlapok alkalmazhatók a szövegértési kompetencia fejlesztésére, illetve formatív, szummatív mérésére-értékelésére is. Ez utóbbi esetben a feladatokat pontszámok megadásával egészítjük ki. A feladatlapok segítségével a pontozás szempontrendszere is bemutatható. A konkrét szempontokat is megadó feladatok által elvárt információtartalom mellett pontot kaphatnak a tanulók – az érettségi szempontrendszeréhez alkalmazkodva – a válasz nyelvi minőségére, a mondat-, illetve szövegszerkesztés formai elemeire. Mindez az írásban beadott feladatlapok ellenőrzésére vonatkozik. A szóbeli – a vizualizálást lehetővé tevő poszterekre, táblákra támaszkodó – prezentáció esetében más szempontok is megjelennek, illetve mások lesznek dominánsak. A szóbeli előadás értékelésében például a következő szempontok jelenhetnek meg: a csoport munkáját képviselő tanuló milyen módon képes megszólaltatni, bemutatni a csoport egészének munkáját; a csoport többi tagja milyen módon tudja esetlegesen irányítani, szükség esetén befolyásolni a beszélőt; a prezentáció mennyire valósítja meg a kapott feladatot tatalmi, nyelvhasználati szempontból; a prezentáció bemutatása mennyire tudja megszólítani és párbeszédre ösztönözni a többi csoportot.

Az itt következő feladatlapok közül a reneszánsz irodalom témakörben született feladatlaphoz készült módszertani reflexiók abban nyújthatnak segítséget, hogyan lehet az összefoglaló óratípust kooperatív munkával megvalósítani.

3.1. Szövegértelmező feladatlapon

1. Homérosz: Odüsszeia

I. Nyisd ki az eposzt a *Tizenkilencedik éneknél*, és válaszolj a kérdésekre!

1. Mit jelentenek az aláhúzott kifejezések!

a) „*Szólt; és Télemakhosz hajlott jó apja szavára*”:

.....

b) „*Csak mondd meg: hordozni ki fogja előtted a fáklyát, hogyha előtted szolgálóány nem járhat a fénnel*”:

.....

c) „*Hát csak eredj lefeküdni, de én helyben maradok még, hogy fürkészem a szolgálókat s édesanyádat; ő pedig engem majd mindenről sírva kikérdez.*”:

.....

d) „*Úrnőm, ember nincs, aki téged széles e földön megszólhat, hisz a híred a tágterü éig is elhat*”:

.....

e) „*S nincs gondom vendégre, sem arra, ki oltalomért jön hozzám, sem hírnökre, ki nép dolgában igyekszik: mert Odüsszeuszra kívánkozom, édes szívem emésztve*”:

.....

2. Keress eposzi jelzőket (2-2-2)!

a) Odüsszeusz:

.....

b) Pénelopé:

.....

c) Telemakhosz

.....

3. Foglald össze saját szavaiddal a következő történetrész!

*„Válaszul erre eképen szólt leleményes Odüsszeusz:
Hős Láertiadész Odüsszeusz tisztos felesége,
arcod szép bőrét ne gyötörd, lelked se eposszed
sírva a férjed után. Noha nem rosszallom e dolgot:
mert hisz még egy más férjért is sírna az asszony,
hogya az elpusztul, kinek ő szerelembe fiút szült;
hát még érte, ki, úgy mondják, istenre hasonlít.
Mégis: szüntesd már zokogásod, a szómra figyelj csak:
mert igazat mondok neked én, sose rejtem előled,
hogy hallottam, már hazatérőben van Odüsszeusz,
s itt a közelben, a theszprótok dús városa földjén
él: sok szép ragyogó kincset hoz majd haza onnan;
gyűjti a nép közt. Elvesztette azonban a kedves
társakat és üreges bárkáját borszinü áron;
Thrinakiét elhagyva, mivel rá megharagudtak
Zeusz és Élios, mert ennek a barmait ették
társai meg, s most mind odavesztek a sokzaju árban;”*

II. Válaszolj a kérdésekre az eposz ismeretében. Használd a művet!

1. Ki ő?

a) neves Földrázó:.....

b) Kronidész:

c) Argoszölő:

d) szépfonatú nimfa:.....

- e) Láertiádész:.....
- f) Eumaiosz:
- g) Eurükleia:
- h) Nesztor:

2. Miért említi Zeus az istenek gyűlésén Agamemnón esetét? Meséld el röviden Agamemnón hazatérésének történetét!

.....

.....

.....

.....

3. Miről mesél Odüsszeusz a phaiákoknál? Sorold fel az elmesélt kalandokat!

.....

.....

.....

.....

4. Nevez meg olyan eseteket, amikor az istenek beavatkoztak az események alakulásába!

.....

.....

.....

.....

2. Pelopsz története

Oldd meg a feladatokat a szöveg alapján! (Forrás: Trencsényi-Waldapfel Imre: Görög regék és mondák)

1. Kinek a fia volt Pelopsz?

.....

2. Miért mondott le Pelopsz az istenek lakhelyéről?

Vágyott a és a

3. Kinek a lánya volt Hippodameia?

a) Pelopszé b) Oinomaosz királyé c) Tantaloszé

4. Kihez mehet feleségül Hippodameia?

.....

.....

5. Mi lett a kérők sorsa?

a) száműzetés b) Kocsihajtók lettek. c) Lefejezték őket.

6. Kitől kért segítséget Pelopsz a győzelemhez?

.....

7. Hogyan segítette Pelopszot Aphrodité?

a) Szerelemre lobbantotta a lányt Pelopsz iránt.
b) Erős kocsit adott neki.
c) Megszépítette őt.

8. Ki volt Mürtiosz?

a) Oinomaosz király fia.
b) A király kocsihajtója, Hermész fia.
c) Pelopsz fivére.

9. Miért tudta legyőzni Pelopsz a királyt kocsihajtásban?

.....

.....

10. Miért nevezik az Égei-tenger egyik területét Mürtoónak?

- a) A király ott halt meg.
- b) Mürtilosz ott lelte halálát.
- c) Pelopsz ott vette el Hippodomeiát.

11. Ki volt Khrüszipposz?

- a) Hippodameia fia
- b) Poszeidón fia
- c) egy nimfa és Pelopsz gyermeke

12. Miért dobta verembe Atreusz és Thüesztész Khrüszipposzt?

.....

13. Hogyan büntette meg Pelosz a bűnösöket, köztük Laioszt?

- a) Megölte őket.
- b) Megátkozta őket.
- c) Leláncolta őket.

14. Hol rendezték meg az olimpiai játékokat a mítosz szerint és miért?

.....

.....

3. Arany János: Ágnes asszony

I. Nézd meg Zichy Mihály Arany János *Ágnes asszony* című balladájához készített illusztrációját! A nőalak helyzete, a megrajzolt tér alapján milyen várakozásokat kelt benned a kép ...

- a ballada témáját illetően?
- a ballada hangvételét illetően?
- Ágnes asszony történetét illetően?



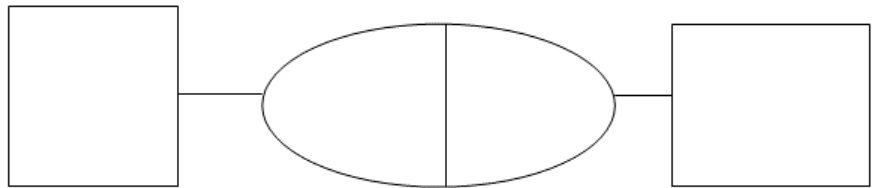
Zichy Mihály: Ágnes asszony

II. Olvasd el Arany János balladáját! Melyik versszakhoz illik a kép? Miért?

.....

.....

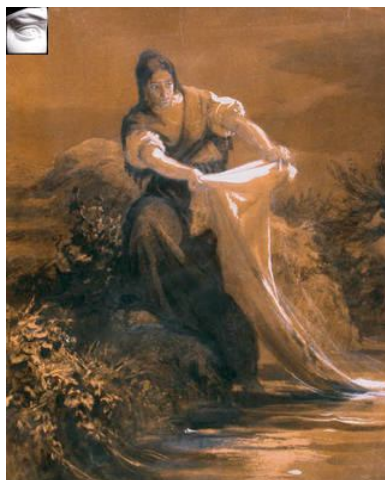
III. Foglald össze a ballada történetét a következő grafikai szervező segítségével!



IV. Olvasd el újra a szöveget, majd oldd meg a feladatokat, válaszolj a kérdésekre!

1. Keress a balladában visszatérő motívumokat! Milyen jelentéssel töltődnek fel e motívumok?	
2. Mi a szerepe a börtön zárt területnek Ágnes asszony tudatállapot-változásában?	
3. Hogyan beszél el a ballada Ágnes asszony tudatának meg-bomlását?	
4. Hogyan viszonyulnak a bírák Ágnes asszonyhoz? Milyen nyelvi-poétikai eszköz teremti meg ezt a viszonyulást?	
5. Hogyan viszonyul a ballada elbeszélője Ágnes asszonyhoz? Milyen nyelvi-poétikai eszköz teremti meg ezt a viszonyulást?	
6. Milyen poétikai eszközökkel érzékelteti a 20–26. versszak Ágnes asszony cselekvésének rögeszméssé válását?	
7. Értelmezd a refrén szerepét a jelentésképzésben!	

A másik csoport feladatai:



Székely Bertalan: Ágnes asszony

I. Nézd meg Székely Bertalan *Ágnes asszony* című balladája alapján festett képét! Milyen várakozásokat kelt benned a kép ...

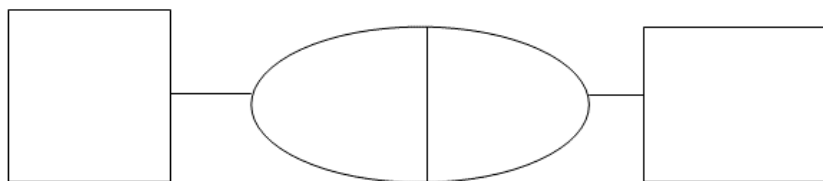
- a ballada témáját illetően?
- a ballada hangvételét illetően?
- Ágnes asszony történetét illetően?

II. Olvasd el Arany János balladáját! Melyik versszakokhoz illik a kép? Miért?

.....

.....

III. Foglald össze a ballada történetét a következő grafikai szerző segítségével!



IV. Olvasd el újra a szöveget, majd oldd meg a feladatokat, válaszolj a kérdésekre!

1. Az Ágnes név a latin Agnus Dei (Isten báránya) szóból származik. Hogyan értelmezi a névadás Ágnes asszony alakját?	
2. Milyen helyszíneken játszódik a balladai történet? Értelmezd a tér szimbolikus jelentéseit!	
3. Mutasd be a balladai történet elbeszélt idejének az elbeszélés idejéhez való viszonyulását!	
4. Keress a balladában olyan szöveghelyeket, ahol az elbeszélő az elhallgatás alakzatával él!	
5. Milyen szerepük van az elhallgatás alakzatainak a tragikus hangvétel megteremtésében?	
6. Milyen nyelvi-poétikai eszközök segítenek áthidalni az elhallgatásból származó szemantikai hiányt?	
7. Mutasd be a balladában a bűn és bűnhődés motívumrendszerét! Készíts pókhálóábrát a motívumrendszerekről, és értelmezd az összefüggéseket a motívumhálóban!	

3.2. Szövegismereti feladatlap

Shakespeare: Hamlet

I. Ki mondja kinek, milyen körülmények között?

„[...]Figyelj hát.
Kertemben alvám – így adják elő –,
S megmart a kígyó; ily koholt mesével
Dugák be csúfra Dánország fülét
Vesztem felől; de tudd meg, lelkes ifju,
Amely kígyó atyád halálra marta,
Most koronáját viseli.”

„Lehet bizony; mert a szépség ereje hamarabb elváltoztatja a becsületet abból, ami, kerítővé, mintsem a becsület hatalma a szépséget magához hasonlóvá tehetné. Ez valahol paradox volt, de a mai kor bebizonyítja. Én egykor szerettelek.”

„Laertes, szólanom kell bánatoddal,
Vagy tőlem olyat vonsz el, ami jog.
Válaszd, eredj, legértelmesb barátid,
Köztem s közötted hogy ítéljenek,
Akár egyenest, akár mellékesen
Érintsen a vád: országunkat adjuk,
Éltünk, koronánk és mindent, mi mienk,
Elégtétel gyanánt neked; ha nem,
Akkor türelmed kölcsönözd ide,
S mi rajta lészünk, ten-lelkeddel együtt,
Hogy megnyugtassuk azt.”

3.3. Összefoglaló feladatlap

A reneszánsz

Módszertani reflexiók a feladat megvalósításához:

A teszt elkészíthető a www.kubbu.com oldalon történő ingyenes regisztráció után kvíz formájában. A kérdések és a válaszlehetőségek kivethetők az egész osztály, illetve az összes csoport számára. A csoportok minden kérdés esetében 10 másodperc gondolkodási idő után feljegyzik a szerintük helyes válasz betűjelét. A tárhelyhez ugyanakkor – a tanári regisztráció alkalmával – kérhető választott számú diákhozzáférés, így a tanterem informatikai infrastruktúrájától függően akár egyidejűleg több felhasználói névvel az egyes csoportok előre meghatározott megoldási idő alatt, szabadon dolgozhatnak a kérdésekkel. A kvíz megszerkesztésekor megadjuk a helyes válaszok betűjelét, így az ellenőrzés interaktív. A teszt kiosztható fénymásolat formájában is a csoportok között. Ebben az esetben az ellenőrzés lehet a tanár által irányított. A csoportokra bontott munkavégzés az óra ezen szakaszában még nem valósítja meg a kooperatív tanulás munkaformáját, inkább technikailag készíti elő a további feladatok elvégzését, illetve összehangolja a tanulókat, akik a továbbiakban együtt fogják elvégezni a feladatokat.

I. Jelöld a helyes választ!

1. A reneszánszban újjászületik

- a) az antik művészet b) a középkori művészet c) a gótika

2. A reneszánsz esztétika meghatározó jellemzője

- a) a teremtéselv b) a művészet a művészetért elv c) a mimézis elve

3. A reformáció vallási irányzatai között jelentkezett

- a) a kálvinizmus b) a panteizmus c) deizmus

4. Mátyás király reneszánsz-humanista udvarának vendége volt

- a) Leonardo da Vinci b) Palestrina c) Bonfini

5. Janus Pannonius költészete számára mintaadó volt

- a) Tasso költészete
- b) Balassi Bálint költészete
- c) Horatius költészete

6. A Búcsú Váradtól című vers műfaja

- a) panegiricus
- b) epigrama
- c) propemptikon

7. Balassi Bálint istenes versei

- a) közösségi egyházi énekek
- b) a szubjektív vallásosság versei
- c) hálaadó zsoltárok

8. Shakespeare Hamlet című drámájában Laertes

- a) az új király
- b) Ophelia apja
- c) Ophelia testvére

II. Értelmezd a következő fogalmakat!**Módszertani reflexiók:**

A megadott fogalmak ismerete hozzátartozik az irodalomról való beszéd reflektív nyelvhasználatának elsajátításához. A fogalomismeret nem lehet önálló tanítási cél, ehelyett olyan biztos eszköztudást kell nyújtania, amely alapjául szolgál az értő olvasás, az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének. A fogalmak meghatározását éppen ezért olyan feladat formájában kérjük a tanulóktól, amely adott szempontok szerinti gondolkodást és szövegismeretet igényel, valamint ezzel összefüggésben elvárja a fogalom ismeretében a szövegekre vonatkozó esztétikai reflexiók megfogalmazását. Egy-egy fogalom értelmezését egy-egy csoport végzi el, végül ismertetik a többiek előtt a megoldást. Érdemes kontrollcsoportokat alkotni, hogy ösztönözzük a tanulók közötti párbeszédet. Az eredményeket a kivetített táblázatban vagy a táblán, ezzel egyidejűleg a füzetekben rögzítjük.

1. csoport: novella

Az elbeszelt történet térbeli-időbeli sajátosságai	Az elbeszelt szereplők megteremtésének nyelvi eszközei	Az elbeszélő viszonya a szereplőkhöz Boccaccio novelláiban	Az elbeszélői pozíció jellemzői a narráció egyes szintjein Boccaccio novelláiban

2. csoport: humanizmus

A humanizmus emberképének néhány jellemzője	A humanizmus szerepe a kulturális emlékezet fenntartásában	A humanizmus viszonya az antik és a középkori egyházi kultúrához	A reneszánsz néhány humanista tudósa	A humanizmus viszonya a latinhoz és az anyanyelvhez

3. csoport: szonett

A petrarcai szonett formai jegyei	A shakespeare-i szonett formai jegyei	A lírai beszédhelyzet jellemzői Petrarca és Shakespeare szonettjeiben	A témaválasztás jellemzői Petrarca és Shakespeare szonettjeiben

III. Válaszolj a következő kérdésekre, oldd meg a feladatokat!

Módszertani reflexiók:

A csoportok a feladatokat a szakértői mozaik technikájával oldják meg.¹ A tanulók használhatják a tankönyv megfelelő fejezeteit, illetve az órára előkészített könyveket.

1. Melyek Janus Pannonius költészetének reneszánsz-humanista vonásai?

.....

.....

.....

.....

2. Értelmezd Shakespeare Hamlet című drámájának drámai alaphelyzetét!

.....

.....

.....

.....

3. Hogyan értelmezi a theatrum mundi világmodell a Hamlet Gonzago-jelenetét?

.....

.....

.....

.....

¹ A szakértői mozaik technikájának leírását ld. Pethőné Nagy Csilla, *Módszertani kézikönyv – Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamában*. Korona Kiadó, Budapest, 2005.

4. Milyen természetű Shakespeare Hamlet című drámájában a konfliktusrendszer és melyek a forrásai?

.....
.....
.....
.....

5. Hogyan oldódik meg a konfliktushelyzet a Hamletben?

.....
.....
.....
.....

6. Melyek Balassi Bálint költészetének jellegzetes reneszánsz vonásai?

.....
.....
.....
.....

3.4. Szövegismereti és szövegértelmező feladatlap

Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem

Válaszolj a kérdésekre, oldd meg a feladatokat!

1. Mit jelentenek az első énekben olvasható következő szavak, kifejezések?

– „nem rothadó zöld laurus[...]:”

.....

– „monarchád[...]:”

.....

– „Adj pennámnak erőt”:

.....

– „pogány ebek”:

.....

– „Szép keresztyén hűtöt lábok alá nyomták”:

.....

2. Kinek a hangján halljuk a következőket?

„Fegyvert, s vitézt éneklek, török hatalmát,
Ki meg merte várni, Szulimán haragját,
Ama nagy Szulimánnak hatalmas karját,
Az kinek Európa rettegte szablyáját.”

.....

„Nézd ama kemény nyaku s kevély scythák
Jó magyaroktól mely igen elfajzottak,
Szép keresztyén hűtöt lábok alá nyomták,
Gyönyörködnek különb különb vallásoknak.”

.....

„Uram! jámborokat fogod-é rontani?
És az hamisakért fogod-é megverni?»”

.....

„Fiam, te aluszol, így kezdé beszédét,
S nem vésszed eszedben Istennek kegyelmét,
Hogy erőt adott néked és vitézséget,
Jó ész, jó tanácsot, és elég értéket.”

.....

„[...]«Oh te, bátorságra
Ki engemet indítsz, ilyen nagy dolgokra!
Nagyobb vagy embernél, noha embermódra
Láttalak tégedet szólva, tanácsolva.”

.....

3. Milyen bűnöket ró fel az Isten a magyaroknak?

.....
.....
.....

4. Milyen bűneit említi a magyaroknak Szulimán?

.....
.....
.....

5. Milyennek látja Arszlán bég a magyarokat?

.....
.....
.....
.....

6. Keresd meg az első ének enumerációját! Milyen képet fest a történetmondó a török seregről?

.....
.....
.....
.....

7. Mely eposzi kelléket ismered fel a következő szövegrészletben?

*„Jaj! hova ez a nagy folyhó fog omlani?
Melly világszegletre fog ez leszakadni?
Melly nagy haragját Istennek fogja látni,
Az ki ezt magára jünni fogja látni.”*

.....

8. Melyik várat akarja megtámadni Szulimán, mielőtt Szigetvár ellen indul?

.....

9. Milyen jelenetben állítja az olvasó elé az elbeszélő először az eposz főhősét, Zrínyi Miklóst?

.....

.....

10. Mely eposzi kelléket ismered fel a következő szövegrészben?

„Szulimán haddal jön az Magyarországra,
És legelőször is fog jünni váradra,
Lesni, mint éh farkas, fog te halálodra,
Hatalmát, erejét veszti Szigetvárra.”

.....

3.5. Szövegismereti és műértelmező feladatlapok

1. Emily Brontë: Üvöltő szelek

I. Válaszolj a kérdésekre, oldd meg a feladatokat!

1. Készíts ábrát a szereplők kapcsolatrendszeréről! A kapcsolatok jelölése mellett add meg a kapcsolatot leginkább jellemző érzelmeket! (10)

2. Milyen körülmények között hagyja el Lockwood Szelesdombot az első látogatás után?

.....
.....
.....
.....(5)

3. Egészítsd ki a mondatokat a hiányzó névvel! (5)

- a) „Ami t illeti, ő nemigen tűrte a tréfát gyermekeitől; mindig szigorú volt velük és komoly.”
- b) „Mindezt egy hamis ábránd hatása alatt hagyta el – felelte - Regényhőst látott bennem, és lovagi rajongást, határtalan türelmet várt. Alig hiszem, hogy épelméjű, miután valami álombeli képet alkotott magának rólam, és e dédelgetett téveszmék hatása alatt cselekedett.”
- c) „Tudni akarom, mit csináljak..... megkérte a kezemet, és én válaszoltam neki. Nos, mielőtt elárulnám, beleegyezés-e vagy visszautasítás, mondd meg nekem, melyiket tartanád helyesnek?
- Igazán, Cathy kisasszony, honét tudhatnám ezt?”
- d) „Mindez a múlt télen történt, uram – mesélte....., alig egy éve. Ekkor még aligha hittem volna, hogy tizenkét hónap múlva egy idegent fogok szórakoztatni ezzel a történettel.”
- e) „Megtudván, miről van szó, szívesen felemelte volna a levelet, de megelőzte. Felkapta és kabátjába rejtette, mondván, hogy előbb Heathcliffnek kell látnia azt. Erre Catherine szó nélkül elfordult tőlünk, lopva előhúzta zsebkendőjét, és szeméhez emelte. Unokatestvére, miután megpróbálta leküzdeni feltörő jobb érzéseit, elővette a levelet zsebéből, és odadobta neki a földre, olyan durván, ahogy csak kitellett tőle.”

II. Értelmezd a regényben az emberi sorsok és a természeti erők változásának összefüggéseit! (8)

.....

.....

.....

.....

.....

III. Milyen, az emberi lét értelmét kutató kérdéseket vet fel a regény? Említs három ilyen kérdésselvetést, majd válassz egyet, és válaszold meg a regény alapján! (12)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Értelmezd a regényben a következő helyek szimbolikus jelentését! (2X5)

1. lápvilág:

.....

.....

.....

.....

2. kert:

.....

.....

.....

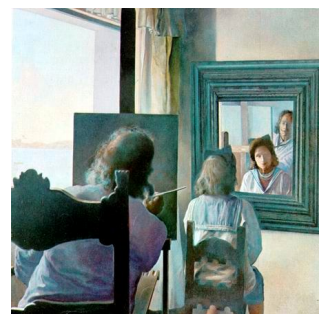
2. Juhász Gyula: Anna örök

1. Olvasd el az *Anna örök* című verset, és oldd meg a feladatokat!

1. Milyen beszédhelyzetben szólal meg lírai én?

.....

2. Keress igei metaforákat a versben! Melyek értelmezik a vallomástevő férfi léthelyzetét? Melyek értelmezik Anna alakját?



.....
.....
.....
.....
.....

3. Melyik képet választanád a vershez illusztrációul? Miért?

Monet

Barabás Miklós

Salvador Dalí

.....
.....
.....
.....
.....

4. Milyen részletekből alkotja meg a vers Anna emlékképét? Jellemezd ezt a képalkotási módot lírapoétikai szempontból!

.....

.....

.....

.....

.....

5. Állapítsd meg a vers műfaját a hangvétel, a beszédhelyzet és a lírai beszédmód alapján?

.....

.....

.....

.....

6. Milyen műfaji hagyományt visz tovább a vers utolsó sora?

.....

.....

.....

.....

Olvasd el a következő szöveget! Hogyan értelmezi ez a tanulmányrészlet a vers által felelevenített műfaji hagyományt?

„A vershez írott jegyzetből megtudhatjuk, hogy az Anna örök először a Pesti Napló 1926. július 11-i számában jelent meg. Itt és a költő kéziratán is az utolsó szó még Anna. Később a költeményt a költő beválogatta 1929-es, Hárfa című versgyűjteményébe, s ott bukkan fel az „Amen” befejezés. Innen öröklődött aztán a további kiadásokba. A kritikai kiadás a költő életében utoljára megjelent alakot emeli főszövegbe, de a jegyzetekben felsorolja a korábbi változatokat (sőt a későbbi szövegromlásokat is).” (Vadai István, Félrecsúszott

nyakkendő, Megjegyzések Juhász Gyula: Anna örök című verséről,
in, Tiszatáj Diákmelléklete, 2003. február)

.....
7. Jellemezd a vers szerkesztési elvét!
.....
.....
.....
.....

3.6. Feladatok kortárs novellákhoz

1. Tóth Krisztina: Dólni fog a pénz

I. Fejezd be a mondatokat!

A novella kisepikai műfaj, amely(nek)
.....

A történet alaphelyzete azok a térbeli és időbeli körülmények, amelyek(ből)

A történetmondás alaphelyzete
.....

Amikor az elbeszélés perspektíváját vizsgáljuk, arra a kérdésre keressünk választ, hogy

Az elbeszélőt a következő poétikai eszköztár jellemzi:
.....

Az elbeszélői alakteremtés eszközei a következők lehetnek:
.....

Az elbeszélés kettős jelentése:
.....

II. Olvasd el Tóth Krisztina *Dől a pénz* című novellájának első bekezdését! Folytasd a történetet!

Használd a novellából vakon választott szavakat!

„Lali még karácsony előtt le akarta vinni a feleségét és megmutatni neki az ő leendő kis aranybányájukat, a házat, amiből lacikonyhát fognak tavasszal kialakítani. Azt mondta, két millából át lehet pofozni az egész kócerájt: végül is ez nem építkezés, csak funkcióváltás, és ebbe a két millába már bele vannak kalkulálva az engedélyek is.”

Vakon választott szavak:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

A történet lehetséges folytatása:

.....

.....

.....

.....

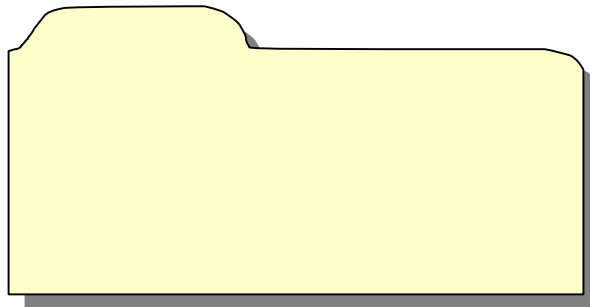
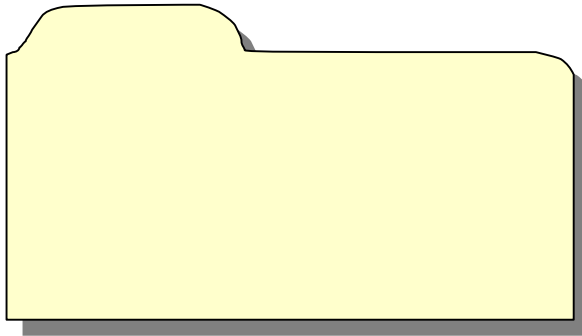
III. Olvasd végig szakaszosan Tóth Krisztina novelláját!

1. bekezdés: Jellemezd az elbeszélői pozíciót!

- Milyen pozícióból szólal meg az elbeszélő?
- Milyen a viszonya az elbeszélő szereplőkhöz?
- Milyen epikus beszédmódban közvetíti az elbeszélő a szereplők gondolatait, látásmódját?
- Milyen információkat tudunk meg a történet jelene előtt történt eseményekről, melyek a történet alaphelyzetét eredményezték?

2. bekezdés: Az elbeszélői alakteremtés

Készíts karaktértérképet a szereplőkről! (tulajdonság + érv)



- Milyen elbeszéléstechnikai eszközökkel teremti meg az elbeszélő Vera alakját?
- Milyen elbeszéléstechnikai eszközökkel teremti meg az elbeszélő Lali alakját!
- Milyen nőtípust, illetve férfitípust testesít meg a két szereplő?

3. bekezdés: Hogyan értelmezhetőek a novella következő szavai, kifejezései betű szerint, illetve szimbolikusan!

- „majdnem elakadt a kocsi”:

.....

- „nézte hunyorogva”:

.....

- „kifagyott”:

.....

- „Csípős, hideg szél fújt!”

.....

Lali szerint Vera nem tud pozitívan gondolkodni. Változtasd meg Vera gondolkodásmódját! Szóaljjon meg Vera! Gondolkodjon pozitívan!

Mégis azt hiszem, hogy

.....

Lehet abban valami, hogy

.....

Miért ne sikerülhetne, hiszen

.....

- Az önreflexió ilyen lehetőségeit mennyire támogatja a Veráról a szöveg alapján alkotott kép?
- Milyen más perspektívájú önreflexióra lenne képes Vera a történetbeli karaktere alapján? Fogalmazd meg ezeket az önreflexiókat Vera szerepébe helyezkedve!

4–5. bekezdés:

- Jellemezd az elbeszélői leírás képalkotási technikáját!
- Legyél te az elbeszélő! Képzeld el azt a lehetőséget, hogy Vera megpillant a kredencajtóra rajzszóggal odaerősített, elrongyolódott lapon, amely egy régi újságcikk. A cikk egy évvel korábbi napilapból való, és a házban történt eseményekről tudósít. Írd meg az újságcikket!
- Milyen pozícióból, milyen perspektívából, milyen hangnemben írod meg a történetet? Miért?
- Vera hogyan viselkedne, ha olvasná ezt a cikket? Hogyan változna meg a nézőpontja, a házhoz és Lali döntéséhez való viszonya?

6–9. bekezdés: Képzeld el, hogy Vera SWOT-analízist készít!

ERŐSSÉGEK	GYENGESÉGEK
LEHETŐSÉGEK	VESZÉLYEK

10. (utolsó) bekezdés:

- Milyen jövőkép rajzolódik ki Vera és Lali perspektívájából?
- Hogyan viszonyul egymáshoz Vera és Lali látásmódja?
- Hogyan viszonyul az elbeszélő a szereplők látásmódjához?

11. Értelmezd a novellát tanári a kalauz segítségével!

Szemponatok az értelmezéshez	Szöveghelyek	Értelmezési lehetőség
Látásmódok a szövegben		
A romlás szimbolikája a szövegben		
Az elhallgatás alakzatai a szövegben		
Elbeszélői előreutalás		
Elbeszélői alakteremtés		
Szereplői perspektíva		
Elbeszélői perspektíva		
Epikus beszéd módok a szövegben		

IV. Reflexiók a novellával kapcsolatban

1. Belső hangok: Mire gondolhat Vera, míg Lalit hallgatja? Gyűjts kulcsszavakat a belső monológhoz!

.....

.....

.....

.....

2. Hogyan viszonyul Tóth Krisztina novellája a klasszikus novella műfaji hagyományához?

	klasszikus novella	Tóth Krisztina novellája
A történetmondás alaphelyzete		
Történetvezetés / narratív logika / asszociatív-metaforikus logika		
Elbeszélői önreflexió		
Zárlat		

3. Hogyan értelmezi Tóth Krisztina saját írását? Olvasd a szerzővel készült interjú egy részletét, fogalmazd meg az értelmezéssel kapcsolatos reflexióidat!

„Legelőször a karakterek voltak meg a fejemben, a történet csak később jött. [...]A figurák felől közelítettem meg a történetet és nem fordítva. A környezet és az atmoszféra szintén megvolt a fejemben [...]A figurák háttértörténetén túl a kilátástalanságuk izgatott igazán: lehetőségük lett volna más irányba terelni az életüket, mégsem tették. Valahogy minden eleve elrendelt a történetükben, és soha nem tudnak kijutni abból a zárt világból, amelyben élnek. Elmennek a lehetőségek mellett, pedig közel járnak a változáshoz. [...]A szereplők nem képesek a valódi változásra és a társadalmi felemelkedésre, bele vannak betonozva abba a világba, ahonnan jöttek.”

2. Maros András: Molnár hallgat

I. Feladatok az olvasás előtt

1. Fejezd be a mondatot!

Hallgatunk, amikor

2. Molnár munkájának része a hallgatás. Mi lehet Molnár foglalkozása? Tegyel X-et a megfelelő a foglalkozásnév mellé! Döntésedet indokold!

		Molnár foglalkozása
1.	<input type="checkbox"/>	média-tanácsadó
2.	<input type="checkbox"/>	ingatlanügynök
3.	<input type="checkbox"/>	pszichiáter
4.	<input type="checkbox"/>	nyelvtanár
5.	<input type="checkbox"/>	alkotmánybíró
6.	<input type="checkbox"/>	szociális munkás
7.	<input type="checkbox"/>	kábeltévé-szerelő
8.	<input type="checkbox"/>	(gyóntató) pap
9.	<input type="checkbox"/>	parkolóőr
10.	<input type="checkbox"/>	segédmunkás
11.	<input type="checkbox"/>	pénzügyi és adótanácsadó
12.	<input type="checkbox"/>	(fegyveres) biztonsági őr
13.	<input type="checkbox"/>	rendőrfőnök

3. Idézetek a novellából: Mit gondolsz? Hogyan folytatódik a mondat?

„Csörgő mobiltelefon egy hajléktalan kezében ... ez, mint mindig, most is.....”

„A személyes találkozókat körülményes összehozni, nem beszélve arról, hogy.....”

„Csapodiné? – kérdez vissza Molnár,
.....”

II. Feladatok olvasás közben

1. Dolgozzatok párokban! A páros egyik tagja olvassa el a novella kijelölt részét! Ezalatt a másik fél tanulmányozza a kapott táblázatot, majd az olvasás után tegyen fel kérdéseket a társának a táblázatban szereplő információkkal kapcsolatban!

Információ a szövegből	Kérdés
olajfoltos munkaköpeny	
járőröző rendőrpáros	
alaptörvény-ellenes	
79000 forint	
kérés nélkül feltápaszkodik	

2. Végezzétek el ugyanezt a feladatot a következő kijelölt szövegrész-szel, de fordított szerepekben!

Információ a szövegből	Kérdés
Sétál	
stabil anyagi forrás	
Piszka	
Molnár Ferenc iránti rajongás	

3. Olvasd tovább a szöveget! Gyűjtsd össze pókhálóábrával az egy jelentésmezőbe illő szavakat, kifejezéseket!

A pókhálóábrák kulcsszavai legyenek a következők: mobiltelefon, ügyfél

4. Készítsd el a szereplők kapcsolati hálóját! Jelöld a kapcsolatlétesítés motivációját!

5. Vedd fel Magdi / Molnár szerepét! Folytasd le pároddal a beszélgetést!

6. Milyen más nevet adnál Molnár megálmodott cégének? Miért?

.....
.....

III. Feladatok az olvasás után

1. Szóltassátok meg a következő szereplőket a következő szituációkban!

- a) Csapodiné első találkozása Molnárral
- b) Csapodiné megadja Magdinak Molnár elérhetőségét.
- c) Molnár megszegi a Csapodinével kötött megállapodást, és mégis beszél hallgatás helyett, mikor Magdi elpanaszolja neki a bánatát.

Használd a következő kifejezéseket!

- a) gyarló – papucsférj – műszaki analfabéta – kígyónyelvű – parázik
- b) megbízható – kutyaszemű – kíméletes – szárfüles notesz
- c) A szükség a legjobb tanítómester – tyúkeszű – helytállni – aggodalmaskodni – csapodár

2. Legyél Molnár új ügyfele! Hívd fel telefonon!

.....
.....

4. Az irodalomelméleti iskolák alkalmazásának lehetőségei a tanítási folyamatban: a tanári kérdések szerepe a tanórán

Az irodalomtanár módszertani kultúráját jelentős mértékben határozza meg a tanár irodalomelméleti jártassága, tájékozottsága, ami kialakítja és fejleszthetővé teszi többek között szövegértelmezési készségeit, kérdés-technikáját. Az irodalomelmélet tanítása nem közvetlen feladata az irodalomórának, ugyanakkor a műfajpoétikai ismeretek, a szövegértelmezési kompetencia fejlesztésének elengedhetetlen feltétele. A tanári kérdésfeltevés formálja a tanulók szemléletmódját, lényeglátását, a tudatos, reflektív nyelvhasználat kialakítására tanít. A tanár beszédmódjával, kérdéskultúrájával, fogalomhasználatával is mintaadó, nem csak olvasottságával és irodalomtörténeti ismereteivel. Természetesen minden eszközjellegű tudást a szövegismeret fontosságának, valamint az esztétikai értéktudatosság jegyében megvalósuló olvasóvá nevelésnek a szolgálatába kell állítanunk. Az irodalomelméleti tájékozottság ezeknek a súlypontoknak az összefüggésében alkotja a tanári munka részét. Egyik irodalomelméleti irány sem kizárólagos érvényű az irodalomtanításban, sokkal inkább együttes jelenlétük lehet jelentésteremtő.

