

SZÓ – KÉP – RITMUS



Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Szó-kép-ritmus

SZÓ – KÉP – RITMUS

Szerkesztette

TÓTH ETELKA

KOVÁCS TIBOR

VÁRADI FERENC

VÁRADI-KUSZTOS GYÖRGYI

A kötet megjelenése a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a *Művészetek és nyelvek találkozása* projekt keretében valósult meg.

Szerkesztők

TÓTH ETELKA

KOVÁCS TIBOR

VÁRADI FERENC

VÁRADI-KUSZTOS GYÖRGYI

Szakmai lektor

SZARKA JÚLIA

Nyomdai előkészítés, tördelés

TÓTH TIBOR

A borítón

Orsós Vanessza *Napsugár* című munkája,
a 2022. évi Kányádi Sándor versmondó és versillusztrációs verseny
arany fokozattal díjazott pályaműve.

ISBN 978-615-5961-88-5

DOI 10.5281/zenodo.7669573

© Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2022

© Szerzők, szerkesztők, 2022

A kiadásért felelős

DR. PAP FERENC
a KRE PK dékánja

Online kiadás

Tartalom

BEVEZETŐ.....	7
ALAPVETÉSEK	9
Csehiová Agáta: Zene – szó – kép.....	11
Farnadi Tamara: A Kokas-pedagógia adaptálási lehetősége a közoktatásban.....	24
Kádár Annamária: Az élettörténet és a családtörténet szerepe az önbecsülés és a rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulásában	39
VETÉSFORGÓ	51
Deme Tamás: Szó, kép, zene, mozdulat, ritmus.....	53
Fülöp Márta Marianna – Szabó János: Szó – kép – ritmus együttesen.....	65
Neumayerné Streitman Krisztina: Robin Hood: a legenda, a képek és a filmek brit történelem- és országismeret-tanórákon.....	78
Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes: Mesefolyam és zenezőrej viszonya a <i>Mesezene</i> módszerben	89
Velich Andrea: A filmek és a multiperspektivitás használata Boleyn Anna tanításában	97
FÜZÉREK.....	111
Cseke-Marosi Eszter: Komplex hagyománypedagógia az óvodában	113
Cseppentő Krisztina: Egy másik műfaj képei – a nevelés fogalmának történeti változásához.....	125
Fehér Ágota: Megkapaszkodás szerepe dadogó gyermekek megnyugvásának folyamatában a személyközpontú játékterápia eszköztárának alkalmazásával...	135
Kanczné Nagy Katalin: A művészet-pedagógia-pszichológia metszetében	145
Kun Mária: Képes beszédek, beszédes képek és zenék szerepe a hittanoktatásban	156
König-Görög Dóra – Török Ibolya – Gyimóthy Gergely: A mozgás komplexitása.....	165
Penksza Károly – Kemény Gabriella: Az „ötszirmú” tulipán	177
Farkasné Farkas Aranka – Talapka Zsuzsanna: Nyitnikék.....	187
TESTVÉRMŰZSÁK.....	197
Havas Judit: Ady és Latinovits találkozásának elkerülhetetlensége.....	199
Erdélyi Erzsébet: Szótlan irodalom, azaz rajzoljunk verset!	210
Kemény Gabriella: A nyúl, a róka és a farkas – avagy az állatmesék hőseinek valódi arca.....	224

Lehoczky Mária Magdolna: „In illo tempore...” – néhány kulcs a bibliai történetek elbeszéléséhez	234
Péri-Nagy Zsuzsanna: Középkori olvasók mint bibliodráma-szereplők – Nicholas Love Mirrourja	243
Székely Noémi: Sokszínű papírszínház – az élmény eszköze	251
Váradi Ferenc: Képregényvakság az ifjúsági kultúrában és a gyermekirodalomban.....	259
Váradi-Kusztos Györgyi: Pünkösöd felé, pünkösöd után.....	269
TALÁLKOZÁSOK	277
Fazekasné Fenyvesi Margit: Olvasástanítás fonomimikával – a komplex elvű fonomimika	279
Kiss Margit: Szavak, jelek, szótár.....	287
Kovács Tibor Attila: Funkcionális nyelvszemlélet, irányhármasság, határozóragok alsó tagozatos nyelvtankönyvekben és egy magyar nyelvkönyvben.....	297
Lőrincz Gábor: Párkány és Esztergom nyelvi tájképe	315
Pompor Zoltán: Kép és szöveg összjátéka a református tananyagfejlesztés műhelyében.....	326
Tóth Etelka – Bartha Csilla: A jelnyelv és a hangzó nyelv találkozása	337
TÁROGATÓ	345
Kinczler Zsuzsanna: A csodafa.....	347
Köncse Kriszta: Elvarázsolt világok zenében, képekben, mesékben	357
Orisek Márta: Integrált művészeti nevelés az iskolai könyvtárban bábjátékos mesedramatizálással.....	373
Somodi Ildikó: Miről szól a kép?	385
Tamás Margit: Képes beszéd – képi nyelv – zenei nyelv	395
Tóth-Bakos Anita: Zeneoktatás és zeneterápia	409
ABSTRACTS	423
SZERZŐI BETŰRENDES TARTALOMJEGYZÉK	432
A KÖTET SZERZŐI	434

Bevezető

Hagyományteremtő szándékkal indítjuk útjára e kötetet, amelyet a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán folyó képzések szellemisége inspirált. A tanulmányok a koronavírus-járvány robbanásának évében, 2020 tavaszán *Szó-kép-ritmus* címmel megrendezni szándékozott és a járvány miatt meg nem valósult tudományos konferencia előadásaiból születtek. A textualitás, a vizualitás és a vokalitás metszéspontjait keresve bizonyítják, hogy e területek nem elszigetelve, egymástól elhatárolódva működnek, hanem együttesen, kölcsönösen hatnak egymásra. A különböző kifejezőmódok kapcsolatainak feltárása révén interdiszciplináris és módszertani megközelítésben azt mutatják be, hogy ezek a területek miként szolgálják az értelmezést, a befogadást, az ismeretszerzést, az alkotást. Olyan témák állnak középpontban, amelyek a *szó-kép-ritmus* lehetséges viszonyrendszerét és/vagy pedagógiai gyakorlatban való megvalósíthatóságát vizsgálják. A kötet címe és a tartalomjegyzék önmagáért beszél, a bevezetőben nem kívánjuk ezeket felsorolni, de néhány – elgondolkodásra és olvasásra buzdító – gondolat engedtessek meg!

A szerzők a komplex művészeti nevelés alapfogalmainak ismeretében tágabb értelmezésekre építik fel a mondanivalójukat. Ebben a megközelítésben: a *szó* az anyanyelvi-irodalmi nevelés egyik összetevője, a vizuális nevelés alkotóelemeinek lényege a *kép*, a *ritmus* pedig nélkülözhetetlen eleme a zenének és a mozgásnak. Így együtt a három fogalom szinte zenélni kezd, a ritmusok mozdulatokat, mondókat, verset, mesét idézhetnek fel, amelyekhez illusztrációt, bábszínházat, játékot készíthet a pedagógus és a gyermek egyaránt. Eközben a híres képzőművészeti alkotásokat beszélgetéssel ismertethetjük meg, és rámutathatunk a tartalom és a technikák összefüggéseire.

A szerkesztők a tanulmányokat rendszerbe foglalták a *szó-kép-ritmus* szempontok alapján. Így kaptak stílusos elnevezést a témakörök: *alapvetések*, *vetésforgó*, *fűzések*, *testvérműzsák*, *találkozások*, *tárogató*. Ugyanakkor néhány tanulmány e szempontokat tágabban értelmezve egészen új terület kutatási eredményeit mutatja be.

A gazdag és sokszínű, a korunk kihívásaira válaszokat kereső és a klasszikus témákat egyaránt felsorakoztató tartalom felfedezésre váró olvasnivalót kínál mind a kutatónak, mind pedig a gyakorlati szakembernek, az óvodapedagógusoknak, a kisgyermeknevelőknek, a tanítóknak.

Ennek jegyében kívánunk jó olvasást, és kérjük olvasóink életére és munkájára Isten gazdag áldását!

Dr. Pap Ferenc
dékán

Alapvetések

CSEHIOVÁ AGÁTA

ZENE – SZÓ – KÉP

Találkozási pontok, kölcsönhatások, inspirációk multidiszciplináris megközelítésben

Az egyes művészeti ágak és irányzatok összefonódása és egymásra hatása nyilvánvalóvá vált az évszázadok folyamán. Ez a tendencia Richard Wagner „összművészeti” elméletében érte el egyik fénypontját, de hasonlóan értékesek a kölcsönhatások más művészeti ágak esetében is. Egy műalkotás tükrében egy másik mű, vagyis zenemű jön létre a kép hatására, festmény születik a zenére, zenemű íródik válaszként a versre. Inspirációk a zeneművészeti, képzőművészeti, irodalmi színterek, valamint alkotások és alkotók között. Ez a szinkronba hangolódás egyre nagyobb teret kap az oktatás különböző szintjein, formáiban, módszereiben, elveiben, illetve a neveléstudomány szférájában hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt.

Kulcsszavak: művészet, összművészet, inspirációk, interdiszciplináris, nevelés

1. Bevezető

A művészet elengedhetetlen feltétele az általános fejlődésnek és a nevelőmunkának egyaránt. Érzelmeket vált ki, terápiás hatással rendelkezik, és egyaránt hat az egyén értelmére és testi-lelki-mentális, emocionális világára.

A változó társadalmi és edukációs körülmények hatására, valamint a korszerű nevelés kívánalmainak megfelelően az utolsó években, illetve évtizedekben a művészetek multidiszciplináris megközelítése számos vizsgálat központi témáját képezte. Egyre több figyelmet fordítunk a művészetek összekapcsolási lehetőségeire és a művészeti tantárgyak multidiszciplináris vonatkozásaira. A tantárgyak közötti kapcsolatok és az edukációs folyamatba épített többdimenziós megközelítések színesebbé, kreatívabbá emelik a pedagógiai folyamatot, fokozzák a tanulás-tanítás kölcsönhatásának eredményességét,¹ az élményszerű ismeretszerzést, hozzájárulnak a nevelői, oktatói munka színvonalának emeléséhez. A művészetek egyéb tantárgyakban való felhasználásával lehetőség nyílik az egységesebb, hatékonyabb oktatásra, ami több neveléstudományi kutatás eredményében is bizonyítást nyert.

Jelen tanulmány két szempontból közelíti meg a zene – szó – kép kölcsönhatásokat. Egyrészt az egyes művészeti irányzatok kölcsönös hatásának megközelítésére fókuszál, másrészt a multidiszciplináris vonatkozások felvázolásával, illetve azok oktatási folyamatban történő lehetséges megjelenésével, kiaknázásával foglalkozik. A középpontban tehát a művészeti nevelés áll, annak lehetséges multidiszciplináris változataival,

¹ Horváth Kinga – Tóth Péter: Határon túli pedagógushallgatók véleménye a tanári interakcióról, in Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén (szerk.): *Prevenció, intervenció és kompenzáció*, Budapest, Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 2020, 260–275.

inspirációival a képzőművészet, a zene, az irodalom, a mozgáskultúra terén, érintve az élménypedagógia² személyiségfejlesztő és pozitív hatását is.

2. A művészeti irányzatok találkozása és az „összművészet”

Az egyes művészeti irányzatok összefonódása és állandó egymásra hatása az évszázadok során nyomon követhető. Az emberiség fejlődésének történetében gyakran hivatkoztak az egyes művészeti irányzatok ősi egységére és azok harmonikus együttélésére, amely nevezhető ún. *poliartistikus alkotási vágnak* is. Ez a szándék Richard Wagner „összművészet” elméletében érte el tetőpontját.

A nagy összművészeti alkotás, amely magába foglalja valamennyi művészet produktumait, ezek hatását felerősíti, és egységét a közösen vállalt cél érdekében megsemmisíti, végső soron az emberi nem teljességének ábrázolására hivatott – ez a nagy *Gesamtkunstwerk* már nem az egyedi tettek önkényessége, hanem a jövő emberiségének szükségszerűen kollektív alkotása.³

Wagner az összművészet létrejöttének fontosságát azzal indokolta, hogy ezáltal az alkotások felerősítik egymás hatását, hatnak egymásra, hogy sajátosságaik méginkább előtérbe kerüljenek. Wagner, mint a *Gesamtkunstwerk* fogalmának a létrehozója és egyben az „összművészeti alkotás” megteremtője pontosan megindokolta célkitűzését: az egyes művészeti ágak ma már semmi újat nem hozhatnak, s ez nemcsak a képzőművészetre, hanem a táncra, a hangszeres zenére és a költészetre is igaz. Valamennyi művészeti ág elérte lehetőségeinek csúcsát, s a továbbfejlődés csak együttesen, a dráma összművészetében egyesülve, az élet teljességének ábrázolásával lehetséges.⁴

Az egyes művészeti irányzatokat – zene, képzőművészet, tánc, költészet, dráma – Wagner azzal a feltett szándékával tervezte összeolvasztani, hogy azokat egy magasabb rendű egységgé emelje. Egyrészt háttérbe szorulnak azok kiemelkedő egyedi vonásai, másrészt a tartalom érdekében a művészetek egyes elemei – a dallam, látvány, mozgás, cselekmény – felerősítik egymást. Így jött létre a soknyelvű, mégis egységes alkotás.

3. Műalkotás tükrében egy másik mű – avagy kölcsönhatások és inspirációk a művészetben

E megközelítés kiváló bizonyítékának tekinthetjük a *programzene* területéről válogatott alkotásokat. Itt olyan műveket kell értenünk, amelyek keletkezésének háttérében bizonyos műalkotás áll, vagyis az alkotóművész valamilyen már létező megírt, megfestett, megalkotott művet, történetet fejez ki valamely más művészi irányzatban, alkotásban. Az ilyen inspiráció, ihlet, ösztönzés hatására születik: műalkotás egy másik műalkotás tükrében – zenemű a festményről, a szoborról, az irodalmi műről, a versről, a drámáról.

² Csehiová Agáta – Kanczné Nagy Katalin: Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban, in *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*, A IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete, Nagyvárad, 2019, 362–373.

³ Wagner, Richard, idézi Kárpáti Andrea: *Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1988, 9–10.

⁴ Uo., 9.

3.1. Irodalom és zene

Az irodalom szinte kiapadhatatlan forrásként jelenik meg a zene világában. Az irodalmi hatásoknak széles skáláját lehetséges azonosítani különböző zenei alkotásokban. Egyrészt a zenés színpadi műveknél szerepel gyakori „kellékként” a szöveg, illetve a librettó formájában a vokális színpadi zenében (pl. opera, operett, daljáték) és történetként vagy cselekményként a mozgásos, zenés színpadi alkotásokban (pl. balett, táncjáték, pantomim). Itt teljes mértékben találkoznak a hallás, a látás, a mozgás, az értelmezés, a befogadás és átélés sokszínű elemei. Másrészt viszont a hangszeres művek háttérében is fellelhetők az irodalmi vonatkozások, például mint mellékelt mottó, vers vagy szöveg. Az irodalom tehát számtalan lehetőséget kínál zenei feldolgozásra és megszólaltatásra. A széles választékból csupán néhány népszerű és értékes zeneművet emelünk ki.

Az irodalom és zene kapcsolatának egyik legismertebb példája Ludwig van Beethoven 9. d-moll szimfóniájának 4. záró tétele, amely a német költő Friedrich Schiller *Örömóda*, illetve *Óda az örömhöz – Oda „An die Freude”* – nyomán született (négy énekes, zenekar és kórus tolmácsolásában). Az Európa Tanács 1972-ben hozott döntésére ez a Beethoven-tétel – *Örömóda* – lett Európa himnusza Herbert von Karajan hivatalos zenekari átíratával.