E rövid áttekintés nem kívánja szisztematikusan sorra venni az irodalomelméleti irányokat, olvasáselméleteket, inkább arra vállalkozik, hogy kiemeljen néhány irodalomelméleti iskolát, melyek látásmódjai alakítják az irodalomórák olvasóvá nevelő feladatát. Az áttekintés azokra az elméleti irányokra koncentrál, melyek rámutatnak arra, hogy a tanári gyakorlatban máig sok esetben dominánsan jelen lévő pozitivisták megalapozottságú irodalomtanítást milyen megközelítésmódokkal lehet sokszínűbbé, olvasást ösztönzővé tenni. A pozitivisták megközelítés az életrajzból kiindulva tesz kísérletet az irodalomtanításra, a szövegértelmezésre. A pozitívizmus olyan tanári kérdéseket alakít ki, mint például a következők¹:

- Mettől meddig élt Dante?
- Mít jelent Dante életében Firenze, Beatrice, Giotto?

¹ Forrás: Mohácsy Károly, *Színes irodalom 9.* Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2014.

- Mi a „dolce stil nuovo”?
- Melyek voltak Janus Pannonius életének fontosabb helyszínei? Melyik miért?

Ezek a kérdések nem értelmező jellegűek: nem készítetnek az irodalmi művek olvasásra, a szövegértési kompetencia helyett az informatív tárgyi tudást helyeik kizárólagosan a tanulás-tanítás középpontjába, nem állítanak egymással párbeszédbe műveket. Az adatgyűjtés, az irodalomtörténeti, illetve biográfiai információ maga az irodalomról való tudás. Mindez nem elvetendő, sőt, nagyon értékes tudás, de a pozitivisták látásmódja nem ösztönöz (újra)olvasásra, alkotó gondolkodásra.

A narratopoétikai, műfajpoétikai ismeretek a strukturalista alapokon álló irodalomelméleti tájékozottságot várják el. A szövegek szoros olvasása részben a lineáris, részben pedig a folyamatosan korábbi szöveghelekhez való visszatérésre egyaránt épít. Az írott szövegekkel való találkozás alapvető, nem feltétlenül strukturalista megalapozottságú olvasáskultúrájáról van szó, de a strukturalista látásmód által irányított tanári értelmezőtevékenység és kérdéstechnika segíthet a tanulók olvasási szokásainak célzott formálásában. A strukturalizmusnak természetesen vannak korlátai is: statikussá tehetik az olvasást, pusztán a szerkezetre irányíthatják a figyelmet. Éppen ezért születtek olyan olvasáselméletek, melyek a strukturalista olvasásmód megújítására tettek kísérletet, mint például Frank Kermode hermeneutikai narratológiája.² A struktúra módszerként történő alkalmazása nem lehet kizárólagos az olvasóvá nevelés munkájában. A strukturalista nézőpont ugyanakkor segítséget jelent az elbeszélte történet és az elbeszélés aktusának megkülönböztetésében, a diskurzus és a narráció viszonyának tudatosításában. Ugyanakkor a nyelvi kritériumokra alapozó szövegértelmezés nemcsak az irodalmi alkotások, hanem általában a szövegekben szerveződő világtapasztalat tudatos megértésben is segítségünkre van. A jelentésképzés nézőpontfüggősége a szövegek és a világ nem eleve adott, hanem megalkotott és megfejtendő jelentéshálóinak megértésében támogat bennünket. Itt már nem csupán adatolható irodalomról van szó, hanem a szöveggel együtt gondolkodó olvasásról, a műalkotást szövegközpontú megközelítéséről. A strukturalista látásmód felől megtanítható, beláttatható, hogy a szerző és az elbeszélő különböző entitás, a *Ki beszél?* és a *Kinek a szemével látunk?*

² Bényei Tamás, *Dekonstrukció és narratológia (és Borges)*. In: *Alföld* 2002/12: 34–49.

kérdésekre adható válaszok epikus beszédmodok, szólamok és nézőpontok felfedezésére ösztönzik a tanulókat.

Jellemzően strukturalista típusú tanári kérdések az irodalomórán:

- Milyen epikus beszédmodok szervezik a korlátozott mindentudó elbeszélő szólamát?
- Milyen nyelvi eszközökkel jelölt a lírai személyesség Ady korai ars poeticáiban?
- Milyen nyelvi-poétikai eszközök teremtik meg Kiss János alakját Móricz Zsigmond *Tragédia* című novellájában?
- Kiknek a szólamában hangozhat Arany János *Ágnes asszony* című balladájában az „*Oh, irgalom atyja ne hagyj el!*” refrén? A refrén szólambeli megjelenése alapján hogyan viszonyul az elbeszélő az elbeszélt szereplőhöz?

Ezek a kérdések visszavezetik a tanulókat a szöveghez, többszöri olvasásra motiválnak, illetve a mű nyelvi megalkotottságára helyezik a hangsúlyt.

A recepcióesztétika a hermeneutika ősi olvasási tapasztalatait helyezi az irodalomról való gondolkodás középpontjába. Az irodalmi recepcióesztétikát Hans Robert Jausz 1967-ben megtartott egyetemi székfoglaló előadásához szokás kapcsolni, melynek címe magyar fordításban *Az irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja*.³ A magyar irodalomtanítást ez az olvasásmód csak évtizedekkel később, a 1990-es évek második felétől kezdte formálni. A recepcióesztétika egyik alapvetése, hogy nincs irodalom olvasó nélkül. Az irodalmi mű csakis az olvasás folyamatában, az újraolvasásban, a befogadásban, vagyis az olvasó aktív közreműködése révén nyeri el valódi létmódját. A recepcióesztétika vezette be az irodalomtudományba a történetiség újfajta értelmezését: az irodalmi alkotás irodalomtörténeti jelentőségét azáltal nyeri el, hogy egy adott kor olvasói által mennyire aktualizálható, ellentmondásban a pozitívizmussal, mely az összegyűjthető filológiai tudás függvényében gondolja el ugyanezt. A befogadásesztétika irodalomfelfogása szerint a műveket mindig más elvárási horizonttal fogadják be az olvasók, így a mű irodalomtörténeti és esztétikai értéke függ a befogadó olvasási tapaszta-

³ Jausz, Hans Robert, *Az irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja*. In, Uő., *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Irodalomelméleti Tanulmányok, Budapest, 1997, 36–84.

latainak és a mű által elvárt olvasásmódnak a találkozásokor keletkező esztétikai distanciától.⁴

A recepcióesztétika olvasási tapasztalatait figyelembe vevő jellemző feladatok, kérdésfeltevések az irodalomórán:

- Készítsétek el Hoffmann *Az arany virágcserep* című regényéhez a hétköznapi és a mitikus világ alakjainak karakterterképét! Vessétek össze a két világ jellegzetes tárgyait, szereplehetőségeit, alakjaik cselekvési lehetőségeit! (Pethőné Nagy Csilla tankönyve alapján)
- Olvassátok el a *Szimbólumtárban* az *Atlantisz* címszó alatt található szócikket, és használjátok fel *Az arany virágcserep* című regény Atlantiszának értelmezéséhez! (Pethőné Nagy Csilla, Irodalomkönyv a 10. évfolyam számára)
- Olvassátok el a *Bibliában* Ádám és Éva bűnbeesésének történetét! Mi lesz a bűnük következménye? Ki milyen büntetést kap? Hogyan változik meg férfi és nő, ember és Isten viszonya? (Pethőné Nagy Csilla, Irodalomkönyv a 9. évfolyam számára)

Az itt megismert kérdések, feladatok az újraolvasás értelmező tevékenységére fókuszálnak. A feladatok segítségével a tanulók eljuttathatóak ahhoz a tapasztalathoz, hogy a jelentés nem csak szó szerinti, avagy betű szerinti, hanem ezzel egyidejűleg, szimbolikus, allegorikus, illetve analogikus. Ugyancsak fontos célja a kérdésfeltevésnek, hogy rávezesse a diákokat arra, hogy a részt az egészből lehet megérteni, illetve fordítva. A hermeneutikai körök végigvezetése pedig az olvasót az önértelmezés igényéhez, tapasztalatához is közelebb viszi.

A dekonstrukció olvasáselméletei is hatással vannak az irodalomtanításra. A dekonstruktív olvasás lebontja az értelmezési hagyományokat, illetve újraépíti a jelentéseket. A dekonstrukció ráirányítja a figyelmet arra, hogy a jelentések és hagyományozódó struktúrák visszabontása vég nélküli, vagyis soha nem juthatunk végső értelemmel bíró interpretációhoz. Az olvasási pozíciót szándékosan elbizonytalanítja, ugyanis azt állítja, hogy a szubjektum nem értelemalkotó középpont, hanem állandóan változó jelentéskonstrukciók összessége.⁵ A dekonstrukció bevonja a

⁴ Kulcsár–Szabó Zoltán, *Az esztétikai tapasztalat apologetája*. In: Alföld, 1996 / 07. (<http://epa.oszk.hu/00000/00002/00007/kulcsarz.html>) [2014. 12. 28.]

⁵ Derrida, Jacques, *A struktúra, a jel és a játék az embertudományok diszkurzusában*, (ford.: Gyimesi Tímea). In: Helikon, 1994 / 1–2. 21–35.

jelentéslétesülés játékába az intertextualitás jelenségét. A szövegköztség, a vendégszövegek, idézetek, allúziók játékba hívása a szövegek közötti párbeszédet tekinti az értő olvasás feltételének. Ezeket a jelenségekkel természetesen nem a posztmodern irodalom hozta magával, hiszen a posztmodern irodalomértelmezés előtt is léteztek, pusztán arról van szó, hogy a posztmodern másképp tekint ezekre a szöveghelyekre: a vendégszövegekre nem úgy tekint, mint bizonyos hagyományozódó jelentések eredetére, hanem úgy, mint egy végtelen szöveguniverzum elemeire, melyek között nem egyirányú a kapcsolat. A szövegek utalásrendszere tehát nem feltételez egy alapszöveget, ehelyett a szöveg szövegszerűségére való reflexiókat hív elő. A dekonstrukció nem uralja napjaink irodalomtanítását, az irodalomórákon a dekonstruktív olvasás ellenében ható didaktikai-metodikai folyamatok zajlanak. Ha a jelentéseket nem is rögzített állandókként közvetítjük, a tantárgyi tanulhatóság és a mérési rendszer elvárásai miatt tapasztalataim szerint nem érvényesülhet egyetlen irányzat dominanciája sem a tanulási-tanítási folyamatban.

Az irodalomtanításban megjelenő, a dekonstruktív olvasást elősegítő kérdésfeltevések:

- Hogyan viszonyulnak Móricz Zsigmond naturalisztikus novellái a klasszikus novella műfaji hagyományához?
- Hogyan értelmezik újra ember és Isten viszonyát József Attila istenes versei?
- Milyen nyelvi-poétikai eszközökkel idézi fel és értelmezi újra Arany János *Letésem a lantot* című ars poeticája a romantikus váteszszerepet?

A dekonstrukció elméleti iránya elsősorban a szövegek párbeszédére koncentráló olvasás elősegítésével támogatja leginkább az irodalomtanítást.

A következő két feladatlap a tanári kérdésfeltevés szerepét helyezi középpontba. A feladatlapok az egyetemi mesterképzésben résztvevő magyar tanár szakos hallgatók számára készültek. Céljuk a reflektív tanári nyelvhasználat kialakítása a tanári kérdésfeltevés esetében is.

4.1. Feladatlap a magyar irodalom tanításának módszertanához – 1

I. Jellemezze a következő tanári kérdéseket, feladatkijelöléseket célkitűzésük, hatékonyságuk, szakmai megalapozottságuk szerint! Milyen módszertani iskolázottságra, irodalomelméleti megalapozottságra vallanak az egyes kérdések? Melyiket tenné fel, melyiket nem? Miért?

1. *„Mi minden miatt nehéz megfogalmazni, miről szól ez a vers?”*
(Pethőné Nagy Csilla, Irodalomkönyv a 12. évfolyam számára)

.....

.....

.....

.....

2. *„A nyelvtani személyesség mely formáival találkoztok a szövegben?”*
(Pethőné Nagy Csilla, Irodalomkönyv a 11. évfolyam számára)

.....

.....

.....

.....

3. *„Hogyan változtatja meg a vers beszélője szerint a torzó szemlélőjét a szobor Rilke *Archaius Apolló-torzó* című versében?”* (Pethőné Nagy Csilla, Irodalomkönyv a 11. évfolyam számára)

.....

.....

.....

.....

II. Értelmezze röviden a következő fogalmakat!

1. függő beszéd:

.....

2. kooperatív tanulás-tanítás:

.....

3. elbeszélői pozíció:

.....

4. retrospektív narráció:

.....

5. ars poetica:

.....

4.2. Feladatlap a magyar irodalom tanításának módszertanához – 2

I. Mely tanári kérdéseket tenné fel, milyen feladatokat szabna az irodalomórán a lent következő szöveghez, ha

a) a szövegértelmezést műfajpoétikai ismeretekre támaszkodva vezetné be?

.....

.....

.....

.....

b) narratológiai elemzésből kiindulva építené fel a szövegértelmezést?

.....

.....

.....

.....

c) motivikus összefüggések jelentésteremtő szerepére kérdezne rá?

.....

.....

.....

.....

Mikszáth Kálmán: Péri lányok szép hajáról (részlet)

Hát bizony a Péri lányok híres aranyszőke haja inkább ne nőtt volna soha olyan hosszúra, olyan szépnek, tömöttek, inkább változott volna lennek, vagy hullott volna ki egyenként.

Len ha lenne, patyolatnak fonnák, ha kihull, azt hitte volna a föld, ahová leesett egy-egy szál, hogy mennyei fű, s meghozná új tavaszkor megkészserezve.

Hanem így mi történt? Szegény öreg Péri!...de minek is eresztette el őket hazulról, felügyelet nélkül olyan messze földre? Valahol a Cserháton aratott részből a két szép hajadon. Ott esett meg a nagy szégyen.

Kati, a nagyobbik, sarlóval dolgozott, míg a kis Judit csak a markot szedte össze kévébe, amiket aztán a hetyke Csató Pista kötögetett össze utána izmos kezeivel, s valahányszor lehajolt a leány, kibontott úszó haja is éppen olyan volt káprázó szemében, mintha aranyfelhővé lett búzakéve lenne. Azután meg a búzakévék lettek olyanok, mintha mindenik a Péri Judit szőke haja volna.

Pedig Csató Pistának nem szabad ilyen kétféleképp látni, házas ember már, s nem is utolsó asszony a felesége, ott az a magas, délceg a Péri Kata mellett. (Ni, bizony megvágja a kezét a sarlóval!) Olyan nyugtalanul nézeget vissza férjére. Vagy nagyon szereti, vagy nagyon gyanakszik.

Karikában nyiszál a sarló az aratók kezében, ropog a kalászsár, nagyobbodik a tarló, s nyitva marad rajta a madárfészek; a picike sárga fűrjek kíváncsian nézegetik, hova lett az árnyékos szalmaerdő? Hát még szegény anyjuk, hogy elcsodálkozik majd?

Judit leoldá fejéről a kendőt, és a fészekre terítette. Arról majd ráakad, mikor este hazamennek - addig pedig hadd tartson nekik árnyékot.

Pista azonban elvette onnan, és a keblébe rejté. Beh édes kendő volt. Égette, csiklandozta. Rajta volt még a kis madárfiak melege s annak a selyemhajnak az illata.

– Teszi kend vissza azt a kendőt mindjárt! - förmedt rá Judit haragosan.

– Od'adom egy csókért! - lihegte Csató Pista szenvedélyesen, s olyat csavarított a gercén, hogy hatfelé szakadt.

– Menjen! Nem szégyenli magát?! - mondá Judit elpirulva. - Inkább sose lássam azt a kendőt.

Elfordult, durcásan, mintha neheztelné a vakmerő szót. No bizony, nem a világ, hadd vigye el, van még ott elég kendő, ahol ez volt.

– De jó dolga is van a madárnak - sóhajtott fel Pista... Judit nem kérdezte meg, miért van jó dolga. Hallgatott.

– Más fészket rakhat, ha az egyiket megunta.

Judit nem kérdezte meg, mire érti, lesütötte a fejét.

Másnap is hiába kérte Pista a csókot, hanem mikor aztán harmadnapon hazaindultak, lent a tisztáson, hol a fűzes eltakarta őket a hátul jövő aratók elől, egyszerre átkapta a Judit darázsderekát, s el nem bocsátá addig, míg egy parázs csókkal ki nem váltotta kendőjét.

No, bizony, nem a világ, van ott még elég csók, ahol ez az egy termett.

Pista pedig nevetett magában: "Ha már egyszer peregni kezd a kalász szeme, megérett egészen."

II. Értelmezze röviden a következő fogalmakat!

1. szabad függő beszéd:

.....

2. szoros szövegolvasás (close reading):

.....

3. kooperatív tanulás-tanítás:

.....

4. omnipotens elbeszélő:

.....

5. egyenes beszéd:

.....

III. Az RJR-modellben megismert feladattípusok közül melyeket választaná a fenti novella tanításához a jelentésteremtés fázisában? Röviden indokolja választát!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. A tanulói portfólió előkészítése, kivitelezése, eredményeinek beépítése az irodalomtanításba

A portfólió-készítés mint munkafolyamat

A tanulói portfólió egy folyamatosan bővíthető dokumentumgyűjtemény, melyben a tanulók prezentálják egy adott feladattal adott idő alatt elkészített munkáikat. A portfólió készülhet egy témakör feldolgozásának folyamatában, a tanórákon kapott tanári instrukciók, tanulói disputák, tanár–diák-konzultációk mellett. Ugyanakkor a tanulók kaphatnak olyan feladatokat, melyek kapcsolódnak az órai ismeretszerzéshez, de az önálló ismeretszerzést támogatják. A portfóliók dokumentumainak elkészítése feltételezi a választás lehetőségét: a tanulóknak a felajánlott feladatok közül meghatározott számút és típusút kell elvégezniük, jellemzően csoportmunkában, de akár egyéni formában is. A csoportmunka lehetőséget ad a szociális kompetencia fejlesztésére is, a kooperációban szükséges felelősségvállalás és együttműködés vállalása révén.

A portfólió feladatainak előkészítése, a konzultáció biztosítása, a részfeladatok eredményeinek reflektálása is a tanári munka része. A portfólió alkalmazható a gazdagítás-fejlesztés, valamint a tanulási eredmények mérése céljából is. A portfólió segítségével nyomon követhetünk egy hosszabb munkafolyamatot, ezáltal a tanulói teljesítmény alakulását. Az értékelés, mely osztályzattal is történhet, nem csupán egyetlen kijelölt, a tanóra keretein belül szabott viszonylag rövid idő alatt megoldott feladatra korlátozódik, hanem több konzultáció, időközi prezentáció alapján valósul meg. A tudás nem pusztán információk összessége, hanem jártasság, kompetencia is. A munkafolyamat feltételezi, elvárja a tevékenységek komplexitását, ennek megfelelően az értékelés is komplex folyamat. A tanulókat a portfólió-készítés munkaformájára, értékelési módjára előzetesen fel kell készíteni. A portfólió feladatainak kialakításában, a munkafolyamat koncepciójának megalkotásában részt vehetnek ők is. A diákoknak tisztában kell lenniük a bemutatás formájával, illetve azzal, hogy kik fogják olvasni a munkájukat: csak a tanár vagy a tanulótársak is.

Fejleszthető kompetenciák, készségek, képességek:

- önálló tanulás
- anyanyelvi kommunikáció
- esztétikai tudatosság, kifejezőkészség
- szociális kompetencia (együttműködés képessége, kezdeményező készség)
- problémamegoldó képesség, információ-feldolgozó képesség
- kritikai gondolkodás fejlesztése

II. FEJEZET

TEHETSÉGGONDOZÁS ÉS IRODALOMTANÍTÁS

Czimer Györgyi

6. A tehetséggondozás módszerei

6.1. Az „irodalmi tehetség” fogalma, az irodalmi alkotó tevékenység értelmezése

Az irodalom művelésében tehetséges tanulók azonosítása és kiválasztása nem tartozik az egyszerűen megoldható feladatok közé sem a tehetségfejlesztő szakmával foglalkozó szakemberek, de az irodalomtanítással foglalkozó gyakorló pedagógusok számára sem. Mert az irodalom területén alkotó, az irodalmat értelmező tehetség fogalma nem kategorizálható, de felismerhető és körülírható, megítélése nem normativizálható, de értékelésének szempontjai definiálhatók. Vannak ugyan a tanároknak implicit elméleteik arra vonatkozóan, hogy milyen személyiségvonások és tanulmányi teljesítmények jellemzik a tehetséges diákokat, vannak elméleti fogódzók (vonásorientált modellek, kognitív modellek, teljesítményorientált modellek, szociokulturális-pszichoszociális modellek, kreativitást elemző modellek stb.), mégis bonyolítja a helyzetet a gyakorlatban tapasztalható sokszínűség, a tantárgy specifikus adottságainak egész sora (műalkotásokkal, művészettel foglalkozunk), valamint az irodalomtanításban az utóbbi évtizedekben végbemenő paradigmaváltás.

Az irodalomtanítás elsődleges feladata ma is az irodalmi szövegek megértési problémáinak kezelése, egyrészt a kulcsszövegek lehetséges értelmezéseinek megalkotása, másrészt olyan eljárások, képességek, dialógusmodellek kidolgozása és átadása, amelyek alkalmasak a megértés más szövegeken is érvényesíthető stratégiáinak kialakítására.¹ Ugyanakkor az alkotókészség különböző szintű és típusú megnyilvánulásaival találkozunk az irodalomtanítás napi gyakorlatában: a kreatív írás, a nyilvánosság előtti szóbeli megmérettetés feladatai, az érzelem, a hangulat, a humor, az ötletesség felismerése, tudatosítása és továbbírása, a gondolkodtatás műveletei a műértelmezések során, valamint önálló művek: esszék, értekezések, egyéb irodalmi szövegművek, produktumok alkotásai, mind eredeti meglátásokat és reflexiókat feltételeznek. Olyan alkotói fo-

¹ Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. In: Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Krónika Nova, 2006. 29–42.

lyamatok, amelyeket a legjobb értelemben vett szövegjátékoknak tekinthetünk, mert diákjaink a felszabadultságon, játékon keresztül komoly szellemi tevékenységet végeznek, önálló felismerésekhez jutnak. A lényeg az, hogy hagyjuk ezt az élményt megélni diákjaink számára. Segítsük ezt a folyamatot, ne előírjuk a tudást, az elvárt elemzési módot vagy alkotást!

Bár tapasztaljuk, hogy az értelem- és az élményképzés meghatározottja, s egyben követője is a művekben megjelenő értelemképzési stratégiáknak, de azt is tapasztaljuk, hogyha a tanítási folyamat nem ad hatékony választ a korban megjelenő megértési problémákra, ha nem vesz tudomást az élményartikulációs várakozásokról, akkor üressé válik, érdektelenné lesz az irodalomolvasásra, szövegértésre, a szövegek és egyéb produktumok alkotására fogékony tehetségek körében. Nem beszélve arról a tényről, hogy a fenti okok miatt a magyar irodalomtanítás gyakorlatában is kikényszerült a befogadasközpontú irodalomtanítás, melyben nem a tanár befogadása, interpretációja van előtérben, hanem a tanulók olvasói stratégiáinak, jelentésteremtő képességeinek, szövegértő és szövegalkotó kompetenciáinak a fejlesztése az életkori sajátosságok követésével. Sőt, fontos a csoportok speciális érdeklődésének a figyelembevétele. Hiszen ezek a jelenségek tovább differenciálják az irodalommal foglalkozó tehetségek színeit, akik nem maradnak meg az implicit hermeneutikai elméletek, a naiv olvasatok és félreolvasatok ütköztetésének szintjén, hanem a szöveg befogadásában eljutnak a szövegvilág analíziséig, az önmagukra és a létezésre vonatkoztatásig, végigjárva a befogadás ricoure-i fázisait.²

A változó igények és követelmények új, a befogadót, az olvasó diákot középpontba állító szemlélet kialakítására, termékeny módszertani kultúra elsajátítására ösztönöznek minden irodalomtanítással, irodalomműveléssel foglalkozó szakembert. A hatékony változtatás alapja az irodalmat oktató, a diákokat vezető szakember nézeteinek feltárása, saját értelmezői kereteinek, módszertani technikáinak feltárása, tudatosítása, és az ezzel ellentétes tapasztalatainak szembesítése lehet. Ha igaz, hogy az élethosszig tartó tanulás a 21. század egyik alapkövetelménye, akkor ezt a felismerést ki kell terjeszteni az irodalom művelésével, tanításával foglalkozó szakemberekre is! Így a hamar elévülő, tényszerű ismeretek mellett (helyett!) olyan maradandóbb területek fejlesztésére lehet összpontosítani, mint a gondolkodás, a kreativitás, a személyiségfejlesztés, a tudás gya-

² Sipos Lajos: *Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon*. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, 2006. 16–28.

korlati felhasználhatósága. Mindez ösztönzi és segíti a diákokat abban, hogy tehetségüket a maguk egyedi sokszínűségében kibontakoztathassák.³

Az itt kiemelt saját jó gyakorlat olyan innováció, ami tanulói visszacsatolásra született meg bennem. Az elmúlt évben a saját osztályom jelezte, hogy több játékos feladatot szeretnének. Utána gondoltam arra, hogy *társasjátékot* készíthetnének a tanulók miniprojekt keretében. A 11. B osztályban lelkesen fogadták ezt a kezdeményezést.

Sokféle tanulói kompetenciát fejlesztett ez a feladat:

- *anyanyelvi és matematikai kompetenciájukat a szabályok megalkotása,*
- *szociális kompetenciájukat fejlesztette az iskolán kívüli együttműködés,*
- *kezdeményezőkéességüket a szerepek megosztása a tervezés, szervezés, kivitelezés során,*
- *esztétikai-művészeti tudatosságukat a játék kivitelezése,*
- *az önálló tanulást, kutatást kívánta meg a kiegészítő kártyák elkészítése.*

Valamint az egész tanulói folyamattervezés a diákok önálló tanulását segítette elő. Megbeszéltük a lépéseket, de önálló ötletek alapján végezték el a feladatot. Megtervezték (kitalálták a részleteket, a szabályokat), kiviteleztek (megalkották a játékot, a táblától a figurákon át a kiegészítő kártyákig), tudatosították a folyamatot (rögzítették a lépéseket, fényképeket, jegyzőkönyvet készítettek), majd ellenőrizték az osztálytársakkal, végül a visszacsatolás sem maradt el, mert az osztálytársak véleményezése, értékelése után pontosítottak néhány szabályt. Végigjártak egy komplex tanulási egységet.

6.2. Kiemelt jó gyakorlat a 2013–14-es tanévből

A bemutatott társasjátékot a 11. B osztály tanulói készítették az osztály által kedvelt novellához kapcsolódva. A tanulókat erősen motiválta az, hogy osztálytársaiknak tervezték, ki is próbáltuk őket egy tanórán (két különböző játék készült, egyet mutatok be). A játékokat a diáktársak érté-

³ Vö. Czimer Györgyi: *Tehetséggondozás az irodalmi alkotó tevékenységben*. In: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Szerk. Dr. Balogh László. Didakt Kiadó, Debrecen, 2012. 452–463.

kelték egy kérdéssorhoz kapcsolódó 5-ös skálán (ragaszkodtak az 5-ös skálához, mondván, ebben a rendszerben tudnak gondolkodni).

Tanárként úgy gondolom, hogy a játékkészítés, az együttműködés, a közös tevékenységen alapuló tudásépítés, a dialogikus tanulásmódot valósította meg. Több diák között olyan interakcióra helyezte a hangsúlyt, ahol a harmadik résztvevő maga a társasjáték volt, amit a tanulók közösen hoztak létre, majd próbálták ki.

A csoportok által készített legsikeresebb játék Poe A Vörös Halál álarcahoz készült:

Iskola, osztály: Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma, 11. B

Csapattagok: 5 lány

A munkafolyamat lépései:

Írta: B. B. (11. B osztályos tanuló)

Mikor Tanárnő a DÖK fordított napjára javasolta, hogy tervezzünk irodalmi alkotáshoz társasjátékot, elhatároztuk, hogy elkészítjük. Megalakítottuk a csapatunkat, és megegyeztünk, hogy Edgar Allan Poe: A Vörös Halál álarca című művéhez fogjuk elkészíteni, mert ezt a novellát előző évben olvastuk, elemeztük, és azonnal voltak ötleteink a játék megvalósítására. Ezután újabb ötleteket gyűjtöttünk, hogy hogyan is lehetne a legjobban megvalósítani az elképzeléseinket.

2013. november 15.

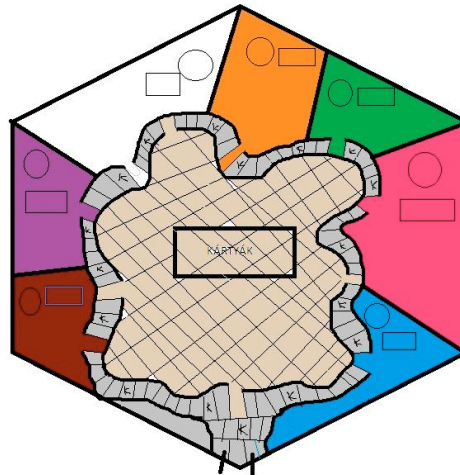
Zs.-nél találkoztunk, és újraolvastuk a művet, az arról készített órai vázlatunkat, hogy felelevenítsük a részleteket. Majd rengeteg ötlet született arról, hogy milyen legyen a játéktábla, mik legyenek a szabályok, mennyire legyen bonyolult a játék. Végül sok változtatás, értetlenkedés után megszületett a végleges terv. Felvázoltuk a táblát, megbeszéltük, hogyan lehessen haladni, bejutni a helyiségekbe, és elkezdtek leírni a játék lényegét vázlatpontokba foglalva. Így már első alkalommal megszületett a játék törzse.

Még aznap csináltunk a Facebookon egy csoportot, ahol a későbbiekben megbeszéltük a részleteket, leírtuk az ötleteinket, feltöltöttük a kész dokumentumokat.

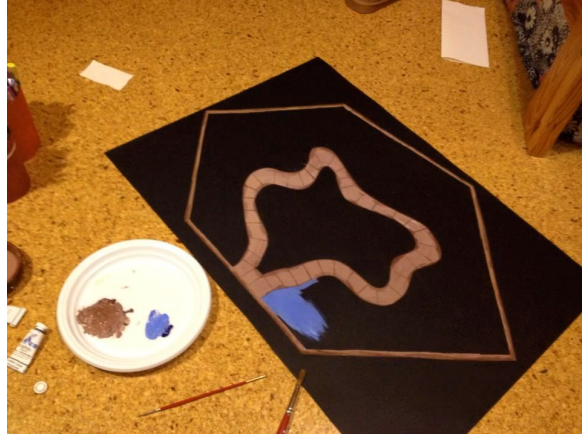


2013. november 20.

Az óráink után bent maradtunk az iskolában. Ekkor pontosítottuk a játékszabályokat, a játék menetét. Megbeszéltük, hogy milyen kellékek szükségesek a játékhoz, és szétosztottuk a feladatokat. Végül a játéktáblát és a kiegészítőket *P.* készítette el, *L.*, *B.* és *Zs.* összegyűjtöttek 2*20 db kérdést, és a hozzájuk tartozó válaszokat, én pedig megírtam a játékszabályt, gyűjtöttem 20 kérdést, és egységesítettem a kártyák stílusát.



A szabályt otthon megmutattuk szüleinknek, és az osztályból is pár embernek, hogy lássuk, megértik-e, és a felmerült kérdéseket újrafogalmaztuk, hogy minél érthetőbb legyen az egész. A folyamatok közben a lányok a csoporton keresztül küldték el nekem a kérdéseket, ott beszéltek meg a felmerült problémákat. *P.* képeket töltött fel a tábláról.



2013. november 27.

Ismét az iskolában maradtunk, s elvégeztük az utolsó lépéseket, hogy készen legyen a játék. Kivágtuk a kártyákat, a szobákban gyűjthető korongokat.



Ezután 28.-án a Tanárnő lehetőséget biztosított nekünk, hogy magyarórán, az osztályban heten kipróbálják a társast (mialatt a többiek más cso-

portok által készített táblákkal próbálkoztak). Ezalatt mi jegyzőkönyvet írtunk, feljegyeztük a hibákat, felvetéseket, illetve másnap a Tanárnő a játékosokkal egy értékelő lapot is kitöltetett a tapasztalataikról.



Ezt követően a hétvégén még kijavítottuk a kártyákon előforduló hibákat, beszereztünk egy homokórát, és *P.* kijavította a játéktábla apróbb pontatlanságait.

Összességében nagyon élveztük az időt, amit a társasjáték elkészítésére fordítottunk, és jó érzéssel tölt el bennünket, hogy a semmiből egy kész és használható játékunk lett, és az is, hogy pozitív visszajelzést kaptunk azoktól, akik kipróbálták.

Játékszabály **12+ (4–7 játékos)**

TARTALOM:

- Játéktábla, dobókocka, 7 db bábu, 7 db állapotkártya, 7*7 db színes korong, 7 db állapotkorong, 5 db pestis kártya, 30 db élet kártya, 40 db feladat kártya, 7*20 db tematikus kártya

ELŐKÉSZÜLET:

- Az 1 db pestises állapotkártya mellé annyi egészségeset helyezünk, hogy számuk megegyezzen a játékosok számával. Minden játékos húz egy állapotkártyát, és vesz egy állapotkorongot, amit a kártya alapján fordít fel.
- A színes korongokat és a tematikus kártyákat helyezétek el a megfelelő helyiségekben!

- A pestiskártyákat, az életkártyákat és a feladatkártyákat keverjétek össze, és helyezétek el a bálterem közepén!

A JÁTÉK CÉLJA:

- Egészségesen eljutni a bálterembe az összes színes korongból egyet megszerezve.

KÁRTYÁK:

- Élet kártya: egyből felhasználható, nem halasztható, ha fertőzött vagy meggyógyít.
- Pestiskártya: ha egészséges vagy, fertőzötté válsz. (A játékot a fertőzött játékosok is folytathatják, de nyerni csak egészségesként lehet.)
- Feladat kártya: hajtsd végre a kártyán található utasítást!
- Tematikus kártya: szobába való belépés esetén, ha helyesen megválaszolod a kérdést, megkapod az ott található színes korongot.

A JÁTÉK MENETE:

- A játékot a legfiatalabb játékos kezdi, majd a tőle balra ülő folytatja.
- A folyosón haladva a „K” mezőre lépve húzz egyet a bálteremben elhelyezett pakliból, és annak megfelelően hajtsd végre a feladatod!
- A színes mezőkre lépve bejuthatsz a szobákba, ahol tematikus kérdésekre válaszolva juthatsz hozzá a színes korongokhoz.
- Amikor a szobában fertőzött személlyel találkozol, te is fertőzötté válsz. Fordítsd meg az állapotkorongod!
- Ha a játékosnak nem sikerül válaszolnia a tematikus kártya kérdéseire, a következő körben a szobát el kell hagynia, nem próbálkozhat újra, csak egy következő belépés alkalmával.

KÖR VÉGE:

- Ha a játékos lelépte az általa dobott számot, és üres pályára ér, akkor a következő játékos jön.
- Ha a játékos lelépte az általa dobott számot, és „K” pályára ér, akkor húznia kell a bálteremben található pakliból, végre kell hajtania a rajta lévő utasítást.
- Ha a játékos szobába ér (akár dobás, akár feladat kártya után), és még nincs meg neki az adott szoba színes korongja, akkor ott vála-

szolnia kell egy onnan húzott tematikus kártyára, amelyet egy másik játékos olvas fel neki.

DOBÁS:

- Dobj a dobókockával és lépj a bábuddal annyi mezőt, amennyit dobtál!
- Haladás a folyosón az óramutató járásának irányába, a bálteremben szabadon (az oldalukkal érintkező négyzetek közt, tehát átlósan nem).
- Áthaladhatsz olyan mezőn, melyen áll más tartózkodik, illetve egy mezőn állhat egyszerre több játékos is.

BELÉPÉS, ILLETVE A SZOBÁK ELHAGYÁSA:

- A folyosó és a bálterem közt több kijelölt helyen közlekedhetsz. Beléphetsz vagy elhagyhatod a szobát kockadobással és az ajtó használatával. Nem számít, ha többet dobtál, mint amennyi a belépéshez szükséges, megállhatsz, ha a szobában vagy.

A GYŐZTES:

- A játék akkor ér véget, mikor egy játékos egészségesen visszajut a bálterembe, és mind a hét színes koronggal rendelkezik.

Jegyzőkönyv a játék első kipróbálásáról

Helyszín: DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma

Időpont: 2013.11.28, 12:35

Résztevők: 3 fiú, 4 lány

Jegyzőkönyvíró: *K. L.*

Játékszabály felolvasása:

- A játékosok maguknak olvasták fel, a kérdéses részeket is megértették újraolvasás után.
- Módosítás a játékszabályban: színes mezők.

Játék menete:

- A játékosok szabályosan játszottak, megértették a szabályokat.
- Módosítások:
 1. Beleírni a játékszabályba, hogy kérdéseket egy másik játékos olvassa fel.