További kiváló példák Liszt Ferenc szimfonikus költeményei. A *Les Préludes* szimfonikus művet említjük elsőként, amelyet eredetileg Joseph Autran költeményei inspiráltak, viszont a műhöz maga Liszt csatolta az *Előjátékok* címet, Alphonse de Lamartine *Költői elmélkedések* című munkája nyomán. Liszt e zenemű „költői” programját Lamartine verse alapján fogalmazta meg a következő szavakkal: „Mi más az életünk, mint előjátékok sorozata ahhoz az ismeretlen énekhez, amelynek első hangját a halál csendíti meg?” Liszt Ferenc a következő szimfonikus művek inspirációs forrását is az irodalom soraiból merítette. Így íródott a *Mazeppa* című szimfonikus költemény Victor Hugo nyomán, a *Hungaria* szimfonikus költemény Vörösmarty Mihály *Liszt Ferenchez* című ódájának hatására, a *Faust-szimfónia* Johann Wolfgang von Goethe három jellemrajza alapján, továbbá zongorán megszólaltatva a *Petrarca-szonettek* Francesco Petrarca három szonettjére. Mindenképpen említést érdemel az impresszionista stílust képviselő francia származású zeneszerző, Claude Debussy az *Egy faun délutánja* szimfonikus költeménye is, amely Stéphane Mallarmé azonos című költeménye nyomán született. Az irodalmi és zeneművek kölcsönös hatását tárgyalva érdemes külön megemlíteni William Shakespeare műveit, amelyek számtalan formában kerültek zenei feldolgozásra. Shakespeare tragédiái vonzó témának bizonyultak a zene világában. Olyan tragédiák „lényegültek” át operává vagy szimfonikus költeménnyé, mint a *Macbeth*, az *Otello*, a *Hamlet*, a *Rómeó és Júlia*.

Számos mű feldolgozott változata említhető a balett világában is. Ezek között egészen egyedi feldolgozásnak, kuriózumnak számít a skót művész, nevezetesen Kenneth Mac-Millan 1964-ben bemutatott alkotása, aki Shakespeare szonettjeit koreografálta *Images of Love* címmel. A *Szentivánéji álom* is több balettfeldolgozást tudhat

a magáénak, melyek közül kiemelkedő elismerést Sir Frederick Ashton 1964-es koreográfiája kapott, a londoni Royal Ballet alakításában.

A *Rómeó és Júlia* megközelítőleg félszáz zenei alkotás keletkezését befolyásolta. Ezek között találunk operát, szimfonikus művet, balettet, dalt, oratóriumot, tehát a zenei műfajok számtalan példáját. Operát írt e témára például a 18. század végén Niccolò Antonio Zingarelli, majd a 19. században Vincenzo Bellini és Charles Gounod. A francia romantikus zeneszerző Hector Berlioz drámai szimfóniában adott otthont e történetnek, míg az orosz Pjotr Iljics Csajkovszkij *Nyitányfantáziának* és Szergej Prokofjev előbb táncjátéknak, majd annak zenekari változatának, a szvitnek. Sőt, a 20. század zenéjét érintve e tragédia az amerikai karmester és zeneszerző, Leonard Bernstein fantáziáját is olyannyira megmozgatta, hogy a híres *West Side Story* című musical nem más, mint e történet modern színpadi, illetve musicalváltozata.

Shakespearehez hasonlóan Johann Wolfgang von Goethe művei is kiemelkedő inspirációs hatást gyakoroltak a zenetörténelem egyes zeneszerzőire. Robert Schumann például 26 kompozíciójához használta fel Goethe szövegeit. A *Faust* témája viszont ilyen inspirációs vonatkozásban az összes többi Goethe-művet felülmúlta. A Faust, mely Lessingtől kezdve Goethen keresztül számtalan költőt és írórt is foglalkoztatott (pl. Heine, Lenau, Grabbe), a zeneszerzők figyelmét sem kerülhette el. Színpadi zene, hangszeres programzene, vokális-instrumentális változat egyaránt született e mű alapján.

A Faust színpadi változatának első jelentős formája Louis Spohr zenéjére készült, mely Gounod Faustjának megszületéséig az egyik legnépszerűbb operaváltozatnak számított.⁵ Az opera műfajában Charles Gounod használta fel a Faust-téma első részét, Margit alakját idézve és nem vállalkozva Goethe „filozofikus mélységű” művének teljes művészi kibontakoztatására. További érdekességgel szolgál az olasz nemzetiségű zeneszerző Arrigo Boito *Mefistofele* című színpadi alkotása, amely *Előjátékban*, négy felvonásban és *Epilógusban* dolgozta fel Faust történetét.⁶ Az opera műfajánál nem hagyhatjuk említés nélkül Richard Wagner *Nibelungenlied* című drámai zeneművét, melyben a szerző a Siegfried haláláig terjedő részt öntötte zenei formába. Hector Berlioz 1846-ban dolgozta fel Goethe e művét a *Faust elkárhozása* címmel, amely négyrészes drámai legendaként látott napvilágot.⁷ Goethe Faustja a hangszeres programzenei feldolgozások számtalan formájában is elkészült. Ezek között említjük Robert Schumann monumentális, három részből és hét jelenetből álló szimfonikus művét a *Jelenetek Goethe Faustjából* címmel, továbbá az egyik legjelentősebb és legnépszerűbb szimfonikus alkotást, Liszt Ferenc *Faust-szimfóniáját* (amelyet a szerző Berlioznak ajánlott). A mű alcíme *Három jellemrajz Goethe nyomán*, mellyel Liszt arra a szándékára mutatott rá, hogy nem annyira a drámához, mint annak három alakjához

⁵ Uo.: A háromfelvonásos opera viszont több koloratúr hangfekvést igényelt, melynek előadásától számtalan énekes „visszariadt”.

⁶ Uo.: Boito nemcsak zeneszerző volt, de a kor jelentős szövegírójának is számított, többek között Verdi Otellójának és Falstaffjának volt a „librettistája”. Saját operájának a szövegét is maga dolgozta fel, helyenkénti pontos fordítással Goethe művéből.

⁷ Uo.: A történet eredeti szálai mellé Berlioz önmagáról szóló vallomását is beleszötte.

– Faust, Margit (Gretchen) és Mephisto – igazította zenéjét, a zenemű tételeinek hangulatát (ezek közül is Margit alakjának szentelt különös figyelmet, akit lírikusra ábrázolt, ellentétben más alkotókkal).⁸

3.2. Képzőművészet és zene

A képzőművészet és a zene szoros kapcsolatban álltak és állnak egymással. E „páros” szoros kapcsolódása mindenekelőtt azokban a művészi alkotásokban jutott kifejezésre, ahol az alkotók szinkronba helyezték az egyes művészeti ágakat, és kiaknálták azok találkozási pontjait.⁹ Ennek egy kiváló megtestesítője Wagner *Gesamtkunstwerk*, azaz összművészeti elmélete, amelyben zene, kép, dráma, tánc egyesülnek, és együttesen alkotnak szintézist. Ezt az irányvonalat képviselte Liszt Ferenc és Hector Berlioz is, akiket az utókor a *programzene* kiemelkedő képviselőiként tart számon.

Az új irányzattal együtt a 19. században megszületett az új zenei műfaj, a *szimfonikus költemény* is, amely számos irodalmi, képzőművészeti, történelmi alkotás és egyéb jelenség zenei eszköze, művészi tolmácsolója lett. Ennek bizonyítéka több, ma is nagy népszerűséggel és sikerrel előadott zenemű. Kiemelve ennek néhány fémjelzett példáját, elsőként Liszt Ferencet és szimfonikus költeményeit említjük, melyek különböző művészeti alkotások ihlete nyomán jöttek létre. Példa erre a *Hunok harca* szimfonikus költeménye Wilhelm von Kaulbach a *Hunok csatája* (*Hunnenschlacht*) festményének hatására, vagy a *Bölcsőtől a sírig* című szimfonikus költemény Zichy Mihály azonos című grafikája nyomán. Zichy a grafikával Liszt iránti tiszteletét fejezte ki, amelyre a zeneszerző köszönetként szimfonikus költeménnyel válaszolt. Liszttel kapcsolatban nem hagyhatjuk említés nélkül a *Villa d'Este szökőkútjai* című zongoraművét, amely nem más, mint az olaszországi Tivoliban (ma is) található Este-villa szökőkútjai. E csodás látvány, amelyet Ippolito d'Este bíboros építtetett a 16. században, inspirálta a zeneszerzőt annak hangjegyekben való megörökítésére.

A programzene jeles zászlóvivője, valamint a zene és képzőművészet kapcsolatának maradandó értékű eredménye az orosz zeneszerző, Modeszt Petrovics Muszorgszkij *Egy kiállítás képei* című kompozíciója. A zenemű Viktor Hartmann képei nyomán született. A mű létrejöttének hátterében a képzőművész tragikus halála áll. „Muszorgszkij, aki rendkívül szerette Hartmann-t [...] elhatározta, hogy zenében rajzolja meg elhunyt barátja jelentősebb képeit, önmagát is megrajzolva, amint a kiállításon sétál, és hol derűsen, hol bánatosan emlékszik vissza az elhunyt, nagy tehetségű barátjára.”¹⁰ E benyomások és érzelmek hatása alatt született meg a tíz „képből” és a szemlélő zeneszerzőt ábrázoló *Séta* tételből a zongoramű, majd annak zenekari változata. Nem hagyhatjuk említés nélkül a későbbi zeneszerzők hasonló ihletettséggű műveit sem, mint Sergej

⁸ Csehi Ágota – Dombi Erzsébet: *Zenehallgatási, zeneirodalmi szemelvények gyermekek és ifjúság részére II.*, Dunaszerdahely, Kalligram Kiadó, 1998.

⁹ Doubravová, Jarmila: *Hudba a výtvarné umění*, Praha, Československá akademie věd, 1982.

¹⁰ Pándi Marianne: *Hangversenykalauz. Zongoraművek IV.*, Budapest, Hatágú Síp Alapítvány, 1995, 273.

Rahmanyinov *A holtak szigete* című művét Arnold Böcklin festménye nyomán, vagy az impresszionista Claude Debussy *A tavasz* című szimfonikus költeményét, amely megalakítását Sandro Botticelli *Primavera* festménye inspirálta.¹¹

4. Találkozási pontok, kölcsönhatások a művészeti nevelésben

A fent összefoglaltak alapján megállapíthatjuk, hogy az alkotók különböző ihletek, inspirációk hatása alatt keletkezett benyomásaikat, élményeiket gyakran tovább fejlesztették, amelyeket végül művészi és zenei formába öntöttek. Mindez hatékonyan adaptálható az edukációs folyamatba is. A művészetben és a művészeti irányzatokban bemutatott kölcsönhatások, inspirációk, különböző találkozási pontok ugyanis a művészeti nevelést is jelentős mértékben érintik.

Már a görög „nevelésben” különválasztották a szellem, az intellektus útján elsajátítható „szabad művészeteket” (irodalom és szónoklás) az érzékszervek útján befogadható, s ezért alacsonyabb rendűnek ítélt „szolgai művészetektől” (zene és tánc). A reneszánsz korában a művészetek egyenjogúsítása következtében a képzőművészet is megjelent a művészeti tárgyak között. Az iskolai nevelésben (mindenekelőtt az elit iskolákban) együtt oktatták az irodalom, a zene (improvizálás, komponálás és kottaolvasás, előadás hangszerrel és énekkel), a rajz tantárgyait. A tananyagot a klasszikus kultúra és a kortárs mesterek művei együttesen képezték.¹²

Ezt az irányvonalat követjük nyomon, amikor a jelenkor művészeti nevelés pedagógiai folyamata részére különböző lehetséges inspirációs forrásokat keresünk és alkalmazunk.

Pedagógiai szempontból a zeneművek és azok forrásainak, inspirációinak lényeges tényezője az egyes tárgyak, tantárgyak, művészeti irányzatok és stílusok szinkronba helyezése, amely mindenekelőtt az összefoglaló, egységes és egyetemességet követő művelődést hivatott elősegíteni. A szélesebb látókörű és egységes művelődés érdekében zenei, irodalmi, képzőművészeti vonatkozások, sőt mozgásos elemek egymással társítva kerülnek az oktatói-nevelői folyamatba.

„Elsősorban azt kell a tanulók emlékezetébe idézni, ami az élmény kialakítását, intenzitását segíti [...], elsősorban a hasonló képzőművészeti, irodalmi és filmélményeket kellene felidézni.”¹³ Amennyiben az egyes művek ismertetése mellett a művészetek találkozására, ezek összefüggéseinek bemutatására kerül sor, komplex programmal gazdagodik a pedagógiai folyamat. Ez annyit jelent, hogy „szinkronba vesszük egy-egy évszám – vagy évtized – történelmi, tudományos, irodalmi, világirodalmi, zenei és egyéb eseményeit”, amivel a pedagógus egyben több szempontra kitérő magyarázatával a diákok érzelmi élményeit és az átélés szintjének hatékonyságát is fokozza. Egyben

¹¹ Csehi Ágota – Dombi Erzsébet: *Zenehallgatási, zeneirodalmi szemelvények gyermekek és ifjúság részére II.*, Dunaszerdahely, Kalligram Kiadó, 1998.

¹² Kárpáti Andrea: *Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1988; Kárpáti Andrea: *Kép, nyelv és zene, Muzsika* 26/1, 1982.

¹³ Dobray István: *A zenehallgatás feladatrendszere és módszere*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1983, 52.

rámutat a „társművészetek kölcsönhatására, kapcsolatára, közös találkozási pontjaira, külön valóságukban is sok pontban fellelhető azonosságukra.”¹⁴

A zene, a képzőművészet, az irodalom egyes alkotásainak, illetve tematikájának lehetséges összekapcsolásával, multidiszciplináris vonatkozásaival egy egységes művészeti nevelést alkalmazunk, amely végső soron kreatív, élményszerű pedagógiai folyamatot, komplex személyiségfejlesztő oktatást eredményez. Ez kutatási eredményekkel is bizonyítható, nemzetközi és hazai viszonylatban egyaránt.

5. A művészeti nevelés néhány multidiszciplináris jellegű projektje és hatásvizsgálata

A művészeti nevelés többdimenziós megközelítésével a neveléstudomány területén több külföldi és hazai kutató, pedagógus és pszichológus is behatóan foglalkozott és foglalkozik. Különböző projektek jöttek létre és valósultak meg a személyiségfejlődés, a képességek és készségek fejlesztésének, valamint a transzferhatások vizsgálatának céljával.

Nemzetközi viszonylatban mindenekelőtt Wolfgang Roscher munkásságát említjük, aki az integratív zenepedagógia és a poliesztétikai nevelés jelentős képviselője. A salzburgi Mozarteum Integratív Zenepedagógiai és Poliesztétikai Nevelési Intézet vezetője 1980-ban alapított nemzetközi társaságot Internationale Gesellschaft für Polyästhetische Erziehung néven (Poliesztétikai Nevelés Nemzetközi Társasága), és évente szakmai szimpóziumokat szervez az adott témakör eredményeiről. Elszánt támogatója a több esztétikai-művészi területet, valamint ezek alkotói és befogadói szféráit egyesítő *poliesztétikai* nevelésnek. Célja „a befogadóképességek rendszerének integrálása”, mégpedig multimediális és interdiszciplináris módon, a hagyományokat integráló, szervesen beépítő aspektusokkal, interkulturális kapcsolatokkal, szociálkommunikatív módon. Kutatásai, eredményei, elvei – melyeket számos publikációban tárt a nyilvánosság elé¹⁵ – európai viszonylatban példaértékűek és elterjedtek.¹⁶

A tárgyalt kontextusban nem hagyhatjuk figyelmen kívül Émile Jaques-Dalcroze és Carl Orff e téren végzett alkotómunkásságát.

Émile Jaques-Dalcroze nemzetközileg bevált koncepcióját, a mozgás és a zene kapcsolatának és hatásának központba állításával ismerte meg a nyilvánosság. Ő alkotta meg az első *ritmikai módszert*, az *euritmiát*, melynek lényege a zene és a mozgás kapcsolatának és hatásának központba állítása. Dalcroze euritmiájának célja mindenekelőtt a ritmusképzés elmélyítése, megértése a járás és a mozgás segítségével. Módszere a zenepedagógia és a zeneterápia elemeit ötvözi, vagyis egyidejűleg fókuszál a zenei

¹⁴ Heszke Béla, idézi Dobray István: *A zenehallgatás feladatrendszere és módszere*, Budapest, Tan-
könyvkiadó, 1983, 52–53.