2. A kérdések megválaszolására legyen időkeret.
 3. Megoldások egyértelműsítése a kártyákon.
- Játékidő: min. 50 perc

A társasjáték értékelése az első játékosok szerint

Értékelési fokozatok	1	2	3	4	5
1. A szórakoztatás szintje, mértéke					+
2. Érthetőség, világosság (szabályok, a tábla felállítása a kezdéskor...)				+	
3. A tervezés igényességének a szintje: a kivitelezés				+	
4. A tervezés igényességének a szintje: ötletesség, tartalmasság, kreativitás					+
5. A játék menetének a logikussága (instrukciók, a tervezett jutalmazás / büntetés indokoltsága)				+	
6. Az irodalmi mű és a játék kapcsolata					+
7. A játszva tanítás mértéke					+
8. A játékidő hossza és a játék élvezhetősége				+	
Átlag:				+	

1. Mi volt a legérdekesebb a játékban?
A kérdések! Sokat lehetett belőlük tanulni. Egyedi és ötletes a játékszabály.
2. Mi okozott nehézséget / problémát?
Hamar belejöttünk, csak néha kellett a játékszabályba belenézni.
3. Min változtatnánk?
Rövidítenénk a játékidőt. Ha egy mezőn több játékos van egyszerre jelen, nehezen lehet megoldani a torlódást.

A komplexitásra, összefüggésekre koncentráció célja az, hogy megszűnjön az irodalomtanítás kizárólagos verbalizmusa és egyoldalúsága, életidegensége; hogy diákjaink az őket izgató problémákra kapjanak érvényes válaszokat, s olyan alkotásokkal találkozzanak, amelyek életkoruknak megfelel. Hogy közös munkára és alkotásra biztassunk tanárt és diákot, mert máskülönben egymástól elszigetelten kínlódnak csupán.

Ugyanakkor a tehetséges gyermekek bizonyos szempontból a legtűrmetlenebbek, miközben olyan virtuális közegben élnek, amelyik összehasonlíthatatlanul tágasabb, mozaikszerűbb és színesebb, mint az őket irányító felnőtteké. Ezért kiemelten reagálnunk kell az elektronikus tömegkommunikáció kihívásai mellett minden őket érdeklő játékra! Ezzel egyrészt demonstráljuk, hogy elfogadjuk tanulóink „saját” kultúráját. Másrészt az irodalomolvasás így a kölcsönös megnyílás terévé válik, komolyan az élmény, a játék világa felé teszi meg a lépést a kötelesség (klasszikusok olvasása) felől. Olykor az sem baj, ha a spontán öröm világába lépünk be, az élmény középpontba helyezésével! Megvalósítva az élményközpontú irodalomtanítás célját, miszerint a műalkotás érzelmi, hangulati, gondolati és esztétikai élményt vált ki befogadójából oly módon, hogy az *igazi élmény* a befogadó/diák saját gondolatain alapul, saját élményszerűsége épülő műértése és annak továbbgondolása lesz.⁴

⁴ Füzfa Balázs: *Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége*. In: Irodalomtanítás az ezredfordulón. Pauz–Westermann Könyvkiadó, 1998. 334–347.

Ajánlott szakirodalom

- Arató László: A populáris regiszter az irodalomtanításban. *In Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk. Sipos Lajos, Krónika kiadó, 2006. 896–904.
- Arató László: Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann Könyvkiadó, 1998. 288–304.
- Csapó Benő: *Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek*. Új Pedagógiai Szemle, 1999/12.
- Fenyő D, György: *Komplex esztétikai és művelődéstörténeti program*. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann Könyvkiadó, 1998. 304–319.
- Fűzfa Balázs: *Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége*. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann Könyvkiadó, 1998. 334–347.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, 2000.

7. A hatékony olvasás és a kreatív írás szerepe az irodalomtanításban: a szakaszos olvasástól a szépirodalmi művek írásáig

A tehetségfejlesztésben kiemelten fontos feladat, elkerülhetetlenül az első lépés az értő olvasás és szövegértés kialakítása, fejlesztése. Az olvasás-értés, értelmezés nemcsak egymással áll szoros kapcsolatban, hanem a gondolkodás minőségével is. E kapcsolat tudatosítása elősegítheti a hatékony foglalkozásokat, a hatékony irodalomtanulást is. Mert az olvasás technikájának birtoklása nem jelenti automatikusan az irodalmi szövegek megértését. A diáknak olyan gondolkodó, értő olvasást kell megtanulnia, mely összekapcsolódik a jelentéstulajdonítás képességével, vagyis a szöveg képi nyelvét „le kell fordítaniuk”, be kell építeniük saját, már meglévő tudásrendszerükbe. Problematikus ez a folyamat egyrészt azért, mert az irodalomnak mint művészetnek ugyanaz a nyelv az eszköze, mint a köznap kommunikációnak, mégis lényegileg különbözik tőle: szándékos alkotói tevékenység eredménye, melyben egyedi, sajátos összefüggések teremődnek. Ez önmagában aktív szerepet ró a mindenkori befogadóra. Másrészt a tanulóknak meg kell küzdeniük az idegenség tapasztalatával is, ami többnyire a nyelvhasználat vagy a téma idegenségét jelenti.

A szépirodalmi szövegek értő olvasására jellemző, hogy a befogadó személyes élményeit, olvasói tapasztalatait, interpretációs modelljeit mozgósítva, saját korának elvárásával, tapasztalatával lép be az olvasás-értelmezés folyamatába. Hipotéziseket gondol el, előre és hátra mozog a szövegben, folyamatosan tapasztalja a jelentés változó voltát. Így az olvasás eredménye a másképp tudás, másképp gondolkodás, másképp cselekvés, a mindig módosuló, egyéni értelmezői keretek létrejötte. A hatékony olvasásfolyamat tehát nemcsak aktív, hanem interaktív és reflektív folyamat, olyan összetett problémamegoldó tevékenység, melyben a tehetséges olvasó tudatosan vesz részt saját megértési folyamataiban, személyes kontextusba vonja az olvasottakat, reflektál rájuk, miközben tiszteletben tartja a műalkotás modellszerűségét, egyedi világát. Ennek a termékeny,

értő olvasásnak a képessége tanulási módszerek, technikák és a hozzájuk kapcsolt gondolkozási stratégiák tudatos felhasználásával fejleszthető.¹

A befogadásközpontú irodalomtanítás egyik kitüntetett területe napjainkban az élményközpontú irodalomtanítással összehangolva a tudás olyan gyakorlati felhasználása, mely a gondolkodást és kreativitást a személyiségfejlesztéssel, az önismeret elmélyítésével kapcsolja össze. Minden ember önazonosságának (identitásának), a tudatnak és a képzeletnek a tartozéka. Tehát fikció. Az integritás az én egységét, épségét és sértetlenségét jelenti, hogy a személy mennyire sikeres az önkeresés folyamán kialakult, örökölt és választott szerepek, magatartásminták, tulajdonságok és értékek egységesítésében. A *Szép Cerceruska* – választott mese – azt az életszakaszt követi végig, amikor a gyermek szembesül azzal, hogy milyen személyiséget hordoz magában, s kész arra, hogy önmagára ismerjen. Ettől a felismeréstől kezdve tudatosan megtapasztalja, hogy ő egészen különleges, egyedülálló individuum, aki nyitott arra, hogy önmagát felfedezze, megtalálja és kibontakoztassa.

A mesék bölcsessége (az én önmagára ismerése, az én-elfogadás egyik útja)

Ráhangelés

1. Kik a kedvenc mesehőseid? Írj le közülük öt nevet!

- a) Tippelj! Vajon melyik 3 mesehős lesz az osztályban a legnépszerűbb? Írd le!
- b) Összesítsd sejtéseid, majd vedd össze az eredményt a többiekével! Ki járt legközelebb a végeredményhez?

2. Csoportosítsátok fürtábra segítségével azokat a meséket, amelyeket összegyűjtöttetek! (páros munka)

- a) A felsorolt mesei csoportok közül melyikre jellemző, hogy nem maradhatnak el belőle a csodás elemek?
- b) Egészítsétek ki a fürtábrát!
Soroljátok fel, hogy a varázsmesékben milyen csodás elemekkel lehet találkozni!

¹ Pethőné Nagy Csilla: *Gondolkodás – intelligencia – kompetencia*. In: Módszertani kézikönyv. Bp., Korona Kiadó, 2005, 70–78.

Jelentésteremtés

A CSELEKMÉNY ELEMEI

3.1. A következő mesét szakaszonként ismerhetitek meg

Figyeljétek meg, kik a szereplői a mesének, milyen az egymáshoz való viszonyuk! Hol és mikor játszódik a történet? (egyéni olvasás, páros megbeszélés)

1. szakasz

Szép Cerceruska²

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy özvegyember, s annak két szép leánykája. De aztán olyan szép volt mind a kettő, hogy királykisasszonyoknak is beillettek volna. Be bizony!

Lakott az özvegyember szomszédságában egy özvegyasszony, s ez egyszer, mikor a nagyobbik leányka, akit Cerceruskának hívtak, az udvaron játszott, átalszólt a kerítésen:

– Te leányka, mondd meg az édesapádnak, hogy vegyen feleségül engem, s én titeket tejbe-vajba fűösztgetlek.

Megörült ennek Cerceruska, futott az édesapjához, s mondja, hogy mit üzent a szomszédasszony.

– Biz az jó lenne! – mondá az özvegyember, s még aznap feleségül vette a szomszédasszonyt.

Hiszen jó dolguk volt a leánykáknak egy hétig, kettőig, cirókálta, marókálta a mostohájuk, de aztán csak megfordult az indulata, s a szegény árvák többször kaptak verést, mint ételt.

A szakaszos olvasást ellenőrző és az értő olvasást elindító tanári kérdések:

- Vajon mi lesz a lányok döntése?
- Indokoljátok is meg választókat!

² In: Benedek Elek: *Magyar mese- és mondavilág. A csodaszarvas. I.* I.m. 19–23. Vö. *Az anyai Átok.* In: Berze Nagy János: *Régi magyar népmesék.* Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Baranya Megyei Szervezete, Pécs, 1960. 129–131.; ill. *Cerceruska.* In: *A megpatkolt boszorkány.* Vál. Nagy Zoltán, Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp. 1987. 102–107.

2. szakasz

– *Hallod-e – mondá Cerceruska a húgának – ez a gonosz asszony még elpusztít minket, menjünk világgá:*

– *Én nem bánom – mondá a kisebbik leányka – menjünk világgá.*

Jókor reggel fölkeltek, s azt mondták a mostohájuknak, hogy eprészni mennek az erdőbe, ha eleresztené.

– *Csak menjetek – mondotta az asszony –, úgysem veszem semmi hasznótokat. – Mikor a leánykák kimentek a kapun, utánuk szólt lassan, de Cerceruska jól hallotta: – Az Úristen engedje meg, hogy mely állat nyomából isztok azzá változzatok!*

Na, ment, mendegélt nagy búsan a két leányka, s mikor az erdőbe értek, azt mondja Cerceruska a húgának:

– *Hallod-e, nehogy valamiféle állatnak a lába nyomából igyál, akárhogy megszomjúhozzál!*

A kicsi leányka megígérte, s azzal eprészni kezdetek. Szedegették az epret, egymásra nem is gondoltak, s lassankint, egyik erre, másik arra, elbódorogtak.

- Erre a válaszra számítottatok?
- Vajon igaza volt a lányoknak, hogy elhagyták a családi házat? (Gyűjtsetek érveket a döntés mellett és ellen! Majd két-két pár vesse össze az érveket, és döntsétek el, hogy a ti négyesetek a lányok választását hogyan értékelte?)
- Mi történhetett ezután? Vajon mit tesznek?

3. szakasz

Egyszerre csak erősen megszomjazott a kicsi leányka, de nem talált sem forrást, sem patakot. Mit csináljon, Istenem, mit csináljon? Meghal a nagy, erős szomjúságtól, ha egy csepp vizet nem talál. Ment, mendegélt keresve, sírdogálva, s ihol talált egy csepp vizet valami állatnak a lába nyomában. Ő bizony iszik belőle, akármilyen állattá változzék, gondolá magában. Hát, Uram, Jézus, ne hagyj el! – ahogy egy cseppet ivott, mindjárt őzzé változott.

Eközben Cerceruska teleszedte a kosarát, s néz erre, néz arra, hát sehol sincs a kicsi húgocskája. Keresi, kiabálja, s jaj, Istenem, nem találja. Sírt Cerceruska, sírt keservesen, hogy zengett belé az erdő. Hát egyszer csak szalad felé keserves nyihogással egy őzecske, nyalja-falja Cerceruskának kezét, arcát, mindenét.

– Ó, Istenem, Istenem – sírt Cerceruska –, ez bizonyosan az én kicsi testvérem! Nem fogadá meg a szavamat, s őzzé változott.

Megölelte az őzike nyakát, s úgy vezette az erdőn át, folyton sírva, keseregve. De még csak akkor sírt igazán Cerceruska, amikor messziről egy vadászt pillantott meg. Kétsövű puska volt a vállán, s egy kopó szaladgált, szimatolt előtte. Istenem, Istenem, ha meglátja a vadász, még meglövi a kis testvérét! Néz erre, néz arra, hogy hová rejtőzhessenek el. Áldott szerencsére meglát egy szénaboglyát, s hirtelen mögéje húzódnak. De hiába húzódtak, mert a kopó megszimatoalta az őzecskét, s egyenest a boglyához szaladt. Körülszimatoalta az őzecskét, de nem bántotta, hanem hirtelen megfordult, visszaszaladt gazdájához, ugrált, vinnyogott, s addig neki békét nem hagyott, míg egy darab kenyeret nem adott. A kopó felkapta a kenyeret, elszaladt a boglyához, ledobta Cerceruska elé, visszaszaladt a gazdájához, s még erősebben ugrált, vinnyogott.

Csudálkozott a vadász, nem értette a kopó dolgát, mert máskor nem is gondolt evésre, míg haza nem tértek a vadászatról. Hanem azért dobott neki még egy darab kenyeret. A kopó ezt sem ette meg, hanem szaladt egyenesem a boglyához, s Cerceruska elé dobta a kenyeret, aztán vissza megint a gazdájához, felszökött rá, s olyan keservesen vinnyogott, mintha leütötték volna a derekát.

– No, várj csak – mondá a vadász –, még adok egy darab kenyeret, de már most magam is megnézem, hogy hová viszed, mert lehetetlen, hogy mind magad ennéd meg!

- Milyen tulajdonság vitte rá a kistestvért, hogy mégis igyon a lábnyomból? Hogyan értékelték ezt a döntést?
- Hogyan viselkedik ebben a helyzetben Cerceruska, a vadász és a kutya?
- Milyen kapcsolat van a Cerceruska és a vadász, ill. az őz és a kutya között?

4. szakasz

No hiszen elállott szeme-szája a vadásznak, mikor látja, hogy a boglya tövében egy szépséges szép leányka sírdogál, s mellette egy őzecske vihog keservesen. Cerceruska ráborult az őzecskére, s könyörgött a vadásznak:

– Ó, édes vadász bácsi, ne bántsa ezt a szegény őzecsket, mert ez az én testvérkém!

– Mit beszélsz, te leányka, te – nevetett a vadász –, már hogy lehessen leánynak őz testvére.

Cerceruska erre elmondta, hogy kik s mik ők, hogy milyen szerencsétlenül járt kis testvére.

Kicsordult a könny erre a beszédre a vadász szeméből, s azt mondta:

– Ne félj, Cerceruska, nem bánom a testvéredet, de sőt inkább magammal viszlek palotámba. Mert úgy tudd meg, én vagyok ennek az országnak a királya.

Azzal kézen fogta Cerceruskát, Cerceruska pedig átölelte az őzecske nyakát, s úgy sétált a királyi palotába.

Ott a király megparancsolta, hogy az őzecske külön kertben tartsák, Cerceruskának pedig minden ember engedelmeskedjék, kedvét keresse neki, aki jót akar.

- Cerceruska megtetszett a királynak..., vajon miért nem nyerte a lány kezét?
- Miért nem fejeződött be a történet? Indokoljátok meg véleménye-
teket!
- Hogyan folytatnátok a történetet?

5. szakasz

Na, kedvébe is járt mindenki Cerceruskának, csak egy udvarbéli asszony, aki dajkája volt a királynak, nézte rossz szemmel. Ennek az asszonynak volt egy leánya, s mind azon mesterkedett, hogy a király vegye feleségül az ő leányát. Mert, hogy szavamat össze ne keverjem, a királynak még nem volt felesége. Hiába ajánlották neki a legszebb kisasszonyokat, egy sem tetszett neki. Örült ennek az asszony, de bezzeg megijedt, mikor Cerceruskát meglátta.

„Bizonyosan ezt akarja feleségül venni a király – gondolta magában –, de abból ugyan nem lesz semmi!”

Csak azt várta, hogy a király elmenjen hazulról, lement Cerceruskával abba a kertbe, hol az őzecske lakott. Volt ennek a kertnek a közepén egy tó, s mikor ennek a partján jártak, azt mondja az öregasszony:

– Állj csak meg, Cerceruska, nézd meg magad a tóban, milyen szép vagy.

Cerceruska belenézett a tóba, s abban a minutában a gonosz asszony belökte.

Hej, Istenem, nyihogott az őzecske keservesen, szaladgált a tó körül, de az öregasszony odaszólt neki:

– Nyihogj, nyihogj, csak ne beszélj!

Hazajő estére a király, s megy a Cerceruska szobájába egyenesen. Hát Cerceruska nincs ott. Hívatja az asszonyt.

– *Hol van Cerceruska?*

– *Bizonyosan a kertbe ment. Mindig ott játszadozik az őzecskével.*

Megy a király a kertbe, keresi, kiabálja Cerceruskát, de csak az őzecske volt ott, az pedig csak nyihogott, szaladgált, nem tudott szólani.

- Milyen típusú mesehős az udvarbeli asszony? Keressétek ki a rokon értelmű szavait a szövegből!
- Miért fontos az asszonynak, hogy ne beszéljen az őz?
- Mit tennétek a király helyében?

6. szakasz

Megszomorodott a király erősen. Azt hitte, hogy Cerceruska elbujdosott a palotából. Kurrentáltatta az egész országban, teméntelen aranyat ígért annak, aki visszahozza Cerceruskát, de ígérhette volna fele királyságát: Cerceruskát senki meg nem találta.

Egész napokon keresztül ott járt-kelt a király a kertben, s az őzecskeket simogatta, kérdezte:

– *Nem láttad-e Cerceruskát? – de az őzecske csak nyihogott nem tudott beszélni.*

Látta ezt az ördögös, gonosz asszony, s megijedt, hogy ha a király mindig a kertben jár, még valahogy eszébe jut, hátha a tóba taszították Cerceruskát. Ő bizony elpusztítja az őzecskeket is. Megvárta, hogy menjen el hazulról, egyszeriben mézáróst hívatott, s bementek a kertbe, hogy vérét vegyék szegény őzecskeknél.

Haj, szegény teremtés, mikor meglátta, hogy jó a mézáros a késsel, neki-rugaszkodott, s szaladt a tó körül, ahogy csak bírták gyenge lábai. Hiába csalogatták, meg nem állott. S halljatok csudát: amint a tó körül szaladgált, a nagy ijedségtől megjött a szava, s elkezdett beszélni:

Kelj ki, édes Cerceruskám,

tónak fenekéből,

nagy halnak beléből!

Fenik a kést gyenge bőrömnek,

mozzák a réztányért piros véremnek!

Éppen ebben a szempillantásban érkezett a kertbe a király, s hallja, hogy mit kiabál az őzecske. Mindjárt összekiabálja az egész udvar népét, kimeríti a tó vizét, kifogja a nagy halat, a hasát fölvégatja, s hát csakugyan benne volt Cerceruska. Úgy láttam, mint ma, hogy élt, s még százszor szebb volt, mint annak előtte.

Volt öröm, de milyen! A kicsi őzecske is akkorát ugrott örömeiben, hogy egyszer csak keresztülbucskázott a fején, s hopp! hallgassatok ide! egyszeriben visszaváltozott leánykának.

Eközben a tó ismét megtelt vízzel. No, ha megtelt, a király meg is fogatta a boszorkányt, beledobatta a tóba. Cerceruskát pedig fölvezette a palotába, egyszeriben papot hívatott, az összeeskette őket, s még aznap a fiatal pár tójáshéjba kerekedett, a Küküllőn leereszkedett.

- Milyen körülmények kellettek ahhoz, hogy az őztestvér megszólaljon és megértse a királyfi a hangját?
- Milyen átváltozás kellett Cerceruska tóból történő szabadulásához?

3.2. Szerkesszék meg a mese történetpiramisát! (Csoportmunka, kerekasztal-körforgó)

Történetpiramis

-Cerceruska..... a főszereplő
-anyátlan, árva..... 2 szó jellemzés
-otthon, erdő, palota..... 3 szó a helyszínrre
-szeretethiány, döntés – naivítás, menekülés..... 4 szó a problémára
-átváltozás, őztestvér, vadász, kutya, gondoskodás..... 5 szó az egyik eseményről
-király, vénasszony, ármánykodás, veszély, várakozás, elkülönültség
- 6 szó egy másik eseményről
-akció, gyilkosság, tó, boszorkányság, tervek, előkészületek, mélységek...
- 7 szó egy harmadikról
-sokk, beszéd, megértés, aktivitás, hal, tudatosság, elfogadás, egység...
- 8 szó a megoldásról

Fogalmazzátok meg, mi tetszett / mi nem a mesében! Indokoljátok, hogy melyik szereplő áll legközelebb / legtávolabb hozzátok?

4. Olvassátok el az alábbi vázlatpontokat! (csoportmunka, tollak közepén)

- (1) Valamilyen kár vagy veszteség éri a mesehőst (pl. elűzik, meghal valakije).
 - (2) A hős elhagyja az otthonát, vándorútra indul.
 - (3) Segítővel vagy társakkal találkozik.
 - (4) Ellenséggel, ellenféllel találkozik.
 - (5) Próbákat kell kiállnia.
 - (6) Akadályozzák a hős visszatérését.
 - (7) Újabb próbát kell kiállnia.
 - (8) A hős visszatér.
 - (9) Megnősül/férjhez megy és király/királynő lesz.
- a) Válasszátok el egymástól vízszintes vonallal, és jelöljétek a megfelelő számmal a mesének azokat a részeit, amelyekre igaznak érzitek a vázlatpontokat! Hol találtok eltérést?
- b) Soroljatok fel olyan meséket, amelyekben hasonlóan követik egymást az események!

5. Mit tudunk a varázsmeséről? (csoportmunka)

- a) Egészítsétek ki a mondatokat az előző feladat vázlatpontjainak felhasználásával!
- b) Miben tér el a mi mesénk cselekménye a tipikus varázsmese-elemektől? Gyűjtsétek ki az eltérő motívumokat!

A varázsmesék valamilyen.....*kárral vagy veszteséggel*vagy valami birtoklásának óhajával kezdődnek.

Folytatódnak a hős.....*vándorlásával*.....

Ezután a hős.....*segítővel vagy társakkal találkozik*

.....*találkozik, akitől gyakran mágikus tárgyat kap, amely segíti őt célja elérésében.*

A továbbiakban a hősnek az.....*ellenséggel vagy ellenféllel*

.....*való találkozása szerepel, majd.....megmérkőznek ... egymással.*

Gyakran előfordul, hogy a hős már visszatérőben van, amikor valaki meggátolja.....*visszatértét*.....

A nehéz próbák után mégis megérkezik és *megnősül/férjhez megy és király/királyné lesz*

A SZEREPLŐK ÉRTELMEZÉSE

6. Készítsetek 4 lépéses jellemterképet Cerceruskáról! (új csoportok alkotása)

A jellemzéshez használjátok az alábbi szöveget! Valamennyi tulajdonságot támasszátok alá egy-egy érvel! Az érv lehet a szövegből választott idézet, részlet is, amelyet a bemutatáskor felolvashattok.

- a) Melyek a két lány legfontosabb jellemvonásai? Készítsétek el jellemterképet!
- b) Készítsetek jellemterképet a *királyfiról!*
- c) Figyeljétek meg a szövegben szereplő neveket!
Mi lehet az oka, hogy csak Cerceruskának van egyedül tulajdonneve? Vessétek össze saját elképzeléseketek az ismeretterjesztő szöveggel! Mit tartotok elfogadhatónak belőle?

Mesénkben, mint a legtöbb más mesében, ahol két testvér kalandjairól van szó, a hősök az ösztön-ént, az ént és a felettes ént jelképezik; a mese legfőbb gondolata pedig az, hogy a boldogság elérése érdekében ezeket *egységesíteni* kell. „Ez a mesetípus a személyiség egységének szükségességét fogalmazza meg: az egyik testvért állattá változtatják, míg a másik megmarad embernek. Ellentétes tulajdonságainknak ennél elevenebb, tömörebb és meggyőzőbb képét nehéz elképzelni. Már a legrégebb filozófusok is úgy tartották, hogy az embernek kettős természete van: emberi és állati.”³ Ezért a mese címe nem is a két testvérről utal, hanem egy lányt nevez néven! Teszi ezt a gyermek életének abban a jelentős részében, amikor lelkének a különböző nézőpontjai harcban állnak egymással. A gyermek pillanatnyi érzése egész létét kitölti, de zavarba esik, ha tudatosul benne, hogy egy időben, ugyanazzal a dologgal kapcsolatban kétféle érzés élhet lelkében: Cerceruska vágyik az anyai melegségre, gondoskodásra, és mégis szabadsága megsértése miatt menekül el szüleitől. E kettősség megértéséhez szüksége van belső folyamatainak megértéséhez.⁴

³ Bruno Bettelheim: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. I.m. 109.

⁴ Czimer Györgyi: *A nő titkai*. Bp., Bioenergetic Kiadó, 2010, 66–82.

A SZEREPLŐK MINT A SZEMÉLYISÉG MEGJELENÉSI FORMÁI (páros munka közös megbeszéléssel)

7.1. Van-e szerepe Cerceruskának az átmeneti bukásban (kihullni a családi fészekből) és a későbbi sikerben?

Keressétek meg az alábbi szövegben azokat az érveket, amelyek azt bizonyítják, hogy Cerceruskának van felelőssége a történetekben! Egyetértetek-e az olvasottakkal?

E mese tükrében meg kell kérdeznünk, milyen rossz alkut köt Cerceruska? Cerceruska anyapótlásként az özvegy szomszédasszonyt választja, s a várt szeretet, kényeztetés helyett verést, éheztetést kap. A rossz választás önromboló hatású, de egyben az ösztönös természet fejlesztésének lehetőségét rejti magában. Ebben az értelemben a szomorúság ellenére a rossz alku hasznos újrakezdésnek számít. Cerceruska a gyermekkorból a „fiatal lányság” korszakába „szendergő lelkiállapotban” lépett. Választása árulja el szendergő állapotát: átmenetileg szunnyad természetének érdeklődő, a helyzeteket elfogadó, de alkotóan megélő ösztönös természete. Ébren is alvajáró állapotban van, ártatlan, kedves teremtés, jön-megy, játszik, s ha az ártatlan gyermek elárulása nem következne be, semmi sem sürgetné átváltozását gyermekből fiatal lánnyá. Keservesen fogadja el, hogy a halott édesanya nem helyettesíthető, nem kerülhető meg a növekedés következő fázisa.

Tanári instrukciók

- A próbatétel, a felnövekedés fájdalma és feladatai a legfontosabb mesei motívumok egyike.
- A feladatmegoldások közös olvasásra és beszélgetésre adnak lehetőséget.
- Cerceruska szerepének vizsgálata során arra derülhet fény, hogy a lány legnagyobb feladata önmaga megértése, elfogadása. A függetlenség és az önállóság a tudatossággal kapcsolódik össze.

7.2. Olvassátok el az alábbi szöveget! Válaszoljatok a kérdésekre az olvasottak alapján!

- Mi volt Cerceruska és testvére első próbatétele?
- Keressétek meg azt a részletet, amely arról szól, mikor bukik el a húga!
- Mivel teheti jóvá a hibáját?

- Igazságosnak érzed-e, hogy ilyen próbákat kellett kiállnia?
- Figyeljétek meg, Cerceruskának mit kell megtanulnia a biztonság eléréséhez!

Az önmegvalósításhoz el kell hagyni az otthon vonzaskörét. A fejlődés folyamata azonban elkerülhetetlen, a fájdalmakat el kell viselni, és a kockázatot kell vállalni, hiszen az önállóság kivívását nem lehet elodázni. Cerceruska „kicsi húga” vándorlásuk során megszomjazik, „nővére”, aki az ént és a felettes ént képviseli, hiába figyelmeztette időben, a kicsi leányka, aki az ösztön-én szavának engedelmeskedik, nyomban ki is elégíti vágyát (szomjúságát), bármilyen árat is kelljen ezért fizetnie. Özzé változik. Az őz a növekedés mesei folyamatában Cerceruskához hasonlóan lágy, törekeny, de mégis túlradó energiájú, a hideg, kegyetlen telek túlélője. Mestere a keresésnek, a természet mély ciklusaihoz való alkalmazkodásnak. Ugyanakkor hamar megriad, ösztönösen, pánikszerűen cselekszik. Ha sikerül egybeépíteni értékes vonásait, megőrizni szeméit, füleit, orrát, szarvait, akkor az ezek által szimbolizált hatalom – a messzelátás, távoli dolgok érzékelése, gyors mozgás, szívós test – birtokába juthat Cerceruska, mindezt egyensúlyba hozva tudatos énjével. Mert Cerceruska a tudatos ént jelképezi: noha szomjas, megállja ivás nélkül, és együtt folytatja útját öztestvérével: *Megölelte az őzike nyakát, s úgy vezette az erdőn át, folyton sírva, keseregve* – hiszen a fejlődés folyamatának fájdalma, a gyermek átmeneti boldogtalansága elkerülhetetlen. Biztonságos helyet keresnek, és nincs is addig baj, míg az ösztön-én követi a felettes ént utasításait.

7.3. Olvassátok el a szöveget, és válaszoljatok a kérdésekre!

- a) Hasonlítsátok össze Cerceruska szerepét a királyéval!
- b) Miért van a királynak 3 alakja: vadász, kutya, király?
- c) Mit jelenthet a király mellett a kutya kísérő, mi a szerepe?

Mesénk világában a vadász a természethez közelálló ember, aki ismeri és vigyázza a természet kényes egyensúlyát, védelmezi a segítő erőt kívánó teremtményeket. Tudja, hogy nem szabad megsérteni a természet fejlődésének törvényeit, mert akkor a mitikus erők megtorlása várható. Mesénkben a vadász megfelel a király tudatalattijának. Mindazonáltal a király vadászatra indulása arra utal, hogy a férfi enged ösztön-hajlamainak, jószívú, segítőkész, intuitív ember, aki mellett segítőként ott a kutya. Tehát a szöveg éppúgy szól a férfi, mint a nő kettős természetéről: az emberi oldal is megkettőződik a

szerepek játékában: vadász/király, és mellette ott van a kutya-természet! A király emberi természete bármennyire is nyitott szerepeiben, vadászként sem elegendő a sikerhez: *Csudálkozott a vadász, nem értette a kopó dolgát. Kutya-természete, ösztönös énje teszi lehetővé, hogy a természetes nőt a maga teljességében (lány/őz alakjában) megtalálja, és gondoskodva őrizze benne az Életet: a kopó... körülszimatolta az őzecskét, de nem bántotta, hanem hirtelen megfordult, visszaszaladt gazdájához, ugrált, vinnyogott, s addig neki békét nem hagyott, míg egy darab kenyeret nem adott.*

A vadász-királyt tehát jó szimatú kutya-énje segíti. A kutyatermészet ebben a mesében azt az embert jelképezi, aki meghallja és megérzi az emberi halló/szaglómezőn kívüli zajokat, illatokat. Intuitív módon befogja azt, ami a mélyben zajlik, hallja a női lélek mély titkait és tiszteli is azokat: *megparancsolta, hogy az őzecskét külön kertben tartsák.*

7.4. Gondoljátok tovább a mesét!

- a) Mit jelent lélektani szempontból Cerceruska tóba hajítása?
- b) Mit képvisel lélektani szempontból a király dajkája?
- c) Mikor nyerheti vissza az őz emberi alakját?

Cerceruska tóba hajítása a király távolléte alatt arra utal, hogy teljes személyiségének felvállalása folyamatban van, még részlegesen sem történt meg, s mint minden fontos „ébredés”, ez a fázis is nagy veszélyeknek van kitéve. A veszélyt mesénkben az udvarbéli asszony, a király dajkája testesíti meg, aki saját lánya érdekében tör Cerceruska életére. A gonosz boszorkány-nyá torzuló asszonyt a fiatal lány sugárzó fénye vonzza magához, azt akarja kioltani. Ez azonban nem egyszerű fény, hanem „álomkóros állapotban fogva tartott leány-lélek fénye”, aki nincs tisztában saját értékével: kreativitásával, nagylelkűségével, testi szépségével, szeretetre nyitott természetével. Az ilyen nem tudatosuló és védtelen fény mindig célpontként szolgál. És a tisztán messzire látó, biztos szimatú „hűg” még mindig állatként, elkülönülve él. A léleknek ez az ösztönös rétege figyelmeztethet arra, hogy a felettes én szeme homályos, elvesztette a tulajdon élete feletti irányítás lehetőségét – ezért lehet Cerceruskát olyan könnyen betaszítani a tóba. Az őz pedig csak akkor nyeri vissza emberi alakját, amikor a király már nemcsak tiszteli másságát, hanem megérti az ő beszédét is, mert így valósulhat meg – átmenetileg legalább – a férfi/nő kapcsolatának egysége is. Az emberi természet belső ellentmondása,

melyet a kislány és öztestvére jelenít meg, feloldódik a személyiség egységében, amikor *húg* és nővér ismét emberi formában élhet.⁵

7.5. Gondoljuk végig a mesét!

- a) Mi a hal jelentése a magyar népmesékben, a keresztény kultúrkörben?
- b) A mese zárata felől, mi vár még a két szereplőre?
- c) Milyen értelemben tanulás az egész élet?

A mesében Cerceruskát a tó fenekén is megőrzi a „nagy hal” gyomra.⁶ A szeretet megtartó ereje lép működésbe hal formájában, és őrzi meg őt a gonosz asszony sötét ármánykodásától. A királlyal együtt eljutnak a növekedés egy bizonyos fokára, elhagyják a szülői házat, és készek saját család teremtésére. A király megtanulta, hogy csak akkor lehet a női titkok tudója, ha megdolgozik érte, ha kitartóan kutat. Akkor van esélye arra, hogy közelebb kerüljön a női lélek rejtelméhez, amihez még több próbát kell végrehajtania. Hosszú út vezet még a mély ősi tudattalanból vissza a tudatos értelemhez, s nehéz megőrizni a tudást, amikor kelepccék sora vár az úton. Mesénk fiatal hősei úgy tűnik, vállalják ezt a folyamatos tanulást: *Cerceruskát pedig fölvezette a palotába, egyszeribe papot hívatott, az összeeskette őket, s még aznap a fiatal pár tojáshéjba kerekedett, a Küküllőn leereszkedett. Ha kiszállnak, legyenek a ti vendégeitek.*

Tanári instrukciók

- A mesét talán már korábbról, kisebb korokban is ismerték a gyerekek. Azonban az újraolvasás új értelmezési lehetőségeket nyithat meg előttük. Ehhez segítheti hozzá őket, ha a mesei cselekményen túl a történetben megfogalmazódó, archetípusokra és az azokhoz kapcsolódó önismereti kérdésekre is felhívjuk a figyelmüket.
- A feladatok részben az értő olvasást is gyakoroltatják, de ami talán ennél is fontosabb: önálló véleményalkotásra, a vélemény megfogalmazására, érvekkel való alátámasztására is sarkallják a gyerekeket.

⁵ Uo. 114.

⁶ Vö. a keresztény szimbólumok hal-jelentésével: a Jónás prófétát elnyelő nagy hal az alvilág szimbóluma, a halban töltött három nap a tipológiai szimbolizmus értelmezésében Krisztus halálának előképe, a hal gyomrából való csodás kiszabadulás pedig a Megváltó feltámadására utal. Az alvilág mindent elnyelő, hatalmas halként való ábrázolása is ezzel a hagyománnyal függ össze. http://www.bkiado.hu/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar [utolsó letöltés: 2014. 11. 12.]

ket. Az elfogadó környezetben könnyen megfogalmazzák a diákok az ellentmondó véleményeket is.

- Emellett a feladatok lehetőséget adnak arra, hogy elgondolkodjanak a műben felmerülő, de a mindennapi életünkben is megjelenő önismerteti kérdéseken: pl. „Hol tartok én most a mesében?”

Reflektálás

Fagocitátum technikával⁷ írjunk közös mesét! Kiinduló mondat: *Dani eltévedt az erdőben...* Indítsuk el az első pár mondatot, majd az osztályprofilon folytassuk!

8. Válasszatok egy házi feladatot az alábbi lehetőségek közül!

- a) Rendeztetek kiállítást a legszebb, illetve legrégebb mesekönyvekből (az iskolai könyvtár állományából vagy saját könyvtárak legszebb könyveiből vagy a nagyszületek, ismerőseitek mesekönyveiből)! Írjatok hozzá meghívót, és néhány mondatos megnyitó beszédet is!
- b) *Ezt neked is olvasnod kell!* címmel készíttetek legalább öt mesekönyvről könyvismertetést, könyvajánlást!
- c) Írjatok naplórészletet *Ma xy-nak éreztem magam* címmel, válasszatok olyan ismert meseszereplőt, aki segített túlélni egy nehéz helyzetet!
- d) Készíttetek blogot kedvenc mesehősötöknek! Vezessétek folyamatosan!