¹⁵ Wolfgang Roscher: *Integrative Musikpädagogik*, Wilhelmshaven, Heinrichshofen's Verlag, 1984; W. Roscher: *Polyaesthesia-Polyästhetik-Polyästhetische Erziehung, Polyaesthesia*, 1/1, 4–16.

¹⁶ Vö. Irena Medňanská: *Koncepcia polyestetickéj výchovy Wolfganga Roschera a jej adaptácia v hudobnopedagógickej praxi na Slovensku, Slovenská hudba*, 1997, 245–255.

képességek és készségek fejlesztésére és a személyiség komplex fejlesztésére.¹⁷ „A módszernek, melyet alkottam, és amely nevemet viseli, az a célja, hogy a zene segítségével összhangba hozza az egyén értelmi és testi képességeit.”¹⁸

Carl Orff zenepedagógiai koncepciója 40 év gyakorlatára támaszkodik. Orff és Dorothee Günther együtt alapították meg a *Günther Tánc- és Tornaiskolát*. Céljuk az volt, hogy a tánc- és tornatanárok képzésében egyesítsék a zenét és a mozgást. Dalcroze gyermekekkel, Orff felnőtt fiatalokkal „kísérletezett”. A hangsúly mindkét módszer esetében a *ritmikai improvizáción* volt. Orff szerint hasznos a tanulóknak megalkotni saját zenéjüket (ehhez volt szükség az Orff-hangszerek beolvasztására), s egyidejűleg megtalálni saját kifejezési eszközeiket a mozgásban, táncban. Dalcroze és Orff pedagógiai koncepcióját és pedagógiai elveit több évtizede sikeresen alkalmazzák a gyakorlatban, azokat a világ számos országában adaptálták. A komplex személyiségfejlesztés terén egyértelműen bizonyítást nyertek.

Magyarországi viszonylatban Kokas Klára, Tusa Erzsébet, Lantos Ferenc és Apagyi Mária nevét méltán említhetjük, akik széles körű kutatásokat és beható vizsgálatokat végeztek a művészeti integráció terén.

Kokas Klára az integráció és a transzferhatás lehetőségeivel foglalkozott a zenei nevelés keretén belül. Kutatásaiban külön figyelmet fordított a zene mozgással történő kifejezésére.¹⁹ Összekapcsolta a zene és a mozgás lehetőségeit. Számára a képzés centruma a mozgás és a zene integrálása. A hangszer kezeléséhez technikát kell elsajátítani, a zenei képességek hosszú évek türelmes munkájával, reflexek sorozataiból épülnek. Rengeteg idő eltelik, mire egy gyermek a saját előadásából zenei élményeket kap. A szabad mozdulatával viszont azonnal rendelkezik, készen kapja.²⁰ Kokas Klára kutatásai eredményei alapján a zenés-mozgásos tevékenységek jelentős mértékben hozzájárulnak a magasabb rendű pszichikus funkciók fejlesztéséhez.

Tusa Erzsébet nevét az integratív esztétikai nevelés területén végzett elismert munkájának köszönhetően ismerte meg a szakmai társadalom. 1985 és 1990 között az INTART Művészeti Tudományos és Pedagógiai Társaság vezetője volt, melynek programja nem csupán a művészi ágak egymáshoz közelítése, hanem a „két kultúra”, a tudományos és a művészeti szféra kapcsolatának kialakítása. Véleménye szerint „a zene a maga akusztikai rendjével különösen alkalmas arra, hogy a világregd, *Természet – Kosmosz – Ember* nagy összefüggéseinek felismerésére vezessen, és ezzel nagymértékben segítséget

¹⁷ Tóth-Bakos Anita: *Music Education and Music Therapy*, INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference, Valencia: IATED, 2016.; Tóth-Bakos Anita – Csehiová Agáta: *Music and Brain – Music Training Transfer*, INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference, Valencia: IATED, USB. WoS.

¹⁸ Dalcroze, idézi Szőnyi Erzsébet: *Zenei nevelésirányzatok a 20. században*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1988, 9.

¹⁹ Kokas Klára: *Gyermekek originális kifejezési formái zenéhez*, Kecskemét, Kodály Szeminárium, 1980.

²⁰ Kokas Klára: *A zene felemeli a kezeimet*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992, 16.

nyújtson az egységes tudományos-művészeti szemlélet kialakításához.”²¹ Tusa Erzsébet emellett a Mikrokozmosz Stúdió vezetőjeként is tevékenykedett. A Mikrokozmosz Stúdió valamint a Diapanoráma munkacsoport közösen adtak olyan hangversenyeket, amelyek a képi és a zenei analógiákra, illetve a tematikus és hangulati találkozásokra épültek. Hangversenyeik a *Hang – Kép Koncertek* elnevezést viselték.

Lantos Ferenc képzőművész és Apagyai Mária zongoratanár egy integrált esztétikai-nevelési programban vettek részt. Az egyes tantárgyak kapcsolatait a zene középpontba állításán keresztül vizsgálták, vagyis zene, vizuális művészetek, mozgás, beszéd és írás, matematika, természettudomány eszközletével. E területek képviselték a tanítás és a kísérlet gerincét mintegy „analógiai tárgyakként”. A több terület közötti összefüggések keresését azért látták fontosnak, mert ezáltal a tanulás élményszerű, sokrétű, és az önálló gondolkodást is segíti.²² Kutatásuk eredményességét az „integrációk nyitottságában”, ezen belül pedig az élményszerű ismeretszerzésben és a képességek fejlesztésében látták.²³

Szlovákiai viszonylatban mindenekelőtt Juraj Hatrík és Belo Felix neve és munkássága érdemes említésre. Juraj Hatrík több évtizedes zenepedagógiai és zeneszerzői tapasztalatait, elveit ötvözi munkásságában. Számtalan értékes zene- és művészetpedagógiai projekt megalkotója, szerzője, melyekben az ifjúság komplex művészeti nevelésére törekszik.²⁴ A Szlovákiai Zenetanárok Szövetségének (Asociácia učiteľov hudby na Slovensku) megalapítójaként és elnökeként (is) a szlovákiai művészeti és zenei nevelés egyik legjelentősebb alakja, személyisége, irányítója.²⁵

Belo Felix sikeres pedagógiai munkája mellett gyermekszínházak részére alkot. Jelentősek a gyermekek és az ifjúság részére szervezett alkotói műhelyei, projektjei. A szlovákiai komplex zenei nevelés egyik legjelentősebb személyisége és a zene-dráma oktatás zászlóvivője.²⁶

6. Komplex művészeti nevelés mint a pozitív élmények és a terápiás hatások forrása

„Az átszellemült, átlelkesített, érzelmekkel töltött, sejtésekkel, intuíciókkal gazdag világ az, amiben az ember jól érzi magát. Ezért bővölnek el a művészetek, az érzelmi

²¹ Tusa Erzsébet: Improvizálás rajzban, zenében, *Muzsika*, 1974/9.

²² Munkásságuk egyik értékes eredménye a *ZongorÁlom (Kreatív zongoratanulás)* című zongoraiskola (Pécs, 2008).

²³ A tárgyalat kontextusban lásd még: Bakos Anita: Zenetanulás színesen – a színes kotta módszer magyar nyelvű kiadványai, *Parlando*, 2014/3. [online]

²⁴ Pl. a *Statočný cínový vojačik, Bájky o Levovi, Balady o dreve*.

²⁵ Juraj Hatrík munkásságának és zenepedagógiai elveinek összefoglalásával Eva Čunderlíková zene-tudós foglalkozik behatóan. Lásd: Eva Čunderlíková: *Klíčenie semienok-tvorba Juraja Hatríka a jej hudobno-pedagogické kontexty* (H plus 2013); Eva Čunderlíková: *Osobnosť a hudobno-pedagogické dielo Juraja Hatríka v kontexte súčasného obsahu a foriem umeleckého vzdelávania*. (In: *Osobnosť a inštitúcia. Symbióza dvoch fenoménov hudobnej kultúry Slovenska*. KH PF UKF v Nitre. Nitra, 2011, 61–78.)

²⁶ Lásd: Belo Felix *Supertrieda – projekt inkluzívnej edukácie*, Banská Bystrica, 2014.

agyunkhoz szóló és azzal kommunikáló csatornák.”²⁷ A művészet és annak átélése önmagában is élményt nyújt. Ebből következik a művészeti nevelés és az élménypedagógia természetszerű társítása.²⁸ Az élménypedagógia az élményt, az örömet keresi a tanulásban és az egyén fejlődésében, a siker jutalomként megélését és a fejlődés érdekében tett aktív erőfeszítést. Gyakorlati szinten képes pozitív változást hozni az emberben. Szerves része és velejárója a jobb hangulat, a jobb teljesítmény, a jobb problémamegoldás, a nagyobb kreativitás, továbbá a jobb fizikai egészség, erősebb immunrendszer, kevesebb fertőző betegség és orvosi vizsgálat, a szív és érrendszeri megbetegedések alacsonyabb valószínűsége, vallja a kutatások eredményei alapján Martin Seligman, aki a flow-elmélettel világhírt szerzett Csíkszentmihályi mellett a pozitív pszichológia egyik kiemelkedő alakja.²⁹

E szemlélet tehát az élmények, az érzelmek, a testi-lelki állapot pozitív oldalát támogatja és hangsúlyozza. Kutatási eredményekkel alátámasztható és bizonyítható, hogy az élmények, a pozitív tapasztalatok hatása következtében az oktató-nevelő folyamatban is jelentős a pozitív hatások, illetve tarnszferhatások mutathatók ki.³⁰ Sőt, részben a *művészetterápia* eszközei is érinthetők, alkalmazhatók.

A *művészetterápia* lényege, hogy a művészet egyes elemein keresztül segít, gyógyít, megelőz és fejleszt. A művészetek minden irányából (zene, képzőművészet, irodalom, dráma, tánc) merít, és azokat aktív és passzív formában alkalmazza, egyéni vagy csoportos formában, az igényeknek leginkább megfelelő módon.³¹ Nincs szükség művészeti tehetségre vagy képzettségre, hogy jótékony hatását élvezhessük, hanem csakis jól irányított tevékenységekre, igényekre szabott egyéni vagy csoportos foglalkozásokra. Az aktív és a befogadó (receptív, élményfeldolgozó) művészetterápia, az alkotásközpontú és az alkotást eszközként alkalmazó művészetterápia a saját élmények átélésén alapuló „élményterápia” mind a személyiség komplex fejlesztését, pozitív irányú változását célozzák.³²

A művészetterápia egyes esetekben kimozdítja az egyént a megszokott mindennapjaiból, így új élmények, kihívások elé állítja. Az új tapasztalatok, a kihívások és

²⁷ Bagdy Emőke: *Pszichológiai rejtelmek a művészetekben és életünkben*, Budapest, Athenaeum, 2016, 281.

²⁸ Az élménypedagógiában az *élmény* eszköz. Minden élménynek a tanulás, a fejlődés a célja, és ezt követi az örömezzet. Mivel örömezzet nélkül nem létezik teljes értékű motiváció, ezért az élménypedagógiai tevékenységek egyik fő mozgatórugója a „flow” érzés, vagyis Csíkszentmihályi (Letöltés: 2008, 2010) megfogalmazása alapján az ismert „flow – áramlatélmény” elmélet, azaz a tevékenységbe való öröm- és élményteli belefeledkezés.

²⁹ Martin Seligman: *Az optimista gyermek*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2012.

³⁰ Bredács Alíz: A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalmommá válása az oktatásban, *Iskolakultúra*, 2018/1–2, 3–22.

³¹ Csehiová Agáta – Kanczné Nagy Katalin: Élményfoglalkozások a Selye János Egyetemen: „Művészet–Pedagógia–PSZichológia”, in Bukor József et al. (eds.): *11. International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*, Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2019, online, 9–17. DOI 10.36007/3334.2019.09-17

³² Strédl Terézia: *Inkluzív pedagógia, avagy a gyógypedagógiáról másképpen*, Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2013.

komfortzónán kívül eső tevékenységek mindenképp sikerélményhez vezetnek. Ez a sikerélmény az élménypedagógia, részben az élményterápia kulcsa. Fontos szempontja, hogy mint minden kreatív feladat, tevékenység, játék, a művészetterápiás gyakorlatok is mellőzik a teljesítményorientáltságot, a teljesítmény érdemjegyekkel való értékelését, minősítését, az élményszerzésre, a tapasztalásra helyezve a hangsúlyt. A művészetterápia az aktív alkotás és az ebből következő élményszerzés segítségével fejleszti az önismeretet, a kommunikációt, oldja a feszültséget, a szorongást és gátlásokat, ezáltal segít a személyiség harmonikus, komplex fejlődésében.³³

7. Befejezés

Az imént felvázolt tények alapján konstatálható, hogy az esztétikai nevelés multidiszciplináris vonatkozásban pedagógiai, pszichológiai, társadalmi szempontból egyaránt megalapozott, szükségszerű és aktuális a művészeti nevelés.

A művészeti nevelés a műalkotások értő befogadásán, az alkotótevékenységek során átélt többdimenziójú megközelítésen keresztül valósul meg. Egyértelmű tehát az az álláspont, mely szerint előnyös, sőt célszerű a művészeti nevelés multidiszciplináris megközelítése és alkalmazása a pedagógiai folyamat színes palettájában. Mert a korszerű nevelés kívánalmainak olyan tantárgyak felelnek meg, amelyek sokrétű hatással rendelkeznek. A művészeti, az esztétikai, a zenei és képzőművészeti nevelés és ezek lehetséges integrálása, összekapcsolása ennek ékes példái.

„Az esztétikai érzések egyetemes fejlesztése együttes, kapcsolatos fejlesztésüket teszi lehetségessé, az pedig mindegyiknek javára válik, főleg pedig az esztétikai elmélkedést teszi öntudatossá. Iskoláinkban, de egyebütt is a művészi nevelésnek ezt a mozzanatát nem ismerték fel [...], és ha valaki nehezen találja meg az utat valamelyik művészethez, esetleg egy másik megnyitja előtte. Minden művészet, melynek titkaiba mélyebben behatolunk, fogékonyra tesz más művészetek termékeinek megérezése és felfogása iránt.”³⁴

A művészetek nem elhanyagolható pozitív oldala a *pozitív transzferhatás*. Ennek lényege, hogy a pozitív hatások megjelennek más képességekben is, mint a kognitív képességek, logikus gondolkodás, problémamegoldó képesség, a jobb és bal agyfélteke, vagyis a logikai és az érzelmi agyféltekék hatékony összekapcsolása.

Zárszóként elmondható, hogy a komplex művészeti nevelés hozzájárul a holisztikus szemlélet kialakításához, mivel átfogóan szemlélteti a különböző művészetek értékeit. Nem utolsósorban pedig kutatások bizonyítják, hogy a komplex művészeti nevelés

³³ A művészetterápia terén egy új fogalom is megjelenőben van, az *artefiletika*. Míg az arteterápia a gyógyításhoz kötődik, az artefiletika a pedagógiához. Vagyis *pedagógiai diszciplína*, amely az arteterápiához hasonló módszereket alkalmaz a nevelésben, a személyiségfejlődésben és a megelőzésben. A spontaneitást és az élményszerűséget részesíti előnyben. In Strédl Terézia: *Inkluzív pedagógia, avagy a gyógypedagógiáról másképpen*, Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2013, 128.