Az ősi tudás megelevenítése tanítványaink védelmében már régóta várat magára, ezért hasznos, ha gyökereinkből, az archetípusos meseszövegeink vallatásából indulunk ki, és különböző technikákkal kérdéseket és válaszokat fogalmazunk / fogalmaztatunk meg, gondolunk tovább. Indokolt ez ma, amikor azt látjuk, hogy az idők során az ösztönös gyermeki természet lelki vidékei természetellenes ritmusokba kényszerültek. Ha meséink ősi tudását firtatjuk életkorszakainkról, akkor a szövegeket olyan beavatási modelleknek tekinthetjük, melyek egyszerűbbek vagy inkább átláthatóbbak, mint az élet, ezért alkalmasak arra, hogy önértelmezésünknek, önmeghatározásunknak keretet adjanak. Élni tanítanak szakrális vi-

⁷ A fogalom leírását lásd példával: http://bdk.blog.hu/2007/03/26/fagocitatum_a_projekt_leirasa [utolsó letöltés: 2014. 12. 12.]

lágmagyarázataikkal, továbbírásuk pedig segít a hétköznapi életben tudatosabbá válni az írás alkotó és folyamatjellegénél fogva. A meseírás fejleszti a tanulók kritikai gondolkodását, szövegértését (mert íróként a diákok is másként olvasnak), képzelőerejét, empátiáját és toleranciát is. A tanulók a hasonló feladatokon megtanulhatják, hogyan hozzanak létre igényes írásokat érdekes témákról komolyan, valódi közönség számára.

8. Tehetséggondozás és kreatív írás

Az írásbeliség a gondolkodás és reflexivitás mélyebb szintjeit teszi lehetővé, mert a nyelvhasználat bonyolultabb, a logikai gondolkodás következetesebb módjait követeli meg. Ez még akkor is így van, ha napjaink elektronikus kommunikációja a „másodlagos szóbeliség” kultúráját alakította ki, s azzal fenyeget, hogy leegyszerűsíti a gondolkodást, megnehezíti az igényesebb írott szövegek, így a szépirodalmi alkotások olvasását, megértését és írását is. Ez a tény önmagában indokolja, hogy a tehetségfejlesztésben is meghatározó figyelmet kapjon az írásfolyamat, a gondolkodás eszközeként értett kreatív írás.

A szakkört az irodalom területén alkotó diákjaink számára találtuk ki, hogy kapcsolódjon az irodalomra specifikus adottságaihoz (műalkotásokkal, művészettel foglalkozunk). A változó igényeknek és követelményeknek az lett az eredménye, hogy iskolánkban a 2012–13-as tanévben elindítottunk egy „írószakkört”. Az írás ösztönzi és segíti tanulóinkat abban, hogy tehetségüket a maguk egyedi sokszínűségében kibontakoztathassák.

Ez a tény önmagában indokolja, hogy a szakköri tehetségfejlesztésben meghatározó figyelmet kapjon az írásfolyamat, a gondolkodás eszközeként értett kreatív írás, melynek lehetséges funkciói:

- tudatosítja az írás alkotó és folyamatjellegét,
- lehetővé teszi az írásbeli műfajok normáinak megismerését,
- segíti a szépirodalmi szövegek megértését,
- beláthatóvá teszi, hogy az irodalmi alkotás teremtett világ.

Az éves szakkör elsősorban a szépirodalmi szövegek alkotásának technikáit próbáltatja ki, vagyis mesterfogásokat gyakoroltat a leendő írópalántákkal. „Költőszakköre” pedig bevezet a versírás problémamegoldó folyamatába, miközben négy alapirányra épít:

- a világra való nyitottság, az írásra kiválasztandó téma iránti alkotói figyelem kialakítására,
- a kortárs magyar és külföldi irodalom minél jobb ismeretére, kapcsolattartásra az élő művekkel,
- a műveknek kifejezetten írástechnikai szempontú olvasására, figyelve az olvasó irányításának szakmai trükkjeire,

- elsődleges fontosságú azonban a szépirodalmi műfajok (elsősorban versek és novellák) írásának a gyakorlása.

8.1. Saját fejlesztésű „tananyag”: csoportban vers- és novellairás az alkotói kreativitás fejlesztéséért

1. képzési tematika: Szöveg és dallam kapcsolata

A foglalkozás célja a szöveg és a dallam, ritmus összekapcsolása. A költeményeket minden oldalról körül kell járni: a versíró kör foglalkozik majd a „rossz versek”-kel (dalszövegekkel), a költői hibákkal és a szándékosan elrontott költeményekkel, hogy közelebb kerüljünk ahhoz, hogy magunk is jobbnál-jobb verseket írjunk.¹

A gondolatritmus.²

Gyakorlatok: gondolatritmus a kortárs magyar lírában.³

2. képzési tematika: A kép és a szöveg⁴ – képversek, gyakorlatok minták alapján⁵

Kalligramma 1 – A nyelvi anyag lineáris és megfelel a normatív szintaxisnak. A megformált kép pedig a szöveget illusztrálja vagy ismétli.

Kalligramma 2 – A nyelvi anyag megfelel a normatív szintaxisnak, de nem teljesen lineáris, ezért olvasata nehezebb.

¹ Feladatok, ötletek anyaga: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/7_evfolyam/a_tipus/tanari_utmutato/h-asze0704_szova_7-4_tanar.pdf [utolsó letöltés: 2014. 11. 6.]

² http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/7_evfolyam/a_tipus/tanuloi_munkafuzet/h-asze0704_szova_7-4_diak.pdf [utolsó letöltés: 2014. 11. 6.]

³ Példaanyagok: http://koltogeto.blog.hu/tags/lackfi_j%C3%A1nos [utolsó letöltés: 2014. 11. 6.]

⁴ Képversek forrása: https://www.google.hu/search?q=k%C3%A9pversek&espv=210&es_sm=93&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=hYqkUsGNNIfKtAayyoCABA&sqi=2&ved=0CDEQsAQ&biw=1440&bih=771 [utolsó letöltés: 2014. 10. 12.]

⁵ G. Papp Katalin: *Képvers a gyermekköltészetben* <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=466&action=article&id=203> [utolsó letöltés: 2014. 10. 12.]

Kalligramma 3 – A kirajzolódó kép nem követi a normatív szintaxis követelményeit, részleteiben azonban lineáris. Logikai folyamatot sejtet.

Kalligramma 4 – A szöveg nem követi a normatív szintaxis követelményeit, és részleteiben sem lineáris. Nincs mindig logikai összefüggés a kép és a felhasznált nyelvi anyag között. (Ez a megoldás túlmutat a gyermek-befogadói körön.)⁶

Választható képekhez és témákhoz képversek alkotása mind a 4 típusban.

3. képzési tematika: Vizuális költészet – műfajok és képek kombinációi

Ppt-s bemutatóval ráhangolás a kép és a szöveg összefüggéseire.

Japán limerickek⁷ és haikuk⁸ keresése a neten.

Műfaj és képek összekapcsolása.

Feladat: kiosztott képekhez szövegírás a vizsgált rövid műfajokban.

4. képzési tematika: A szövegek párbeszédének továbbírása, variációk klasszikusokra

Azonos téma, eltérő világok.

Kreatív írásgyakorlatok különböző műfajokban példaszövegek átírása nyomán.

Szövegek párbeszéde és továbbírása – variációk klasszikusokra.

5. képzési tematika: Populáris regiszterek, rap-szövegek és a slam poetry

A **szabad vers**: olyan versszerű sorokba tördelt költemény, amelynek szabályozott versritmusa nincsen - verstanilag kötetlen formát jelent.⁹

„A **rapping** gyors, daloló beszédet jelent.”¹⁰

Rap és hangsúly

⁶ Laky Szilvia: Gortva Tamás: Élet–(álom)–élet <http://stilisztika.webs.com/gortvaletlomlet.htm> [utolsó letöltés: 2014. 10. 12.]

⁷ Forrás: <http://bdk-versek.blogspot.hu/p/mi-az-limerik.html> [utolsó letöltés: 2014. 5. 12.]

⁸ Forrás: <http://bdk-versek.blogspot.com> <http://haiku.lap.hu/> [utolsó letöltés: 2014. 5. 12.]

⁹ www.literatura.hu/lexikon [utolsó letöltés: 2014. 5. 12.]

¹⁰ <http://www.literatura.hu/rock/fogalmak3.htm> [utolsó letöltés: 2014. 5. 12.]

Slam poetry: „A slam poetry egy előadó költészeti verseny, amely csakis szóban és leginkább élőben hatásos (...) Olyan kötetlen stílus, amelyben az egyetlen szabály, hogy 3 perced van a színpadon, hogy érvelj, meggyőzz, megnevettess, szórakoztass, elgondolkodtass, sikert arass!”¹¹

Minták alapján slam poetry szövegek alkotása saját életből vett élményekkel összekapcsolva!¹²

6. képzési tematika: Sms-versek és mesemesek írása, nyitás a próza felé

Példaszövegek alapján saját sms-versek alkotása: az sms-versek rövidek, szokásos rövidítéseket használnak, rímeselek, megmosolyogtatóak.

Téma: szerelem, kapcsolatteremtés, kapcsolattartás.¹³

MeSeMeSek szabálykönyvének megismerése, alkalmazása.

A foglalkozás célja: sms-versek és képekre, filmekre megfelelő mesemesek alkotása.

7. képzési tematika: Bevezetés a rövidpróza írásának rejtelseibe

„Az írás kétségkívül mesterség és titok szimbiózisa” (Wolfgang Weyrauch)

Az írói kompetencia nem más, mint olvasási és élettapasztalat vagy mindkettő és még sok más egyéb?

Első lépés: A kedvenc novella újraolvasása

Olvasd újra kedvenc novellád pontosan, és vedd a fáradságot:

Foglald össze a cselekményt pár mondatban!

Jelenetről jelenetre vázold az alapvető szövegfordulatokat; leírásokat, jeleneteket, elmélkedéseket; rögzítsd az átkötéseket és a vágásokat!

¹¹ <http://slampoetry.hu/mi-az-a-slam-poetry/> [utolsó letöltés: 2014. 5. 12.]

¹² <http://simonmarton.wordpress.com/category/slam-poetry-szovegek/> [utolsó letöltés: 2014. 5. 12.]

¹³ Varró Dániel *Szívdezzert* <http://www.citatum.hu/konyv/Sz%EDvdessert> [utolsó letöltés: 2014. 5. 12.]

8. képzési tematika: Bemelegítő gyakorlatok a kiválasztott novellához

Második lépés: a kreativitás fokozása, folyamatos karbantartása

Légy nyitott, engedd jönni az ötleteket folyamatos időközönként (kép-ként, kívánságként, érzésként, gondolatként...!)

Próbáld meg automatikusan írni egyikről, mint a szürrealisták!

Játsz fejben és / vagy papíron ötletekkel: mi-lenne-ha módszerrel, tegyél fel sok-sok kérdést, gondolt tovább...

Fejleszd ötleteid pókháló / fűrtábrával asszociációs irányok szerint!

Keress anyagot, nyerj inspirációt képek, filmek alapján!

Vezess feljegyzéseket, írd át, rendezd újra, egészítsd ki, lapozd át őket (nyiss a számítógépen nyilvántartó lapokat, stb.)!

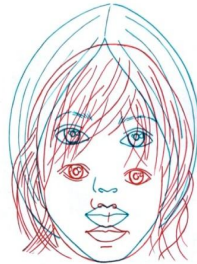
A változatos tematika, a színes versformák és a hozzájuk kapcsolódó játékok sora, valamint az, hogy az online iskolaújságban folyamatosan megjelentek / megjelennek az érdeklődő gyerekek alkotásai, sőt egy különszámot is megszerkesztettünk az eddig legjobb versekből, külön öröm volt az alkotó diákoknak. Ez az újság ma is elérhető iskolánk honlapján,¹⁴ érdemes belenézni.

További ösztönző erőt adott, hogy a debreceni Szent József Gimnázium és a Magyar Írószövetség Hajdú-Bihar Megyei Írócsoportjának közös szervezésében meghirdetett megyei versíró versenyen több tanulónk a szakkörből 2013-ban díjazott és különdíjas lett. 2014-ben pedig az esztergomi Babits Mihály Emlékház országos pályázatán szakköröseink elhozták az első három helyezést.

Kétéves tevékenységünk eddig legnagyobb vállalkozása az volt, hogy mindkét év végén gyűjteményes kötetet adtunk ki a legjobb munkákból iskolánk támogatásával.

¹⁴ http://issuu.com/actadekossuth/docs/kulonszam_januar [utolsó letöltés: 2014. 12. 2.]

Ciripelések Debrecenből



Harmadik évünket kezdtük, az első évben a technikai sokszínűség megismerése volt a célunk, a múlt évben többnyire a kortárs irodalomból vett minták alapján dolgoztunk, párbeszédet létesítünk a legfrissebb versekkel. Idén tematikus kötet összeállítását tervezzük, miközben céljaink között szerepel az is, hogy alaposabban tájékozódjunk a kortárs irodalomban. (Megnézzük a költők, írók honlapjait, hogy ötleteket merítsünk írásaikból, megvitassuk elérhető riportjaikat, párbeszédet létesítsünk írásaikkal, gondolataikkal.)

Szakkörünk erősségét az érdeklődő, nyitott hozzáállásban látom. Természetesen folyamatos figyelmet igényel tanulóink eredeti hangjának, látásmódjának a megtalálása, a diákok kifejezőmódjának a csiszolása. Ebben segítik őket a foglalkozások.

8.2. Foglalkozásterv 1

Téma: Szöveg és „dallam”

A foglalkozás célja, hogy a fiatalok részesüljenek abban a szenvedélyes örömben, amit a versekkel való bíbelődés jelent. A költeményeket minden oldalról körül kell járni: a versíró kör foglalkozik majd a rossz versekkel, a költői hibákkal és a szándékosan elrontott költeményekkel, mert rosszat írni talán még izgalmasabb, mint jót, s ha a rontás művésze-

tét megismertük, közelebb kerülünk ahhoz, hogy magunk is jobbnál-jobb verseket írjunk.¹⁵

Verskereső

1. Kedvenc versek gyűjtése (segítséggel, egy adott felhozatalból) - könyv és web.
2. A kiválogatott darabok elemzése – „Mit mondok arról, hogy mit mond a vers?”
3. Felolvasás-gyakorlatok – „Máshogy értjük, ha hangosan mondjuk?”

Versszerelő műhely

1. A kiválasztott kedvencek szétdarabolása sorokra (szelektív hulladékgyűjtés), a részek újrarendezése, különböző versek kreatív összebarkácsolása – „Mi a DADA, és mi a kombinatorikus költészet?”
2. A versek át- és szétírása – „Tegyük tönkre a verset!”
3. Újraírás – „Ha láttuk, hogy mitől rossz, javítsuk meg újra!”

A gondolatritmus¹⁶

Cél a gondolatritmus fogalmának bevezetése, felismerése, stílushatásának értelmezése szépirodalmi szövegrészek és egyszerű népdalok segítségével. Elkezdjük már vizsgálni azt a kérdést, hogy mit jelent a ritmus. Sokféle kötöttséget jelent, sokféle ritmustényező alakítja – ezek egyike a gondolatritmus, amikor mondategységek ismétlődése, variációja teremti meg a szöveg kötöttségét.

Álmok

- a) A tőled balra ülő csoporttársadtól kérdezd meg, mi volt a legkedvesebb álma?
- b) Írd le álmát a következő, zárt szerkezetű mondatban!
[név] legkedvesebb álmában [jelzői módosító] [tárgyi rész] [ragozott igealak] [határozói módosító]
Pl: Kati tarka virágokat szedett a réten.

¹⁵ Feladatok, ötletek anyaga: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/7_evfolyam/a_tipus/tanari_utmutato/h-asze0704_szova_7-4_tanar.pdf [utolsó letöltés: 2014. 3. 15.]

¹⁶ http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/7_evfolyam/a_tipus/tanuloi_munkafuzet/h-asze0704_szova_7-4_diak.pdf [utolsó letöltés: 2014. 3. 15.]

- c) Hallgassátok meg a csoport minden tagjának álmát, és íjátok le a változó részeket!
 d) Olvassa fel egyikőtök a csoportban az így született írást!

Mondatok

- a) Most közösen alakítsátok át úgy a sorokat, hogy
- minden jelző szín legyen,
 - minden tárgy állat legyen,
 - minden állítmány mozgást jelentő ige legyen,
 - minden határozói módosító helyhatározó legyen!
- Természetesen az eredeti álmok tartalmai így megváltozhatnak.
- b) Mitől lett ritmusos az így született szöveg?
 c) Hasonlítsd össze az 1. c) és a 2. a) szöveg ritmusát!
 d) Folytasd: *Magam vagyok, ha...*

Tanulói produktumok:	
Magam vagyok, ha esik az eső, Magam vagyok, ha szorít az idő. Magam vagyok, ha elhagy a barátom. Magam vagyok, ha nyugalomra vágyom. Magam vagyok, ha vihar tombol a tájon, Magam vagyok, ha nincs akire vágyom. Magam vagyok, ha mindenki megbántott, Magam vagyok, ha skatulyába zártok.	Magam vagyok, ha szólhatok, de magam vagyok, ha hallgatok. Magam vagyok, ha figyellek, magam vagyok, ha figyelnek. Magam vagyok, nem követlek magam vagyok, ha követnek. Magam vagyok a tömegben.

Gyakorlatok: gondolatritmus a kortárs magyar lírában¹⁷

- a) A kortárs Oravecz Imre *A hopik könyve* című kötetéből (1983) válassz az alábbi versek. Milyen ritmus építi őket? Mi a hasonlóság és mi a különbség a versek fölépítése között?

¹⁷ Példaanyagok: http://koltogeto.blog.hu/tags/lackfi_j%C3%A1nos [utolsó letöltés: 2014. 12. 10.]

<p>Beavatás Meztelenül, arccal keletnek, állnak az oltár előtt a beavatottak, állnak a tűzgödör mellett, állnak a visszafojtott sötétben, állnak látásuk vizében, állnak a lét kettős félkörén, állnak születés és halál között, állnak egyszerre két helyen: állnak a felső világban, állnak az alsó világban.</p>	<p>Ünnep előtt Haját mossa jukkaolajban, arcát festi agyagiszappal, homlokát övezi faháncskoszorúval, nyakát ékíti kojotifogakkal, vállát leplezi gyékénypalásttal, mellét keresztezi vászonfonállal, derekát keríti szarvasbórszíjjal szemérmét fedezi gyapotgyolccsal, csuklóját gyűrűzi gyöngyfűzérrel, bokáját pántolja kígyóbőrrel, tenyerét hinti kaktuszvirággal, talpát fürdeti harmatban, szavát éleszti gondolattal, énekét köti dallammal.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Feladat: Írjunk a megadott szöveg szerkezeti mintájára saját élet-helyzeteinknek megfelelő verset!

<p>1. csoport: Tanévnyitó (1. vers) Felöltözve, állunk állunk</p>	<p>2. csoport: Randi előtt (2. vers) Felöltözve, arcom festem..... </p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tanulói átírások

<p>Tanévnyitó</p> <p>Felöltözve, szinte megkötözve állunk, de mire várunk, állunk, s arra gondolunk... állunk, de már fáj a lábunk. Állunk feketén, fehérén, állunk, mint csillagok az égen. Állunk és húzza a táska a vállunk. Állunk és a mai napon bánjuk, hogy véget ért szabadságunk. K. D.</p>	<p>Randi előtt</p> <p>Harisnyámat húzom lábamra, Szoknyámat igazítom combomra. Kék blúzomat begombolom, Parfümöm illata csapja meg orrom. Hajam fűrtjeit rendezgetem, Pilláimat csábosra gördítem. Arcom festem hamvasra, Ajkamát meg pirosra. Szépnek kéne éreznem magam, De lelankadt az önbizalmam. P. G.</p>
<p>Felelet</p> <p>meztelenül arccal a halálnak állok a magyartanárnak állok, szemben a beavatottak állok, ők már mindent tudnak állok visszafojtott sötétben állok szótlán-tétlen emlékszem... álltam Voltaire-ről mit-sem- tudva álltam, s kellett volna a puska álltam és már akkor tudtam megbuktam S. Z.</p>	<p>Tükör előtt</p> <p>arcát tisztára mossa haját halszálkára fonja nyakát díszíti smaragddal homlokát ékesíti gyémántkoszorúval derekát övezi szalaggal bokáját takarja aranypánttal tükörképe ragyog a fényben de szíve hallgat a sötétben K. B.</p>

A foglalkozás reflektálása

Leírás:

A versírás bevezető órája megteremtette a szöveg és a dallam egységének illúzióját a ritmus hangsúlyos kiemelésével. Gyakorlatai a kedvenc versek bemutatásától és szétszedésétől jutottak el a ritmusképzés különböző módjáig. A gondolatrítmuson keresztül a modern versek átírásáig, a szituációknak megfelelő újraírásig.

A folyamat elemzése:

A gyakorlatok kiválasztásának van / volt tudatos rendje, különböző nehézségi fokokban vezettek el az önálló szövegalkotásig, miközben egyre kreatívabbak lettek a feladatok. A kedvenc vers otthoni kiválasztásra, olvasgatásra, válogatásra készítette a tanulókat. Majd az értelmező felolvasás pedig olyan bemutatkozás volt, melyben a csoport tagjai megismerhették egymás ízlését, értékrendjét, vagy csak a társuk hangulatáról kaptak képet. Az irányított tanári kérdések pedig elindították a „költői szemmel” végzett értelmezést. A versrontás tanulsága beláthatóvá tette a megalkotottság tudatosságát. A gondolatrítmus bevezetése mondatpárhuzamokon keresztül arra tett kísérletet, hogy rávilágítson az egyszerű alakzatok hatáskeltő funkciójára. Ezt a felismerést erősítette meg a kiemelt Oravecz-szöveg. Innen már csak egy lépés volt az irányított témára történő versírás.

Mérlegelés:

Úgy tapasztaltam, hogy a gyerekek élvezték a bevezetést az alkotás folyamatába. Könnyedén vették egymás után a feladatokat. Többségüknek csak ráhangolódást jelentett az óra, mert már az elmúlt évben elkezdték a szakkört. De könnyen feloldódtak az új diákok is. Mindenkinek fontos volt, hogy meghallgattuk a hozott versét, hogy játékosan eljutottak a diákok oda a foglalkozás végére, hogy önálló műveket faragtak. Ki-ki a saját tempójában. Volt, aki önállóan, de néhányan párban vagy kisebb csoportban dolgoztak.

Kalligramma 3 – A kirajzolódó kép nem követi a normatív szintaxis követelményeit, részleteiben azonban lineáris. Logikai folyamatot sejtet.

Nemes Nagy Ágnes
VÍZIMOLNÁR

Az én apám vízimolnár.
Mit őröl a vízimolnár?

Ő-ről	}	ezt
bú-zát,		
ő-ről		lassan
ár-pát,	}	
ő-ről		őrli
rozsot is,		
kukoricát, kukoricát...	}	ezt
		gyorsan
		őrli

Nemes Nagy Ágnes

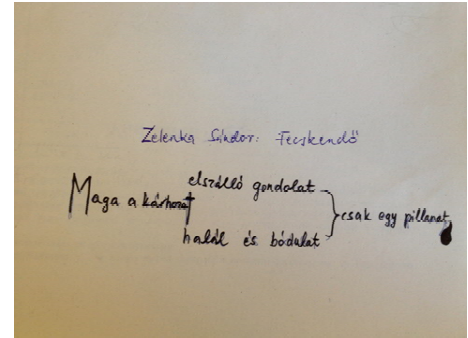
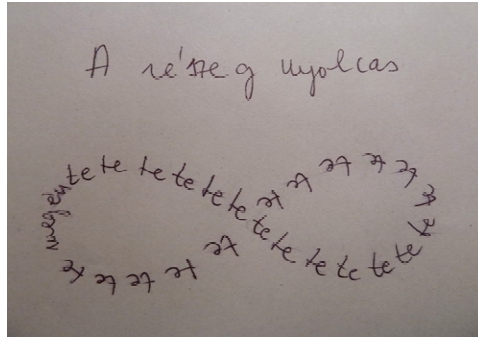
Kalligramma 4 – A szöveg nem követi a normatív szintaxis követelményeit, és részleteiben sem lineáris. Nincs mindig logikai összefüggés a kép és a felhasznált nyelvi anyag között. (Ez a megoldás túlmutat a gyermekbefogadói körön.)²⁰

²⁰ Laky Szilvia: Gortva Tamás: Élet–(álom)–élet <http://stilisztika.webs.com/gortvaletlomlet.htm> [utolsó letöltés: 2014. 11. 2.]

kodás fejlesztése szempontjából az olvasásban és értelmezésben is összetett feladatot jelentett a részleteiben sem lineáris utolsó vers. A gyerekek érdeklődve sorolták be az általuk választott szövegeket, majd a tanulók többsége a saját választásának a mintájára alkotott új képverset.

Mérlegelés, önértékelés:

Ezen a foglalkozáson már igazi kreatív, önálló próbálkozások születtek. A diákok nemcsak megértették, de meg is szerették a képverseket. A két foglalkozás jó kezdésnek bizonyult.



9. Irodalomtanítás, önismeret és mesepszichológia (saját fejlesztésű tananyag 10 foglalkozásának tematikája)

A mesemondó hagyomány az archetípusok pszichológiája felől a lélek spirituális útja. Az az út, mely visszavisz a valódi énünkhöz, a lét forrásához. A titokhoz tartozik még az a felismerés, hogy a régi dolgok halálával egy új tudat lép az új körülmények közé, mely egyre tisztábban felismeri a látszat mögött rejlő „valóságot”.

Az alkalmak egy-egy mese köré szerveződő önismereti gyakorlatokat tartalmaznak, olyan csoportos és egyéni feladatokkal, melyek Rudas János *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlat* című könyvének szellemében zajlanak.¹

A tréning célja

A tréning célja az *önismeret mélyítése*, melyen keresztül a résztvevő diák megismeri és *elfogadja erősségeit*, melyekre alapozva *munkája hatékonyabb lesz*. Szembesítheti saját magát fejlesztendő területeivel és így képes lesz tervet kidolgozni személyes továbbfejlődésre.

A játékok alapvetően fontos csoportcélokat szolgálnak:

- Az első lépés a feszültségoldás, a csoportszabályok megbeszélése, a csoportmunka elindításának megkönnyítése.
- Második lépés az, hogy a foglalkozások tükrözzék a csoportdinamikai jellemzőket, a rejtett tanulói viszonyulásokat. A csoportvezetőnek fel kell ismernie a csoportban zajló rejtett folyamatokat, hogy megfelelő gyakorlatokat tudjon választani. A játék önmagában nem vált ki csoportdinamikai folyamatokat, de a meglévőket nyílttá teszi.
- A legfontosabb cél az önismeret, játékos tapasztalatok szerzése, és a különböző képességek, készségek fejlesztése. A tanulóknak lehetősé-

¹ Kiegészülve tesztekkel: Tóth László: *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez*. KLTE Debrecen, 1993; Dr. Koncz István: *Kamaszkapaszkodó*. Ego Training School, Szentendre, 1994.

gük van arra, hogy gyakorolják kreativitásukat, kommunikációs, non-verbális képességeiket, intuíciójukat, a szerepbe helyezkedést stb.

- Végül a csoport befejezésének, lezárásának a megkönnyítését is el kell végezni.

Csoportszabályok:

Elvárásaink közös tisztásával jöttek létre, a következő szabályok elfogadásával:

- *Időpontok egyeztetése és a munkafolyamat tisztázása:* a háromszor 45 perces foglalkozást két nagyobb részre osztjuk egy 15 perces szünettel. A mosdóba a foglalkozás megszakítása nélkül megyünk ki, jelzés nélkül.
- *Titoktartási megállapodás:* egymás problémáját nem beszéljük ki, a csoportfoglalkozásból semmilyen személyes információt nem viszünk ki!
- *További szabályok:*
 1. figyelünk egymásra, nem vágunk egymás szavába;
 2. tréning „itt és most”-ban zajlik – iskolai konfliktusokat nem hozunk be;
 3. nem minősítünk érzelmeket, önkéntes megosztás esetén teszt-eredményeket stb., élménymegosztásokat, egyéni véleményeket;
 4. nincs durva beszéd semmilyen formában, agresszív megnyilvánulás (zálogköteles, kiváltásáról a csoport dönt);
 5. elfogadjuk társainkat „úgy, ahogy vannak” a foglalkozás ideje alatt (ezt az elvet megpróbáljuk a hétköznapiakban is érvényesíteni);
 6. csoportrítus kialakítása: körben ülünk, hogy egymásra tudjunk figyelni, ha a feladat nem kér más elrendezést.

I. alkalom: Rátalálunk a falkánkra: a valahová tartozás áldása

A RÚT KISKACSA²

Ráhangelés:

1. Bemutató kör: keresztnevek – várakozások: mire számítok?
2. Csoportszabályok tisztázása (titoktartás; nincs durva beszéd, egymás minősítése, megítélése; időrend betartása...).

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal:

3. A mese felolvasása, értelmezés előzetes szempontok alapján, csoportbontásban (csomagolópapírokon előkészített gondolkodástérképek, fűrtábrák segítségével, közös megbeszéléssel).
Az anya helyzete és a rút kiskacsával való viszonyának változásai (külső-belső tükrök).
A rút kiskacsa helyzete (külső-belső tükrének feltérképezése).
A rút kiskacsa cselekvéssorának folyamata (folyamatábra szerkesztése értelmezéssel).
A rút kiskacsa „belső monológja” (belső hangok technikája, körülmény és helyzetértékelés).
4. Szubjektív önkép mérlegrajzzal; egyéni munka, amit páros megbeszélés követ.
5 pozitív és 3 negatív tulajdonság felírása, majd visszajelzések kérése indoklással: nehéz volt-e a feladat?

Szünet 15 perc

A foglalkozás 2. fele tréning jellegű:

5. Címkézés: gyerekkorban kapott „skatulyák” megbeszélése párokban. A pozitív címkék is lehetnek terhesek, mi vált valóra belőlük?
6. Énkép – máskép(p) jelölőlappal önértékelés (Milyennek látom magam? Milyennek látnak engem a csoporttársaim? Milyennek lát valaki engem csoportból?).

Záró kör:

7. Mi volt ma a legemlékezetesebb élményed?

² A mese és teljes elemzése megtalálható: Clarissa Pinkola Estés: *Farkasokkal futó asszonyok*. Édesvíz Kiadó, Bp., 2004. 161–183.

II. alkalom: Önmagunk megóvása: a csapdák, a ketrecek és a mérgezett csalétkék felismerése

A PIROS CIPŐK³

Ráhangolás:

1. Hullámkör elindítása és továbbadása, egymásra hangolódás.
2. Mesenév-választás a hangulatnak megfelelően.
3. Párokban bemutatkozás egymásnak 1-1 percben (én-közlésben visszamondás).

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal:

4. A mese felolvasása, előzetes szempontok alapján csoportbontásban belső hangok technikájával az értelmezés elindítása. A férfi szereplők belső hangjai: cipész, katona, szellem; az öregasszony belső monológja; a kislány gondolatai a csonkítás után; hogyan látja helyzetét 20 év múlva.
5. A mese-archetípusok megbeszélése (csapdák, kelepccék, az árnyékrész önállósulása, függőségből irányváltás).
6. Öröm-bánat-mérleg készítése (az előző hét alapján).

Szünet 15 perc

A foglalkozás 2. fele:

7. Inas-mester drámajáték: a mester utasít, hogy mit csináljon az inas, majd csere.
8. Mélyik a valódi éned? – teszt kitöltése, értékelése.
9. „Gordiuszi csomó” – mozgásos feszültségoldó játék.

Záró kör:

10. Melyik tulajdonságodon szeretnél változtatni?

³ A mese és a teljes elemzése megtalálható: Clarissa Pinkola Estés: *Farkasokkal futó asszonyok*. Édesvíz Kiadó, Bp., 2004. 204–239.

III. alkalom: **Próbatételek: válság és újjászületés, kommunikációs elcsúszások**

A CSONKA KEZŰ LÁNY⁴

Ráhangelés:

1. Egymásra és a témára hangolódás: tulajdonságok szerinti bemutatkozás (tulajdonság-lista készítése, cetlikre írása, majd mindenki húz egyet, és a húzott jellemzőnek megfelelően mutatkozik be; a többieknek ki kell találni, milyen tulajdonságot képvisel).

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal:

2. A mese felolvasása előzetes szempontkijelölésekkel. A kiadott feladatok a kommunikációs zavarokra irányulnak és a belőlük fakadó válságra.
3. A mese-archetípusok megbeszélése a problémák kommunikációs elcsúszásának kiemelésével (a „csonkítás” és a vándorlás kezdete; az alászállás és a királyfi megérkezése, majd eltávovása; a hírvivők rossz kommunikációja...).

Csoportmunkák:

- Értelmezzétek a csonka kezű lány ciklikus tanulási folyamatát (előre elkészített csomagolópapír alapján)!
 - Gyűjtsetek a meséből minél több cselekményelemet annak igazolására, hogy a válság nagy része kommunikációs elcsúszásokból, rossz kommunikációs készségből fakadt!
 - Írjátok össze a királyfi felnőtté válásának lépéseit!
4. Az „újjászületés” módja a mese világában (minden a lány megerősödésének eszközévé válhat).

Szünet 15 perc

A foglalkozás 2. felének kommunikációs feladatai:

5. Egy- és kétirányú kommunikáció (egy önként jelentkező két ábrát magyaráz el a többieknek, amit le kell rajzolniuk úgy, hogy nem látják).
6. Interperszonális készségek-teszt.

Záró kör:

7. Milyen kommunikációs problémádon szeretnél változtatni?

⁴ A mese és a teljes elemzés megtalálható: Czimer Györgyi: *A nő titkai. A női beavatás útja a magyar népmesék világában*. Bioenergetic Kiadó, Bp. 2010. 156–177.

IV. alkalom: Próbátételek: a belső hang meghallása

VILÁGSZÉP ILONKA⁵

Ráhangelés:

1. Kitől kaptad a keresztnéved? Tudod-e, mit jelent? Ha nem vagy vele elégedett, indokold meg, hogy mire változtatnád? (körkérdés)

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal:

2. A mese felolvasása, megfigyelési szemponttal. Milyen nézőpontból tekinthetjük Szép Ilonkát vesztesnek a mese befejezésének ismeretében?
3. Közös, előre megalkotott cselekmény-térkép folyamatábrája alapján Szép Ilonka látszat-győzelmét leleplezzük. Szépsége vele született érték, nem tesz érte semmit.
 - a) próbájában naiv, büntetése a vakság; reakciója: önsiratás, passzivitás marad.
 - b) próbája látásának a visszaszerzése. Külső segítséggel történik meg. Az öreg halász a cselekvő megoldó, Szép Ilonka ismét passzív elfogadó, nem tanul semmit.
 - c) próbája a királyfi igazságszolgáltatása. Szép Ilonkának megmaradnak az illúziói: nincs mintája, nincs bátorsága, nincs önállósága. A „jó” világának győzelme látszólagos, Szép Ilonka „vesztes marad”, nem próbál mélyebb kapcsolatot kialakítani a körülötte élő nőkkel, önmagával, tisztánlátása erősen megkérdőjelezhető.
4. Mozgásos játék: mozdonyos bizalomjáték.

Szünet 15 perc

A foglalkozás 2. fele:

5. Mi lennék, ha... (használati tárgy, természeti jelenség, szobabútor, növény, állat... lennék) – azonosulás különböző szerepekkel.
6. Én-kép teszt és Test-kép teszt kitöltése, értékelése.

Záró kör:

7. Milyen felismeréseket adott neked a mai nap? Mire látsz rá tisztábban?

⁵ A mese és a teljes elemzés megtalálható: Czimer Györgyi: *A nő titkai. A női beavatás útja a magyar népmesék világában*. Bioenergetic Kiadó, Bp. 2010. 55–66.

V. alkalom: A harag és a megbocsátás határai

AZ ÖRVÖS MEDVE FEHÉR SZŐRSZÁLA⁶

Ráhangelés:

1. Felidézés párban: egy óvodás kori, egy iskolás és egy gimnáziumi élmény egyéni felelevenítése és megbeszélése.

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal:

2. A mese felolvasása, az értelmezés elindítása.
3. A mese-archetípusok megbeszélése csomagolópapírokon előkészített gondolkodástérképekkel.

A megbocsátás 4 stádiumának kiemelése a mese alapján:

- kerülni a dolgot, nem foglalkozni vele,
- türelmet tanúsítani, tartózkodni a büntetéstől,
- felejteni, kitörülni az emlékezetből,
- megbocsátani, elengedni a tartozást.

4. A düh kezelése – páros megbeszéléssel:

Dühös leszek, amikor...

Amikor dühös vagyok...

Elmulik a dühöm, ha...

Amikor valaki dühös rám, azt érzem...

Szünet 15 perc

A foglalkozás 2. fele:

5. Az önfogadás mértéke-teszt kitöltése és értékelése.
6. Mozgásos játék: „családi krízis” – székfoglalós játék.
7. Mit bírok, mit merek, mire vagyok képes testi-fizikai, lelki, szellemi szinten? – mátrix kitöltése.

Záró kör:

8. Félelmek megfogalmazása: *Attól félek, hogy...* kezdetű mondat befejezése.
9. Mit engednél el az életedből? Írd le egy papírra és dobd bele a kukába!

⁶ A mese és a teljes elemzése megtalálható: Clarissa Pinkola Estés: *Farkasokkal futó asszonyok*. Édesvíz Kiadó, Bp., 2004. 323–349.

VI. alkalom: Az alkotó élet táplálása

A KIS GYUFAÁRUS LÁNY – az alkotó fantázia elüldözése
A HÁROM ARANY HAJSZÁL – az alkotó tűz felélesztése⁷

Ráhangelés:

1. Felidézés párban: egy olyan élmény felelevenítése, amikor elhagyott az életörömd, nagyon fáradtnak és kedvetlennek érzeted magad.

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal:

2. A kis gyufaárus lány felolvasása, az értelmezés elindítása.

Az alkotó fantázia elüldözésének módjai:

- ha nemtörődöm emberek veszik körül a gyermeket, akik semmibe veszik értékeit, kreativitásának lángjait kioltják (pl. kiküldik koldulni);
- ha a környezet egésze megfagyasztja az érzéseket, gondolatokat, kapcsolatokat;
- ha a magány és a keserűség eluralkodik.

Mit tesz a gyufaárus lány?

Kinn a hidegben képzeleg, és nem cselekszik. Nem keres melegséget adó embereket, nem mozdul igazi támogatók irányába. Olyan helyet kellene keresnie, ahol értékelik, megbecsülik. Helyette inkább megpróbálja eladni gyufáit, melegsége forrásait. Az utcát járja, könyörög a járókelőknek, sérült női ösztöneire vall, hogy olcsón adja a fényt! Élteni akar, tovább könyörög, egyre fogy az energiája, cselekvés helyett sorra gyűjtja gyufáit, hirtelen elhasználva maradék erőtartalékait, képzelgésbe fordul. (Legalább 3-féle képzelődést különíthetünk el: ábrándozást az örömről, ami az élvezetet szolgálja; képzelődést mint tervkészítést, ami a cselekvés eszköze, a siker feltétele; itt a megrekesztő fantáziálással találkozunk, aminek nincs köze a valósághoz, elcsábít az élet realitásától – kritikus időszakokban a fájdalom rövid, bódító ellenszere lehet.)

⁷ A mesék és a teljes elemzésük megtalálhatóak: Clarissa Pinkola Estés: *Farkasokkal futó asszonyok*. Édesvíz Kiadó, Bp., 2004. 300–313.

Amikor megfagynak a gyufaárus lány érzései, kreativitása, végleg a fantázia-élet rabságába merül. Van egy belső nagyanyja, aki ahelyett, hogy felrázná, tovább segíti a képzeleti világába, elcsábítva a lányt a földi világtól. Sorra hullnak ki a képek, míg az utolsó látomásban elszakad az élettől. Bár a karácsonyfa a lélek örökzöldjét is jelenti, nem fordít vissza, a szobának nincs mennyezete, a lélek nem őrzi többé az életben maradás gondolatát. A nagyanya melegsége nyugodt álomba ringatja a gyermeket, átsegíti őt a halál utáni létbe – ebből a szempontból természetesen fontos a szerepe.

3. A három arany hajsza felolvasása, az értelmezés elindítása.

Az alkotó tűz felélesztése: hogyan tudjuk elvesztett fókuszpontunkat visszaszerezni?

A fókuszpont elvesztése itt energiavesztésként jelenik meg. Elvész az életerő (éjszaka – a tudattalan világa; öregség – energia, életerő vége). A mese szerint kapkodni nem szabad. Nyugalom, béke kell, el kell vonszolni magunkat a meleg forráshoz, és ringatózni kell, ez megújítja a gondolatokat (ezt jelenti az öregasszony gyógyító tüze). A mesében az öregasszony 3 aranyhajszaat dob a földre.

A haj a fejből kipattanó gondolatot szimbolizálja. Ha néhány elfáradt gondolatot, törekvést elvetünk, a többi is fényesebben ragyog (természeti tapasztalat: ha jókor metsszük le az ágakat, a fa is erősebbé válik).

Mi a mese szerint a tisztánlátás, képzelőerő, értékek visszaszerzésének módja? Pihenéssel az összpontosítás kimunkálása: ha elveszted a fókuszpontodat, ülj nyugodtan, öleld fel gondolataid és ringasd őket, tartsd meg egy részét, dobd el a többit. Önmagától megújul. Ennél többre nagy bajban nincs is szükség.

4. A kudarc kezelése – páros megbeszéléssel:

- Elmúlik a rossz kedvem, ha...
- Amikor valaki tőlem várja, hogy felvidítsam...

Szünet: 15 perc

A foglalkozás 2. fele:

5. Tehetség, kreativitás, személyiség-teszt kitöltése és megbeszélése.
6. „Asszociációs játék” – kreatív, az intuíciót is fejlesztő játék (megadott szavakhoz csoportokban különböző asszociációkat / fogalma-

kat kell gyűjteni, kijelölt szerepek szerint: nyúl, piros, hó... – óvodások, iskolások, vakok, tudósok...).

7. Bolyongás: én-közlés 3 témakörben, más-más partnerrel, 1-1 percen: Ki vagyok én? Mit bírok, mit szeretek, mit tudok?

Záró kör:

8. Milyen megoldást viszek magammal, mit fogok kipróbálni, ha ki merülnek az energiáim?

VII. alkalom: Küzdelem a nemi szerepek felvállalásáért, megtalálásáért

BÉKA-KIRÁLYKISASSZONY

Ráhangelés:

1. Hangulatjelentés képválasztással (férfi / nő képek különböző életkorból), amit egy mondatos indoklás követ.
2. Bolyongás: én-közlés 3 témakörben, más-más partnerrel, 1-1 percen: Hogy érzem magam?

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal:

3. A Béka-királykisasszony felolvasása, az értelmezés elindítása.⁸

A királyfira sérült, deformált állapotában óriási feladatok várnak: nem reflektív alkat, félembőségét észre sem veszi, azt sem realizálja, hogy mennyire szüksége van a másokra, aki kipótolja őt. Inkább passzív szomorkodó, aki tovább mélyíti önellentmondásait, ezért útja egyenesen szakadékhoz vezet.

A királylánynak is el kell jutnia egy egészséges egyensúlyhoz, hogy ő is meg tudjon gyógyulni, és el tudja fogadni női szerepkörét, megengedve párjának, hogy mellette férfi lehessen. Ehhez úgy érzi, hogy el kell válniuk!

⁸ A mese és a teljes elemzés megtalálható: Czimer Györgyi: *A nő titkai. A női beavatás útja a magyar népmesék világában*. Bioenergetic Kiadó, Bp. 2010. 111–139.

Konkrét feladatai vannak: a válasz mindössze azoknak a lépéseknek a megtételére kényszeríti a szereplőket, amelyeket már a kapcsolatban is meg kellett volna tennünk.

4. „Manók a fán” – különböző színekkel satírozd be az ábrát, hol tartasz most (mennyire vagy elégedett)?

Szünet 15 perc

A foglalkozás 2. fele:

5. Esőerdő: feszültségoldás, lazítás, egymásra hangolódás.
6. Kapcsolat-teszt kitöltése és megbeszélése.
7. Időutazás: virtuális úrhajó formázása.
8. Páros rajzolás, nonverbális játék.
9. Páros tükrök (mozgásos játék, intuíció-fejlesztés).

Záró kör:

10. Hangulatjelentés színekkel (színválasztás egymondatos indoklással).

VIII. alkalom: A kamaszkori lelki válságok, próbatételek

AZ ÉGIG ÉRŐ FA⁹

Ráhangolás:

1. Egymásra hangolódás: piranjás mozgásos játék, bolyongás szűk térben, akivel csak lehet, tenyérérintéssel kapcsolatba kell kerülni.

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal:

2. Az égig érő fa felolvasása, az értelmezés elindítása.

Az emberi kapcsolatok freudi értelmezése

Az apa – lány kapcsolat jelene a gyermekkori szinten fixálódott.

A lány, a királylány egészségtelenül kötődik, nem akar továbblépni, nem akar férjhez menni, annyira „szereti” az apját.

⁹ A mese és a teljes elemzése megtalálható: Pressing Lajos: *Az égig érő fa*. Pilis Print. Könyvkiadó 2009. 53–199.

Az apa, a király kötése sem az „életet” szolgálja, neki sem tetszenek a királyfiak (elveszik az országát?), de elfojtja ösztöneit, kialakul a depressziója, elakad az élete.

A sárkány, sokfejű szörny, a férfi brutalitás, agresszív erő megjelenítője.

Jánoska kerül a fókuszba, a mesében csak neki van tulajdonneve. Feladata, hogy felnőjön, úgy indul útnak, hogy minden az ő kicsiségét hangsúlyozza. A mese végére pszichoszexuális érése sikeresnek mondható.

Az emberi kapcsolatok jungiánus értelmezése

A mese az én-azonosság előregedettségét tematizálja a lelki élet vizsgálata felől.

A király öreg. Meg kellene újulnia feladatai betöltésében.

A királylány belső sivárságát a kertben hervadó virágok jelzik.

A sárkány a tudattalan életerő megtestesítőjeként kimozdít a depressziós kiábrándultságból.

Jánoska az állatokat terelgetve jól megvan a természetes ösztönök világával. Mivel nincs semmi, amihez kötődne, ezért nyitott és szabad is. Kész az égbe menni, egészséges ösztöneivel tudja, hogy az igazi szerelmek ott köttetnek. „Mászásának” egyik lehetséges jelentése a felemelkedés az eszmék, ideák világába. Transzformálja a régi energiáit: a tudattalan nyers erőt (bivaly) megfékezve, tudatosan szolgálatba állítja (gúnyát, bocskort készít belőle), majd szellemi erőkké nemesíti (az összes ruháját le kell vetnie ahhoz, hogy átlényegülhessen). Amikor eljut a teljes elengedéshez, akkor megtörténik az átalakulás.

Elfogadja a vezetést (táltos ló), hallgat a belső hangokra, rászánja magát az útra, és végig is megy rajta. Jól érzi az arányokat: ugyan az égben történik a királylány meghódítása és kiszabadítása a sárkány fogságából, az egybekelés azonban csak itt a Földön, a tudat megvalósult világában lehetséges. Ezért térnek vissza.

A ló titka:

- 5 láb = 4 teremtett világ (öselem: tűz, víz, föld, levegő) + 1 őslényeg = a terv;
- 5 lábú ló = a mester = a varázs ló = varázsló (arannyá lényegítő);
- segítő abban az értelemben, hogy a sárkányt nem lehet fejének levágásával elpusztítani, mert nem abban hordja az erejét!

Az életfa mitologikus jelentésrétege

Mindenütt a létezés centruma. Az egész érzéki világ vonatkoztatási tengelye, minden e körül forog. Függőleges irányban köti össze a létsíkokat: a föld alatti, az emberi és az égi világokat. Minden levelén egy egész ország található, vékony ágai jelzik, hogy az égi birodalomba nehéz bejutni, könnyen lezuhanhat az ember, ha nem koncentrálni eléggé (vö. királyfiak).

Az egyes emberben a lét oszlopa nem csupán „forma / gerincoszlop”, hanem a belül lobogó világosság, éberség, tudás ereje – kapcsolat a fent és lent között.

Szünet: 15 perc

A foglalkozás 2. fele:

3. Mekkora a becsvágyad? Könnyen feladod-e a harcot?-teszt kitöltése és megbeszélése.
4. Időutazás: virtuális úrhajó formázása székekkel (1. út: vissza a múltba – általános iskola alsó tagozatába; 2. út előre a jövőbe 10 év múlva, 20 év múlva; 2 percben a társsal megbeszélni minden állomáson, hogy „hol tartok most, mi van velem?”).
5. Tulajdonságtükör: közös, jellemző tulajdonságok együttes felsorolása, majd dramatikus beállítás a két legjellemzőbb poláris tulajdonság mentén (esetleg nemek szerinti érzelmetükör szétválasztása).

Záró kör:

6. Hangulatjelentés színekkel (színválasztás egymondatos indoklással).

IX. alkalom: Vágyak, ábrándok, kívánságok

A KERÉK KŐ¹⁰

Ráhangelés:

1. Hangulatjelentés mesehős-választással, amit egy mondatos indoklás követ.

¹⁰ A mese és a teljes elemzése megtalálható: Pressing Lajos: *Az égig érő fa*. Pilis Print. Könyvkiadó 2009. 235–311.

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal

2. A kerek kő felolvasása, az értelmezés elindítása.

A kerek kő azonos a kívánságteljesítő drágakővel. Áttetsző volta a tökéletesen tiszta, az éber tudat jelképe.

A szegény ember jelzője hiányt jelent. Emberünk rádöbben élete ürességére, és kisémmizettségére. Ekkor körülnéz és ráébred arra, hogy a körülötte élőkénél is ez a helyzet. Résztét ébred a szívében, a saját gyermekei szenvedésével néz szembe. Ez az első lépés: ezen a ponton rálép arra az útra, amelyen a látszatvilágból egy igazibb létbe kerülhet.

A halász története már egy emberi *lehetőséget* mutat. A háló kivetése minden befogadó éberség jelképe is. Úgy kimerül az erőlködésben, hogy feladja, nem *akar* többé semmit. A lényegi változás ekkor történik meg. Ekkor tud kialakulni egy nyitott tér, amiben a dolgok nemcsak arra valók, hogy „megegyék őket”, hanem végtelen sok lehetőségként is megjelennek. Hazaviszi a követ a gyerekeinek, és végül ő is meglátja a kőből áradó fényt.

A gazdag ember az, aki berendezkedett a látszatvilágban. A gazdagság a mesében nem feltétlenül / és nem csak a javak mennyiségét jelenti, inkább azt az attitűdöt, amellyel az ember a létezéséhez viszonyul.

Szünet: 15 perc

A foglalkozás 2. fele:

3. Mozgásos játék: „Ismerd fel önmagad!”

4. Tesztek: Magabiztos vagy?-teszt kitöltése és megbeszélése.

5. „Útitársat keresek” apróhirdetés: párosával 10 szó összeírása önbe mutató személyiségjellemzőkkel; kirakjuk a terem különböző pontjaira, minden pár elolvassa az összest, és válaszol arra, amelyik a legjobban tetszik.

Záró kör:

6. Pozitív üzenetek továbbítása körben (pl. a bal oldali társnak): az a benyomásom ma rólad, hogy...

X. alkalom: Kifordult világ**BOLOND ISTÓK¹¹****Ráhangelés:**

1. Egy választott tárgy alapján, egy tárgyról beszélve, az egyik csoporttag jellemzi a társát (tükörtartás).

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal:

2. Bolond Istók felolvasása, az értelmezés elindítása: „tükört tart számkra arról, hogy hol tartunk és milyenek vagyunk.”¹²

A szegény ember az, aki nem épít otthont magának a világban. Illúzió minden olyan életgyakorlat, amely elhiszi, hogy e látszólagos létben tartós és biztonságos otthont lehet teremteni. Ugyanakkor gazdag lelkiekben, ezt jelképezi a *bika*, az egyetlen maga után hagyott öröksége; a teremtőképességét jelzi a 3 fiával együtt.

Bolond Istók azt javasolja, hogy osztozzanak meg az örökségen, nincsenek személyes előnyök szerzésére motivációi. Nem illeszkedik elfogadott normákhoz, más értékeket követ: „bolond”. A meséből kiderül, hogy jól megállja a helyét az életben, sikeresebb és jobban boldogul, mint a normális emberek, mert összhangban van a természettel. Nem veszi komolyan a dolgokat, mégis minden sikerül neki. A mese mindezt humorral kezeli.

- A bika felosztási javaslata: a testvérek mindegyike a másik rovására akar meggazdagodni.
- Bolond Istók viszont harmóniában van a természettel: leveles ágakból épít kalibát, a bika oda tér be; beszédbe elegyedik egy nyírfával, eladja a bikát, és a természeti örökséget a természetnek adja vissza.
- Az arany kérdése: Bolond Istók nem költi el, mert nem tárgyasítja a fától kapott aranyat; az arany a Nap minősége, a szellem ereje hozza létre, a fény maga... ő tisztán érzékeli a dolgokban működő szellemi erőket. A testvérek hiába lopják el és cserélik ki búzáírré (az aranyat is trágyává változtatják), nem mennek semmire rossz indítékaikkal.
- Bolond Istók még az ürülékből is aranyat csinál, mert megvan az képessége, hogy a romlottság közepében is megtalálja a drágakövet.

¹¹ A mese és a teljes elemzése megtalálható: Pressing Lajos: *Az élet vize*. Pilis Print. Könyvkiadó 2011. 335–371.

¹² Uo., 342.

- A történet vége is jelképes értékű: Bolond Istók nem hajlandó beilleszkedni a faluközösségbe, ezért el kell veszejteni. Kilóg a sorból, ami dühíti a falu népét. Amint bezárják a hordóba, kijelenti, hogy nem kellene neki a címek, rangok... és máris akad egy „normális” ember, aki önként beül a helyére abban a hitben, hogy ilyen módon előnyökhöz juthat. Le is úsztatják a vízen, de nemcsak ő, az egész falu népe a folyóba vész, mert a tréfát szó szerint veszik. A „normális” emberek a vágyaik keltette látomást követve egymás után ugrálnak bele a vízbe, ott remélve megragadni a nem létező kincseket. A folyó a szakadatlan keletkezés és elmúlás forgatagát, az életfolyamot jelöli, kiemelve itt azt, hogy a „normális” embereket elsodorja az áradat. A létforgatagba merülve a halál foglyaivá válnak.
3. Gyűjtsetek életszerű példákat kifordult világunkra a mese logikájába illeszthetően!

Szünet: 15 perc

A foglalkozás 2. fele:

4. Tesztek: Optimista vagy?-teszt kitöltése és megbeszélése.
5. Én-térkép készítése „elégedettségi görbével”. Mi a legkorábbi időpont, amire vissza tudsz emlékezni? Koordináta rendszerben ábrázold %-os és éves viszonylatban a „boldogság-szintet”! Nem kell megmutatni, aki akar, az beszélhet az érzéseiről, felismeréseiről.
6. Pozitív én-üzenetek mondása egymásnak: azt értékelem, kedvelem, szeretem benned...; az tetszik, ahogy...; példaértékűnek tartom benned...; arra figyeltem fel...; becülöm benned... (A/4-es papírt teszünk mindenki székére, felírva a címzett nevét, majd bolyongás közben a lehető legtöbb társat érintve kellemes zene mellett névtelenül felírjuk üzeneteinket.)

Záró kör:

7. Mit kaptatok a foglalkozások alatt? A gyerekek egy képzeletbeli tengelyen (*nagyon sokat – egyáltalán nem jellemző polaritáshoz viszonyítva*), a teremben elfoglalják térben a helyüket egy-egy tételmondatszerű állítást követően.
8. A búcsú nonverbális gyakorlat. Köralakítás kézfogással, szemkontaktus felvétele, kezek elengedése, lassan kifordulás...

10. Mesepszichológia: egy foglalkozás részletes leírása

Egy délutáni foglalkozáson a diákok rövid ráhangolás és egy mese felolvasása után irányított beszélgetést folytatnak a mese problémafelvetéseiről, közösen értelmezik a szöveg archetipusos motívumait, majd önismereti gyakorlatokat kapcsolnak az aktuális kérdésekhez.

A népmesék a legalkalmasabbak erre az összetett feladatra, hiszen a *szellemi közösségi kincstár* szétgurult darabjai, a mítoszok *komplex tudásának* profanizálódott cserepei. Olyan szellemi gyökerek, melyek módszer is kínálnak az önismereti munkára éppúgy, mint tájékozódásra a mindennapi életben.¹

A mesepszichológia (ahogy a gyógyító meseterápia is) azon a felismerésen alapul, hogy minden élethelyzetnek megvan a mesebelű párja (megfelelő élethelyzete a konfliktusokkal, elakadásokkal, segítőkkel, szimbolikus terekkel, helyszínekkel). Önismereti szakköri keretekben mi elsősorban „*tükröt tartunk*”, és életvezetési következtetéseket fogalmaztatunk meg a gyerekekkel.

Hogyan dolgozunk a mesékkel? A képzelet mellett, amely ismert dolgok felidézésén alapul, a fantáziát is megmozgatjuk, azaz soha nem létezett dolgokat teremtünk, miközben széttörjük a tapasztalás és gondolkodás sémáit. Pszichikus energiákat szabadítunk fel egy teljesebb világlátásra. A foglalkozásokon kihasználjuk a mesék *tükrőfunkcióját* (magunkról közvetett módon beszélhetünk), *modellfunkcióját* (végigpróbálhatjuk az összes szerepet a differenciáltabb, intuitívabb elfogadásért), és bevonjuk a mese *hagyományközvetítő* funkcióját is az értékrendtől a viselkedési mintáig.

Tiszteletben tartjuk, hogy a szakköri mesepszichológián egy mesei szimbólum csak annyira nyílik meg a mesehallgató számára, amennyit a foglalkozáson résztvevők lelkileg képesek elviselni. Tiszteletben tartjuk azt is, hogy az önismereti mesepszichológiai szakkör nem meseterápia, nem vállalunk fel gyógyító tevékenységet, igyekezünk a határokat betartani. Bár amikor a természet rendjével összhangba hozzuk saját sorsunkat, az már önmagában is gyógyító lehet.

¹ Vö. Boldizsár Ildikó: *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Bp. 2010.

Élővé tesszük a magyar népmeséknek azt a sajátosságát, hogy a fantázia és az értelem különös tevékenységét összehangolja, amennyiben értelmes cselekvéseket beszél el csodák között. A fantasztikum és a lehetséges kapcsolódásában a mesehős mindig élni tud a „csodákkal”, rendjén valónak tekinti őket. Saját életét gazdagítja velük, miközben ismeri és alkalmazza a racionális magyarázatokat is, de nem elégszik meg velük. Olyan kódrendszert nyit fel, mely az élet teljességéhez kapcsolja.

A hangsúly minden foglalkozáson a cselekvés erején, e tetteken van, erős felszólító jelleggel, éppúgy, ahogyan a mesékben: „*Itt a vége, fuss el véle!*”, „*Holnap legyen a ti vendégetek!*”, „*Aki nem hiszi, járjon utána!*”... – arra biztatunk, hogy diákjaink kezdjenek valamit a hallottakkal, formálják életmegoldásaikat a szereplők után!

A csoda működése során a mesékben a két világ (fent és lent, valószerű / transzcendens) tökéletes illeszkedésbe lép egymással, pontosabban olyan erős kötés jön létre köztük, hogy az egyik világ a másikba léphet, láthatóvá válhat benne. Az archaikus mesékben a csoda és az ember közti kapcsolat még közvetlen. Az együttműködés minősége a kölcsönös tisztelettől, a kapcsolat mélyebb megértésétől függ (ember és Isten, ember és állat-/segítők vagy növény/gyógynövény között). Ezt a kapcsolatot igyekeztünk mélyíteni ezen a foglalkozáson is, kiemelve azt a tényt, hogy a mese hőse nem a csoda bekövetkezése után csinál valamit *másképp*, hiszen azért tud kapcsolatba lépni a csodával, mert addigra már változtatott cselekedetein.

Fontos a bizalomteli légkör megteremtése:²



² Szakkör városi helyszínen: a Debreceni Romkerti Teaházban

Küzdelem a nemi szerepek felvállalásáért, megtalálásáért Béka-királykisasszony

Ráhangelés:

1. Képválasztás különböző életkorú férfi / nő képek közül, majd hangulatjelentés a képválasztás egy mondatos indoklásával.
2. Bolyongás: én-közlés 3 fordulóban, más-más partnerrel, 1-1 percen: ki vagyok én nőként / férfiként?

Jelentésteremtés önismereti gyakorlatokkal:

3. A Béka-királykisasszony felolvasása, az értelmezés elindítása.³

A tanári kérdésekkel irányított beszélgetés a következő problémafelvetések és felismerések köré rendeződik:

A királyfira sérült, deformált állapotában **óriási feladatok várnak**, nem reflektív alkat, félembőségét észre sem veszi, azt sem realizálja, hogy mennyire szüksége van a másakra, aki kipótolja őt. Inkább passzív szomorkodó, aki tovább mélyíti önellentmondásait, ezért útja egyenesen szakadékhöz vezet.

A „szakadékhöz vezető” első lépései: nem teljesíti a családi elvárást, testvérei kinevetik, az apja pedig kitagadja a királyságból, mert nem fér bele választása a hagyományos, családi értékrendbe.

Amikor felesége gyönyörűséges szép asszonnyá változik, az első kényszerűen együtt töltött éjszaka után megjön a *királyfikedve*, megváltozik *szíve indulatja*. Szerelmes lesz, cselekszik és dönt. A hirtelen jött szerelem olyan fájdalomcsillapító számára, ami romantikus képet fest a további együttlétről, távol tartva a tökéletlenségeket és a magányt. A lázas szerelem időszakában már nem zavarja a nővel megélt szimbiózis, mert erőt vesz rajta a romantikus kábulat. A másikban megtalálja saját teljességét, természetesnek érzi, hogy a nő megtestesíti a belőle hiányzó részt, végre kiegészülhet vágyai szerint.

Megéli az egységet, és ekkorra már tapintható az illúzió. A királyfi elszigetelve magát a valódi szeretettől arra vágyik, hogy örökre együtt maradjanak így, a dolgok változatlanában. Az élet viszont mást tartogat a számára, küzdenie kell a képzeletével ellentmondó tényekkel, és a nő

³ A mese és a teljes elemzés megtalálható: Czimer Györgyi: *A nő titkai. A női beavatás útja a magyar népmesék világában*. Bioenergetic Kiadó, Bp. 2010. 111–139.

szomorúságával: *Talán bizony nem is szeretsz feleség, hogy mindig szomorkodol?*

Nem látja, hogy a múlt eseményei és a saját hiányai rávetülnek jelenlegi kapcsolatukra is. Pedig a nő béka-természete ott kísért: a feleség az, aki gyémánt palotát varázsolt otthonul, amiről a kívülállók azt hiszik, hogy a férfi építette. Sőt, a nő menti meg férjét saját apja seregétől is: *Megszomorodott a királyfi, de a felesége azt mondta, hogy egy tapodtat se menjenek. Majd eligazít ő mindent annak rendje szerint. Visszaüzent az öreg királynak: hát jöjjön ide, s kergesse ki, ha van szíve hozzá.* Ezen a ponton be van programozva a kapcsolatba a kijózanodás!

A királyfi a szakadék aljára ér. Ahhoz, hogy ebből a tétlenségből, bénult várakozásból kimozduljon, mindent el kell veszítenie, meg kell éreznie a szakadék alját: *Még csak most volt igazi világ árvája. Sem apja, sem anyja, sem felesége, sem országa, sem hazája!*

Első lépésként be kell vetnie magát az élet erdejébe, hogy kitanulja a molnár mesterséget. A malom munkájához hasonlóan a psziché molnárának is szorgosan örölnie kell. Össze kell zúznia a fogalmakat, gondolatokat, hogy hasznos táplálékot készíthessen majd belőle. Azaz be kell fogadnia az elgondolások, észlelések, érzések formájában lévő nyersanyagot, s oly módon kell felaprítania, hogy használható tápanyaggá alakuljanak. El kell végeznie a feldolgozás pszichikus műveleteit. A feldolgozott gondolatok és energiák segítségével pedig meg kell alapoznia, étellel kell telítenie testét-lelkét igénylő feladatait. S mindent tudatosítania kell: azaz ki kell nyomoznia, hogy *ki hozza az őrleni valót, s ki viszi el a lisztet* – vagyis honnan, merre tart. Az irányok tisztázásához vállalnia kell a kockázatot: ezért a griffmadár hátára ül, elfoglalva helyét a felső lelki-szellemi hatalom felé vezető mitikus szinten, vállalva az aktív cselekvést. Így jut el a királyné várába.

Végül sütőinas lesz és kitanulja a sütőmesterséget, azt, hogy hogyan kell hasznos táplálékot, új életet, ropogós cipót készíteni az ő *elvesztett* feleségének, amibe belesüti az új életük ígését jelképező gyűrűt. Mialatt végigjárja ezt az utat, új szemléletmódot alakít ki saját létezéséről és a társához fűződő kapcsolatáról is. Már nem várja el, hogy kiegészítsék, hogy helyette megoldjanak bármit is! Talán egyszer oda is eljut, hogy hálas lesz az összeomlást előidéző, kiváltó okokért, azért a béka-természert, ami leghűségesebb szolgálója volt férfivá érése útján.

A királynának is el kell jutnia egy egészséges egyensúlyhoz, hogy ő is meg tudjon gyógyulni, és el tudja fogadni női szerepkörét, megengedve párjának, hogy mellette férfi lehessen. Ehhez úgy érzi, hogy el kell válniuk!

Konkrét feladatai vannak: először is az önmagához vezető úton meg kell szabadulnia mindattól, ami akadályozza a haladásban. El kell engednie az elkülönültségét kialakító és fenntartó egóját: *Tündérr király leánya voltam. Sok embert megvarázsoltam, csak meggondoltam valamit, már meg is csináltam.* Fel kell ismernie, hogy házassága kudarcának egyik forrása az öröklött, kívülről hozott és változatlanul fenntartott én-képe. A különleges képesség az ajándék, de ha tulajdonosa visszaél a felülről kapott hatalommal, indokolatlanul használja vagy saját erejével másokat megrekeszt, mint ahogy azt a királynő feleségként mindenben gyengébb férjével tette, akkor az visszaüt. Ideje letenni a tündérséggel kialakult torz szerepeit, az egója által kialakított látszatképeket, amikkel meghamisítja saját története valós eseményeit is, mert önmagáról az erős, kezdeményező, irányító nő mintáját alakította ki: *No, lelkem, uram, emlékszel-e, hogy mikor feleségül vettél, megesküdtél nekem, s utánam mondtad, hogy ásó, kapa, s a nagyharang válasszon el minket.* (Ez ugyan apróság, de átváltozása után a királyfi kérte meg őt, s mondta ki először az örök hűséget jelentő szavakat!)

Másodszor: meg kell szabadulnia attól a gondolattól, hogy férje *a királyfi csak akkor szerette meg, amikor szépséges szép lány lett belőle, de bezzeg, mikor béka volt, irtózott tőle, el is akarta hagyni, pedig segített rajta.* Az évek nem tudták legyőzni a benne keletkezett haragot azért, amiért a királyfi *háromszor hagyta el, és egyszer olyan erősen gyűlölte.* A természetben a harag nem önmagában álló valami, hanem átalakításra váró anyag, melynek megvannak a maga ciklusai. A bénító szomorúság után királynénk végre úgy dönt, hogy kreatív erőként fogja sérülését használni, hogy az változást és fejlődést hozzon életébe.

Harmadszor: be kell gyógyítania a rajta esett sérelmeket. Egy nőnek ilyen esetben el kell mennie (el kell távolodnia!), hogy vissza tudja állítani pszichéjének rendjét, s hogy helyreállítsa a haragos ént. Mélyről fakadó elválása azt jelenti, hogy a távolságot arra használja, hogy megerősödjön, s megtanulja elfogadni volt társát. Mesénk királynéja vállalja a haraggal való szembenézést és önápolás folyamatát: egy magas kösziklára költözik, vagyis a tudatosság irányába indul el: megtéve a felfelé vezető lépéseket, megmászva a sziklát, eljut a csúcra, ami azt jelenti, hogy szembenéz a leg-

nagyobb bölcsességgel: ott telepszik le, ahol tisztán látja mindazokat a dolgokat, melyek önmaga és a világ mélyebb megértésének az útjában állnak.

A *szép asszony* azért indul önálló útra, hogy fényt hozzon saját sértettségének sötétjébe, és ezt a fényt pozitív módon legyen képes használni: *egy ragyogó fényes várat* épít belőle magának. A fájdalmával szót értő királynő ezzel az új tudással és tapasztalattal gazdagodva éli életét *szomorú özvegységben*. Szomorú, ugyanis időközben arra is rájön, hogy nem önmagában a szétköltözés jelentette a megoldást, hanem az elvégzett munka. Mégis a tudatos és mélyen végigélt elválás segíti abban, hogy megerősödjön, s párját biztonságos távolságból kiindulva megtanulja elfogadni.

A válás mindössze azoknak a lépéseknek a megtételére kényszeríti a szereplőket, amelyeket már közös életükben is meg kellett volna tenniük ahhoz, hogy egészséges, fenntartható férfi / nő kapcsolatot alakítsanak ki. A mese utolsó mondata: *Itt a vége, fuss el véle!* Felszólító modalitásában a mindenkori olvasót is cselekvésre biztatja, küzdjön aktívan és tudatosan boldogulásáért.

4. „Manók a fán” – különböző színekkel satírozd be az ábrát, hol tartasz most, mennyire vagy elégedett? A fiú–lány kapcsolatodat piros színnel jelezd; a baráti körödet kék színnel; az iskolai helyzeted zöld színnel; a családban betöltött szereped sárgával. A színezés után párosával beszéljétek meg, végül önkéntes alapon adjatok egyéni visszajelzéseket *erősségem / fejlesztésre váró területeim...* összefoglalással.



Szünet: 15 perc

A foglalkozás 2. fele:

1. Esőerdő: csettintés, tenyérdörzsölés, combcsapkodás, lábdobolás... körben, tanári irányítással egy-egy mozdulat elindítása, majd egyenként mindenki belép egymás után; az utolsó mozdulatsor elindítása után fordított sorrendben a hangadás visszavétele is megtörténik; hirtelen jövő-elvonuló nyári zápor illúziója alakul ki – feszültségoldás, lazítás, egymásra hangolódás a cél.
2. Kapcsolat-teszt kitöltése és megbeszélése. Meg kell adni kitöltés előtt a pontos instrukciókat, majd a kitöltés után a ponthatárokhoz rendelt értelmezés megosztásával sokat segíthetünk a tanulóknak. Érdeemes lehetőséget adni az egyéni visszajelzésekre, de nem kell nyilvánosan az értékeket megosztani! (Időtől és energiától függően egyéni beszélgetést lehet biztosítani.)

Kapcsolatok-teszt⁴

A teszt rámutat arra, hogy fontos az, hogy milyen képességeket szerez a gyermek tizenéves korban az emberek megismeréséhez, a társakkal való kiegyensúlyozott viszony kialakításához és „karbantartásához”.

Instrukció: minden kérdés után karikázd be a megfelelő betűjelű választ, majd számold össze külön-külön az A és B válaszokat!

A szerinted megfelelő válasz betűjelét karikázd be!

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1) Nagyon szeretnél egy fiúval (lánnyal) bizalmasan társalogni. Az illető viszont szeretne egyedül maradni. Képes vagy-e arra, hogy magára hagyod?
 A . Valószínűleg igen.
 B. Nem szalasztom el beszélgetés lehetőségét.</p> <p>2) Hajlandó vagy-e nyíltan a védelmére kelni annak a kedves ismerősödnek, akit a háta mögött szidalmaznak?
 A . Természetesen igen.
 B. Nem avatkozom mások ügyeibe.</p> <p>3) Ha valamilyen feladatot határidőre elvállalsz, mindig az adott időpontra teljesíted-e?
 A . Igen, a határidők nálam tabuk.
 B. Ha nagyon fontos, igen, de ha közbejön valami fontosabb, akkor a feladatot elnapolom.</p> <p>4) Egyes ismerőseid, barátaid, osztálytársaid kezdenek fölülmúlni téged, nagyobb sikereket érnek el, mint te. Mi a véleményed erről?
 A . Őszintén örülök az eredményeiknek.
 B. Hogy őszinte legyek, nem hiszem, hogy ennyivel jobbak lennének nálam.</p> | <p>5) „Soha nem barátkozom csak azért, hogy az illető szolgálatait igénybe vegyem, vagy befolyásoljam.”
 A. Ez így van, barátaim személyes tulajdonságai a legfontosabbak számomra.
 B. Ha valamit szeretnék elérni, bizony nem árt, ha szert teszünk befolyásos barátokra.</p> <p>6) Érdeklődsz-e általában mások ügyes-bajos dolgai iránt?
 A. Igen. Mások problémája mindig foglalkoztat.
 B. Miért érdeklődnek? Ezek magánügyek.</p> <p>7) Fel tudod-e idézni magad előtt azoknak az arcát, akikkel nem olyan régen találkoztál először?
 A. Mindenkinek az arcát fel tudom idézni, akikkel mostanában dolgom volt.
 B. Nem jegyzem meg mindenki arcát, akikkel beszélgetek.</p> <p>8) Ha valakit egekig magasztalnak előtted, hogyan viselkedsz?
 A. Mit csinálhatnék? Végighallgatom.
 B. Nem állom meg, hogy ne szúrjak közbe egy-egy csipkelődő megjegyzést.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

⁴ Dr. Koncz István: *Kamaszkapaszkodó*. Ego Training School, Szentendre, 1994. 107–111.