³⁴ Kárpáti Andrea: *Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1988, 49–51.

hatása és szerepe társadalmi és szociális kontextusban is megnyilvánul.³⁵ „Az irodalom, költészet, művészetek, emberi érzelmek, kapcsolatok, kultúra, kommunikáció, média, önismeret és pszichoterápia – egyaránt hozzásegít az emberibb, teljesebb, örömtelibb létezéshez.”³⁶

Irodalom

- Bagdy Emőke: *Pszichológiai rejtelmek a művészetekben és életünkben*, Budapest, Athenaeum, 2016.
- Bakos Anita: Zenetanulás színesen – a színes kotta módszer magyar nyelvű kiadványai, *Parlando*, 2014/3. [online]
- Bredács Alíz: A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 2018/1–2, 3–22.
- Csehi Ágota – Dombi Erzsébet: *Zenehallgatási, zeneirodalmi szemelvények gyermekek és ifjúság részére II.*, Dunaszerdahely, Kalligram Kiadó, 1998.
- Csehiová Agáta – Kanczné Nagy Katalin: Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban, in *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*, A IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete, Nagyvárad, 2019, 362–373.
- Csehiová Agáta – Kanczné Nagy Katalin: Élményfoglalkozások a Selye János Egyetemen: „Művészet–Pedagógia–PSZICHOLÓGIA”, in Bukor József et al. (eds.): *11. International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*, Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2019, online, 9–17. DOI 10.36007/3334.2019.09-17
- Csikszentmihályi Mihály: *Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találmányosság pszichológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2008.
- Csikszentmihályi Mihály: *FLOW. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2010.
- Dobray István: *A zenehallgatás feladatrendszere és módszere*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1983.
- Doubravová, Jarmila: *Hudba a výtvarné umění*, Praha, Československá akademie věd, 1982.
- Horváth Kinga – Tóth Péter: Határon túli pedagógushallgatók véleménye a tanári interakcióról, in Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén (szerk.): *Prevenció, intervenció és kompenzáció*, Budapest, Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 2020, 260–275.
- Kárpáti Andrea: Kép, nyelv és zene, *Muzsika* 26/1, 1982.
- Kárpáti Andrea *Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1988.
- Kokas Klára: *A zene felemeli a kezeimet*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992.
- Kokas Klára: *Gyermekek originális kifejezési formái zenéhez*, Kecskemét, Kodály Szeminárium, 1980.
- Medňanská, Irena: Konceptia polyestetickéj výchovy Wolfganga Roschera a jej adaptácia v hudobnopedagógickej praxi na Slovensku, *Slovenská hudba*, 1997, 245–255.
- Pándi Marianne: *Hangversenykalauz. Zongoraművek IV.*, Budapest, Hatágú Síp Alapítvány, 1995.

³⁵ Váradi Judit: A koncertpedagógia szerepe a művészeti oktatásban, in Dombi, Józsefné – Varjasi Gyula (szerk.): *A zenepedagógia új eredményei*, Szeged, SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék, 2019.

³⁶ Bagdy Emőke: *Pszichológiai rejtelmek a művészetekben és életünkben*, Budapest, Athenaeum, 2016, 281.

- Roscher, Wolfgang: Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova, in *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže – Integratívna hudobná pedagogika. Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*, Bratislava, Slovenská hudobná spoločnosť, 1992, 12–19.
- Seligman, Martin: *Az optimista gyermek*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2012.
- Strédl Terézia: *Inkluzív pedagógia, avagy a győgypedagógiáról másképpen*, Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2013.
- Szónyi Erzsébet: *Zenei nevelésirányzatok a 20. században*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1988.
- Tóth-Bakos Anita: *Music Education and Music Therapy*, INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference, Valencia: IATED, 2016.
- Tóth-Bakos Anita – Csehiová Agáta: *Music and Brain – Music Training Transfer*, INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference, Valencia: IATED, USB. WoS.
- Tusa Erzsébet: Improvizálás rajzban, zenében, *Muzsika*, 1974/9.
- Váradi Judit: A koncertpedagógia szerepe a művészeti oktatásban, in Dombi, Józsefné – Varjasi, Gyula (szerk.): *A zenepedagógia új eredményei*, Szeged, SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék, 2019.

FARNADI TAMARA

A KOKAS-PEDAGÓGIA ADAPTÁLÁSI LEHETŐSÉGE A KÖZOKTATÁSBAN*

A tanulmány témája Kokas Klára élményalapú zenepedagógiai módszerének ismertetése és annak bemutatása, hogy az miként alkalmazható a közoktatásban a dinamikus énekzene-tanulás segítségével, követve a Kodály-koncepció szellemiségét. Ismertetésre kerülnek a Kokas-pedagógia legfontosabb módszertani elemei, illetve azok megjelenési formái a szó – kép – ritmus kontextusában. Az aktív zenetanuláson alapuló új zenepedagógiai modell az MTA tantárgypedagógiai kutatása keretében került kidolgozásra (2016–2020). Megvalósítja a teljes emberré nevelés kodályi koncepcióját a zene totális befogadásával és a szabad, improvizatív mozgás, az alkotó aktivitás által.

Kulcsszavak: Kokas-pedagógia, Kodály-koncepció, dinamikus énekzene-tanulás, aktív zenebefogadás, komplex művészeti nevelés

„A tanítás szenvedélyem. Boldog vagyok benne. Felfedezőúton járok Gyerekországban. Arról beszélek, amit a gyerekek közt találtam. Zenével tanítok, a zene befogadására, a zene figyelmére.”
(Kokas Klára)

1. Bevezetés – Hangolódás

Lány: *Kergettem a Göncölszekeret.*

Tanár: *Aztán elkaptad-e?*

L.: *(Bólint).*

T.: *És aztán mit csináltál vele?*

L.: *Játszottam vele.*

T.: *Hogyan?*

L.: *Bújócskázunk.*

T.: *Bújócskázatok? Megtalált téged? Vagy te kerested őt?*

L.: *Először ő keresett engem, aztán én őt.*

T.: *Te hová bújtál?*

L.: *A Hold mögé.*

T.: *A Hold mögé és megtalált? Ügyes ez a Göncölszeker! És a Göncölszeker hová bújt?*

L.: *A Nap mögé.*

T.: *Megtaláltad-e könnyen?*

L.: *Igen.*

T.: *Ügyes vagy! Gyönyörű Göncölszeker-tánc volt.*

* A tanulmány elkészítését az MTA Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta. „Aktív zene-tanulás énekléssel és mozgással – módszerek és hatásvizsgálatuk” (SZ-009/2016.)

A fenti párbeszédet elolvasva, joggal merülhetnek fel bennünk kérdések: Mi köze lehet Bartók zenéjének a Göncölszekérhez? Hogyan és mivel kapcsolódhatnak Bartók hangjai egy kislányhoz? Egy gyermek meghallhatja-e azokat az éteri magasságokat, melyet egy méltán világhírű zeneszerző muzsikája hordoz? Reményeim szerint e különleges zenepedagógia, melyet most bemutatok, választ adhat ezekre a felvetésekre. Ám az is lehet, hogy még több kérdést indít majd el az olvasóban. Mert Kokas Klára zenepedagógiája igazi tisztaságában a gyermekek szemén keresztül látható. Ezért nehéz felnőttként tudományos szavakkal bemutatni ezt a különleges világot és szemléletmódot, mely a zenébe belebújtat, a hangokkal játszik, és a dallamok szárnyán repül.



1. kép

Csillagringató – 8 éves kislány tánca és annak története
Bartók *Román népi táncok 3. Topogó* című művére (Forrás: a szerző felvétele¹)

Ekkor érkezett segítségemre a konferencia három kulcsszava: *szó – kép – ritmus*, melyek úgy az életnek, mint a művészeteknek, azon belül a zenének egyaránt részei és mozgatórugói. A most bemutatásra kerülő zenepedagógiát is e három fogalom állandóan változó sorrendje és körforgása tartja életben és mozgásban. Így ez a hármasság fog minket vezetni, melyek sorrendjét most a magam szolgálatába állítottam. Mindhárom az életünk része, egymásból születnek és egymásba alakulnak, egymás nélkül nem léteznek. A világban megjelenő formájuk az, ami megkülönbözteti őket egymástól, és így ismerhetők fel könnyedén. Ám a művészetekben már nem olyan egyértelmű rajtakapni őket egyedül, mert állandó változásban vannak. A zenét – amely a Kokas-pedagógia, vagyis tanulmányom középpontjában áll – elsősorban hallással érzékeljük, mégis mindhárom vizsgált fogalommal szoros kapcsolatban van.

¹ A jelen tanulmányban szereplő képeket a szerző az iskolai tanórákon szülői engedéllyel készítette. Ezek megjelenése is a szülők hozzájárulásával történt.

Ritmus: maga az Élet lüktetése – az Idő múlásának folyamata. Világunkban végtelen számban megnyilvánul: érezzük a Föld forgásában, a nappalok és éjszakák váltakozásában, a természet állandó pulzálásában, a születés és a halál körforgásában, a szívünk ütemes pumpálásában, az ereinkben folyó vér áramlásában. Minden művészet a maga sajátos eszközeivel mutatja meg színes világunk állandó ritmusú változásait. A zenében hangok, a hangzás ideje az, ami a ritmust megtettesíti, és ez a lüktetés az, ami a fülünkön, bőrünkön, zsigereinken keresztül bejut testünk-lelkünk legmélyebb üregeibe. A most bemutatásra kerülő zenepedagógiai rendszer szerint a mozdulat, testünk ritmikus mozgása az, ami összeköti az embert, a zenét és a körülötte levő világot. Általa születik meg a Harmónia az élet végtelen körforgásában.

Kép: a világ látványa, ami körbevesz minket. Mi, látó emberek mindannyian nézelődhetünk, szemlélődhetünk, de a fókusz, amiről a látvány beszél, az saját személyiségünk függvénye, mindenkinek más és más jelentéssel bír. Amit már megláttunk, az a sajátunk, egyedüli, és csakis a miénk. Ám az a kép is a miénk, ami bennünk, legbelül születik meg, és senki más nem láthatja. Ez a belső világ titkos, csak mi férünk hozzá, a művészetek eszközeivel különböző módokon hívható elő. Zenében első olvasatra a kép fogalma megfoghatatlan, bár jelentheti a kottázás bonyolultnak tűnő rendszerét is. Mélyebbre látva azonban, a zene által egy különös világ tárul elénk, mely belső képzeletünkben jelenik meg először, hogy aztán inspiráló segítséggel a tárgyiasult világban formát kaphasson, *képpé* válhasson: táncban, rajzban, festményben, térplasztikában, valamely képzőművészeti megnyilvánulásban.² És lám: ez már mind-mind szavak nélküli mozdulat.

Szó: beszédünk fontos eleme, a megnyilatkozásunk része. A legnehezebb megnyilvánulási forma ott, ahol a zene segítségével nonverbális, szavakon túli üzeneteket küldünk a világnak magunkról. Mégis: a csenden túl megszülethetnek ebben a különleges rendszerben a zene ihlette szavak is, melyek összefűződnek majd később mondatokká, történetekké. E mesés történetek végül az élet és zene színes lüktetését festik le, és így kerülünk vissza ismét a *ritmus – kép – szó* hármasságának körforgásába. Mi az, ami mindezt élővé teszi a művészetekben? A mozdulat, a *mozgás*, amely e három vizsgált fogalmat a zenében és az egész életünkben viszi, lendíti tovább. A *mozgás*, mégpedig a *spontán mozdulat* fogja össze a Kokas-pedagógia szálait is, amelyben a *ritmus – kép – szó* folytonos változása vezetik teljes, totális zenei élményhez a benne létezőt.³

Lépjünk be most együtt, kedves olvasók, ebbe a körforgásba. Közös utazásunk egy innovatív, kreatív zenepedagógiai módszer megszületésének története. Kezdjük a magyar zenetanításunk gyökerénél, ahonnan mindannyian indultunk.

² Deszpot Gabriella: Zenei átváltozás: Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia, *Parlando*, 2009/6, 5–11.

³ Pásztor Zsuzsa: Az egészségből a részekhez, *Parlando*, 2003/4, 18–26, <http://www.parlando.hu/Pasztor2.htm>

2. Kodály Zoltán: az éneklő iskola megteremtője

Magyar zenei nevelésünk alapja a *Kodály-koncepció*. Egy olyan nyitott, befogadó zenei rendszer, mely nem kevesebbet tűzött ki céljának, mint a teljes ember nevelését és személyiségének fejlesztését a zene által. A zene ugyanis olyan erőt hordoz, mely érzelmet és értelmet fejleszt, jellemet formál, akaratot és testet erősít, közösségi érzést, élményt teremt. Az ember önkifejezésének, a világ felé megmutatkozásának egyik formája. És minden ember célja már gyermekkorától, hogy igazi valóját megmutathassa. Saját magának és a környezetének is. Ezzel az őszinte megnyilatkozással növekedve, a zenei anyanyelvet együtt tanulva az édes anyanyelvvel, a környezet felfedezésével és más művészeti ágakkal megismerkedve válhat a gyermek tiszta szándékú, saját értékrendet képviselő, jó emberré.⁴

E kiváló nevelési filozófia, sajnos, még napjainkban is új utakat keres magának. Hogyan lehetséges ez? A *Kodály-módszer*, melyet Ádám Jenő vezetésével a Kodály-tanítványok dolgoztak ki, ennek a filozófiának csak egy kis szelete, mely a zenei képességfejlesztés méltán világhírű, zseniális gyakorlata lett. A cél röviden megfogalmazva a következő: a gyermek lássa, amit hall, és hallja, amit lát. Ennek érdekében a módszer magában foglalja a zenei írás-olvasást, a belső hallás fejlesztését, illetve a tiszta éneklés és a szép együtt hangzás fokozatos formálását.⁵ Ám ennél sokkal többről lenne szó! *Ritmus – kép – szó* állandó körforgásáról, arányuk változásáról, egyensúlyáról, vagyis: mozgásban tartani őket.

Ugyanis a *Kodály-koncepció* hordozza még a mindennapos éneklés igényén túl, a népdal, a népi hagyomány, a népművészet szeretetét éppen úgy, ahogyan az értékes irodalom, a költészet ismeretét, az anyanyelv ápolását és más művészeti ágakkal való kapcsolódást is. Legfontosabb eleme az emberi hang, az éneklés. A néphagyományunkban, azon belül is a népdalainkban öröklődik tovább mindaz az archaikus bölcsesség, melyre a magyarság jövője épülhet, és amelyre Kodály az egész rendszerét építette. A mi országunkban a hegedű, a zongora, minden hangszer énekel. A magyar zenetanárok a hangszerjátékot is így tanítják már kicsi kortól kezdve: „Énekelj csak el, hogyan is fog szólni ez a két ütem?” Ez az, ami ezt a pedagógiát „magyar módszerré” teszi: az énekes alap, ami énektanításunk és hangszeres oktatásunk közös alapja. Aki mindennap énekel, már a lehető legtöbbet tette a zenei fejlődésért, a harmonikus felnőtté válásért.

Így hát az az óvodapedagógus, az a tanító, aki olyan éneklő kedvű gyermekeket nevel, akik ismerik, és átértézték már sokszor saját népük zenéjének dallami, ritmikai, formai sajátosságait, sokkal könnyebben megtaníthatja később a kottázás és a kottaolvasás tudományát is.

⁴ Kokas Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*, Budapest, Zenemű Kiadó, 1972.

⁵ Deszpot Gabriella: *Zene és Kreativitás, Az alkotóképesség fejlesztése Kokas Klára zenepedagógiájával, Parlando*, 2019/4, https://www.parlando.hu/2019/2019-4/Deszpot_Gabriella-Zene_es_kreativitas.pdf

Összefoglalva tehát: a *Kodály-koncepció* az egész személyiség formálását tűzte ki célul, hangsúlyozza a művészetek ízlést és életvitelt formáló szerepét, a folyamatos, egy életen át tartó tanulást, önmagunk tökéletesítését és belső fegyelmét.⁶

Ez tehát a kodályi teljes, művészi embernevelés igazi célja. És ez az, ami fokozatosan háttérbe szorult napjainkra.⁷ Lassan megállni látszik a *ritmus – kép – szó* harmonikus, egymásba alakuló mozgása, kihullottak belőle a fontos alkatrészek, és a legfontosabb: hiányzik belőle az élet!

Pedig, ehhez a nemes, egyetemes célhoz, mely a kodályi „jó ember” eszményképe, van egy lehetséges út: a *Kokas-pedagógia*, mely a kodályi zenei nevelést sajátos személyiség-központú megközelítéssel vezette be a magyar és nemzetközi gyakorlatba.⁸ Kokas Klára, az egykori Kodály tanítvány gyermekközpontúvá tette a zene tanítását, fokozatosan hátrahagyva a tananyagközpontú reprodukív módszereket.⁹ A kodályi elveket élményközpontúvá varázsolta, és egy kreatív, színes világba helyezte.¹⁰ Beindította a körforgást, meghozta a mozgást, az életet!

Lépünk most be együtt ebbe a különös világba!

3. A Kokas-pedagógia: felfedezőúton járva Gyerekországban

Kokas Klára (1929–2010) zenepedagógus életműve különleges módon valósította meg és vitte tovább Kodály Zoltán nevelési koncepcióját.¹¹ A mester és tanítvány viszony közöttük kölcsönös tiszteleten alapult: Kokas Klára tanítványként kutatásaival támogatta a kodályi koncepciót, mely abban az időben is nagy küzdelmet folytatott a létjogosultságáért. A mester pedig támogatta új utakat kereső, kreatív tanítványát, akinek eredetisége abban rejlik, hogy felismerte¹² az improvizatív, szabad mozgás jelentőségét a zenebefogadásban és azon túlmutató kapcsolódását a gyermek önkifejezésében, a gyermeki személyiségfejlődésben. Ez a komplex művészeti nevelés zenetörténetünk legértékesebb műveire és népünk archaikus dalkincsünkre épül (*ritmus*). Az általuk megszülető képzőművészeti megjelenítésben (*kép*) és az itt megjelenő spontán történetmesélésen (*szó*) lép be a tárgyiasult világba.¹³

Ám ennél még többről van szó. Annak a különleges személyes, teljes figyelemnek köszönhetően, mely az egész Kokas-foglalkozást átítatja, a tanítási-tanulási folyamat gyermekközpontúvá válik. Az egyéni bánásmód olyan pozitív érzelmi viszonyt, elfogadó

⁶ Kokas Klára: A Kodály-módszerről, in Barkóczi Ilona – Pléh Csaba (szerk.): *Kodály nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*, Kecskemét, Kodály Zoltán Zenepedagógia Intézet, 1977.

⁷ Farnadi Tamara: Hagyomány és megújulás az alsó tagozatos énektanításban, *Parlando*, 2014/4, <https://www.parlando.hu/2014/2014-4/2014-4-02-Farnadi.htm>

⁸ Deszpot Gabriella: *A Kokas-pedagógia és a zenei alapú komplex művészeti nevelés*, Budapest, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, 2011.

⁹ Deszpot Gabriella: *Kokas Klára és alapítványának bemutatása*, Budapest, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, 2012.

¹⁰ Uo.

¹¹ Deszpot: *Zenei átváltozás*.

¹² Deszpot: *Zene és kreativitás*.

¹³ Deszpot: *Zenei átváltozás*.

nyugodt közeget alakít ki, melyben szinte magától születik meg a játék, a kreativitás és az éneklés, a zene öröme. A *ritmus* – *kép* – *szó* harmóniája és állandó körforgása egy folyton változásban levő, intenzív, élő zenei élménnyé válik. Ezt az élményt komplex művészeti nevelésben teszi teljessé.

A Kokas-pedagógia művészet adta kifejezésformái a következők:

- Improvizációs táncok inspirálása dalokra, zenékre mozgásban található önkifejezési formákkal (*ritmus*). (2. és 3. kép)
- Zene és dal által ihletett produktum létrehozásának ösztönzése – képzőművészeti alkotás létrehozása. (4. kép)
- Szóbeli megnyilatkozás: szavaktól a történetmesélésig (*szó*). (1. ábra) Alább ezen kifejezésformák ívét láthatjuk egy foglalkozáson belül, ahol a többször meghallgatott zenerészlet, Saint-Saëns *Az állatok farsangja* című művének 7. Akvárium tétele volt.



2–3. kép

A dal és zene ihlette spontán megszülető mozdulatok és azoknak saját történetté válása 10 éves gyerekeknél (Forrás: a szerző felvétele)

A közösségben megszülető, zene ihlette improvizált mozdulatok az óra előrehaladtával egyre tudatosabb és személyesebb dramatikus mozgáskompozíciókká váltak.¹⁴ Az ebből születő vizuális alkotás már az önálló, saját belső képi világ megjelenítése.



4. kép

„Bánatmalom”. A saját, önálló tánc rajzba öntése. 10 éves, negyedik osztályos kislány színes ceruzarajza

¹⁴ Deszpot: *Zene és kreativitás*.

Lány 1: *Igazából úgy kezdődött, hogy egy hatalmas nagy vihar volt, nagyon nagy hullámokkal, és mindent elemésztett.*

Lány 2: *És ezért nem voltunk boldogok. És elvittük a bánatunkat ebbe a malomba, és kisütött a Nap.*

L1.: *És utána jó vége lett. Lecsillapodtunk, és mentünk tovább a tengerre boldogan.*

Tanár: *Boldogan a tenger felé?*

L1.+L2.: *Igen.*

T.: *Elvitte a víz az egész szomorúságot?*

L1.: *Igen. Tehát, először nagyon mérgesek voltunk, odamentünk a malomhoz, letettük a bánatot, és mentünk tovább boldogan.*

L2.: *És kisütött a Nap.*

T.: *És a tengerben aztán ott a legjobb talán, mert ott nagyobb szabadság van. Köszönöm szépen.*

1. ábra

„Bánatmalom”. 10 éves lányok páros táncának és rajzának története
(Forrás: a szerző filmfelvétele alapján)

Lássuk, mi az az erő, mely élővé varázsolja a zene és tanítvány kapcsolatát? A szabad, kreatív mozgás, melyet Kokas Klára a zenei képességfejlesztés középpontjává tett, így kötve össze a zenét az emberrel, az embert a zenével. A muzsika aktív befogadásával, totális átélésével, a népdal, a gyermekdal aktív önkifejezésével és egyben újraalkotásával megszülettek a Kokas-foglalkozások állandó mozgásos elemei, melyet Deszpot Gabriella felsorolása szemléltet a 2. ábrán.¹⁵

Daloszjátékok (énekes-mozgásos improvizációk, névéneklés, dramatikus játékok)

Szabad mozgásimprovizációk zenére, aktív zenebefogadás

Mozgáskompozíció alkotása a többször hallott zenére

A személyes és csoportos mozgáskompozíció előadása: szólók

Zenére rajzolás, zenéről rajzolás

Szövegalkotás (narráció, történetmesélés)

2. ábra

A Kokas-módszertan aktivitási formái.¹⁶ Kiemelt emblematikus elemek.

¹⁵ A részletes módszertani összefoglaló a következő műben található: Deszpot Gabriella (szerk.): *Kokas Klára és alapítványának bemutatása*, Budapest, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, 2012.

¹⁶ Deszpot Gabriella – Farnadi Tamara: *Kokas Klára pedagógiája a dinamikus énekzene-tanulás modelljében*, (előadás prezentációja; 11. dia), Zenepedagógia a 21. században Kodály szellemében Kodály-szimpozium 2018. 12. 15.

Kreatív dalosjátékok

Szabad vagy játékos kreatív mozgás énekre (énekes, mozgásos improvizációk, névéneklés, dramatikus játékok). Jelen esetben a gyermekjátékdalok, énekes körjátékok – eltekintve a hagyományos játékszabályoktól, a néptáncos és szabályos lépésektől, a betanult térformáktól – inkább szabad mozgásokkal és gyermeki szövegváltozatokkal kerülnek spontán előadásra. Például betanított, a szöveget utánzó mozdulatokkal énekeltejük egészen kicsi kortól kezdve: „*Fecskét látok, szeplőt látok, selymet gombolyítok.*” Am egy Kokas-foglalkozáson rengeteg változata születik meg ennek a dalocskának: „*Pacsirtát látok, szeplőt hányok, vele énekelek.*” „*Medvét látok, szeplőt hányok, vele táncolgotok.*” „*Barátomat látom, szeplőt hányok, erdőn bandukolunk.*” „*Anyukámat látom, együtt játszunk, megölelem nagyon.*” *Kép – szó – ritmus.* Nincs szabály, megkötés, kényszer a rímfaragáshoz, hozzátehetünk, elvehetünk kedvünkre. Dalocskát készítünk, spontán hangcicsálunk, ahogyan azt babakorunkból valahol mélyen elhoztuk magunkkal: ez a hangadás bátorsága, a megnyilatkozás öröme. Ilyen formán a számtalan kis gyermeki, énekes ötlet különböző kreatív mozdulatokkal, improvizált táncsal színesítve apró, ám önálló kompozícióvá válik. Mi, tanítók tíz másodpercben meghallhatjuk, megláthatjuk egy kisgyermek pillanatnyi érzelmeit, lelkiállapotát, jelen helyzetét kis világában. Ő, a tanítvány pár másodpercebe sűríti bele magáról azt a mondanivalót, amit szóban nagyon nehéz lenne neki megfogalmazni. Nem is tenné meg, talán, kérésre sem. Így viszont játékosan, saját örömeire élénekli.

Amikor ebben a közegben fokozatosan helyet cserélnek kísérő szavaink, és lesz belőlük *szó – ritmus – kép*. Akkor ebbe a sajátos képzeleti világba belemerülve a tanító énekelve, improvizálva bátran belekérdezhet a folyamatba. Az adott hangkészlettel, a már átélt és megtapasztalt zenei formákkal és dallamokkal a megénekelte zenei válaszok ugyanis a hónapok és évek múlásával a gyermekekből egyre könnyebben felszínre hozhatók. Így születik meg az *improvizált, énekelte kérdés-válasz* duettje tanár és gyermek között: játék a képzelettel, játék a hangokkal, játék a mozdulatokkal.

Végül, az ún. *névéneklésbe* sűrűsödik össze Kokas Klára módszerének minden éneklésből kiinduló eleme: ez a saját név hangokkal, dallamokkal, ritmussal való megtöltése, amitől a tanító és tanítvány kapcsolat még meggyengedőbbé és szorosabbá formálódik. Nevünknek ritmusa, lüktetése, ideje van. Állandóan változó dallama csak a miénk, ezek a pillanat ihlette hangcsoportok mutatják meg, hogy abban a percben kik is vagyunk valójában. *Kép (önmagunkról) – szó (nevünk hangzása) – ritmus (nevünk lüktetése).*

A nevem a magam dallamán, a magam hangján zengő névjegy, bemutatkozom, íme, én már vagyok, és így hívnak. Akik megisméltik körülöttem, azok elfogadnak, dallamostul, nevestül.¹⁷

¹⁷ Kokas Klára: *A zene felemeli a kezeimet*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992, 34.

Aktív zenebefogadás

Szabad mozgásimprovizációk többször meghallgatott zenére, illetve az ebből fakadó személyes és csoportos mozgáskompozíciók előadása (ún. szólók és csoportos szólók). Ugyanazon rövid, egy-két perces zenei részlet ismételt meghallgatása spontán mozdulatokkal a zene teljes figyelmét hivatott segíteni pillanatról pillanatra, átívelve az egész hallott muzsikán át. Az állandóan ismételt zenemű között tanári segítő, rövid mondatok, instrukciók segítik még ezt a belső figyelmet fenntartani és a belső képzeletmezőt növelni, tágítani.

Ezek az ismétlődő, zene által megszületett cselekvéssorok, mozdulatköltemények egyre tudatosabbá, figyelmesebbé válnak. A táncoló percről percre, fokozatosan maga felé irányítja figyelmét. Így a mozdulatai, az arckifejezései a gesztusai fontos, szavak nélküli üzenetökké válnak saját magukról, belső világukról, ám az őket körülvevő környezetről is. Itt nem elsősorban a reprodukció a legfontosabb: hanem az alkotó, teremtő folyamat megélése, maga a történet. Így aztán a zenebefogadás során a spontán mozdulatok egyre tudatosabbá, érzelmileg egyre mélyebbé válnak. A megjelenő belső képeket a mozdulataikban viszik tovább. Ez a folyamat az évek múlásával, ahogyan nőnek a gyermekek, egyre nagyobb érzelmi sűrítettséggel jár. Fokozatosan születnek meg az önálló gyermeki mozgáskompozíciók, melyeknek nyitása, zenén átívelő folyamata és lezárása van. A tanítvány egyé válik a zenével, a belső képi világával, a saját mozdulataival, miközben a lelkében szívből jövő, szavak nélküli történet születik. Ez a kokasi *átváltozás*, melyet egy olyan elragadtatott élmény táplál, mely gyermeki katarzisan csúcsosodhat ki.¹⁸ Mindez megtörténik anélkül, hogy a gyermek a zenei írás-olvasásban, a zenei ismereteiben, hangszerjátékában művészi fokon tartana. Egyszerűen egyensúlyba kerül a *ritmus – kép – szó*, ahol a szavakat a test mozdulatai fogalmazzák.

Zenére rajzolás, zenéről rajzolás (az aktív zenebefogadás vizuális kifejezése)

A mozgáskreációk bekapcsolása a zenei képességfejlesztésbe olyan ihletett produktum létrehozását is segíti, mint a képzőművészeti megjelenítés: így az ábrázolás is egyfajta mozdulatsorrá válik, táncná, amely belső vagy külső ritmusra történik különböző anyagokkal (festék, plasztika, természetes anyagok), illetve az emberi testtel.¹⁹ A belső képi világ és a totálisan befogadott zenei élmény örömtánca ez a tárgyasult világban. A *kép – ritmus – szó* harmóniában van, ám a személyesen átélt történetet és annak szavait most a színek, a formák, a tér helyettesíti.

Történetmesélés (szövegalkotás, narráció)

Mindezekből fokozatosan kibontakozik a szívből megszülető élmények, történetek, folyamatok elmesélésének vágya. Első időkben ezek nehezen kikerekedő szavakból

¹⁸ Vass Éva – Deszpot Gabriella: A teljes figyelem és a flow-élmény a gyermekekénél a Kokas-pedagógiában, in Várad Judit – Szűcs Tímea (szerk.): *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2018, 230–246.

¹⁹ Deszpot: *Zene és kreativitás*.

állnak, ám ahogy az érzelmi bevonódás egyre mélyebbé válik, és a képzeletmező egyre tágabbra nyílik, úgy sűrűsödnek a szavak mondatokká, a mondatok pedig hosszabb elbeszéléssé, saját történetté. A történet megszületése sem cél, mégis spontán megtörténik. A zenebefogadás által megszülető mesék pedig egyedi, megismételhetetlen, a világ gyermekirodalmában páratlan kincsek: improvizált, szabad tánckompozíciók és zenék ihlette jelenetek szavakba formálva.²⁰ Itt születik meg végül a *szó – kép – ritmus* mintázata.

Körbe ért ez a hármasság, melyen keresztül szemléljük a fenti rendszert, folytonos változása mindig más és más arcát mutatja. Joggal merül fel a kérdés: hogyan kapcsolódhat a *Kokas-pedagógia* a *Kodály-koncepcióhoz* a zenei nevelésünkben? Hogyan alkalmazhatók Kokas Klára zenepedagógiai módszerei az általános iskolai énekzene-tanításban? Bele tudjuk-e sűríteni 30-40 percbe a testi tanulást, a szabad mozgás adta élményt a zenei készségfejlesztésbe akár óvodai körülmények között?

A kérdések megválaszolásához segítségünkre sietett a MTA által meghirdetett Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program, melynek 2014 óta tagja lehetek. A szakmódszertani kutatásunk célja a Kodály-koncepcióra épülő iskolai énekzene-oktatás módszertani továbbfejlesztése, két új zenepedagógiai modell kidolgozásával, amelyből az egyik a Kokas-pedagógia integrálását jelenti a közoktatásba, kifejezetten az ének-zene tantárgyba. Fontos kiemelni, hogy szándékunk egy olyan új szemléletű, kreatív módszer átgondolása és pontos kidolgozása, mely a fent bemutatott Kokas-pedagógia emblemikus elemeit és e sorok írójának sokéves énektanári jó gyakorlatait, tapasztalait hivatott összegezni és innovációként képzések útján segítségére lenni a közoktatásban dolgozó valamennyi megújulni kívánó tanítónak, óvodapedagógusnak és énektanárnak.