<p>9) Vissza tudod-e idézni néhány régebbi tanárod elbeszélését a pályájáról, tanári hitvallásáról? A. Egy-két tanárom igen emlékezetesen beszélt magáról. Minden szavukat megjegyeztem. B. Akkor sem és ma sem foglalkoztatnak a tanáraink monológjai.</p> <p>10) Fel tudnád-e sorolni a szüleid és a legjobb barátod a születés-, illetve névnapját? A. Persze. B. Mindegyikre sajnos nem emlékszem.</p> <p>11) Mindig betartod-e az ígéreteidet? A. Igen. B. Csak, ha komolyan gondoltam őket.</p> <p>12) Hogyan viselkedsz azokkal, akik számodra teljesen érdektelenek? A., Ugyanúgy, mint bárki mással. B., Igyekszem minél hamarabb megszabadulni tőlük.</p> <p>13) Hogyan viselkedsz, ha egy ismeretlen arc jelenik meg a baráti körödben? A. Igyekszem pártfogásomba venni őt, és bevezetni a társaságba. B. Nem hiszem, hogy pont az én jóindulatomra lenne szüksége. Úgy érvényesül, ahogy tud.</p> <p>14) Ha valaki bizonytalanná válik vagy elakad társalgás közben, te mit csinálsz? A. Megpróbálok segíteni neki. Bátorítani stb. B. Élvezem a helyzetet, s kíváncsi lennék, hogyan kecmereg ki belőle.</p>	<p>15) Meg szoktad-e dicsérni azokat, akik rászolgáltak? A. Örömmel fejezem ki nekik elismerésemet. B. Nagyon ritkán. A túl sok dicsérettől elbizhajtja magát.</p> <p>16) Igyekszel-e szomorkodó barátodat megvigasztalni? A. Természetesen. Barátokkal szemben ez kötelesség. B. Inkább tapintatosan magára hagyom, hiszen úgysem tudnék segíteni.</p> <p>17) Ki tudod-e fejezni őszintén háládat a jötevőidnek? A. Ha valaki segített, akkor valóban hálás vagyok neki. B. Az attól függ, miről van szó.</p> <p>18) Ha egy barátod megsért, mit teszel? A. Nagyon fájna, de előbb-utóbb megbocsátanék neki. B. Egy barát nem tehet ilyet. Ha mégis megtenné, többé nem tekinteném barátomnak.</p> <p>19) Végzel-e otthon valamilyen házi munkát? A. Igen. B. Ritkán. Szerencsére elvégzik helyettem a többiek.</p> <p>20) Szeretsz-e óvodáskorú gyerekekkel játszani? A. De még mennyire! Imádom a nálam jóval kisebbeket. B. Nem szoktam. Mihez kezdhetnék én velük?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>21) Örülsz-e annak, ha valaki váratlanul betoppan hozzád? A. Igen, szeretem a váratlan vendégeket. B. Egyáltalán nem. Váratlanul beállítani udvariatlanság.</p> <p>22) Ha valami csínytevések közben barátoddal együtt „lebuktok”, részt vállalsz-e a felelősségből? A. Mindenképpen vállalom a rám eső részt. B. Egyfolytában azon töprengenék, hogyan bújhatnék ki.</p> <p>23) Mennyire tudsz uralkodni magadon, ha valaki ellenvéleményt fejt ki a te nyilvánvalóan igaz nézetekkel szemben? A. Megpróbálnék uralkodni magamon. B. Buta lennék, ha engedném, hogy az igazamat „kiénekeljék a számból”.</p> <p>24) Sokszor vendégeskednek-e nálad a barátaid? A. Igen. Imádok vendégeket hívni, bulikat rendezni. B. Inkább én mászkálok el másokhoz.</p> <p>25) Szoktál-e zavarba hozni másokat? A. Soha. Erre mindig kínosan ügyelek. B. Szinte mindig. Élvezem az ilyen helyzeteket.</p>	<p>26) Mihez kezdesz a rád bízott titkokkal? A. Megőrzöm őket. B. Bizalmasan továbbadom őket.</p> <p>27) Hajlandó vagy-e a hibádat beismerni mások előtt? A. Miért ne? B. Csak nem örültern meg, mások előtt fölfedni őket?</p> <p>28) Ha megsértesz valakit, mindig bocsánatot kérsz-e tőle? A. Természetesen. Ez a legkevesebb, amit tennem kell. B. Ha túl kellemetlen, bocsánatkérés helyett igyekszem inkább gyorsan elpárologni a helyszínről.</p> <p>29) Hajlandó vagy-e segíteni a barátaidnak, ha szorult helyzetben vannak? A. Igen, bármilyen esetben. B. Általában igen, de ha én is szorult helyzetben vagyok, akkor inkább a magam ügyeit intézem.</p> <p>30) Buszon, villamoson átadod-e a helyet az idősebbeknek? A. Természetesen. B. Nem szoktam. Ugyanolyan jogom van ülni, mint nekik.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tesztértékelés:

„Kapcsolatok”

Minden *A* válasz 2 pontot ér. A *B* válasz nem kap pontot. Az elért pontok száma:

47–60 pont között: szinte biztos, hogy szeretetre méltó egyéniség vagy. Vannak olyan tulajdonságaid (például a mosolyod, a gesztusaid, a hangod

stb.), amelyek miatt az emberek vonzódnak hozzád. Általában sikered van, az emberek örömmel töltik veled az idejüket. Ugyanakkor elképzelhető, hogy sokat irigykednek rád. Ha ilyesmit tapasztalsz, akkor is igyekezz minél kedvesebb, közvetlenebb lenni!

31–46 pont között: képes vagy bárkivel elfogadtatni magad. Viszont nagyon el vagy foglalva mindennapos gondjaiddal, s emiatt hajlamos vagy elfeledkezni másokról. De az is lehet, hogy megválogatod, kiknek a szeretetét óhajtod elnyerni. Mindezeket figyelembe véve nem tévedsz, ha úgy gondolod, hogy környezeted szeretetre méltónak tart.

16–30 pont között: néhány apróságra figyelmet kellene szentelned azért, hogy a környezetekben lévő szeressenek. Nyugtalanosságra semmi ok, megvannak a képességeid ahhoz, hogy el tudd fogadtatni magad. Csupán az igyekezet hiányzik belőled. Emiatt megoszlanak a vélemények rólad. Egy jó tanács: több figyelmet és szeretetet tanúsíts mások iránt!

0–15 pont között: nem valószínű, hogy a környezet bálványoz téged, de biztos, hogy ezzel te is tisztában vagy. Lehet, hogy megfelelő indokok alapján tartod magad távol az emberektől. Azt azonban tudnod kell, hogy aki nem képes szeretni másokat, az nem várhat szeretetre. Bizonyára többen akadnak, akik örömmel vennék közeledésedet, figyelmességedet.

3. Időutazás: virtuális úrhajó formázása székekkel. Egymás mögé, párosával elrendezzük a székeket, majd a széksor körül a tanulók bolyonganak. Köszöntjük őket a virtuális utazáson. Végül helyet foglalnak és behunyják a szemüket, elkezdődik az időutazás: az 1. út: vissza a múltba – általános iskola alsó tagozatába; a 2. út előre a jövőbe 10 év múlva, majd 20 év múlva. Minden megállóban még hunyt szemmel el kell képzelni: *hol tartok most, ki van velem?* Majd az eseményt kell 2 percen belül meg kell beszélni minden állomáson. Kiszállás után egyéni visszajelzéseket érdemes kérni: *volt-e meglepő tapasztalatod, képed? Milyen érzések kísérték az egyes megállókat?*
4. Páros rajzolás, nonverbális játék (egy beavatott csoportvezető a többiek tudtán kívül járkal, miközben elrontja a rajzot); provokatív technika alkalmazása, mely közös megbeszéléssel zárul.
5. Páros tükrök: a diákok szemben állnak egymással, és váltva mozgásokat indítanak el, amit társuk követ (mozgásos játék, intuíciófejlesztés és feszültségoldás).

Záró kör:

6. Hangulatjelentés színekkel (színválasztás egymondatos indoklással).

A foglalkozás reflektálása

Leírás:

A foglalkozás a csoportszabályok betartásával a mese köré szervezett önismereti feladatokból állt. A problémafelvetés aktualitása a nemi szerepek napjainkban is tapasztalt zavarodottsága miatt nagy érdeklődésre tartott számot. Itt a nők és a férfiak hagyományos szerepeinek szétesésűsítését vizsgáltuk, az abból fakadó problémákat emeltük ki, vizsgálva a mesében megjelenő megoldási lehetőségeket.

A folyamat elemzése:

A gyakorlatok kiválasztásának volt tudatos rendje, a ráhangolódásban már megjelentek a férfi / női szerepeket is megmutató képek, lehetőség nyílt a *férfias nő / nőies férfi* karakterjegyek felfedezésére. A *ki vagyok én?*- kérdés a nemi szerepekhez kötődően nem volt könnyen megválaszolható a diákok számára, könnyítettem azzal, hogy válasszanak olyan görög istent vagy istennőt, akit most közel éreznek magukhoz, és egy-két mondattal indokolják meg, hogy miért. A mese problémafelvetéseiről folytatott irányított beszélgetés termékeny volt, a legtöbb kiemelt gondolatra tanári kérdések segítségével ráéreztek a diákok. Megértették a szöveg alapján, hogy a hozott csomagok megnehezíthetik a kapcsolatot, de lehet és kell dolgozni azon, hogy ki-ki megtalálja a saját szerepeit.

Mérlegelés:

Úgy tapasztaltam, hogy a diákok élvezték a foglalkozás problémafelvetéseit. Könnyedén vették egymás után a feladatokat, a kérdéseket aktuálisnak érezték, és azt is megfogalmazták, hogy ma talán még gyakoribb a szerepek felcserélődése. A teszt mutatói néhány tanulót megdöbbenett, az érzésüket megosztották, egyikük külön időpontot is kért tőlem, hogy beszéljünk. Az időutazás inkább szórakozás volt a gyerekek számára, Az időutazás inkább szórakozás volt a gyerekek számára, nem jött fel semmiféle sérülést feltáró emlékkép. Úgy érzem, hogy érzelmekben, gondolatokban gazdag délutánt zártunk az utolsó körrel.

III. FEJEZET

AZ IRODALOMTANÍTÁS HAGYOMÁNYOS ÉS ÚJ ÚTJAIN

Miklósvölgyi Miklós

11. Az irodalomtanítás módszertani megújításának lehetséges módja: az RJR-modell

11.1. Elméleti áttekintés

Az RJR-modell fogalma ma már nem számít újnak a magyartanításban. Amire itt kísérletet tehetünk, az a fogalomra való reflektálás, ennek pontos értelmezése, illetve a szakirodalomban felhalmozott elméleti ismeretek áttekintése vázlattal és gyakorlati példán (egy tanóra vázlatán) keresztül.

Az alábbi szemelvények, részletek segítségével (csoportmunkában, különféle feladattípusokkal) összefoglalhatók a modellre vonatkozó legfontosabb ismeretek, kulcsfogalmak.

1. Az RJR-modell kifejezés besorolása magasabb fogalmi kategóriába: egy lehetséges tanulási-tanulásegítési modell, mely fejlesztő-elősegíti a kritikai gondolkodást és az (inter)aktív tanulást.

2. Szemelvények, szövegrészletek az RJR modellről:

„Ha világunkban a tanuló sikeres akar lenni, arra lesz szüksége, hogy meg tudja szűrni az információt, és el tudja dönteni, hogy számára mi a fontos és mi nem. Azt kell megértenie, hogy a különféle információk miként kapcsolódnak, illetve miként kapcsolhatók össze. Képesnek kell lennie arra, hogy megfelelő kontextusba ágyazza be az új ismereteket és gondolatokat, hogy jelentéssel ruházza fel új élményeit, hogy elvesse az irreleváns vagy érvénytelen információt. Kritikus, kreatív és termékeny módon kell jelentéstelivé tennie az információs univerzum azon darabját, amellyel találkozik. Egy sor gyakorlati gondolkodási készséggel kell rendelkeznie ahhoz, hogy az információt megfelelően tudja rendszerezni, hogy jelentéssel bíró gondolatokba tudja sűríteni, hogy ismereteit gyakorlati helyzetekben tudja alkalmazni.

A tanulóknak kritikai gondolkodókká válása azonban nem történik automatikusan. A tanulóknak személyes tapasztalatokat kell szerezniük arról, hogy mit jelent az információval való találkozás, hogyan dolgozzák fel, és miként alakítsanak ki belőle a magunk számára is használható információt. A kritikai elemzés és az elemző folyamat újragondolásának

szisztematikus útját kell bejárniuk. Olyan folyamatot, mely nemcsak iskoláskorukban vezeti őket, hanem későbbi életükben is megadja számukra a kritikai gondolkodás elméleti keretét. Ahhoz, hogy ez az osztályteremben megtörténjen, a tanárnak a gondolkodás és a tanulás rendszerszemléletű, ugyanakkor magától értetődő keretét kell biztosítania. A rendszerszerűség azért fontos, mert így a tanulók képesek megérteni és következetesen alkalmazni e folyamatot. E keretnek másrésztől azért kell magától értetődőnek lennie, hogy a tanulók maguktól is felismerjék, éppen hol tartanak e folyamatban, így akkor is ellenőrizni és irányítani tudják azt, amikor egyedül tanulnak.

Az ily módon felfogott tanulás-tanulássegítés lehetséges kerete, modellje az RJR (a Ráhangolódás – Jelentéstulajdonítás – Reflektálás) modell. Segítségével a tanításról való gondolkodásunk is átalakul, így bátorítva azt, hogy a tanulók kritikai elemző munkát végezzenek, megdolgozzanak a jelentésért, és újra tudják gondolni az ehhez vezető egész folyamatot. Amikor azután a tanulók e keretet egy önállóan megoldandó tanulási helyzetben alkalmazzák saját gondolkodásuk és a bennük lejátszódó tanulási folyamat megfigyelésére, úgy tudják az új közegbe ágyazni tudásukat, hogy az új információt hozzáadják a már fejükben meglévő információhoz. Eközben aktívan részt vesznek az új tanulásának folyamatában, és képesek újra végiggondolni azt, hogy ez mennyiben változtatja meg korábbi tudásukat.

Az RJR modell – a tanításban alkalmazva – olyan keretet nyújt a tanároknak, melyben:

- végigvezethetik tanulóikat a **tanulás folyamatán**,
- **különböző tanulási tapasztalatok** megszerzésére nyújthatnak lehetőséget,
- **aktivizálhatják** a diákok gondolkodását,
- meghatározhatják a **tanulás célját**,
- alkalmat teremthetnek gazdag **vitára**,
- **motiválhatják** a tanuló tanulási folyamatát,
- aktívan **foglalkoztathatják** a tanulót a tanulási folyamatban,
- ösztönözhetik a **változást**,
- ösztönözhetik az **elemző értékelést**,
- megismertethetik a tanulókat a **különböző véleményekkel**,
- segíthetnek a tanulóknak abban, hogy **rátaláljanak saját kérdéseikre**,
- támogathatják az **önkifejezést**.

*A tanulás és tanítás e modellje érzékeny arra, hogy ne csak az ismereteket sajátíttassuk el, hanem az ismeretek elsajátításának folyamatát is. Az oktatás akkor a legsikeresebb, ha a folyamat átlátható, tehát ha a tanulók mindig átlájtják a folyamat alakulását. Azáltal, hogy a tanuló mind a tanítás tartalmát, mind annak folyamatát megérti, maga is egy életre tanuló emberré válik, aki képes lesz befogadni az új információt, és ezt képes lesz gyakorlati tudássá alakítani.*¹

A fenti tartalmak röviden a következőképp összegezhetők:

A tanulói „sikeresség” (a világ és változásai megértésének, az ezekhez való alkalmazkodásnak) feltételei:

- A releváns és irreleváns információk elkülönítése,
- az információelemek kapcsolatainak, az összefüggéseknek azonosítása és megértése.
- A tanuló képes legyen az új tapasztalathoz, az új ismeretelemhez valamilyen jelentést kapcsolni (ne „üres információ” legyen).
- Tudja az új információt integrálni a meglévő ismereteinek rendszerébe.
- Kritikai attitűd kialakítása, kreativitás az információ feldolgozása során.
- Az ismeret gyakorlati felhasználásának képessége.
- Az információszerzés és információfeldolgozás folyamata tanulható, tanulandó – így:
az új ismeret kritikus elemzésének, a meglévő tudásba való integrálásának folyamata tudatossá kell hogy váljon, rendszerszerűen kell működjön.
- A kritikai gondolkodás módszerei az iskola világán kívül is alkalmazandó technikákká kell hogy váljanak.
- A tanár feladata az önreflektív, (ön)tudatos tanulás és kritikai gondolkodás mechanizmusainak kialakítása, mely mechanizmusokat, sémákat a diákok önállóan is képesek lesznek alkalmazni egész életük során.

¹ Temple, Charles – Steele, Jeannie L. – Meredith Kurtis S.: *A teljes tantervre kiterjeszhető kritikai gondolkodás elméleti kerete. A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással.* Kézirat. 1988. az. I. tankönyv szövege alapján készült összefoglaló.

Az RJR mint tanítási-tanulási modell/keret:

- A kritikai, elemző gondolkodás kialakítását és tudatosítását segíti.
- Segítségével a tanulók képesek lesznek saját gondolkodási folyamataik kontrollálására, az új ismeretek már meglévőkhöz való kapcsolására és saját tudásuk változásának megfigyelésére.
- A tanulás folyamatának tudatosítását segíti („a tanulás tanulása”).

A ráhangolódás (vagy felidézés) fázis

„Ebben a fázisban a tanulók aktívan idézik fel a témáról való tudásukat. Vizsgálat alá veszik előzetes ismereteiket, élményeiket, tapasztalataikat, és gondolkodni kezdenek arról a témáról, amelyet hamarosan részleteiben is megismernek majd. Ennek a lépésnek azért van kiemelt jelentősége, mert minden maradandó tudás a már meglévő és megértett ismeretek rendszerébe ágyazódik be. A kontextus nélkül megtanult ismeret, illetve az olyan információ, amelyet a tanuló nem tud összekapcsolni saját tudásával, nem épül be a tartós memóriába, és hamarosan feledésbe merül. A korábbi valós és vélt ismeretek, tapasztalatok, élmények felelevenítésével tehát olyan alap kialakulását segítjük elő, amely elengedhetetlenül szükséges az új tudás megértéséhez, hosszú távú tárolásához, későbbi előhívásához. Ha az előzetes tudás kellően szervezett, és könnyen előhívható, akkor a tanulási-megértési folyamat sikeresen lejátszódhat. A meglévő értelmezői keretek feltárása azért is fontos, mert „láthatóvá teszi” a tanár számára azokat a naiv elméleteket, félreértéseket, ellentmondásokat, tévedéseket, amelyek gátolják a hatékony megértést, és tervezhetővé teszi a fejlesztésre, konceptuális váltásra irányuló tanári-tanulói tevékenységet.

Ha például, azt akarjuk elérni, hogy diákjaink számára a műfajfogalom ne bemagolt, könnyen feledhető ismeret legyen, hanem a megértéshez szükséges olvasási kódként használják, meg kell tanulniuk egy vonatkozó szöveggel kapcsolatban előfeltevésként, illetve értelmezési szempontként működtetni ezeket a konvenciókat. Vagyis például egy műfajjelölő cím (Babits Mihály: Himnusz Irishez, Tóth Árpád: Elégia egy rekettyebokorhoz, Kosztolányi Dezső: Halotti beszéd) vagy egy tanári információ esetén („Most egy elbeszélést fogunk olvasni.”) számos előfeltevéssel kell tudniuk élni az olvasandó szövegre vonatkozóan. Ezeket az előfeltevéseket aztán az olvasás-értelmezés folyamatában kell, hogy igazolódni várják.

Így olvasói tapasztalatuk megerősítheti, de módosíthatja is értelmezői kereteiket, vagy épp az értelmezői keret elvetésére készítheti az olvasókat.

A hatékony jelentésteremtés, az irodalomértés szempontjából fontos tehát, hogy rendszeresen adjunk időt és módot az előzetes tudás előhívására.”²

A jelentésteremtés (vagy jelentéstulajdonítás) fázis

„A tanuló ebben a fázisban ismerkedik meg az új információkkal és gondolatokkal. Az irodalomtanulásra vonatkoztatva új irodalmi műveket, műrészleteket olvas és értelmez (ide értve az otthoni olvasmányokat is, hiszen ezekről csak elsődleges olvasói tapasztalatokkal és reflexiókkal rendelkezik), műveltségbővítő vagy irodalomelméleti ismeretekkel találkozik.

A jelentésteremtés fázisának célja, hogy fenntartsa a ráhangolódás alatt kialakult figyelmet, és segítse a tanulókat személyes jelentéseik megteremtésében, valamint a bennük lezajló megértési folyamatok nyomon követésében. Azok, akik hatékonyan tanulnak, illetve hatékonyan olvasnak, folyamatosan figyelemmel kísérik azt, hogy mi játszódik le bennük akkor, amikor új információkkal találkoznak. Az ilyen tanulók újraolvassák azt, amit nem értenek pontosan, kérdéseket tesznek fel az irodalmi alkotással vagy a meghallgatott tanári előadással kapcsolatban, és jegyzeteket készítenek maguknak a későbbi tanulás vagy tisztázás érdekében. Ha a tanulók figyelemmel kísérik saját megértésük folyamatát, az információt aktívan illesztik saját értelmezői kereteikbe, így célirányosan kapcsolják össze az újat a már ismerttel. Vagyis úgy teszik lehetővé az újonnan megszerzett tudás befogadását, hogy hidat építenek a már meglévő ismereteik, olvasói tapasztalataik és az új ismeretek, új olvasói tapasztalatok között. Ha az irodalomtanulás középpontjában maga az olvasó-befogadó gyermek, az ő megértési aktusai, személyes jelentésteremtései állnak, akkor az irodalomórának mint a tanulás-megértés szervezett környezetének lehetővé kell tennie azt is, hogy az olvasó gyermek változatos interakcióba kerüljön mind a szöveggel, mind önmagával (gondolataival, érzéseivel), mind olvasótársaival. Ha az ő olvasói stratégiája, az ő megértési aktusa a tét, az irodalomóra célja nem lehet a tanár vagy a hivatásos interpretátorok jelentéseinek közvetítése. (Ez persze nem jelenti a ta-

² Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, 2005. 82–95. o., rövidített változat.

nári előadás, ismertetés, magyarázat, kiegészítés, kérdésfeltevés teljes mellőzését az irodalomórán.)”³

A reflektálás fázisa

„A tanulók a reflektálás fázisában szilárdítják meg az újonnan tanult ismereteket, és az új gondolatok beágyazódásához aktívan alakítják személyes értelmezői kereteiket. Ebben a fázisban történik az új tudás „lehorgonyzása”, rögzülése a tartós memóriában. A tanulás olyan folyamat, amelyben változunk, amelyben, bizonyos értelemben más emberekké válnunk, függetlenül attól, hogy ez a változás új dolgok megértésében, más viselkedési módok kialakulásában vagy új gondolkodásmódban (konceptuális váltásban) nyilvánul meg. A tanulással igazi és maradandó változás megy végbe, ez azonban csak akkor jön létre, ha a tanulók aktívan alakítják meglévő értelmezői kereteiket annak érdekében, hogy képesek legyenek befogadni az új gondolatokat.

A reflektálás fázisának egyik célja, hogy a tanulók saját nyelvükön fogalmazzák meg azokat az új gondolatokat és információkat, amelyekkel találkoztak. Erre azért van szükség, hogy létre jöhessenek az új gondolati sémák. A maradandó tudás megszerzése és az elmélyült megértés személyes dolog. A tanuló arra emlékszik leginkább, amit saját kontextusába helyezve értett meg, saját szavaival mondott el.

E fázis további célja, hogy intenzív gondolatcserét – eszmecserét, vitát – generáljunk a tanulók között. Így nemcsak kifejezőképességük fejlődik, de saját gondolatrendszerük építése közben másokéival is megismerkednek. A tanulás folyamatának e fázisa a tudásrendszer változásának, az új, módosult koncepciók kialakulásának szakasza. A tanulók az új információ beépítésének sokféle módjával találkoznak, így bennük is rugalmasabb gondolkodásmód, az empátiára és a toleranciára való képesség alakulhat ki.

A reflektálás az irodalomtanulási folyamatok záró fázisaként azt teszi beláthatóvá, hogy az irodalomolvasás hozadéka a személyes, ám a társakkal megosztható élményen túl intellektuális természetű: mélyebb ön- és világértést eredményez.”⁴

³ Uo., 82–95.

⁴ Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, 2005. 82–95. o., rövidített változat.

11.2. Áttekintő, összefoglaló vázlat

Az alábbi vázlat – a fentihez hasonlóan – segít a közösen feldolgozott ismeretek összegzésében, együttes értelmezésében. (Egy workshop keretei között nem a vázlat ismertetése kell hogy legyen a feladat, hanem a lentihez hasonló struktúrájú és tartalmú összegzés közös elkészítése oly módon, hogy a résztvevők maguk is kooperatív munkaformában, a forrásszövegeket közösen értelmezve-feldolgozva jussanak a lentihez hasonló eredményre.)

1. Az ismeretszerzés, információfeldolgozás három szakasza

- A **ráhangelődés** egyfajta *helykészítés* az új számára, előkészítése az előzetes ismeretek, a tudás azon területének, amelybe az új anyag *beilleszkedik*.
- A **jelentésteremtés** az új anyagot az előzetes ismeretek szerinti pontos helyére illeszti, amely által *rendszerszemléletű gondolkodás* jön létre, s kialakul a *kritikai gondolkodás*.
- A **reflektálás** *aktívan alakítja* gondolkodásunkat, viselkedésünket. Az új ismeret beépül tudásunkba, *hatást gyakorol* rá és *átértékel*.

2. Ráhangelődés

- Célkitűzés, problémafelvetés (tanár, diák),
- az előzetes tudás, személyes tudás aktiválása (diák),
- gondolkodás a témáról, a feladatról, a saját tapasztalatról, viszonyulásról (egyéni, párban, osztályban).

3. Jelentésteremtés

- Ismerkedés az új információkkal,
- jelentéstulajdonítás (információfeldolgozás),
- a megértési folyamat nyomon követése,
- hídépítés meglévő és új ismeretek között („lehorgonyozódás”).

4. Reflektálás

- Saját kontextusba ágyazás,
- az újonnan tanultak megszilárdítása (beágyazódás),
- intenzív gondolatcsere (diákok között),
- az értelmezői keretek alakulása (megerősödés, részbeni vagy teljes átalakulás, új gondolati sémák létrejötte),
- folyamat(ön)értékelés (formatív, fejlesztő jellegű).

11.3. RJR-fázisok Szabó Lőrinc *Kalibán* című versének feldolgozásában

A foglalkozáson egy óraterv és a megvalósítás (órarészletek) közös elemzése a feladat. Lehetőség nyílik a fenti fázisok gyakorlati alkalmazásának megbeszélésére, a tapasztalatok, vélemények megosztására.

Az értelmezés tartalmi elemei vázlatosan:

A pálya elején született szöveg. Kapcsolata Shakespeare-rel: *A vihar* alapszituációja, az idézett mottó kontextusa. Prospero mint a szellem, értelem, rend és kultúra metaforikus alakja. A könyv: Prospero tudásának, hatalmának forrása, az általa megtestesített értékek jelképe. (Hasonló jelentés: Vörösmarty!)

A könyvek elégetése: a civilizáció, a tudás és humanizmus alapú (európai) kultúra, hagyomány tagadása, elutasítása. A civilizáció, a tudás, értékeinek (tudás, igazság, szeretet, jog, szépség, lélek, „szó” [vö. Shakespeare: „Szó, szó, szó!”]) azonosítása. Utalás Szent Pál szeretethimnuszára: „érzés”, hit, remény. Kalibán: az ösztön, az erő, a világ rendjét tagadó indulat metaforája. (vö. W. Blake: *A tigris*) A beszélő Kalibánt szólítja meg, ami értelmezhető a szörny által képviselt értékrenddel, magatartásmóddal való azonosulásként. Ugyanakkor nem a világ átformálása a beszélő reménye/szándéka! Inkább ennek reménytelensége, hiábavalósága olvasható ki. Helyette: az ember átalakulásának/átalakításának víziója. A Kalibán-alak új jelentései: teremtő, isteni figura (vö. Prométheusz alakja – lázadás és egyes mítoszverziókban az ember teremtője). Az erő kultusza, mítosza. A jövő (látszólag) vágyott létmódja: gépszerű, lelketlen szenvedés nélküli lét; barbár, vad, primitív közösség. De! Ambivalencia! Az átalakulás, a veszteség fájdalma is érzékelhető.

Kapcsolata az avantgárddal: az expresszionizmus, futurizmus toposzai, nyelvi jellegzetességei, formai sajátosságai. (Hasonlóságok és eltérések!) Szerkezeti szimmetria: régi és új világ szembeállítás.

Idő	Az óra menete	Célok, feladatok	Módszerek	Munkaforma	Megjegyzés
1-5	<p>Ráhangelődés</p> <p>A <i>Kalibán</i> c. vers felvezetése. Rákérdezés a <i>Kalibán</i> jelentésére. Honnan származik? Hangalak mire emlékeztet? Esetleges válaszok, ha van emlék, információ <i>A vihar</i>-ról.</p> <p>Egy előzetesen felkért tanuló elmondja/összegezi/kiegészíti a tudnivalókat.</p>	<p>Kontextusteremtés: a cím és a lírai szituáció értelmezésének segítése. <i>A vihar</i> alap helyzetének, szereplőinek felidézése.</p>	<p>Diákokkal való dialógusban. Szükség esetén előre felkért diák rövid referátuma. Ha kell, tanári összegzés, kiegészítés, súlyozás.</p>	<p>Válaszok, egyéni hozzászólások. Valószínűleg kijelölt diák beszámolója is kell. (Ritkán olvasott és feldolgozott dráma!)</p>	
6-10	<p>Paratextus/vers-mottó elolvasása. Majd: drámarészlet közös olvasása.</p> <p>A könyv mint jelkép értelmezése. Cím alapján megfogalmazható előfeltevések. <i>A vihar</i> idézett mondatának felidézése a drámaszövegben.</p> <p>A könyv = tudás motívum kiemelése. Milyen elvárások alakulnak ki az olvasóban a cím és mottó alapján?</p>	<p>A konkrét vershelyzet, ill. a mottó értelmezése.</p> <p>A könyvértékelés mint lázadás.</p> <p>Befogadói előfeltevések tudatosítása.</p>	<p>Kontextusteremtés közös olvasással.</p> <p>Egyéni munka és közös megbeszélés</p>	<p>Kivetített szöveg közös olvasása. (<i>A vihar</i> aktuális jelenete – részlet) Címmediáció és a paratextushoz kapcsolódó feltevések rögzítése egyéni munkában.</p>	<p>Kapcsolatok pl. Vörösmartyval</p>

11 – 13	Jelentésteremtés A <i>Kalibán</i> c. vers elolvasása közösen.	A szöveg értelmezést segítő felolvasása.			
14 – 17	A megszólaló és megszólított viszonyának értelmezése: a szöveg mint a lírai én Kalibánhoz szóló fohásza (imája?). A kommunikációs helyzet értelmezése: a beszélő azonosulása az ösztönösséget, lázadást, tagadást jelképező alakokkal.	A lírai szituáció értelmezése. Ez a szövegértés alapvető feltétele. A negatív dráma-alak szerepének átírása. Új-fajta viszony.	Tanár–diákdialógusban.	Előzetes pármunkában, majd egyénileg válaszolva.	
18 – 20	A mű szerkezeti értelmezése csoportban. Remélhetőleg közös munkával elkülönítik a szöveg két nagy egységét (tagadás/elutasítás – vágyott létmód). Az eredményt egy-egy diák fogalmazza meg. Csoportalakítás, feladatkielölés: Miként tagolható a szöveg a világhoz, értékekhez való viszonyulás szempontjából? (Ha kell, segítség adása: az „ <i>Égesd el...</i> ” helye, funkciója a szövegben?)	A szövegértelmezés elindítása a kompozícióból kiindulva. Rávezetés a két egység (régi világ és értékrend tagadása, ill. új ember teremtésének vágya.)	Szempontkijelölés.	Csoportmunka. A megbeszélés után a csoportok egy-egy tagja megfogalmazza, ill. kiegészíti a válasz(ok)at.	A diákok egymással vitázva, egymásnak segítve dolgoznak. A csoport a szövegfeldolgozás során végig megmarad, az egyéni választ igénylő kérdésekkor is.
21 – 25	A megtagadott értékek kigyűjtése a füzetbe. A válaszok összegyűjtése, leírása. Mít utasít el a szöveg lírai énje? Ezek kiemeltetése.	Láttatni, hogy a kultúránk alapértékeit tagadja meg a szöveg első fele. (ld. fenn tartalmi elemek!)	Tanári kérdésekkel irányítani az értelmezés folyamatát. A füzetbeli vázlat írásának irányítása.	Közös, csoportos munka. Ezt követően az elemek közös felsorolása.	Szükség esetén szűkíthető a lehetséges kapcsolatok körét.

	<p>Intertextuális olvasatok lehetősége: Tudnak-e példát hasonló problémafelvetésre?</p> <p>A „<i>hit, remény, érzés</i>” fogalmak evokatív jellege.</p>	<p>A mű kapcsolása Vörösmarty szövegeihez.</p> <p>A páli alapértékek elutasítása – ennek szimbolikus jellege.</p>	<p>Táblai vázlat.</p>	<p>Egyéni ötletek, válaszok megfogalmazása.</p>	<p>Prospero és Kalibán = kultúra és tagadása viszonyának konstataciója.</p>
<p>26 – 28</p>	<p>Egyéni válaszok. Mi a 2. egységben megfogalmazott vágy kulcsfogalma? Mit vár a lírai én Kalibántól?</p>	<p>Rámutatni a „<i>változtassát</i>” alapvető fontosságára.</p>		<p>Tanár–diák dialógus, füzetvázlat.</p>	
<p>29 – 35</p>	<p>Azonosítják az ember átalakításának vágyát. A jövő lényének jellemzése: gépi lét, ill. ősi vad-ság, primitivitás. Tanári kérdések: Az „új ember” jellemzői? Kalibán alakjának átértelmezése? Új szerep? Mitológiai kapcsolatok?</p>	<p>Rávezetés a változás mibenlétére. Kalibán új szerepe! Istenszerű, teremtő erő. Prométheuszi jelleg megmutatása</p>	<p>Tanári kérdésekkel irányított közös munka. Tanulók megszólítása</p>	<p>A kérdések megvitatása csoportban. Válaszok egyénileg.</p>	
<p>36 – 40</p>	<p>Az átalakuláshoz való viszony kettőssége. A „<i>segítség</i>”, a fohász, a vágy egyértelműsége? Vö. „<i>ne tudjuk még sajnálni se</i>”!</p>	<p>Rámutatni arra, hogy az „új világ” eljövetele valójában értékvesztés.</p>	<p>Kérdések, ill. kiemelt szövegrész értelmezése.</p>	<p>Tanulói válaszok.</p>	<p>Nem biztos, hogy a diákok érzik a szöveg ambivalenciáját. A konkrét szövszerkezet jobban rámutathat erre.</p>

<p>41 – 45</p>	<p>Reflektálás A lent szereplő kép és a szöveg közti kapcsolat megfogalmazása</p>	<p>A szövegben megjelenő ösztönösség hangsúlyozása, a kultúra, civilizáció szerepének, korlátainak értelmezése</p>	<p>Páros megbeszélés után rövid szóbeli reflexió.</p>	<p>Elvárás a teljes, koherens, logikus reflexió megalkotása. A feladat lehetőségét ad a szövegértés fokának felmérésére is.</p>
------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Részlet Shakespeare *A viharjából* (III. felvonás, 2. szín/jelenet)
(Fordította Fábri Péter)

Caliban:

Ahogy már mondtam, egy zsarnok, egy varázsló uralkodik rajtam, aki ravasz módon elcsalta tőlem a szigetet.

[...]

Mondom, varázslattal szerezte meg tőlem a szigetet: uram [*ti. Stephano*], te vagy képes ezt megbosszulni, - mert, tudom, mered;

[...]

Te leszel az úr itt és én a szolgád.

Stephano:

Na most, hogyan vigyük véghez? Meg tudod mutatni az ellenséget?

Caliban:

Igen, igen, uram: amikor alszik, és akkor szöveget üthetsz a fejébe.

[...]

Szóval, mondtam, megvan az a szokása, hogy délután alszik: ott csapd agyon, vedd el a könyveit; vagy egy hasákkal verd fejbe, vagy szúrd hasba egy karóval,

vágd át késsel a torkát. Ne felejtse el
elvenni a könyveit; azok nélkül
olyan tökfilkó, mint én vagyok, nem tud
egy szellemnek sem parancsolni: gyűlölik,
régén, mint én. Égesd el minden könyvét;
[...].

Stephano:

Te szörny, én megölöm ezt az embert: a lánya meg én leszünk a király
és a királynő [...]

[...]

Caliban:

Ebben a félórában biztos alszik;
akkor elpusztítod?

Stephano:

Becsületesemre.

[...]

Caliban:

Felvidítasz: olyan boldog vagyok.
Énekeljünk! Dúdold el azt a dalt,
amit az imént tanítottál nekem! [...]

(Forrás: <http://mek.oszk.hu/00400/00483/00483.htm>)

Kivetített képek a Kalibánban megjelenített vízióhoz.