4. Dinamikus énekzene-tanulás: a teljes emberré nevelés felé

Az MTA–LFZE Aktív Zenetanulás Kutatócsoportjában²¹ így lehetőségünk lett kidolgozni egy új zenepedagógiai modell módszereit, mely a *dinamikus énekzene-tanulás* nevet kapta. A zenepedagógiai modell fejlesztésének helyszíne, napi gyakorlatának bázisiskolája a győri Bartók Béla Ének-zenei Általános Iskola, ahol a jelen sorok írója fejlesztő kutatóként működik közre mint ének-zene tanár. Kutatásunk a „Kreatív zenebefogadás szabad mozgással. A Kokas-módszer adaptációja a megújuló énekzene-tanításban” címmel indult. A *dinamikus énekzene-tanulás* modell a mozgást az énekléshez és zenehallgatáshoz kreatívan és szervesen kapcsoló zenepedagógiai modell módszertani

²⁰ Kokas Klára: *Öröm, bővös égi szikra*, Budapest, Kokas Klára magánkiadása, 1998.

²¹ A kutatócsoport tagjai: Kutatásvezető: Dr. habil. Nemes László Norbert igazgató, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet; A Kokas-pedagógia adaptálása az énekzene-tanításba al csoport (2. modell): Dr. Deszpot Gabriella nyugalmazott tudományos főmunkatárs, oktató, LFZE, Bozsakyné Zvezdovics Mónika tanító, Richter János Zeneművészeti Szakközépiskola, Általános Iskola, AMI, Bartók Béla Ének-zenei Általános Iskola, Buda Sára ének-zene, szolfézstanár, Weöres Sándor Általános Iskola és AMI, Gyömrő, Farnadi Tamara ének-zene tanár, karnagy, Kokas-pedagógia-oktató, Richter János Zeneművészeti Szakközépiskola, Általános Iskola, AMI, Bartók Béla Ének-zenei Általános Iskola, Körtvési Katalin művésztanár, Kokas-pedagógia-oktató, LFZE Kodály Intézet. A kutatócsoport pályázati anyaga a következő linken érhető el: <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mta-lfze-aktiv-zenetanulas-kutatocsoport-107087>

kifejlesztése, mely az élményközpontú testi tanulás, az élményalapú mozgás bekapcsolását vezeti be az énekzene-tanításba. Modellünk tehát adaptálja a Kokas-módszert a köznevelési rendszerbe, és egyben összefűzi a „hagyományos”, kodályi énekesalapú zenetanítást a személyközpontú, kreatív kokasi zenepedagógiával, melybe belesűrűsödik e sorok írójának sokéves tapasztalata és gyakorlata is.²²

Miért érdemes összekapcsolni a hagyományt a megújulással? Azért, mert előbbi példáinkból is megláthattuk: az igazi zenepedagógiai célunk nagyon sokrétű – a zene szeretetére, örömére, értésére, mesterségére tanítani és koncertlátogató közönséget nevelni.

Amennyiben a mesterségre nevelést vesszük alapul, akkor a daltanulás, éneklési készség, szolmizálás, kottairás-kottaolvasás, hallásfejlesztés, zeneelméleti ismeretek, zenehallgatás stb. kifejezések jutnak először eszünkbe. A koncertlátogató közönség nevelése kapcsán azonban ezek a szavak kevésnek bizonyulnak. Sokkal inkább fontossá válnak az élmények, a színek, a formák, a hangulatok, az érzelmek, a zene mögött húzódó „valódi” tartalom és mondanivaló. Ugyanis az igényes muzsika megszerettetését nemcsak a zenei ismeretek átadásával segíthetjük, hanem a zene átélésével, megélésével, aktív zenéléssel. Megtapasztaltatni a muzsikát, belebújni és hagyni, hogy megérintsen: micsoda szép küldetés! Érezze meg a gyermek minden alkalommal a saját világában ezt a csodát, és egyszer csak igénye lesz arra, hogy az élete részévé váljon a magasabb rendű zene.

A napjainkra intellektuális központú zenetanításunk, lépésről lépésre tanítja meg a zene elemeit. A fokozatosan táguló szolmizáció, a legegyszerűbb ritmikai és dallami elemek a magyar gyermekdalok kis motívumaiból kiindulva fokozatosan, később a gyönyörű népdalainkon keresztül építik fel a gyermekekben a muzsika képi és hangzásvilágát, hogy aztán a zeneirodalom legnagyobb zeneműveit is értő figyelemmel hallgathassuk. Tehát fokozatosan állnak össze a motívumok, zenei sorok, periódusokká, később nagy formákká. A megtanult elemek rakosgatása, cserélgetése, gyakorlása által válnak érthetővé a nagyobb zenei egységek. Így a tanulmányunk során azt észleljük a zenében, amiről már tudunk valamit. Úgy is mondhatnánk, hogy a részekből haladunk az egész felé.²³

Sok-sok idő, míg a kisgyermek felnő, és annyi tudása lesz, hogy ily módon befogadhassa és átélje a zene teljességét. Ám a zene totális zenebefogadásának igényét és képességét életünk kezdetétől magunkba hordozzuk. A kisgyermek is képes a zene élményét, a zene teljességét átélni, anélkül, hogy tárgyi tudása lenne hozzá. Így felmerülhet bennünk az az igény, hogy kis tanítványainknak már a kezdetektől a legnagyobb mesterek művein keresztül mutassuk meg a muzsika hatalmas birodalmát, hogy szívükkel lássák meg a Teljességet. Mindenféle intellektuális elvárás és elemzés nélkül, ám mély figyelemmel, ösztönösen, teljes lényükkel átérezve azt. Minél többet és többször időzünk ebben az állapotban, annál inkább rajzolódnak ki a zene titkai, összefüggései, egyre közelebb és közelebb kerülve a megértéshez is. Ebben az esetben az egészből haladunk a részek felé.²⁴

²² Deszpot Gabriella: Kutatás közben: az aktív zenetanulási modellek fejlesztéséről és hatásvizsgálatokról. A szakmódszertani leírás kihívásai az új zenepedagógiai programok esetében, in Kárpáti Andrea (szerk.): *A világ új képe a művészetben és a tudományban: fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája*, Budapest, ELTE Természettudományi Kar, 2017, 151–153.

²³ Pásztor Zsuzsa: *K-betűsök triász a huszadik századi zenepedagógiában. Kokas Klára tiszteletére*, <https://kokas.hu/dr-pasztor-zsuzsa-k-betusok-triasza-a-huszadik-szazadi-zenepedagogiaban-kokas-klara-tiszteletere/>.

²⁴ Farnadi: *Hagyomány és megújulás*.

A Kokas-pedagógia is ezt az utat követi. Amennyiben e két irányt, melyek más-más oldalról közelítik meg a zenetanulást, egyensúlyba hozzuk, és jó esetben a két szemlélet középúton találkozik, ott születik meg a dinamikus énekzene-tanulás, melyben megtapasztalhatjuk a zenetanítás harmóniáját. A heti két énekóra és az óvodai zenei foglalkozások is lehetőséget kaphatnak az értelmi, illetve az érzelmi megközelítés változatos alkalmazására. A „kodályos” és „kokasos” foglalkozások egymást kiegészítve vezetik a tanítványokat a zene megtapasztalásához, öröméhez.

Mit jelent a dinamikus énekzene-tanulás a gyermek számára?

Élményalapú komplex zenei készségfejlesztés kreatív mozgással, a Kokas-pedagógia elemeivel. *Dinamikus*, mert a szabadon alkotó, élményalapú mozgást kapcsolja a zenei tapasztalathoz, mivel a zene megéléséhez a kreatív mozgás vezet. Az *ének és zene* egységbe kerül: az éneklés és a zenebefogadás összefonódása történik meg, melyet a közös tartalom és a mozgás öröme kapcsol össze (3. ábra). *Tanulás*, amely a növendék aktív, felfedező részvételét teszi lehetővé az érzelmmel teli befogadás és önkifejezés érdekében. Mozgatórugója a spontán mozgás, mely körbe öleli az éneklést és a zenebefogadást. Ezen keresztül a tanulás a testi és lelki érzeteken és megtapasztaláson át történik.²⁵

Aktív zenetanulás Kokas-pedagógiával



3. ábra

A dinamikus énekzene-tanítás felépítése. Deszpot Gabriella ábrája²⁶

Ritmus – kép – szó hármasságban a *ritmus* jár elől, és mozgatja folyamatosan és dinamikusan e zenepedagógia többi elemét. Kétféle órátípusban történhet ez: (1) aktív zenebefogadással és (2) tudatos zenei készségfejlesztéssel. Az elsőben az éneklés, zene és mozgás által (*ritmus*) a belső képi világ és a nonverbális üzenetek egyszer csak megérkeznek a tárgyiasult világba, és alakot öltenek. A másodikban ugyancsak az éneklés és mozgás által (*ritmus*) a zenei tudásban, tudatosításban, zenei készségfejlesztésben tárgyiasulnak (*kép*: itt kottakép, kottairás, *szó*: itt zenei tudásanyag, a zene olvasása).²⁷

²⁵ Deszpot–Farnadi: *Kokas Klára pedagógiája*.

²⁶ Deszpot–Farnadi: *Kokas Klára pedagógiája*. Az előadás prezentációja. 4. dia.

²⁷ Deszpot Gabriella: A Kokas-pedagógia kódexe, in Deszpot Gabriella (szerk.): *Kokas Klára és alapítványának bemutatása*. Budapest, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, 2012, 46–68. https://kokas.hu/media/KOKAS-KODEX_vegl.pdf

Mit jelent a dinamikus énekzene-tanítás a pedagógus számára?

Praktikusan kétféle órátípus, a zene érzelmi és intellektuális megközelítésének harmóniája a tanár karakteréből, lehetőségeiből, ő és növendékei viszonyából, találkozási idejéből, helyéből alakul ki, tehát mindenkinél más és más. Nagy figyelmet kíván ezen egyensúly megteremtése, melyhez külső segítséget hiába is várnánk, csak a mi figyelmünk, elhatározásunk, szándékunk alakíthatja ki. Van-e erre erőnk, van-e elszántságunk megújulni, van-e szabad lelkünk, hogy szárnyalhasson? Ez a kulcskérdés. Hiszünk, hogy csak a mozgásban levő lélek tud másokat mozgásra bírni!²⁸

Fontos összekötő kapocs, hogy mindkét órátípusnak szíve és lelke a kreatív dalosjáték. Ez az az énekes alap, melyre Kodály és Kokas egyaránt épít, melyek során a testi-érzelmi-értelmi feldolgozás egyensúlyba kerül. Minden az éneklés öröméből, élményéből, játékoságából, spontaneitásából indul ki, és így vezet az órák kettős célja felé: az érzelmi és az intellektuális tanulás felé.

Kutatási tapasztalatunk az, hogy a Kokas-módszer minden aktivitási formája alkalmazható az ének-zene órákon.²⁹ Ami az egyik dinamikus órából kimarad, azt a következőben hangsúlyosabb helyre kerülhet. Így a kétféle órátípusok olyan foglalkozási egységekbe rendezhetők a tanévet felölelő tematikus tervezés során, amelyek nagyban segítik a tantervekben megfogalmazott, kívánatos kompetenciák elérését.³⁰

E sorok írójának saját tapasztalatai és módszerei teszik még különlegesebbé ezeket az órákat: a foglalkozás elején a gyermekek finom ráhangolása, beléptetése a zenei térbe és az óra végi kivezetés a zenei térből adnak kereteket, egész formát az óra menetének. Ilyen saját indíttatásból született még a vizuális megjelenítés megőrzése az énekórákon: a „ceruzatánc”, a zenére rajzolás egy spontán, különleges formája. Ezek pontos kidolgozása, leírása jelenleg is tart.

Kutatásunk legnagyobb feladata, hogy a tanítókat és az ének-zene tanárokat szakmódszertani kiadványokkal segíthessük. Vizsgáljuk, milyen tantervi, tartalmi keretek, követelmények között, milyen oktatásszervezési lehetőségek és tanári felkészültség segítségével valósítható meg e megújított zenepedagógiai módszertan? A modell készülő oktatási segédletei adhatják meg a választ köznevelés számára, a kutatások lezárása, a 2021 utáni években. A dinamikus énekzene-tanulás modellhez tanári kézikönyv készül, amelyet audiovizuális példatár tesz érthetőbbé, követhetőbbé. Ebben nemcsak tanmenetek, óravázlatok, rövidebb tanítási egységek értelmező ajánlásai, szakirodalom és forrásgyűjtemény lesz, de kiemelt hangsúlyt kapnak az órákon készült rövidebb-hosszabb videófelvételek.

Szándékunk szerint célunk elsősorban a tanítókat megszólítani: az egész tanításukat átjárhassa a zene, és minden tantárgyat akár a zenéből kiindítva taníthassanak.

²⁸ Farnadi Tamara – Buda Sára – Deszpot Gabriella: *A tanári kreativitás szerepe a Kokas-pedagógián alapuló dinamikus énekzene-tanulás módszereiben – a kreatív daltanítás* (konferenciaelőadás), Budapest, Művészetpedagógiai Konferencia, ELTE Bölcsészettudományi Kar, 2018. 05. 25.

²⁹ Deszpot: *Kokas-kódex*.

³⁰ Deszpot Gabriella: Zeneöröm az iskolában. A Kokas-módszer lehetőségei a zenepedagógiában és általában a képességfejlesztésben, *Tanító*, 2014/4, 25–27.

Törekvünk, hogy e módszertannak köszönhetően teljesülhessen a mindennapos éneklés, a mindennapos találkozás a zenével áhított eszménye.

Mit jelent a dinamikus énekzene-tanítás?



4. ábra

A dinamikus énekzene-tanítás felépítése³¹

Mint Deszpot Gabriella ábráján (4. ábra) láthatjuk, a Kokas-pedagógia és Kodály-módszer eszközrendszereit együttesen alkalmazva a dinamikus énekzenetanulás modell a zenei képességfejlesztés olyan kreatív gyakorlatává válik, mely nem kevesebbet, mint a Kodály-koncepció teljes emberré nevelését hivatott beteljesíteni.

5. Konklúzió

Bebizonyosodott, hogy a művészetekben rejülő hármasság, mely ezekben a szavakban testesül meg: *szó – ritmus – kép*, minden dinamikus énekórán ott van, ám sorrendjük más és más, mert állandó változásban vannak. Ami lendületben tartja őket, az maga a *ritmus*, vagyis a zene és a zene ihlette mozdulat, mozgás. Ez tesz minden művészetet is élővé és saját életünket színessé és izgalmassá. Ez teszi a dinamikus ének-zene órákat élménnyé és örömforrássá. Ez a dinamikus modell Kokas Klára módszere alapjain hosszú évekig csak gyakorlatban csiszolódott, terveződött: 45 percbe próbálta belecsoomagolni a zenéből és mozdulatokból született élményt és örömet. Közben megtapasztalhattuk a kreativitás, az improvizáció szabadságát, átérezhettük a változás, a teljes figyelem erejét, és a csend hallgatásának képességét. A nehézség abban állt, hogy nem egy megmerevedett módszerről van szó. Változott napról napra, csoportról csoportra, és állandóan fejlődött, megújult, ám hiába mutatta mindig más és más arcát, mégis medrében kellett tartani. És egyszer csak megláthattuk: a gyermekek és a zene legbensőbb valóját összekapcsolva kinyílik a világ, megmutatkozik benne az élet.

„A zenefigyelem: áldás, kegyelem a magasból. A magasba kell feljutni érte.”³² A zene az a kapocs, mely a magasságoktól a mélységekig mindent átjár. Belekapaszkodva, mint a táltosparipánkba, gyorsabban szállhatunk, mint a gondolat, és messzebbre juthatunk el, mint, a képzeletünk.

³¹ Deszpot–Farnadi: *Kokas Klára pedagógiája*. Az előadás prezentációja. 10. dia.

³² Kokas: *A zene felemeli*, 34.

Így Kokas Klára zenepedagógiája messze túlmutat az iskolák falain: a tudatos életre nevel, megerősödve ezáltal testben és lélekben. Tovább gondolva ezt az irányt: a saját természetünk megtapasztalásával, kíváncsian felfedezve a környezetet és a világot, mely minket körbevesz: visszavezethet minket abba az elfeledett paradicsomi állapotba, mely a „tökéletes létet”, vagyis a boldog élet reményét jelenti.

Irodalom

- Deszpot Gabriella: *A Kokas-pedagógia és a zenei alapú komplex művészeti nevelés*, Budapest, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, 2011.
- Deszpot Gabriella (szerk.): *Kokas Klára és alapítványának bemutatása*, Budapest, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, 2012.
- Deszpot Gabriella: Kutatás közben: az aktív zenetanulási modellek fejlesztéséről és hatásvizsgálatokról. A szakmódszertani leírás kihívásai az új zenepedagógiai programok esetében, in Kárpáti Andrea (szerk.): *A világ új képe a művészetben és a tudományban: fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája*, Budapest, ELTE Természettudományi Kar, 2017, 151–153.
- Deszpot Gabriella (szerk.): *Kokas-kódex*, Budapest, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, 2011. https://kokas.hu/media/KOKAS-KODEX_vegl.pdf
- Deszpot Gabriella: Zene és kreativitás. Az alkotóképesség fejlesztése Kokas Klára zenepedagógiájával, *Parlando*, 2019/4. https://www.parlando.hu/2019/2019-4/Deszpot_Gabriella-Zene_es_kreativitas.pdf
- Deszpot Gabriella: Zenei átváltozás: Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia, *Parlando*, 2009/6, 5–11.
- Deszpot Gabriella: Zeneöröm az iskolában. A Kokas-módszer lehetőségei a zenepedagógiában és általában a képességfejlesztésben, *Tanító*, 2014/4, 25–27.
- Deszpot Gabriella – Farnadi Tamara: *Kokas Klára pedagógiája a dinamikus énekzene-tanulás modelljében*, Zenepedagógia a 21. században Kodály szellemében, Budapest, Kodály szimpózium 2018. december 15.
- Farnadi Tamara: Hagyomány és megújulás az alsó tagozatos énektanításban, *Parlando*, 2014/4. <https://www.parlando.hu/2014/2014-4/2014-4-02-Farnadi.htm>
- Farnadi Tamara – Buda Sára – Deszpot Gabriella: *A tanári kreativitás szerepe a Kokas-pedagógián alapuló dinamikus énekzene-tanulás módszereiben – a kreatív daltanítás* (konferenciaelőadás), Budapest, Művészetpedagógiai Konferencia, ELTE Bölcsészettudományi Kar, 2018. május 25.
- Kokas Klára: A Kodály-módszerről, in Barkóczi Ilona – Pléh Csaba (szerk.): *Kodály nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*, Kecskemét, Kodály Zoltán Zenepedagógia Intézet, 1977.
- Kokas Klára: *A zene felemeli a kezeimet*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992.
- Kokas Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*, Budapest, Zenemű Kiadó, 1972.
- Kokas Klára: *Öröm, bővös égi szikra*, Budapest, Kokas Klára magánkiadása (a belső borítón jelzett Akkord Zenei Kiadó helyett), 1998.
- Pásztor Zsuzsa: Az egészből a részekhez, *Parlando*, 2003/4, 18–26., <http://www.parlando.hu/Pasztor2.htm>
- Pásztor Zsuzsa: K-betűsök triász a huszadik századi zenepedagógiában. Kokas Klára tiszteletére, *Kokas Klára Agapé Életöröm Alapítvány*, <https://kokas.hu/dr-pasztor-zsuzsa-k-betusok-triasza-a-huszadik-szazadi-zenepedagogiaban-kokas-klara-tiszteletere/>
- Vass Éva – Deszpot Gabriella: A teljes figyelem és a flow-élmény a gyermekeknél a Kokas-pedagógiában, in Várad Judit – Szűcs Tímea (szerk.): *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2018, 230–246.

KÁDÁR ANNAMÁRIA

AZ ÉLETTÖRTÉNET ÉS A CSALÁDTÖRTÉNET SZEREPE AZ ÖNBECSÜLÉS ÉS A RUGALMAS ALKALMAZKODÓKÉPESSÉG KIALAKULÁSÁBAN

A családtörténet egy védőháló, amely nehézségek esetén megtart és felemel. Azok a gyermekek, akik jobban ismerik a családjuk történetét, jobban teljesítenek, amikor valamilyen kihívással szembesülnek, magasabb az önbecsülésük, és rugalmasabb az alkalmazkodóképességük. A rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulása szempontjából is alapvetően fontos, hogy a gyermek megtanulja beépíteni elbeszéléseibe a negatív eseményeket és az ezekkel való megküzdés módját is, így tanulja meg, hogyan kell megbirkózni az élet kikerülhetetlen nehézségeivel, hullámvölgyeivel.

Kulcsszavak: élettörténet, családtörténet, önbecsülés, reziliencia, átkeretezés

Az emberiség saját történeteit ismétli szüntelen, egyenletes mormolással. Ugyanazok a történetek szállnak anyáról leányra, apáról fiúra, ugyanazokat a történeteket meséljük a vonaton szemben ülő rokonszenves idegennek, a szomszédnak, az időről időre megszólított halottnak, ugyanazok a történetek keringenek a világ telefonvonaláiban sisteregve, egyenletes, szüntelen zümmögéssé olvadva.

(Tóth Krisztina)

Dédnagyamámék lila hortenziákkal teli, árnyékos, hűvös udvara ma is élénken él az emlékezetemben. Ez a régi hangulatú, romantikus dísznövény gyermekként mindig ámulatba ejtett: több száz kis virágot csoportosít fürtökbe, majd labdaszerű gömbbé áll össze. Milyen gyönyörű szimbóluma ez a családnak, az egymásba fonódó életmeséknek! Ahhoz, hogy a hortenzia kék színanyagot termeljen, a gyökerein keresztül alumíniumot kell a földből felvennie, ami csak akkor lehetséges, ha savas a talaj kémhatása. Egyszer belegondoltam, hogy amit az alumínium tesz a hortenziával, arra a mi életünkben a családi történetek szolgálnak: beszínezik, átfestik az életünket.

Az ember legősibb tevékenysége a történetmesélés – állítja Mario Vargas Llosa Nobel-díjas perui író. Történetekkel, mesékkel átszótt világba születünk bele, amelyek lassan bennünket is behálóznak. Életünk nem más, mint ezeknek a történeteknek az újramesélése, átírása. Történeteink túlélnek bennünket, de halhatatlanságunk záloga, hogy legyen legalább egy olyan személy, aki továbbmeséli ezeket. Ha nincs, akkor úgy járhatunk, mint Darvasi László *A könyvmutatványosok legendája* című regényében az egyik sokat tudó dzsinn, akit egy olyan mesébe zárnak vissza, mely mese soha többé el nem hangzik, el nem mondatik, amit azonnal elfelejtének, vagyis végleg a felejtés börtönébe zárva várja a világ végét.¹

¹ Darvasi László: *A könyvmutatványosok legendája*, Pécs, Jelenkor, 1999, 487.

Életmesénk már a születésünk előtt megkezdődik, amikor először ránk gondolnak a szüleink, amikor kiválasztják a nevünket, amikor elképzelik, milyenek leszünk majd, amikor megérkezünk. Ha olyan szerencsénk van, hogy ez a történet szép (mert vártak és akartak minket), és szívesen is mesélik nekünk, mennyire szeretjük gyermekként újra meg újra, minden részletében végighallgatni.

A történetmesélés egyik legalapvetőbb oka, hogy értelmet találjunk mindabban, amin az életünk során keresztülmegyünk.² Mindannyian egy-egy olyan hősi elbeszélést, „mítoszt” igyekszünk megalkotni, amely életünk lényegét fogalmazza meg,³ iránymutatásul szolgál számunkra az utunkon, és ennek értelmezésén keresztül jutunk el a saját énképünk kialakításáig. Így adunk értelmet az életünknek, ami ebben a megközelítésben nem más, mint *narratív teljesítmény*.⁴

A koherens élettörténet kialakítása létszükséglet: így teremtjük meg pszichológiai jóllétünket⁵, és ez az egyik feltétele annak, hogy képesek legyünk boldogulni a világban. Az emlékezetünkre támaszkodva újból és újból megfogalmazzuk önmagunkat, folyamatosan újrateemtjük önazonosságunkat, közben kívülről tekintve magunkra, sajátos értelmezést adva a tapasztalatainknak, érzéseinknek, viselkedésünknek. Amikor újramesélünk történeteket, nemcsak rendszerezzük az eseményeket, hanem fontossági sorrendet állítunk fel közöttük. Egy történet átalakításával természetesen „szűkül”, ugyanakkor rendeződik is a világ. A saját világunk is. Élettörténetünk így tulajdonképpen egy személyes vallomás arról, hogy milyen események váltak számunkra megőrzésre méltóvá.

A személyes narratívánk azonban nem pusztán az eseményekre való visszaemlékezés, hanem magában hordozza a mesélő és mások értékelését és perspektíváit, így az elbeszélés által hozzuk létre a személyes és közös múltunkat.⁶ Amikor egy történetet hallunk, akkor mindannyian naiv pszichológusként viselkedünk⁷, saját szubjektív elképzeléseinket, meglévő ismereteinket vetítjük rá a történetre, a jelentést így ki-kí saját maga konstruálja. Vagyis nemcsak leírjuk vagy meghallgatjuk az eseményeket, hanem egyben valóságot is teremtünk. Ahogy Gabriel García Márquez *Azért élek, hogy elmeséljem az életemet* című önéletrajzi regényében írja: „Az élet nem az, amit az ember átélt, hanem az, amire visszaemlékszik, és ahogy visszaemlékszik rá, amikor el akarja mesélni.”

² Bruner, J. – Lucariello, J: A világ narratív újrateemtése a monológban, *Narratívák 5.*, Budapest, Kijárat Kiadó, 2001.

³ McAdams, D. P.: *The Stories We Live By – Personal Myths and the Making of the Self*, New York, Morrow, 1993/9.

⁴ Bruner, Jerome: Life as Narrative, *Social Research*, 1987, 54/1, 13.

⁵ Baerger, D. R. – McAdams, D. P.: Life Story Coherence and its Relation to Psychological Well-Being, *Narrative Inquiry*, 1999/9, 1, 69–96.

⁶ Fivush, R. – Haden, C.: Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical recount, in P. van den Broek – P. A. Bauer – T. Bourg (szerk.): *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 1997, 169–198.

⁷ Pléh Csaba: Narratívumok, mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei, *Holmi*, 1996/8, 2, 265–282.

Az elmesélés pillanatában a múlt eseményei a jelen szemszögéből szerkesztődnek egységes egésszé. Az események kiválasztását és felfűzésük logikáját is a jelen aspektusa határozza meg, múlt és jelen így szövődik össze az elmesélt élettörténetekben. Történeteink tehát alapstruktúrájukban azt a viszonyrendszert közvetítik, ahogy mi magunk a világhoz viszonyulunk. Ezért van olyan nagy szerepe annak, hogy szülőként, pedagógusként mit és hogyan mesélünk gyermekeinknek az életről, önmagunkról, embertársainkról, a próbatételekről, a megküzdésről. A világ egy jó hely, ahova érdemes volt megszületni? Kedvenc gyermekmondókámat idézve: *Ez a világ olyan kerek, akárcsak a sári berek. Kerek is meg gömbölyű, Ez a világ gyönyörű.* Érdemes-e elindulni, felfedezni, megküzdeni a nehézségekkel, segítséget kérni és elfogadni? Vagy a világ egy veszélyekkel teli hely, ahol felesleges is bármibe belefogni, mert úgyis elbukunk? Fontos tisztában lenni azzal, hogy ezt az üzenetet nemcsak a szavainkkal, hanem – többnyire tudattalanul – nonverbális jelzéseinkkel, a világhoz és más emberekhez való hozzáállásunkkal is közvetítjük gyermekeink felé. A történetmesélés módjával pedig – azzal, hogy mire fókuszálunk – megtanítjuk a gyerekeinket arra, hogy mire figyeljenek, és ők milyen történeteket meséljenek tovább önmaguknak és másoknak. Igen, azok a történetek, amelyeket mesélünk, megalapozzák – vagy éppen aláássák – gyermekünk önbecsülését.

Szülőként, nevelőként egy olyan kincssel ajándékozhatjuk meg a gyermekeket, amelynek egész életükben nagy hasznát veszik majd: a személyes történetek megformálásának és megosztásának képességével.

Amikor önéletrajzi emlékezetről beszélünk, olyan személyes emlékekre utalunk, amelyekkel saját élettapasztalatainkkal kapcsolatosan rendelkezünk.⁸ Saját életünk emlékei időkapuszalák, a múltbeli események felelevenítésének lehetőségei. Az önéletrajzi emlék előhívásakor két különböző perspektívából szemlélhetjük az eseményt: egyrészt megőrizzük azt a szemszöveget, amellyel az esemény bekövetkezésének pillanatában rendelkezünk, ez a beleélő perspektíva, másrészt láthatjuk magunkat az emlékekben, kívülállóként tekinthetünk az eseményekre, ez a megfigyelő perspektíva.⁹

Az önéletrajzi emlékezet elsődleges funkciója, hogy az életeseményeinket egy összefüggő történetté rendezzük, és megoszthassuk másokkal saját múltbeli tapasztalatainkat.

Az életünkkel kapcsolatos történeteket először mások (elsősorban a szüleink) elbeszéléséből ismerjük meg úgy, hogy a közvetlen családtagjaink, ismerőseink megosztják velünk élményeiket (pl. az egyéves születésnapunk emlékét). Az, hogy szülőként, pedagógusként milyen emlékező beszélgetéseket kezdeményezünk, nagymértékben befolyásolják azt, hogy a gyermek mennyire dolgozza ki az elmesélt történeteit. A múltbeli események felidézése nemcsak abból áll, hogy előkeressük emlékezetünkben az eseményhez tartozó részleteket, hanem hogy ezeket úgy rendezzük, értelmezzük, hogy aktuálisan igaznak érezzük. Nem csupán a történet kimondott, konkrét tartalma hordoz jelentést, hanem az adott személyre jellemző *történetészvívési mód*, amelyben ilyen vagy

⁸ Robinson, J. A.: *Autobiographical memory: A historical prologue*, in D. C. Rubin (szerk.): *Autobiographical memory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986/1, 9–24.

⁹ Conway, M. A.: *Autobiographical Memory: An Introduction*, Open University Press, 1990.

olyan formában megnyilvánul egész családja, közössége sajátos értékrendje, életszemlélete, tapasztalata. Személyes történeteinkben, mint egy szubjektív tükörben, a megélt történelem valósága köszön vissza. De „*tükör által homályosan*”¹⁰ látunk, mivel minden közösség a maga által kialakított, formált emlékeket látja viszont ebben a szubjektív tükörben. Ez a mi alternatív igazságunk, és minden családnak, csoportnak másként torzít a tükre.

A gyermekek óvodáskoruk végére lesznek képesek arra, hogy összefüggően beszéljenek egy múltbeli eseményről. Kezdetben csak pontról pontra megismétlik, amit a szülő mesélt. Két és fél éves koruktól már válaszolni is tudnak az esemény részleteire irányuló kérdésekre, és egyre aktívabb szerepet vállalnak a beszélgetésben. Háromévesen kezdeményezőkké válnak, ekkor formálják meg az első összefüggő, néhány mondatos emlékbeszámolókat, amelyek folyamatosan bővülnek. Egy óvodás meglehetősen kerek történetet tud mesélni a saját élményeiről, már-már valódi beszélgetőpartner. Hároméves kortól kialakul a saját élettörténeti narratívára való rálátás, a gyermek képes lesz arra, hogy visszanézzen korábbi történésekre, és saját létezésének élményét az időben átélje.