12. Interaktív-reflektív technikák az irodalomórán

12.1. Interaktív-reflektív módszerek elméletben és gyakorlatban

Az irodalomtanításban folyó paradigmaváltás (melynek mértéke ma még messze nem teljes, hatása régióként, iskolai szakmai közösségeként eltérő) az elmúlt másfél évtizedben fokozatosan ismertté, viszonylag elterjedtté tette az „interaktív-reflektív technikák” fogalmát. Pethőné Nagy Csilla több módon is megfogalmazott szavaira utalva: a kompetencia a tevékenységben fejleszhető-fejlesztendő, ez pedig megköveteli az interaktivitást, a tanulóval való folyamatos és intenzív kapcsolattartást, a cselekvést, munkát, önálló gondolkodást igénylő feladatokat. Ezek a feladattípusok – a szűk értelemben vett szaktárgyi ismeretek hatékony megszerzésén túlmenően – a kompetenciák számos területének fejlesztésére egyszerre adnak lehetőséget: önálló kutatás, véleményalkotás, rendszerezés, problémaértelmezés és -azonosítás, szövegértés, lényegkiemelés. A tanár is nagyságrendekkel több információt szerezhet a gyermekek intellektuális képességéről, gondolkodásmódjáról, előadói képességeiről, mint a hagyományos frontális ismeretközlő típusú órákon. Az interaktív, reflektív módszerek az aktív „tanár–osztály dialógusban” megtartott órákhoz képest is több lehetőséget adnak a tanulók megismerésére, illetve szereplésére. A tapasztalatok alapján a feladatok természetéből adódóan a visszahúzódóbb diákok is megszólalni, egymással együttműködni „kényszerülnek”, a pszichés gátak is sokkal gyorsabban eltűnnek a feladatok megoldása, végrehajtása során. Sokkal gyorsabban nyilvánvalóvá válnak a kérdések, félreértések is: a tanuló reakcióira, kijelentéseire azonnal visszacsatolás érkezik. Az információk, tartalmak megosztása során vagy előhívásakor tehát a diákok szocializációjának foka-minősége, az egymáshoz való viszonyuk, illetve a tanulók mentalitása is jól láthatóvá válik. Pl.:

- A kooperatív tevékenység hatékonysága, illetve ennek változásai egy-egy diák munkája során.
- Egy-egy tanuló vezetői-irányító-csoportszervező képességei.
- Az osztályon, csoporton belüli hierarchia, viszonyrendszer.

- Az újszerű feladatokhoz, új kihívásokhoz való viszonyulás, a kreativitás, a problémamegoldás
- Kifejezőkészség, retorikai felkészültség.
- Feladattartás, célirányosság.
- Mennyire érzékenyek, empatikusak a diákok az adott irodalmi mű és társaik (véleménye) iránt, mennyire vágnak és mennyire hajlandók a társak elfogadására?
- Mennyire nyitottak, lelkesek, munkába vonhatók? Mennyire felelősek, elkötelezettek?
- Kik az önállóak, magabiztosak, akik képesek közös feladatmegoldásra, illetve kik szorúlnak bátorításra, figyelemre?

A feladattípusok összegző felsorolása és az interaktív-reflektív technikák, feladattípusok leírása több helyen is könnyen elérhető – akár már tankönyvi mellékletként is. Természetesen mindig a tananyaghoz, az időhöz és a csoport összetételéhez kell igazítani a feladattípust! Kétségtelen tény: az adott technikák alapvetően az angolszász oktatási rendszerhez kapcsolódva születtek meg, ahol a tananyag mennyisége, az elvárt lexikális tudáselemek, általában véve az egész iskolarendszer (nem beszélve a társadalom által elvárt „általános műveltség” fogalmáról) sok tekintetben különbözik a magyartól. A magyartanár munkája alapvetően is rendkívül nehéz, sokrétű, időigényes hivatás, és az interaktív, reflektív, kooperációra épülő oktatás további feladatokat és időt követel. Ugyanakkor az is tapasztalat, hogy a diákok aktív munkáját, tevékeny közreműködését igénylő feladattípusok valóban lekötik a diákok figyelmét, gondolkodásra inspirálják őket, és az így megszerzett ismeret ténylegesen sokkal szervezettebb része lesz a tanulók tudásának, mint a hagyományos módszerekkel megtanított tananyag. A nevezett technikák, eljárások pedig nemcsak a szaktárgyi követelmények átadását könnyítik meg, hanem olyan készségek, jártasságok kialakítását-kialakulását is segítik, amelyekre a diákoknak az iskolaéveket követően is szükségük lesz: kreativitás, kritikai gondolkodás, a megszólalás képessége, az önálló véleményformálás bátorsága, választékosság és pontosság az írásbeli és szóbeli kommunikációban (de legalábbis az igény tudatosulása), illetve a másokkal való együttműködés képessége. (Ld. fentebb is!) Mindezeknek egy mai diák kétségkívül sokkal inkább hasznát veszi az életben, mint a hagyományok által a tananyag kimozdíthatatlannak tűnő részévé rögzített verstani, irodalomtörténeti vagy irodalomelméleti ismeretek egy jelentős részének.

Mindez természetesen nem jelentheti, nem jelenti az irodalomolvasás és irodalomtanítás tagadását! Nem csupán „praktikus” szövegértők és szövegalkotók nevelése a cél. Némi tapasztalat, rutin birtokában a magyartanár megtalálhatja azokat a megoldásokat, amelyek a fenti készségek fejlesztését is lehetővé teszik, de egyúttal megmarad az esztétikai élmény és a műértelmező-műelemző igény is. Mindehhez szükség van – magától értetődően a jogszabályok, tantervi keretek adta lehetőségeken belül – berögzült (megrögzött) szokásaink, reflexeink átalakítására is.

Érdemes átgondolni már kezdő évfolyamok esetén az érettségi követelményeket (elsősorban a szaktanár által meghatározott szóbeli tételeket), újra elolvasni a tantervi elvárásokat, és ezek elemzése után újragondolni, *mi az az általunk korábban tanított tartalmakból, amire valóban szükség van*, mi az, ami csak egyéni megszokás, és így megpróbálni kiválogatni azokat az anyagrészeket, szövegeket, amelyek esetleg elhagyhatók. (A tapasztalat azt mutatja, hogy bizony lehetnek ilyenek.) Mindezek eredményeként a megmaradó tartalmak, szövegek új megközelítési, feldolgozási módjai talán már bátrabban végiggondolhatók.

Az alábbi óravázlat azt igyekszik bemutatni, hogy egy-egy tananyag-rész feldolgozásakor miként alkalmazhatók a fenti módszerek. Elsősorban olyan technikák jelennek meg, amelyek illeszkednek a hétköznapi tanórák szokásaihoz. Kétségtelen tény az is, hogy az adott anyagrész mennyisége, a módszerek időigényes jellege intenzív, határozott tanári jelenlétet, gyors és pontos instrukciókat, illetve a diákok részéről is már némi rutint és együttműködési készséget követel.

12.2. Egy lehetséges óravázlat (Illyés-versek értelmezése interaktív-reflektív módszerekkel)

Az óra tartalmi elemei vázlatosan a következők: Az óra tartalmi célja Illyés-versek elemzése. Ezek epikus és leíró jellegének bemutatása, megtapasztalása. Elemző-értelmező-meditatív attitűd; közösségi-közéleti vonatkozások érzékeltetése. (A közösségi jellegű irodalomértelmezés és költői szerepfelfogás, az ún. „képviselő-eszmény” konkrét példái.)

A reformáció genfi emlékműve előtt: A szöveg történelmi-művelődés-történeti ismereteket igénylő elemeinek megbeszélése, tisztázása. Lírai alapszituáció értelmezése. A felvetett probléma, téma azonosítása: a reformáció mozgalmanak és következményeinek értékelése, megítélése. A

gondolatmenet végpontja: történetfilozófiai kérdések: volt/van-e értelme a történelmi cselekvésnek? A kivetített belső vita-jelleg, a szkepszis, a pesszimizmus és a cselekvő, újító szellemiség ellentmondásai. A konklúzió és annak zaklatott, szenvedélyes születési folyamata. Érvek és ellenérvek elkülönítése. A szöveg gondolati-szerkezeti csomópontjainak azonosítása, megjelölése. Kapcsolata Vörösmarty: *Gondolatok a könyvtárban* c. művével.

Bartók: Bartók helye a zenetörténetben, zenéjének stílussajátosságai (disszonancia, diszharmónia) és a 20. sz. világképe, ill. Bartók kapcsolata a néphagyománnyal, a magyar népzenevel (előzetes információk összegyűjtése). A vers alkalmi jellege, aktuálpolitikai környezete/vonatkozása és általánosabb jelentésképzés: ars poétikus jellege. (Művészetfilozófiai és társadalompolitikai állásfoglalás.) Közösségi nézőpont, képviselő jelleg – kapcsolata a romantika költői szerepértelmezésével. Bartók mint emberi és művészi magatartásminta, példa. Szövegközöttség: utalások Vörösmartyra. A vers nyelvi sajátosságai, a szöveg képe.

Koszorú: Nyelv és identitás kérdésköre. A magyar nyelv helyzete, lehetőségei a történelemben. A lírai én nyelvhez való viszonya. A cím értelmezése a verszárlat felől. (Csak orientáció! Feldolgozás házi feladatként.)

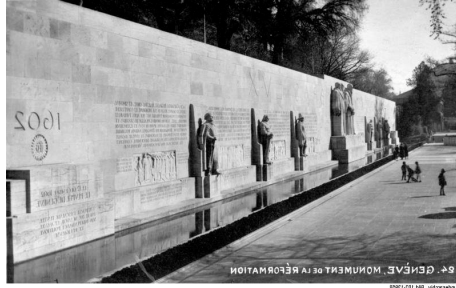
Az óra alapvető céljai a motiváció megteremtése az új ismeretek feldolgozásához. A már meglévő ismeretek elmélyítése, példákkal való konkretizálása. A szövegértelmezések jelentős háttérismeretet (történelem, zene, képzőművészet) igényelnek – ezek gyors és hatékony beépítése az értelmezési folyamatba.

Idő	Az óra menete	Célok, feladatok	Módszerek	Munkaforma	Megjegyzés
1–3	A korábbi órán tanult általános sajátosságok felidézése: Illyés lírája.	Ismétlés. Lényeg-kiemelés. Ráhangolás. Retorikai gyakorlat.	Egy tanuló szóbeli összegzése.	Egyéni felelet akár füzet, vázlat segítségével.	Nem „feleltetés”! Cél a retorikai készségek fejlesztése, a lényeg kiemelés gyakorlása.
3–6	Ráhangolódás <i>A reformáció genfi emlékműve előtt</i> olvasására. Grafikai szervező készítése. Képek értelmezése a genfi reformációs emlékműről. Tanári kalauz (kérdések, szempontok) a képekhez. Pókhálóábra készíttetése.	Kontextusba állítani a szöveget, ráhangolni a diákokat a szövegolvasásra.	Benyomások megfogalmazása a képpel kapcsolatban (méret, kompozíció, fal)	Pókhálóábra. Címmeditáció: mire utalhat a cím?	Ld. mellékelt képek!
7–20.	<i>A reformáció genfi emlékműve előtt</i> közös olvasása, értelmezése. Előzetes olvasási-értelmezési szempontok megfogalmazása. Szakaszos olvasás: válaszok visszatekintő értelmezői kérdésekre, ill. előzetes feltevések megfogalmazása. Rövid, általános utalás a részletben megjelenő nevekre. A versrészlet értelmező felolvasása.	Segítséget adni a pályaszakasz reprezentatív szövegének értelmezéséhez, ill. megmutatni az oeuvre ismert darabjának gondolati jellegét. A feldolgozás során értelmezni a gondolati csomópontokat, a belső vita jellegét.	Előzetes ismeretek és szempontok az olvasáshoz. (Ez már irányítja [segíti] is a hermeneutikai folyamatot.)	Szakaszos olvasás: rövidebb egységek, szószerkezetek értelmezése. Jóslások: a gondolatmenet lehetséges folytatása.	A szöveg hossza és nehézsége miatt szükség van az olvasás segítésére. (A szöveg képe és nyelve is okozhat nehézséget, és sok háttérismeretre is szükség van.) A jóslások a szöveg folyamatos értelmezésére készítetik a diákokat.

21 – 23	Zenehallgatás. Impressziók, reflexiók szabad rögzítése, majd ezek megosztása a csoporttársakkal. Átvezetés. Ráhangolás a <i>Bartók</i>-ra a szerző <i>Allegro barbaro</i> és <i>Zene-kari concertio. c.</i> műveinek részletei.	Ráhangolódás a <i>Bartók</i> c. versre.	Kontextus teremtés zenével.	Ötlebörze pármunkában. A gondolatok megosztása tanári irányítással.	Bartók zenéjének legalább elemi ismerete (akár csak impressziók) nélkül a műértelmezés „légüres” térbe kerül.
24 – 25	Közös versolvasás. (Értelmező versolvasás.)	Szövegértelmezés adott szempontok alapján.	Értelmező olvasás adott szempontok alapján.	Egyéni olvasás, a felolvasás követése.	A felolvasás segíti a szempontok szerinti szövegértelmezést.
26 – 33	Csoportalakítás után tanári kalauz (megadott szempont) szerinti értelmezés. Csoportképzés. A szempontok kiadása.	Csak egy-egy szempont érvényesítése az elemzésben.	Kooperatív szövegfeldolgozás. Közös véleményalkotás, vita.	Csoportmunka.	
34 – 38	A csoportok szószólói összegzik a véleményt. Sorrend meghatározása, „moderáció”, kulcsszavak rögzítése.	Álláspont közvetítése, megfogalmazása.	Egyéni előadás. Csoporttagok kiegészíthetik.	Egyéni munka.	Kulcsszavak rögzítése a táblára.
39 – 45	A nyelv és identitás kapcsolatára vonatkozó grafikai szervező készítése Reflexió Kilépőkártya készítése	Egyéni értelmezés segítése. Nyelvtanórai ismeretek felidézése nyelv és egyéni-közösségi identitás kapcsoltáról. Legfontosabb tartalmi elemek, konklúziók vagy kérdések megfogalmazása.	Asszociációk rögzítése fürtábrán vagy gondolattérkép	Egyéni munka, majd közös megbeszélés	Egyéni vagy csoportos házi feladat tanári kalauz alapján történő értelmezés kon-textusteremtés után.

Az órán felhasznált anyagok, elvégzett feladatok

1. Kivetített képek *A reformáció genfi emlékműve előtt* című vers olvasását megelőzően



Kérdések, szempontok a *Bartók* című vers feldolgozásához csoportmunkában

- a) Miért áll idézőjelben a „*Hangzavart?*” kifejezés? Kikre utalhatnak a „nekik” névmás vagy a T/3 igealakok? Mennyiben függhet össze mindez a vers keletkezési dátumával, a mű születésének politikai környezetével?
- b) A bartóki zene mely egyedi sajátosságaira utal a vers? Mit fejez ki a szöveg szerint Bartók zenéje a 20. századi emberiség, a magyarság és az egyén léthelyzetéből?
- c) Milyen értékek jelképévé válik a versben Bartók?
- d) Miként értelmezhető ars poeticaként Illyés verse?
- e) Értelmezzétek a vers talán legismertebb sorait: „*ki szépen kimondja / a rettenetet, azzal föl is oldja*”

2. Kérdések, szempontok a *Koszorú* című vers feldolgozásához

- a) Milyen módon jelenik meg a történelemértelmezés? Mely mozzanatokat emeli ki a szöveg a magyarság történelméből?
- b) Hogyan, milyen képekben, helyzetekben láttatja a szöveg a magyarság jelenét/közelmúltját?
- c) Miként ábrázolja a vers a nyelv szerepét a történelemben?
- d) Miként fogalmazható meg a lírai én személyes viszonya a nyelvhez? Hogyan értelmezhető a verszárlat?
- e) A zárlat és a szövegösszefüggés ismeretében miképpen értelmezhető a mű címe?

12.3. A Facebook mint lehetőség a reflektív és interaktív tanítási-tanulási folyamatban

Már több évvel ezelőtt is voltak fiatal kollégák, akik kreatívan felhasználták a 21. századi technika, illetve a diákok körében népszerű Facebook adta lehetőségeket. Ma talán már nem is szerencsés kifejezetten „kreatívnak” vagy „innovatívnak” nevezni a közösségi oldal felhasználását az oktatásban – miközben az is látható, hogy rengeteg tanárnak mégiscsak új ez a felület.

A közösségi oldalnak magyartanár munkájában is haszna lehet. Nyilvánvalóan jelentős mértékben segíti, gyorsítja a kapcsolattartást, az információáramlást, a különböző tartalmak megosztását, és az irodalomtanításban is nagyon jól használható felület. Mindehhez rendkívül jelentős mértékben hozzájárul az okostelefonok és táblagépek elterjedése.

A Facebookon ún. zárt csoport hozható létre, melynek tagja kell legyen minden érintett diák és a tanár. (Értelemszerűen annyi zárt csoportot kell létrehozni és kezelni, ahány osztályban, csoportban működtetni kívánjuk a módszert.) A felület alkalmas lehet a következőkre:

- a) Interneten elérhető szakmai jellegű anyagok, tartalmak, oldalak megosztása, ajánlása. Könnyen és gyorsan beszúrhatók irodalmi programokról szóló linkek, a tananyaghoz kapcsolódó cikkek, érdekességek. Nagyon sok vers megtalálható az interneten híres színészek előadásában, vagy épp megzenésítve-énekelve, továbbá képekkel vagy filmekkel összekapcsolva. (Ez utóbbiak esztétikai színvonalra változó lehet, de úgy tűnik, ezek az utak is az irodalom, a szövegolvasás felé vezethetik a 21. század diákjait.)

- b) Nagyon sok irodalmi szöveg elérhető már az interneten, és a forráslinket megoszthatók a zárt csoportban. A laptopok, táblagépek, telefonok világában nagy segítség lehet, hogy az iskolai könyvtárban csak néhány példányban megtalálható szövegek (vagy épp hiányzó munkák) olvashatók digitalizált formában (vagy esetleg ki nyomtathatók).
- c) Hasonló módon az olvasmányokhoz kapcsolódó filmekre, filmrészletekre is könnyebb felhívni a diákok figyelmét. Csak egyetlen példa Örkény *Gondolatok a pincében* című egyperceséhez készült videó. A film megnézése és a szöveggel történő összehasonlítása (valós tapasztalatok alapján) úgy is kiadható feladat, hogy az órán nem kell feltétlenül megnézni a filmet. A diákok ezt már otthon vagy akár a kollégiumban is meg tudják tenni. (<https://www.youtube.com/watch?v=8MRqXx13h3M>)
- d) A Facebookon házi feladatok is kiadhatók és bekérhetők. Feltétele a pontos nyilvántartás: feltétlenül szükséges szisztematikusan regisztrálni, ki az, aki már elküldte a kért anyagot.
- e) Diákok munkái, szövegei, anyagai is közzé tehetőek, megoszthatók a közösségi oldalon – természetesen az adott diák beleegyezésével.

Mindezek úgy kapcsolódnak az adott témakörhöz, hogy a közösségi oldal egyik alapvető jellegzetessége az interaktivitás, a vélemények, reflexiók gyors és szabad megosztása. A diákok „kommentelik”, „lájkolják” és „megosztják” a feltöltött anyagokat. Egy-egy dicsérő tanári bejegyzés, akár egy egyszerű (és nem utolsósorban gyors...) „lájk” a szaktanártól is inspiratív lehet, de talán még inkább az az osztálytársak elismerése, „lájkjainak” száma. Fontos szabály, hogy sértő vagy akár csak nagyon kritikus vélemény nyilvánosan nem fogalmazható meg! Ugyanakkor a facebookon arra is van lehetőség, hogy „privát üzenetben” kérjünk a diákoktól szöveget – vagy ugyanígy, tehát mások által nem, csak az érintett diák által látható módon fogalmazzunk meg esetleg kritikusabb véleményt.

Egy-egy jól sikerült rövid esszé, vélemény az egész osztály számára jól és könnyen prezentálható példa lehet (azaz ma már minden diáknak könnyen és gyorsan bemutatható egy-egy jó, mintaként tekinthető írás), míg egy kevésbé sikerült szövegalkotási feladat és a hozzá fűzött tanári vélemény szintén tanulságos lehet az egész osztály vagy csoport számára. Az is lehetséges, hogy a tanárnak elküldött munkát (ha a diák túl szerény, félénk) a tanuló nevének feltüntetése nélkül tegyük közzé mindenki számára.

A személyes tapasztalat az, hogy a felület jellegéből adódó interaktivitás és maga az a tény, hogy gépen, telefonon dolgozhat a diák, rendkívül vonzó és motiváló a gyerekek számára. Egy-egy rövidebb vagy hosszabb esszére, filmajánlóra, házi feladatra a tanulók nagy része azonnal reagál. Jól látható az is, hányan láttak, olvastak egy-egy bejegyzést.

Kétségtelen tény, hogy tanári mentalitás, szerepértelmezés kérdése is a facebook ilyen típusú használata, mivel bizonyos fokig mindenképp módosítja a hagyományos tanár-diák hierarchiát, illetve a technika igényli a viszonylag gyors tanári értékelést, reakciót. Nem mellékes szempont, hogy a netnyelv könnyen beszivárog ezekre a felületekre is: ékezetek elhagyása, hanyagság a központosításban, vagy épp rövidítések használata. Ezen a felületen nem könnyű javítani a helyesírási vagy stilisztikai hibákat. Ugyanakkor tanári akarat és következetesség kérdése, hogy milyen szabályokkal, milyen keretek közt használjuk a közösségi oldalt, illetve a számítógép is ad lehetőségeket (másolás, beillesztés, aláhúzás, színezés stb.) a súlyos hibák jelzésére.

Az is tény, hogy mindehhez szükséges egy közepes szintű tanári jártasság a számítógép, az internet, a Facebook kezelésében (és nagyfokú körültekintés, nehogy nyilvánosságra kerüljenek nem publikus tartalmak), továbbá nyilvánvalóan csak olyan tanulói közösségekben használható technika, ahol nem okoz gondot a közösségi oldal legalább alkalmankénti elérése.

Összességében az a személyes tapasztalatom, hogy nehézségeivel, esetleges hátrányaival együtt a végső mérleg mindenképp pozitív: a Facebook inspiratív, motivatív, gyors és interaktív felület, ahol komoly sikerek érhetők el az irodalomértelmezés, a szövegalkotás terén. Szemléltetésül álljon itt két példa.

1. A feladat rövid epigrammaszerű „ötsorosok” írása volt Petőfi *Felhők* ciklusának darabjaiban megjelenő témákra. Íme egy részlet a facebookos felületről.

Tanár: „Itt egy újabb anonimitást kérő szerző műve a 16-os számú vershez. Igen jó munka:

>>Vágy.
Éltető, Fényes.
Felébreszt, Kecsegtet, Elaltat.
Csilingelő ködbe fújt vágyak.
Életünk.<<”

Mindenki látta K. F., F. Sz. és N. H. kedveli ezt.
F. Sz.: „Ez nagyon tetszik”

2. A feladat a *Felhők* cím értelmezése volt privát üzenetekben, majd később a jobbak megosztása a tantárgyi zárt csoportban.
(A lenti idézetek javítások nélküli, betűhív szövegek!!)

Diák 1: *Én azt gondolom, hogy a versek szimbolizálhatják a felhőket az égen. Ezek néha nyugodtak, szépek, de amikor jön a vihar akkor ijesztővé, barátságtalanná válnak. Kapcsolatot lehet találni a versek témája és a felhők viselkedése között. Jelenthetik a felhők a szomorúságot, reményvesztettséget, magányt-rossz idő esetén- vagy akár a boldogságot, örömet, álmodozást is –jó idő esetén.*

Diák 2: *azért nevezik felhőknek mert a versekben is vágyakról van szó, valami elérhetetlen dologról. és a felhők ezt az elérhetetlen dolgokat jelképezi.[sic!]*

Diák 3: *Talán valami olyasmit jelent a Felhő cím hogy az elméjét, a gondolatait elhomályosítják a felhők (a rózsaszín köd) vagy nagyon boldog vagy csak szimplán vágyakozik*

Tanár: *Kinek(!) az elméjét? Mi az alany? Van nyoma boldogságnak ezekben a versekben...? Most akkor boldog vagy vágyakozik? A "rózsaszín köd" pontosan mit jelent?*

Diák 3: *Hát nem az a feladat hogy van egy vers aminek az a címe hogy Felhő és ezt a címet kell nekünk értelmezni??*

Tanár: *De igen! Csupán arra akarlak rávezetni Benneteket, hogy a szövegből / szöveggel igazolható gondolatokat fogalmazzatok meg. Nagyon is örülök a bátor, saját gondolatoknak. De mindig vizsgálni kell a szövegösszefüggést is! Ezekben a versekben nem nagyon látok pl. boldogságot. Te viszont erről írsz. Itt látok pl. ellentmondást.*

Összességében az a tapasztalatom, hogy a tanulói tevékenységre, interaktivitásra épülő, akár az órán, akár az internetes felületeken alkalmazott munkaformák jelentős mértékben motiválják a diákokat, erősítik a tanulás iránti elkötelezettséget, bátorítják az önálló véleményalkotást, egyúttal lehetőséget adnak a gyors visszacsatolásra, a tanári vagy tanulói értékelésre.

13. Az irodalmi ismeretek, készségek ellenőrzésének, értékelésének fő kérdései, formái és eljárásai

13.1. Elméleti keretek

Személyes tapasztalat szerint a tanári munka talán leglényegesebb feladatai közé tartozik az ellenőrzés, vagy ma elterjedtebb terminussal élve az értékelés. (Ld. lentebb!) A tanári pálya elején sok kolléga csupán az ismeretek pontos, alapos, jól strukturált átadására törekszik. Gyakorlóiskolai tapasztalat, hogy mindez a tanárjelölt hallgatóknál fokozottan igaz: a fő cél gyakran az ismeretek megosztása. Egy jól felépített, végiggondolt óraterv és annak sikeres megvalósítása könnyen keltheti az elégedettség érzését a tanárban.

Némi tapasztalat birtokában azonban gyorsan belátható, hogy a tanár célja nem a „tanítás” kell hogy legyen, hanem az, hogy a diák ténylegesen megtanulja, megértse, saját tudásának integráns, bármikor felhasználható, alkalmazható részévé tegye az iskolaévek alatt szerzett információkat. Ennek többek között feltétele a kiosztott feladatok elkészítésének, végrehajtásának folyamatos, rendszeres és következetes ellenőrzése (itt tudatosan használva az „ellenőrzés” kifejezést), illetve a szintén folyamatos, következetes, de hangsúlyosan motivatív, a pozitívumokra rámutató, de legalábbis jól érzékelhetően jobbító szándékú értékelés. A hétköznapi tanári gyakorlat azt mutatja, hogy nem könnyű feladat a fejlesztő jellegű értékelő tevékenység, hiszen alapvetően rengeteg időt, energiát igényel, nagy létszámú (teljes) osztályokban pedig még nehezebb az egyénre szabott, gondos, építő célzatú visszacsatolás. Ugyanakkor egyes feladattípusoknál (alapvetően szövegalkotási, elsősorban írásbeli munkák esetén) szinte haszontalannak, értelmetlennek látszik csupán egyetlen érdemjeggyel minősíteni a tanulói alkotást, de még a hagyományos tanári jelölési technikák (szövegalkotási hibákat jelző grafikus jelölések) is kevésnek, a diákok számára szinte haszontalannak tűnnek. Ilyen típusú feladatoknál legalább néhány szavas kommentár, egy-egy kulcsszó nagyon hasznos és szükséges lehet. (Pl.: „Jó bevezetés!” „Ez nem vagy alig értelmezhető!” „Az állításodat semmi nem igazolja a szövegben.” „Nincs kapcsolat az előző szövegrésszel!” „Azaz? Ezt hogy érted? Fejtsd ki!” „Mi a szerepe

[*a csupán tényszerűen azonosított jelenségnek] a jelentésképzésben?!”, „Lezáratlannak hat!” stb.)*

Jellegetes szövegalkotási, fogalmazási hibák az osztállyal, csoporttal közösen is megbeszélhetők, de egyes esetekben az adott diákkal való személyes konzultáció tűnik a leghatékonyabb megoldásnak, bármennyire is időt és erőt igénylő munka.

Lentebb is történik utalás arra, hogy az értékelés nem azonos a hagyományos osztályzással. Épp ezért ennek a folyamatnak ma már fontos része kell legyen a tanulói önértékelés, melyben a diák az értékelést irányító tanár „partnereként” értelmezhető. Ez segíti az önreflexivitás, a helyes énkép kialakítását, azaz a tanulók ily módon lehetnek képesek saját képességeik és korlátaik, fejlesztendő területeik felmérésére.

Mindezekén túl teret kell adni annak is, hogy a diákok egymást értékelhessék. Ez az értékelési szempontok tudatosítását eredményezi, fejleszti a kritikai gondolkodást, a vitakultúrát, a kritikai érzéket, a kommunikáció pontosságát, árnyaltságát.

Hangsúlyosan az értékelési munka részeként kell tekinteni (és tudatosan alkalmazni) az órai munka folyamatos szóbeli értékelését is. (A banálisnak tűnő kijelentés a tapasztalatok szerint nem feltétlenül számít mindenhol evidenciának...) A tanári szerep egyik fontos eleme a helyes válaszok, jó ötletek megdicsérese, egy-egy kevésbé kiemelkedő diák jó gondolatainak hangsúlyos kiemelése, „kihangosítása”, bármely tanuló jó ötletének, új gondolatának beépítése az órai folyamatba (akár a táblai vagy füzetvázlatba is). Ugyanígy rutint és érzékenységet igényel a helytelen vagy irreleváns válaszokra, az esetleges hibákra való reakció is! Mivel az irodalomórán a diákok sok esetben alkotó munkával önálló „produkciót” teremtenek, sokszor mélyebb gondolataikat, érzéseiket is megosztják, ezért a túlzott kritika erősen visszavetheti a tanulói lelkesedést, munkakedvet.

Sajnos van még hova fejlődni a magyar iskolarendszernek abban a tekintetben is, hogy *lehetőséget teremtsen* (!) a diáknak (az inspiráló, motiváló) sikerre. A tanári munkában olyan helyzetek kialakítására is kellene törekedni, ahol egy-egy gyengébb vagy problémásabb diák is sikereket érhet el. (Például rosszul író, de szóban jól kommunikáló vagy ügyesen szavaló diákot tudatosan választunk ki csoportmunka során szószólónak, vagy ő lesz az, aki a memoriter számonkérésénél felelni fog – bízva abban, hogy itt nyilvánosan sikert érhet el.)

13.2. Az értékelés újabb elemei, szempontjai

Az elmúlt évtized(ek)ben – ahogy erre már fentebb is történt utalás – több tekintetben módosult az értékelés szerepe és ezzel szoros összefüggésben magának a fogalomnak a jelentése is, illetve szükségeszerű volna a változás az oktatás, a közoktatás egészében.

Az új, mai jelentésben az értékelés vonatkozik a tanulási-tanítási folyamat minden területére, szintjére (bemenet – folyamat – kimenet) és folyamatos, állandó visszacsatolásként kellene megjelennie. Akár megkerülhetetlenül szükséges tárgyi-lexikális ismereteket, akár újszerűbb, alapvető kompetenciákat mérő értékelésről beszélünk, a szummatív értékelésnél egyre fontosabbá vált-válik a folyamat alatti, formatív értékelés. Fontos cél, feladat az is, hogy a tanár elegendő és megfelelő információkkal rendelkezzen diákjai gondolkodásáról és tanulási szokásairól, módszereiről, melyet felhasználhat a tanítási munkában és a tanulási folyamat értékelésében. A szakirodalomban sok helyen megfogalmazott megállapítás, miszerint a diagnosztikus és formatív értékelésnek nagyobb hangsúlyt kell kapnia, s a gyakorlati tapasztalataink is ezt igazolják.

Talán a korábbi tanári gyakorlatban nem volt hangsúlyos az, ami az új típusú értékelésben mindenképp lényeges: az elvárások, az értékelési szempontok egyértelmű tisztázása. Korábban a magyar iskolarendszer sok esetben tulajdonképpen „elvárta”, hogy a diák a tanulás és tanári értékelés folyamatában „önmagától rájöjjön”, mik az elvárt értékelési kritériumok. Ma már egyértelműen cél az írásbeli és szóbeli megnyilatkozások értékelési szempontjainak nyilvánvaló megfogalmazása önmagunk és a diákok számára. A tanulók (csak) ily módon tudnak tudatosan, felelősen felkészülni az értékelésre. A szempontokat minden feladattípusnál érdemes és szükséges tisztázni! Kezdetben inkább kevesebb, de egyértelmű szempontot határozzunk meg, majd később ezek száma növelhető. Jól példázza ezt a fejezet végén szereplő két értékelési táblázat. Ezek szempontjai mint előzetes, már ismert elvárások fogalmazódhatnak meg a diákok számára, így a szempontsor diákokkal közös értelmezése tudatosítja a tanulóknál a szövegtípus tartalmi-formai-nyelvi sajátosságait, és a szövegalkotás során már világos lehet számukra, milyen kritériumoknak kell megfeleljenek.

A fentebb kifejtett fejlesztő-motiváló jellege mellett az értékelésnek szorosan össze kell kapcsolódnia a méréssel is. A teljesítmények, eredmények rendszeres mérése, elemzése és ezek beépítése a tanítási-tanulási

folyamatba mindenképp növelheti a tanári munka hatékonyságát. Az adatokkal, a mérési eredményekkel ugyanakkor érdemes óvatosan bánni, és következtetéseket csak megfelelő előkészítés és alapos, körültekintő mérés esetén levonni. (Például ha ugyanannak a tanárnak egyazon évben két osztályában jelentősen különböznek az érettségi eredmények, akkor nem könnyű megválaszolni, hogy az egyik osztály valóban jobb-e, mint a másik, esetleg a tanári munka hatékonysága volt különböző, vagy – szélsőséges esetben – csak a szóbeli tételek húzásánál volt-e szerencsésebb egyik osztály a másiknál...) Másrészt mindez természetesen nem jelenti azt, hogy feleslegesek lennének a statisztikai adatok. Hasznos konklúziók is levonhatók körültekintő mérés és értékelés eredményeképpen. Leginkább releváns eredmények akkor szülehetnek, ha az értékelő pontosan tisztában van a mérés, az adatfelvétel körülményeivel: egyszerűbben fogalmazva maga a tanár egy-egy tanulóra vagy tanulócsoportra vonatkoztatott adatait, értékeléseit akkor tudja valóban hasznosan integrálni a munkájába, ha a mérés alanya(i), körülményei, illetve szempontrendszere is azonos vagy hasonló. A fejezet végén található értékelési táblázat folyamatos, következetes használata esetén például mind a diák(ok), mind a tanár számára jól láthatóvá válik, hogy az esszé típusú szöveg megalkotásának *melyek az elvárt szempontjai, mely területeken milyen teljesítményt ért el a diák (erősségek – fejlesztendő területek)*, és az időben előrehaladva az *egyes területeken milyen változás* tapasztalható.

A rövid bevezető után összegző céllal érdemes áttekinteni és tudatosítani a szakirodalomban leírt ismereteket az értékelésről. A fent megfogalmazottak táblázatokba rendezve jól átláthatók.

13.3. Az értékelés hagyományos, általános, illetve újabb funkciói

- Információszerzés a teljesítményről, az előrehaladásról, az orientációkról, motivációkról,
- minősítés,
- a szelektív funkció (A diák teljesítette-e a továbbhaladás feltételeit?),
- pályaorientáció (Mely területeken képes jó eredményeket elérni a tanuló?).

(Középpontjában a diák.)

Az értékelési folyamat három alapvető összetevője:

- mik az elérendő célok (mi a tanulóktól elvárt teljesítmény),
- a diákok tanulási tapasztalatai és tanulási stratégiái
- a kitűzött célok elérése mennyiben sikerült (szűkebb értelemben vett „értékelés”)

Az értékelés tanulóra vonatkozó újabb funkciói:

- visszacsatolás
- fejlesztés
- tanulássegítés
- tanulói önreflexió és önértékelés

Az újabb szemléletű értékelés középpontjában már nem csupán a tanuló áll, hanem

- a tanár
- az iskola
- az oktatási rendszer
- a tantervek, képzési programok is.

Az értékelés lehetséges formái:

- helyzetfeltárás → diagnosztikus (a folyamat előtti, bemeneti),
- fejlesztés, segítség → formatív (a folyamat alatti, folyamati),
- minősítő → szummatív (a folyamat utáni, kimeneti).

A tanítási-tanulási folyamat teljességére vonatkozó értékelés alapkritériumai:

- objektivitás
- egységesség
- megbízhatóság
- érvényesség¹

¹ Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest, 2005. 190–198.

13.4. Értékelési technikák közös elemzése: értékelési szempontok, módszerek kidolgozása gyakorlati példákhoz kapcsolódva

Az alábbiakban néhány olyan értékelési módszerre láthatunk példát, melyek az irodalomtanári munka szerves részét képezik. A helyzetből adódóan itt írásos anyagok szerepelnek, de egy workshop keretében lehetőség van projektmunkák, digitális anyagok, egyéb tanulói produktumok értékelésének bemutatására is. A feladatlapok, tesztípusok elemzése, közös értékelése kifejezetten hasznos lehet.