A visszatekintő párbeszéd a szülő és a gyermek emlékező együttműködéséről, együttes építkezéséről szólnak.¹¹ Lev Vigotszkij „legközelebbi fejlődési zóna” elmélete szerint a gondozó és a gyermek folytonos interakciójában a gyermek mindig egy kicsit többre képes, mint egyedül. A felnőtt úgy vesz részt ebben az interakcióban, hogy alkalmazkodik a gyermek pillanatnyi történetmesélési képességéhez, de mindig egy kevéssel meghaladja azt, és tovább vezeti az emlékezésben. A szülő és a pedagógus támogatja a gyermeket emlékeinek, személyes történetének fölépítésében, lehetőséget ad ezek megosztására, a különböző nézőpontok és vélemények megvitatására, a múlt-jelen-jövő folyamatosságának megértésére.

Az önéletrajzi emlékezet fejlődésében kulcsszerepe van a nyelvi képességnek, a beszéd elsajátításának.¹² Ahhoz, hogy a gyermek önmagáról és múltjáról történeteket meséljen, fontos szerepe van a szülők beszédstílusának, az időbeliség érzékelésének, és annak, hogy a gyermek minél több ilyen típusú beszélgetésben vegyen részt. Amint egy gyerek kimondja első szavait, szülei emlékező párbeszédet kezdeményeznek.¹³ Nagyobbik kislányomnak, a hároméves Lillának például rendszeresen elmesélem a saját történetét. Neki ugyanis két születésnapja van: másodszor a mi szívünkben született. Elmondom, hogyan vártuk, mentünk érte, ünnepeltük érkezését a családjunkban. Sokszor kéri is esténként, hogy anya, meséld el, mi történt velem. Azt szerettem volna, hogy legyen egy olyan története, amely végigkíséri az útján, és a mese szimbolikus nyelvé-

¹⁰ Pataki Ferenc: *Élettörténet és identitás*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

¹¹ Fivush, R. – Haden, C. – Reese, E.: Remembering, recounting and reminiscing: The development of autobiographical memory in social context, in D. Rubin (szerk.): *Reconstructing our past: An overview of autobiographical memory*, New York, Cambridge University Press, 1996, 341–359.

¹² Fivush R.: Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives, *Memory Studies*, 2008/1, 45–54.

¹³ Miller, P. J.: Narrative practices: Their role in socialization and self-construction, in Neisser, U. – Fivush, R. (szerk.): *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self Narrative*. Cambridge, Cambridge University Press, MA, 1994, 158–179.

mondja el, hogyan is kezdődött az élete. A *Szívemben születél* című mesét, mely a *Lilla és Tündérbogyó* című mesekönyvben jelent meg, az ő egyéves születésnapjára írtam.

Gyermekeink babanaplójában az első évet általában aprólékosan dokumentáljuk (rengeteg olyan információt is feljegyzünk, amelyek nem lényegesek, például, hogy mikor hány kiló volt), de utána gyakran abbamarad a történetek rögzítése. Él egy mítosz a fejünkben, hogy mindent meg fogunk jegyezni, pedig az egyedi emlékeink általános emlékekké sűrítődnek – lesznek „karácsonyok”, „születésnapok”. Az egyik legszebb ajándék, amit a gyermekünknek adhatunk, az ő saját életmeséje, élettörténete – és ezt nemcsak élőszóval mondhatjuk el neki. Egy kicsit munkai igényes, de azt hiszem, ha valami, akkor ez megéri az erőfeszítést: vásároljunk tizennyolc egyforma, kisebb formátumú fotóalbumot, és minden évben ragasszunk bele 50-100, abban az esztendőben készült jellegzetes fényképet. A fotók mellé egy-egy címet, megjegyzést is írhatunk, és minden hónapról készíthetünk egy 1-1,5 oldalas összefoglalót is. (Ha igazán személyessé szeretnénk tenni, akkor ne egy számítógépen bepötyögött szöveget nyomtassunk ki, hanem a saját kezünkkel, töltőtollal írjuk meg azt.) Ez egy gyönyörű ajándék lehet a gyermekünk nagykorúvá válására, melynek érzelmi jelentősége akkor lesz még nagyobb, amikor ő maga is szülővé válik, és amikor mi már nem lehetünk jelen az életében.

A családban folytatott beszélgetések jelentős része emlékező párbeszéd. Ezek révén tanulja meg a gyermek felidézni élményeit, és azokat egy történetbe szervezni.¹⁴ Ilyenkor azonban nemcsak az emlékezés mikéntjét, a történetmesélés csínját-bínját sajátítja el, hanem lehetőséget kap a közös élmények elmélyítésére és a negatív tapasztalatok feldolgozására is. Nagyon fontos, hogy esténként, amikor összefoglaljuk számára az elmúlt nap eseményeit, soha ne hagyjuk ki a negatív történéseket sem, ugyanis ahhoz, hogy ezeket gyermekünk feldolgozhassa, mesélhetővé kell tennünk őket. Az embernek ösztönös igénye, hogy a negatív életeseményeit is kibeszélhesse magából. Kislányom két és fél éves volt, amikor egyszer elmentünk a hegyekbe síelni, és ő megégette a tenyerét egy rezsón. Bekentük, bekötöttük a sebét, idővel a fájdalom is elmúlt, de utána bárkivel találkozott a sípályán, az étteremben, folyamatosan azt mesélte: *Nézd, mi történt a kezemmel!*

A rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulása szempontjából is alapvetően fontos, hogy a gyermek megtanulja beépíteni elbeszéléseibe a negatív eseményeket és az ezekkel való megküzdés módját is, így tanulja meg, hogyan kell megbirkózni az élet kikerülhetetlen nehézségeivel, hullámvölgyeivel.¹⁵

A szülők (nevelők) egyéni különbségeket mutatnak a tekintetben, hogy milyen módon próbálják bevonni a gyermekeket a közös emlékezésbe. Az *elaboratív* szülő (nevelő) gazdagon és kidolgozottan meséli el a múltban történeteket, folyamatosan kérdez, sok részletet hív elő, és együtt építi az elbeszélést a gyermekkel, segítve őt, hogy jobban eligazodjon az esemény szereplőinek motivációiban, céljaiban és érzéseiben. A *repetitív*,

¹⁴ Nelson, K. – Fivush, R.: The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory, *Psychological Review*, 2004/111, 2, 486–511.

¹⁵ Feiler, Bruce: *The Secrets of Happy Families: Improve Your Mornings, Tell Your Family History, Fight Smarter, Go Out and Play, and Much More*, William Morrow Paperbacks, 2013.

gyakorlatias stílusban emlékező szülő (nevelő) ezzel szemben kevesebbet és ismétlődően mesél, a téma részleteire nem kérdez rá, nem ad keretet az elbeszéléshez.

A szülői (nevelői) emlékező stílusnak számottevő hatása van a gyermek emlékezeti teljesítményére.¹⁶ Az *elaboratív* anyák gyermekei korábban és részletesebben hívnak elő egyedi emlékeket, jóval hamarabb válnak a beszélgetés részeseivé, több figyelmet és érdeklődést mutatnak a párbeszédre. Ez a folyamat a szülőre is visszahat, aki egyre érdekesebb részletekkel, értékelésekkel gazdagítja az emlékezést.¹⁷ A kidolgozott szülői narratív stílus az érzelmi és a kognitív fejlődést egyaránt ösztönzi, így a későbbi nyelvi képességekre, az idegen nyelv tanulására, az önelfogadásra és a szülő-gyermek kapcsolat alakulására is jó hatással van. Utánkövetéses vizsgálatokból azt is tudjuk, hogy az elaboratív stílusnak kisiskoláskorban is pontosan kimutatható előnyei vannak: az elaboratív anyák gyermekei az írás-olvasás elsajátítása területén is gyorsabbak és hatékonyabbak.¹⁸

A gyermek önéletrajzi emlékezetének fejlődésében és az önmagáról szóló „meséinek” megalkotásában jelentős szerepet játszik mindkét szülő mintája, hiszen ők az első narratívumok forrásai. Fontos, hogy a gyermek mindkét szülővel beszélgessen, amennyiben ez lehetséges számára. A gyermekek ugyanis történetmondási készségeiket (például a nyelvi fordulatok használatát) aszerint alkalmazzák, hogy éppen melyik szülővel beszélgetnek.¹⁹ Az anyák inkább az események szubjektív értékelését, míg az apák inkább az adott emlékhez köthető konkrét információkat várják a gyermekétől.

Az emlékezet fejlődésére nagy hatással van a szülői gondoskodás, a gyermekhez való kötődés. A biztonságos kötődéssel jellemezhető szülő-gyermek kapcsolatokban az anyák és apák részletesen, számos színes történettel gazdagítva beszélnek élményeiről, amit a gyermekek szívesen hallgatnak, és belsővé tesznek.

Nagyon fontos, hogy a szülő felvállalja saját esendőségét is, és ne csak a sikertörténeteket ossza meg gyermekeivel. Amennyiben saját tévedéseinket, félelmeinket, bizonytalanságainkat, kudarcainkat sem próbáljuk eltitkolni, éppen a sebezhetőségünk tesz minket széppé és szerethetővé mások szemében. Ha nem ragaszkodunk ahhoz az ideálhoz, amilyenek szerintünk lennünk kellene, hanem merjük a valódi önmagunkat megmutatni, az éppen hogy erőt, önbizalmat sugároz, és sokkal vonzóbb, mint egy mesterségesen megkonstruált, tökéletesre polírozott kép.

Nyilvánvaló, hogy személyes történetünk összefonódik a családtörténettel is. A családi történetek által megelevenednek a hozzátartozóinkhoz és a megélt eseményekhez fűződő érzelmeink és viszonyulásaink. Ezek a történetek abban is segítségünkre

¹⁶ Fivush, R. – Haden, C. – Reese, E.: *Remembering, recounting and reminiscing*, 341–359.

¹⁷ Harley, K. – Reese, E.: *Origins of autobiographical memory*, *Developmental Psychology*, 1999/35, 1338–1348.

¹⁸ Peterson, C. – Jesso, B. – McCabe, A.: *Encouraging narrative in preschoolers. An intervention study*, *Journal of Child Language*, 1999/26, 49–67.

¹⁹ Reese, E. – Fivush, R.: *Parental styles of talking about the past*, *Developmental Psychology*, 1993/29, 596–60.

lehetnek, hogy megismerjük a fennmaradt stratégiákat, az elszalasztott lehetőségeket, az álmokat és a csalódásokat.²⁰

A családi mitológia a család önmagáról kialakított közös képzetekből áll, és azokból a legendákból, amelyek ezeket a képzeteket megjelenítik. Ezek segítenek megadni a családi identitás érzését²¹, önmeghatározó szerepük van: „mi ilyenek vagyunk, és nem olyanok”. A családtagok közötti érzelmi közelséget és összetartozás-érzést az olyan identitásállítások formálják, mint „mi egy összetartó család vagyunk”, „mi megadjuk a módját a dolgoknak”. A családi mítoszok, narratívák erőt adnak, kifejezik a családi szolidaritást, a családhoz tartozással összefüggő önbecsülés forrásai. A mítoszok állásfoglalásokat közölnek arról, hogy az adott családban az élet különböző kérdéseivel kapcsolatban hol húzódnak az elfogadás és a megtagadás határai, ami megkönnyíti a gyermek számára a világban való eligazodást. Minden család számos történetet őriz, a családi mítoszokban helyet kapnak a „hősök” és a „feketebárányok” is, találkozhatunk vesztésgtörténettel, hűségtörténettel, sikertörténettel, karriertörténettel, amelyek egymásba is szövődve sajátos családi valósággá állnak össze.

A családtörténet egy védőháló, amely nehézségek esetén megtart és felemel. Marshall Duke pszichológus, a rítusok és mítoszok kutatásának szakértője, kollegájával, Robyn Fivushsal azt kívánta ellenőrizni, hogy azok a gyermekek, akik jobban ismerik a családjuk történetét, jobban teljesítenek-e, amikor valamilyen kihívással szembesülnek, rugalmasabb-e az alkalmazkodóképességük. Ahhoz, hogy felmérjék a gyermekek családdal kapcsolatos ismereteit, egy húsz kérdésből álló értékelő rendszert dolgoztak ki, amit „Tudod-e” skálának neveztek el („Do You Know” Scale, DYK). Az értékelő rendszer ilyen típusú kérdéseket tartalmazott: *Tudod-e, hogy hol ismerkedtek meg a szüleid?, Tudod-e, hogy édesanyád, édesapád hol nőtt fel?, Tudod-e, hogy hol ismerkedtek meg a nagyszüleid?, Tudod-e, hogy hol házasodtak össze a szüleid?, Tudod-e, hogy miért kaptad ezt a nevet?, Tudod-e, hogy kire hasonlítasz leginkább a családotból?, Tudsz-e néhány olyan tanulságot, amelyeket a szüleid vontak le a jó vagy rossz tapasztalatokból?*

Ezek olyan típusú kérdések, amelyekre a gyermeknek jó lenne tudnia a választ. A kutatópáros 2001-ben ötven családnak tette fel ezeket a kérdéseket, majd számos vacsorabeszélgetést elemeztek, és több pszichológiai teszt eredményével vetették össze a kapott eredményeket. Arra a következtetésre jutottak, hogy minél többet tud a gyermek a családjáról, annál erősebb a belső kontrollérzése (vagyis az a meggyőződése, hogy ő maga irányítja az életét), annál magasabb önbecsüléssel rendelkezik, annál alacsonyabb a szorongásszintje, annál kevesebb viselkedésszorongással küzd, és annál jobb esélyei vannak egy-egy érzelmi vagy viselkedési nehézséggel való megküzdés esetén.²²

²⁰ Thompson, P.: *Women, Men and Transgenerational Family Influences in Social Mobility*, in Bertaux, D. – Thomson, P. és mtsai: *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*, Oxford, Clarendon Press, 1997/35.

²¹ Byng-Hall, J.: *Munkám családi szkriptekkel*, Budapest, Animula Kiadó, 2006, 132.

²² Duke, M. P. – Lazarus, A. – Fivush, R.: Knowledge of family history as a clinically useful index of psychological well-being and prognosis: A brief report, *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 2008, 45, 2, 268–272.

Az eredmények elemzése után két hónappal az összes tanulmányozott család ugyanazt a traumát élte meg: a New York-i Világkereskedelmi Központ ikertornyai ellen szeptember 11-én elkövetett terrortámadást. Újra megvizsgálták a gyermekeket, és az eredmények azt mutatták, azok regenerálódtak a leggyorsabban, azoknak volt jobb a rugalmas alkalmazkodóképességük, akik több ismerettel rendelkeztek a családjukról. Ahogy Barry Lopez, a neves amerikai író találóan megjegyzi: az embernek az életben maradáshoz néha az ételnél is nagyobb szüksége van a történetekre.

A kutatók ugyanezt a hatást mutatták ki serdülőkorban is, ami kritikus időszak az identitás és az énkép alakulásának folyamatában. Egy hároméves vizsgálat során²³ negyven Atlantában élő családot vizsgáltak meg, a vacsora közbeni beszélgetéseket és az irányított kérdésekre adott válaszokat rögzítve. Mindegyik családban volt egy 9–12 éves, prepubertás korú gyermek. Mindegyik család egy pozitív és egy negatív eseményt osztott meg egymással, a kutatók pedig elemezték a rutinos interakciókat és a megszott történeteket. Azt találták, hogy amikor a szülők arra ösztönözték gyermekeiket, hogy nyíltan beszéljenek a negatív eseményekhez (például egy rokon vagy egy kisállat halálához) kapcsolódó érzelmeikről, a gyermekeknek magasabb lett az önbecsülésük és nagyobb az önuralmuk. A gyermekek számára fontos volt (különösen a negatív események tekintetében!), hogy szülők meghallgassák őket, visszajelezzenek nekik, és megértsék érzéseiket. Két évvel később, amikor a gyermekek már 11–14 évesek lettek, a kutatók újra meglátogatták