1. Szövegismereti tesztek

Az irodalomtanítás elemi feltétele a szövegek olvasása. A gyakorlatban ugyanakkor jól látható, hogy még „a magyart” kedvelő diákok körében is gondot jelent a szövegolvasás. Elsődleges tanári feladat a motiváció, a példaadás kell hogy legyen – de a tapasztalat azt mutatja, nem kerülhető meg a hagyományos értelemben vett ellenőrzés sem. Különösen nem könnyű ez a feladat akkor, amikor az interneten rendkívül gyorsan és könnyen elérhetők a hosszabb szövegek rövidített verziói.

a) Lírai szövegek ismerete

Egy-egy alkotói életmű feldolgozásának kezdetén vagy lezárásakor is kijelölhető adott számú vers, melyeknek ismerete nélkül nem lehet releváns kijelentéseket tenni. A szövegfelismerés ráadásul az emelt szintű érettségi vizsgán is visszatérő feladattípus. Ilyenkor érdemes jellegzetes, fontosnak vélt részek kiemelése. Néhány példa Adytól:

1. <i>Kúnfajta, nagyszemű legény volt, Kínzottja sok-sok méla váagnak,</i>	3. <i>A szívem egy nagy harangvirág S finom remegések: az erőm.</i>
2. <i>Alkonyatok és délibábok Mefogták százszor is a lelkét, De ha virág nőtt a szívében, A csorda-népek lelegelték</i>	4. <i>Fagyos lehellet és hullaszag Száll ott minden virág felett. Elátkozott hely. Nekem: hazám. A naptalan Kelet</i>

Szövegismeretet félig játékos formában is tesztelhetünk: előre kiadott listáról (melyen ebben az esetben viszonylag nagy számú idézet szerepel, megadva a megoldást, tehát a citátum szerzőjét és a forrásszöveg címét is)

a diákok egy csoportja a többieknek olvas fel a részletek közül. A megszólítottaknak meg kell tudni mondani a részlet alkotóját és a vers címét. Itt nem feltétlenül az osztályzattal való minősítés a cél, hanem hiba esetén például az adott részlet memoriterként való megtanulása lehet a hibázó diák feladata. Az ilyen típusú szöveggyűjteményekbe egy-egy életmű/szövegcsoporthoz legjellegzetesebb, legismertebb részleteit érdemes összegezni.

Csoportmunkában is végezhető szövegismeretet mérő feladat. Ezekben az esetekben is részleteket kell felismerni, de elsősorban nem előre kiadott egységeket (csoportosan ez talán túl egyszerű feladat), hanem megadott művek teljes szövegét kell előzetesen elolvasni. A tapasztalatok szerint a tanulók közös gondolkodása, az együttes munka, az esetleges vita, az egymástól tanulás eredményeként egy-egy mű, műrészlet mélyebb nyomot is hagyhat a diákokban, mint amikor önállóan kell dolgoznia.

b) Novellaszövegek ismerete

Kisepikai művek esetén is szerencsésebb lehet az olvasandó szövegek-ből kiadni részleteket, mintsem a történetre vagy a szereplőkre rákérdezni. Ma már több technikai megoldás is létezik arra, hogy akár nyomtatott szöveget digitalizáljunk. Természetesen egy-egy szövegrészlet be is gépelhető, de olyan teszt is készíthető, ahol akár tucatnyi vagy több elbeszélés ismerete az elvárás. Ilyenkor segíthet a technika. A lenti példában három Joyce-elbeszélés részletei szerepelnek, az eredeti tesztben a három novellából összesen nyolc szövegrészlet állt. A tanuló csak figyelmes, alapos olvasással képes a három szöveghez tartozó részleteket elkülöníteni:

1.

Felgyúrte hát inge ujját, és ő is bemutatta izmait a társaságnak. Megvizsgálták és összemérték a két kart, és egyöntetűen az a vélemény alakult ki, hogy itt csak erőpróba dönthet. Lerámolták az asztalt. Egymás kezét szorosra markolva, könyéikkel az asztal lapjára támaszkodtak. Amikor majd Paddy Leonard elkiáltja magát, hogy rajta, akkor mindketten megpróbálják a másik karját az asztal lapjára nyomni.

2.

– *Amint látom, Tommy, te egy szikrányit sem változtál. Ugyanaz a kétségbeejtően komoly alak vagy, aki engem vasárnap reggeleken, másnaposan, a fájó fejemmel leckéztetni szoktál. Bele kellene szagolnod egy kicsit a nagyvilágba. Kirándulni sem szoktál?*

– *Voltam a Man szigeten - válaszolta a kis Chandler. Ignatius Gallaher megint nevetett.*

3.

A csarnok felső része teljesen sötétségbe borult.

Felbámultam a sötétbe, és láttam szegény kis magam, akit a hiúság ide üzött, aztán kinevetett. Szememben szegyen égett és bánat.

c) Regényszöveg ismerete

Egy regény cselekménye, szereplőinek névsora könnyen elérhető rövidített verzióban. Az alábbi feleletválasztós teszttel a részletekre is rákérdezhetünk, hiszen a jó megoldás adva van, csak ki kell választani. (Nem lényegtelen szempont, hogy az ilyen típusú teszt gyorsan, könnyen javítható.) Ilyenkor érdemes arra figyelni, hogy a helyes válasz mellett a helytelenek is kifejezetten valószínűnek tűnjenek. A példa Rejtő Jenő *Az elveszett cirkáló* című regényének ismeretét méri fel. A teljes tesztben 13 kérdés szerepel.

1. A történet elején feltűnő kölyköt a "Gyóntatók" mentik meg Krokodiltól és a „Hóhéroktól”. Honnan kapták a nevüket a Gyóntatók?

a) *Korábban papok voltak.*

b) *A kikötői alvilág bennük megbízott, és titkait mindenki velük osztotta meg*

c) *Két matrózból kiverték a csempészáru helyét*

d) *Akkor kapták a nevet, mikor kifosztották Pizkos Freddel együtt a Mengue-sur-Loire-i zarándokokat*

2. Mivel vádolták Tom Levent?

a) *kémkedéssel*

b) *gyilkossággal*

c) *parancsmegtagadással*

d) *a tisztátársa találmányának ellopásával*

3. Honnan kapta a nevét Rozsdás?

- a) *Vöröses bőréről, mivel mesztic volt*
 b) *Kedvenc késéről, amit csak nagyon ritkán használt, ezért be-berozsdásodott*
 c) *Vörös hajú és szeplős volt*
 d) *Már „véd-jegyévé” vált rozsdabarna tisztí sapkájáról, amit sosem vett le a fejéről*

2. Lexikális ismereteket ellenőrző teszt

Az alábbi példa azt mutatja, hogy alapvető tények ismerete megkerülhetetlen – főként olyan esetben, amikor egy tanulócsoporthoz több tagja emelt szintű érettségi vizsgát kíván tenni. A cél a tényanyag ismeretének gyors és objektív felmérése volt

A magyarországi felvilágosodás (dolgozatrészlet 30 kérdéses tesztből)

1. Bessenyei a „*Magyarság*” c. röpiratában a tudás terjesztésének és így a közboldogság elérésének eszközeként minek a gondolatát, fontosságát fogalmazza meg?
2. Melyik korabeli költőnk életművében jelet meg hangsúlyosan a politika mint téma? (pl.: A franciaországi változásokra, A látó)
3. Mi a címe Kármán József szentimentalista regényének?
4. Ki írt értekezést a magyar kultúra megújításának témájában *A nemzet tsinosodása* címmel?
5. Ki volt a 19. sz. első évtizedeiben az irodalmi-szellemi élet meghatározó alakja, a nyelvújítási mozgalom vezetője?

3. Egy témakört összefoglaló dolgozat:

A tényanyagot, életrajzi elemeket, művelődéstörténeti ismereteket, meghatározásokat számon kérő dolgozatoknak is van, lehet helye a mai irodalomtanításban is. Ugyanakkor érdemes növelni az olyan típusú feladatok arányát, ahol a kreatív gondolkodás, az állásfoglalás, a véleménynyilvánítás nagyobb teret kaphat. Ilyenkor olyan típusú kérdések megfogalmazása kell, hogy cél legyen, melyre összefüggő, kifejtett szöveggel ad választ a tanuló, és amely válaszokban a tanár felmérheti a diák össze-

függéseket meglátó képességét, értelmezői készségét és szövegalkotási kompetenciáját is. Az alábbi kérdéssor erre igyekszik példát adni.

- I. Mit jelent Arany költészetére vonatkoztatva a „közösségi költő” szerepe? Miként módosul ez a szerepértelmezés a pálya kései időszakában? (Rövid esszédben utalj verscímekekre is!)
- II. Milyen gondolatok, tapasztalatok, érzések jelennek meg a nagykorúsi időszak lírai szövegeiben?
- III. Miként válik jelképes alakká Szent László a *Toldi estéjében*?
- IV. Mi az öreg Toldi és Lajos király közti vita lényege a *Toldi estéjében*?
- V. Néhány kérdés Arany balladáihoz kapcsolódóan (Röviden, de lényegre törően, pontosan válaszolj!):
 - a) Miként értelmezhető a bírák döntése az *Ágnes asszonyban*?
 - b) Miért tekinthetők az önazonosság megőrzésének jelképeiként is az apródok a *Szondi két apródjában*?
 - c) Milyen értelemben válik metaforikus alakká „Rebi néni” a *Vörös Rébékben*?
 - d) Mi okozza (közvetlenül és közvetve) Tuba Ferkó halálát a *Tengerihántásban*?

4. Tanulók egymás munkáit értékelik

A fenti, hagyományosnak tekinthető értékelési módszerek mellett hatékony módszer lehet a tanulótársak bevonása az értékelésbe. Álljon itt egyetlen példa!

A feladat egy egyoldalas esszé megírása volt. A végső beadás előtt azonban két (a dolgozatíró által választott) diaktársnak mind tartalmi, mind nyelvi, ill. helyesírási szempontból lektorálni kellett a munkát. Ők aláírással igazolták a feladat elvégzését. Ezt követően két másik diák kapta meg az esszét, akik immár bírálóként hosszabb véleményt kellett, hogy írjanak a dolgozatról. Ez, vagyis a viszonylagos nyilvánosság a dolgozatírókat is arra készítette, hogy a szokásosnál átgondoltabban dolgozzanak, másrészt a „lektorok” és a „bírálok” is új, külső nézőpontból közelíthették meg a szövegalkotás folyamatát. Ez a technika minden diákban megerősítette azt a tapasztalatot, hogy a szövegalkotás figyelmet, tudatosságot

igénylő munka. (Az esszéket az objektív értékelés érdekében jeligével írták a diákok – a tapasztalat azonban azt mutatta, hogy felesleges volt az anonimitás, ugyanis a tanulók számára [minden tanári szándék és intézkedés ellenére] nagyon gyorsan nyilvánvaló lett, ki az adott dolgozat szerzője.)

5. Értékelés a Facebookon

A kiadványban külön rész foglalkozik a közösségi oldal adta lehetőségekkel. A Facebook nemcsak interaktív és gyors reflexiókra lehetőséget teremtő felület, hanem az értékelésben is hasznos lehet. A tanulók is reagálnak, reagálhatnak röviden egymás munkáira, de a tanárnak is módja van akár az egész osztály számára nyilvánosan vagy csak az adott tanuló számára látható módon véleményt alkotni, értékelní. Az alábbi filmajánlót és a tanári bejegyzést mindenki láthatta.

A kedvenc mozim egy vígjáték, melynek címe "Az ördög Pradát visel". Lauren Weisberger könyvét David Frankel filmesítette meg, a főszerepet Meryl Streep és Anne Hathaway játssza. A filmet minden divatot kedvelő nőnek és asszonynak ajánlanám, mert egy olyan történetet jelenít meg, melyben a frissen diplomázott, munka terén maximalista Andrea elkezd megalapozni újságírói karrierjét. Egy sokak által ismert magazinnál kap állást mint a főszerkesztő asszisztens... [részlet a tanulói munkából]

Mindenki látta.

N. H. kedveli ezt.

Tanár: *Ügyes lett, jó lett. A legjobbak közé tartozik!*

Egy másik példa a valamivel hosszabb tanári értékelésre, amely nem jelent meg nyilvánosan, csak az ajánlót író diák kapta meg.

Tanár: *„Elég lett volna kicsit egyszerűbben összegezni a történetet. Nem kell egy ilyen szövegben "elmondani" az egész sztorit. És figyelj a túl hosszú, több kötőszóval kapcsolt mondatokra! Nem szépek. Pláne ha ismételsz egy kötőszót...(és-és...) Ez csúnya hiba. >>Így hát maradnak, ÉS a támadást ugyan visszaverik, DE hatalmas veszteségek árán sikerült csak megtartani a pozíciókat, ÉS a küldetést is sikeresen teljesítették, DE meghalt a százados, valamint 5 embere...<<”*

6. Értékelés, önértékelés (előre) megadott szempontok alapján táblázat segítségével

Az új értékelési technikák (tanári értékelés, önértékelés, csoportmunka tanári vagy önértékelése) számos példája elérhető az interneten, illetve szakmai kiadványokban. Ezek elemzése, hasonló típusú értékelő táblázatok készítése rendkívül hasznos lehet (vö. fentebb!) Itt csak két ilyen típusú értékelő táblázat szerepel példának.²

Példa az esszé típusú szöveg értékelésére becslési skálával

Szem-pontok	Állítás	Becslés
Szerkezet/ műfaj 1. bevezetés	A tanuló képes a téma (cím, kérdés, feladat) tág értelmezésére, és ebből kiindulva néhány részletesen vizsgálandó szempont indoklással történő kiválasztására.	1 2 3 4 5
Szerkezet/ műfaj 2. tárgya-lás	A tanuló képes kiválasztott szempontjait logikus rendbe fűzve részletes értelmezést adni.	1 2 3 4 5
	Állításait képes a szövegből vett példákkal igazolni, a példákat értelmezni.	1 2 3 4 5
	Gondolatmenete a retorika szabályai szerint építkezik, induktív és/vagy deduktív.	1 2 3 4 5
Szerkezet/ műfaj 3. befejezés	A tanuló befejezésében visszatér a bevezetésében kiválasztott szempontokhoz, képes összegezni vizsgáldásának eredményét.	1 2 3 4 5
	Az összegzés nyomán képes logikus következtetések levonására és véleményalkotásra.	1 2 3 4 5
	A tanuló az esszé zárlatában a továbbgondolkodás lehetőségeit is felvillantja, kiterjeszti tudását például társadalmi, életközeli vonatkozás(ok)ba is.	1 2 3 4 5
Globális szerkezet	A szöveg megfelel a terjedelmi elvárásoknak, arányosan és jól tagolt, lokálisan és globálisan egyaránt koherens.	1 2 3 4 5

² Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest, 2005. 197.

Műveltség (tudásbázis)	A szöveg meggyőzően bizonyítja, hogy a tanuló biztos ismeretekkel és interpretációs eljárással rendelkezik a szöveg(ek)re, motívumokra, művelődéstörténeti kontextusokra vonatkozóan.	1 2 3 4 5
Gondolkodás	A szöveg igazolja a tanuló problémaérzékenységét, önálló, eredeti és kritikus gondolkodását, érvelő- és rendszerező-képességét, tárgyszerűsége és önálló véleményformálásra törekvésének egyensúlyát.	1 2 3 4 5
Hatásosság	A szövegalkotás átütő ereje megnyilvánul (például: izgalmas szófordulatok, változatos modalitás, hatásos párhuzamok, ellentétek vagy kérdésfelvetés, meglepő következtetés).	1 2 3 4 5
Nyelvi minőség	A szöveg a köznyelvi norma biztos ismeretéről tanúskodik, a tanuló szóhasználata a tartalomnak adekvát és változatos, stílusa szabatos, világos, lényegre törő és gördülékeny, megfelel a kommunikációs helyzetnek.	1 2 3 4 5
Helyesírás, íráskép	A tanuló kézírása olvasható, a szöveg írásképe rendezett, helyesírása biztos, látható az önkorrekcióna való törekvés.	1 2 3 4 5

Példa az érvelő típusú szöveg műfaji-szerkezeti szempontból való (ön)értékelésére állítással

Szemponatok	Igen	Részben	Nem
A szöveg írója a bevezetőjében értelmezi a feladatban (címben) megjelölt kérdést, állítást, tételt, ha van, kitér a felvezető szöveg értelmezésére is. (Értelmeztem a címbeli kérdést, állítást, feladatot.)			
Állásfoglalásához megalapozott, strukturált háttértudással rendelkezik. (Véleményem kialakításához mozgósítottam, felhasználtam és rendszereztem a témával kapcsolatos tudásomat.)			

<p>A tárgyalásban logikus és koherens érvrendszert épít fel. (Állításomat a tárgyalásban érvekkel és példákkal támasztottam alá, meggondoltam, és megfogalmaztam, hogy az egyes érvek, példák hogyan kapcsolódnak egymáshoz.)</p>			
<p>Az érvrendszer nyelvileg kellően kifejtett. (Törekedtem a mások számára is érthető, világos fogalmazásra.)</p>			
<p>Az érvrendszer az ellentétes véleménylehetőségeket is mérlegeli, cáfolatot is tartalmaz. (Meggondoltam, rögzítettem más véleménylehetőséget is, melyeket igyekeztem megcáfolni.)</p>			
<p>A szöveg írója a befejezésben következtetést von le, személyes véleményt alkot. (A befejezésben következtetést vontam le, és újrafogalmazással megerősítettem saját álláspontomat.)</p>			

14. Speciális módszerek az emelt és középszintű érettségire való felkészítésben

A kétszintű érettségi vizsga jelene

A kétszintű érettséginek már egy évtizedes múltja van a magyar oktatási rendszerben. A tanárok, diákok immár jól megismerték ezt a rendszert, és bár kisebb-nagyobb módosítások történtek, alapvetően nem változtak az elvárások és metódusok. Jelenleg is úgy tűnik, hogy némi bizonytalanság után 2015-től végül továbbra is marad a megszokott érettségi rend, tehát lehet értelme, haszna a felkészülési módokon való gondolkodásnak.

A feladattípusok mindkét szinten jól ismertek. A korábbi évek feladatsorai mind elérhetők az interneten, illetve olyan összegzés is elérhető, amely a középszintű esszécímeket, illetve az emelt szintű feladatok címeit listázza jól áttekinthetően. Ezek elemzése mindenképp hasznos lehet!

Tartalmi jellegű változás talán két területen figyelhető meg. Középszinten a szövegalkotási feladatban – úgy tűnik – néhány éve mindenképp szükség van legalább minimális irodalmi ismeretre, olvasottságra, mivel az érvelési feladat alapvetően irodalmi példák felidézését várja el.

A másik látványosabb változás (bár ez nehezebben igazolható konkrét tényekkel, inkább a tapasztalatok alapján fogalmazható meg), hogy az emelt szintű érettségi I. részében, azaz a diákok műveltségét, tájékozottságát felmérő 40 pontos feladatsorban is némileg csökkenni látszik (bár el nem tűnik!) a lexikális elemek ismeretét igénylő feladatok száma. Esetenként több kérdés vonatkozik a feladat elején megadott bázisszövegre, amelyek megválaszolása továbbra is igényel tárgyi-műveltségi tudást, de nem egy feladat a megadott szövegből is megoldható. Azaz sok esetben szövegértési feladatként értelmezhető a vizsgarész több egysége is, amely viszont kétségtelenül elvárhat bizonyos szaktárgyi (irodalmi és nyelvtani) előismereteket. Mégis: összességében úgy tűnik, hogy az emelt szintű vizsgákon a kezdetekhez képest némileg kevesebb a tárgyi tudást követelő feladat.

Mi az, ami a fentiekből konklúzióként megfogalmazható?

1. Szövegismeret, műismeret

Egyrészt az, hogy mindkét szinten szükség van irodalmi szövegek (versek, elbeszélések, regények, drámai művek) ismeretére. Ez szükséges a középszintű érvelési feladat megoldásához, de hasonló jellegű az emelt szintű vizsga „*Reflektálás egy jelenségre*” része is: itt is gyakori, hogy irodalmi példákra kell hivatkozni az érvelő jellegű reflexióban. Mindez azt vonja maga után, hogy a felkészítő munkában érdemes hangsúlyt fektetni az évek során olvasandó szövegek ismeretének számonkérésére (olvasási tesztek, szövegfelismerési feladatok - vö. vonatkozó fejezetrész!), de kifejezetten hasznos gyakorlatnak tűnik az is, hogy az utolsó évben szisztematikusan (bár nagyon röviden) újra megbeszéljük a gimnáziumi évek legfontosabb nagyobb olvasmányait (toposzok, problémafelvetések, legfontosabb cselekményelemek, szereplők rendszere). Erre az alapóraszámokban nem igazán van lehetőség, fakultációs órákon vagy felkészítő foglalkozásokon adódhat erre mód. Ugyanígy érdemes lehet a legjelentősebb lírai szövegek problémafelvetéseinek, témaelemeinek átisméltése is. Személyes tapasztalat, hogy a szövegek biztos ismerete (akár csak szerző vagy téma azonosítása szempontjából is) még a legkiválóbb diákoknak is okozhat gondot: 12. évfolyamon (előzetes ismétlés nélkül) még olyan jelentős vers, mint akár az *Előszó* szerzőjének nevéen és témáján is elgondolkozhat egy-egy jobb tanuló is.

2. Művek, szerzők, műfajok

A fentiekkel szoros kapcsolatban mindkét szinten szükség van arra, hogy szövegeket és szerzőket össze tudják kapcsolni a diákok. Elengedhetetlen az is, hogy vizsgázó a művek születésének idejével (legalább nagyjából), illetve az alapvető műfaji kategóriákkal tisztában legyen. Kínos példák adódnak arra, hogy milyen bajokat okozhat, ha nincs meg ez a tudás. Megesett, hogy kiváló diák Örkény *Tóték* című kisregényét elemzte novellaként, de még kellemetlenebb lehetett az, amikor dráma és drámaiság fogalmát összekeverve kispikái szöveg helyett drámát értelmeztek végzős diákok. Az sem túlzó elvárás, hogy a magyarból érettségiző diák Arany Jánosról tudja, melyik században élt.

Épp ezért hasznos lehet a „szerző-cím-műfaj-keletkezés ideje” típusú dolgozatok íratása, ezzel ugyanis felelevenítjük mindazokat a szövegeket

(szerzővel, műfajjal, keletkezési idővel együtt), amelyekre az érvelő típusú vagy reflektáló jellegű feladatokban utalni lehet.

Az alábbi egy ilyen jellegű táblázat részlete, mely emelt szintű vizsgázóknak készült. Középszinten ennél egyszerűbb, kevesebb adatot tartalmazó gyűjtemény is messze elég lehet.

	Candide	„tézisregény”	
Goethe		szenvedélyes levélregény	18.
		„emberiségköltemény”	14.
	Óda egy görög vázához		
	Egy magyar nábob		
	A délibábok hőse	verses regény	19.
Kemény Zsigmond		regény	
Kölcsey Ferenc		intelem	
	Szondi két apródja		
Berzsenyi Dániel		óda	

3. Lexikális ismeretek

A fentiekén túl is szükség van irodalomtörténeti, irodalomelméleti ismeretekre. A szóbeli tételek kiválasztása és a feleletek értékelése szaknári hatáskör, ezért itt csak az írásbeli vizsga vonatkozásairól lesz szó.

Kétségtelen és a végzős diákok előtt is nehezen „titkolható” tény, hogy a középszintű írásbelin nincs feltétlenül szükség rendkívül nagy mennyiségű tárgyi tudásra. Amennyiben a diák fogalmazási és műelemzési készsége elfogadható vagy jó, akkor nem jelent számára különösebb kihívást egy érvelő szöveg vagy akár egy műelemzés megírása sem. Mégis: a 2. pontban kiemelten kívül alapvető tényismeretekre a középszintű írásbelin is szükség van a súlyos tévedések elkerülése végett. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kultúrtörténeti korszakok, korstílusok, stílusirányza-

tok átismétlése mindenképp segítséget, kapaszkodót jelent a diákok számára, csakúgy, mint a legjelentősebb alkotók időben-térben való elhelyezésének átismétlése, az életművekhez kapcsolódó legfontosabb kulcsfogalmak felidézése. A felkészülés történhet otthoni munkával is, de ekkor a diák számára komoly nehézséget jelenthet az érettségi szempontjából releváns ismeretelemek elkülönítése a lényegtelenről, ezért ha van rá mód, ezeket a tartalmakat is inkább tanári segítséggel célszerű összefoglalni.

Alapvetően más a helyzet az emelt szinten vizsgázók esetében. Bár fentebb arról volt szó, hogy az I. vizsgarészben némileg csökkenni látszik a lexikális ismereteket igénylő feladatok aránya, és sok esetben ez a feladattípus is a szövegértés felé „mozdul el” – ugyanakkor azt is látni kell, hogy mégiscsak rendkívül sok területre, sok ismeretre rákérdez ez a feladatrész, és ezen a szinten minden egyes pontvesztés komoly hátrányt jelenthet. Nem kiszámítható az sem, milyen jellegű ismereteket fog elvárni egy-egy vizsga (Lesz-e benne verstani kérdés? Milyen lesz a világirodalom aránya? Mely versszövegek ismeretét várja el a feladatlap összeállítója?) Jól példázza a nehezen kiszámíthatóságot, hogy 2014 májusában négy klasszikus modern francia költő nevét kérte az egyik feladat (hibátlan helyesírással!), vagy olyan versszöveg felismerését várta el a diáktól, amely a tanuló által használt szöveggyűjteményben nem szerepel. Azt kell látni tehát, hogy nagy energiabefektetéssel, esetenként csupán néhány pontért jelentős lexikális ismeretet kell tudni az emelt szinten vizsgázónak. (Komoly könnyebbséget jelent ugyanakkor, hogy a kétszintű előtti rendszerben megkövetelt művelődéstörténeti-művészettörténeti kérdések kikerültek a vizsgafeladatok közül.)

Az alábbi kérdéssor emelt szintű vizsgázóknak készült, kifejezetten a tényszerű ismeretekre kérdez rá az antikvitás és a középkor irodalmából.

Az antikvitás és a középkor kultúrája, irodalma (dolgozatrészlet)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ki rabolja el Szép Helénát? 2. Ki a trójaiak legnagyobb hőse aki párbajban hal meg? 3. Hogy hívják Odüsszeusz feleségét? 4. Add meg, mely antik istenekhez kötődnek az alábbi funkciók! <u>A görög és latin nevet is!</u> <ol style="list-style-type: none"> a) a tengerek istene b) az alvilág ura c) a szépség, a szerelem istennője

5. Görög költő, gyakori témája a szerelem
6. Augustus kora előtt élő római költő, aki Lesbiához írta szerelmes verseit
7. Az Aeneis szerzője
8. Ovidius legfőbb művének a címe, mely sok mitológiai történetet őrzött meg az utókornak
9. Vergilius legismertebb lírai szövegei, melyek Radnótinak is mintául szolgáltak
10. Latin költő, aki Anakreont is mintának tekinti; költészete Berzsenyire lesz nagy hatással
11. Említs az antikvitás korából legalább egy szerzőt, akit állatmesék szerzőjeként ismerünk!
12. Határozd meg a himnusz fogalmát! Említs legalább egy himnusz-szerzőt!
13. Mi a gesta? Nevez meg egy magyarországi gestaíró!
14. Kinek mely művét nevezzük „a középkor enciklopédiájának”? Miért?
15. Ki a *Nagy testamentum* c. mű szerzője?

4. Verstan

Szintén csak emelt szinten jelenik meg az írásbelin a verstan.

Sajátos része ez a mai irodalomtanításnak: a diákok számára nehezen érdekessé tehető anyagrész, tanítása, elmélyült megértése rendkívül időigényes, miközben mind a tankönyvek, mind a tantervek csak kevés időt és teret adnak ennek a területnek. Emelt szinten ugyanakkor több esetben viszonylag jelentős súlyt kap a feladatok között (3-5 pontot a 40-ből már tekinthetünk ennek) – igaz, az is előfordult, hogy a verstan teljesen kimaradt a kérdések közül. A tapasztalataim szerint többórás külön foglalkozásokat igényel az emelt szintre jelentkezők megfelelő felkészítése.

Az alábbiakban az elmúlt évek emelt szintű vizsgafeladataiból kiválogatott néhány verstani kérdés, példa látható. A megoldások közös megbeszélése, elemzése mindenképp hasznos feladat, illetve a teljes gyűjtemény is elérhető és feldolgozható a megoldásokkal együtt.

2012 tavasza

Ismeretei és a szöveg információi alapján válaszoljon a versrészletre vonatkozó feladatokra!

*A radványi sötét erdőben
Halva találták Bárczi Benőt.
Hosszu hegyes tőr ifju szívében;
„Ime, bizonyság Isten előtt:
Gyilkos erőszak ölte meg őt!”*

- a) Verselési rendszer:
- b) Meghatározó versláb / ütem:

2012 ősze

a)
*„De, kérlek, ujjotok mindég az ajkon. –
Kizökkent az idő; – ó kárhozat!
Hogy én születtem helyre tolni azt.”*

A versforma:

b)
*„A botrány, asszonyom, csak az kiált az égre.
S ki titkon vétkezik, annak már nincs is vétke.”*

A versforma:

2013 tavasza

Csokonai Vitéz Mihály: *Tüdőgyulladásomról*

*Fenn lengő Hold! nézd, mint kínlódom,
Mondd meg nekem, hol fekszem én?
Ágy-é, amelyben hánykolódom,
Vagy a koporsó az szintén?*

*Nem! – Csónak ez, mely jaj a kétes
Remény és biztos félelem,
S az élet és halál setétes
Hullámjain lebeg velem*

Állapítsa meg Csokonai költeményének verselését és rímszerkezetét!

- a) Verselési rendszer:
- b) Meghatározó ütem / versláb:
- c) A strófák rímszerkezete:

5. Szövegértés az érettségin

A szövegértés a középszintű érettségi része. Speciális feladattípusok ehhez a vizsgarészhez nem feltétlenül szükségesek. Pontosabban: a korábbi évek szövegértési vizsgafeladatai és a különböző szövegértési feladatgyűjtemények megfelelő eszközt jelenthetnek a felkészüléshez. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy „szövegértés”, szövegértelmezés és műelemzés szorosan összekapcsolódó fogalmak. Így az irodalomórák műértelmező-műelemző feladatai, folyamatai természetes módon készítik fel a munkában aktívan, elkötelezetten, felelősen részt vevő diákot a szövegértési feladat sikeres megoldására. A fenti attitűd kialakítását, ezáltal (közvetve) a szövegértési kompetenciák fejlesztését jól szolgálják az interaktív-reflektív munkaformák. (Ld. vonatkozó fejezet és lent!)

6. Szövegalkotás az érettségin

A közép- és emelt szintű vizsga leghangsúlyosabb része a szövegalkotás. Akár érvelő feladatról van szó, akár (összehasonlító) műelemzésről, az egyik legfontosabb magyartanári feladat a megfelelő szövegalkotási készség kialakítása.

A folyamatban talán az egyik legfontosabb elv a fokozatosság. A 21. század diákjai már nincsenek hosszú szövegekhez szokva – olvasóként sem, szövegíróként pedig végképp nem. A tapasztalat azt mutatja, hogy a középiskolai képzés elején az órai tanulói hozzászólások vagy kérdésfeltevések gyakori pontatlanságára, felületességére rámutatva lehet elkezdni annak tudatosítását, hogy mennyire fontos a választékos és világos kommunikáció.

A következő fázis az írásbeli dolgozatok rövid válaszaiban rámutatni a nyelvhasználati pontatlanságokra, illetve arra, hogy a nyelvi felületesség óhatatlanul rontja a tartalmi értéket is. A típushibák kigyűjtése és megbeszélése (akár nyelvtanórákon) mindenképp szükségesnek tűnik.

Inkább általános iskolai módszer, és középfokon vannak korlátai az alkalmazhatóságnak, de érdemes meggondolni a hibajavításnak mint feladattípusnak az alkalmazását, azaz egy-egy jelölt szó, szövegrész újraírását, átfogalmazását. Ezt nem szokás elvárni, hiszen a javítást is ellenőrizni, „javítani”, értékelni kellene – de már maga az önjavító gesztus, ennek tudatossága is erősítheti a diákban a szövegalkotási önfegyelmet, figyelmet. Egyes esetekben akár tanulópárok vagy kisebb csoportok is elemezhetik a dolgozathoz írt tanári megjegyzéseket, jelöléseket.

Jó eszköz a szövegalkotási kompetenciák fejlesztéséhez a „kisesszé”, a rövid esszé. Itt 5-10 perc alatt kell alapvetően a diákot érdeklő témáról viszonylag rövid szöveget alkotni. Egy ilyen feladat már alkalmas lehet arra, hogy a szöveg mikrostruktúrájának alakítását és a fogalmazás pontosságát gyakorolni tudják a diákok.

Fontos, bár nem elterjedt gyakorlat lehet a tankönyv használata. Sok irodalomtanár számára ez egyáltalán nem természetes, jöllehet összefüggő, szakmailag igényes írott(!) szöveget a diák nem nagyon olvas máshol. Másként fogalmazva: a legjobb tanár kiváló tanórája és táblai vagy akár kézbe osztott vázlata sem helyettesíti, nem példázza a koherens írott irodalmi (mű)elemzést. Épp ezért a diákok számára könnyen érthető, jól követhető tankönyvi szöveg olvasása és strukturált vázlatként való kijegyzetelése mindenképp fejleszti a szövegalkotási (és ebben az esetben egyúttal a műelemzési) készséget. Ennek a feladatnak feltétele a jegyzetelés, vázlatírás közös gyakorlása, illetve a kijelölt tankönyvi elemzés vagy szövegrész előzetes tanári vizsgálata. Vannak olyan tankönyvi szövegrészek, amelyek túl bonyolultak lehetnek egy-egy diáknak vagy csoportnak. Ugyanakkor olyan tankönyvek is vannak forgalomban, ahol értelmező, segítő kérdések támogatják a diákot a szövegrész áttekintésében, feldolgozásában, jegyzetelésében.

A kisebb szövegek megalkotása után már némileg könnyebb a diákoknak is nagyobb szövegegységet alkotni figyelve a makrostruktúrára is. Ebben – tehát hosszabb szövegek megalkotásában – komoly segítséget jelenthetnek a különféle grafikai szervezők is, amelyek a tartalmi részek összefüggéseit jelenítik meg (pl. fűrtábra, gondolkodástérkép).

A különféle interaktív-reflektív technikák a szövegalkotásban is komoly segítséget jelentenek. Ezek gyakorlati alkalmazására, kipróbálására a közös munka során kerülhet sor. Ilyen munkaformák, technikák lehetnek pl.: fűrtábra, (strukturált) gondolkodástérkép, T-táblázat, „rövid esszé”, érvek kártyán, „írószeminárium” változatai, továbbá a lényegkiemelést, összefüggés-teremtést gyakorló feladatok, melyek a retorikai készségeket is fejlesztik a szóbeli vizsgára is készítve a diákot (pl. „különböző szerepekben egy témáról”, reciprok tanítás, akadémikus vita stb.).

A kifejezetten műelemző szövegek esetén sok diáktól gyakori, visszatérő panasz, hogy „nem tanultuk, miként kell irodalmi művet elemezni”. Ennek kiküszöbölésére néhány technika:

- a) Érdeemes többször hangsúlyozni, hogy egy-egy vers, novella vagy más szöveg órai elemzése *modell*, *minta*, melynek *analógiájára* kell majd a diáknak más szöveget is értelmezni. A megjelenő értelmezői szempontokat kell tehát tudatosítani.
- b) Célszerű lehet külön is megbeszélni, tisztázni a műelemzés szempontjait. (Ilyen típusú elemzési szempontsor közös értelmezése hasznos műhelymunka-feladat.)
- c) Segítséget jelenthet a diáknak, ha tanári kalauz segítségével vezetjük rá egy-egy szöveg értelmezési-megközelítési módjainak lehetőségeire. Erre szolgálhat példaként Petőfi *Mögöttem a múlt...* kezdetű rövid szövegéhez készített értelmezési szempontsor. A diákok a szöveget párokban, majd négyfős csoportban dolgozhatják fel. (A rövidebb szövegeket a diákok könnyebben átlátják, könnyebben interpretálják.)

Petőfi Sándor: Mögöttem a múlt...

Egyik páros

1. Miként azonosítottátok az első olvasás után röviden a szöveg témáját?
[*Visszaütalás korábbi óra közös munkájára.*]
2. A műben három idősík jelenik meg: múlt-jövő-jelen.
Miként igazodik mindehhez a szöveg szerkezeti tagolása?

3. Miként metaforizálja a lírai én a múltat és a jövőt? (Csak a konkrét kép kell!)
4. Milyen színeket, illetve milyen jelzőket kapcsol a szöveg a metaforákhoz?
5. Miként jeleníti meg a lírai én ezeket az idősíkokat a térben? (Saját helyzetéhez viszonyítva)

Másik páros

6. Mire vonatkozik a 3., ill. 4. sor utalószava (*az, ezt*)?
7. Milyen logikai ellentmondás (paradoxon) fogalmazódik meg a 3. és 4. sorban?
8. Az 5. sor alapján milyen alakként, milyen szerepben azonosítható a vers beszélője?
9. Milyen motívummal (archetoposz) köti össze a megszólaló a jelen idősíkját?
10. Milyen jelzők kötődnek a fenti (a jelenbeliséget metaforizáló) motívumhoz?

A fenti válaszok egyeztetése (természetesen vitázhattok egymással!) utáni közös munka

11. A fenti (tehát az eddigi kérdések és válaszok alapján) próbáljátok összegezni, megfogalmazni, miként viszonyul a szöveg beszélője az idő három síkjához? Milyen érzések kapcsolják a lírai ént múlthoz, jövőhöz, illetve jelenhez?
12. Mi a vers meghatározó hangneme (modalitása)? Mi jellemzi a lírai én magatartásmódját?
13. Miként kapcsolható össze a fenti viszonyulással a vers szerkezeti felépítése?
14. Milyen értelemben tekinthető „számvetésnek” a szöveg?
15. Miként módosítanátok, árnyalnátok, egészítenétek ki a korábban, eredetileg megfogalmazott (a szöveg mellé írt) témaazonosító szavakat?

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE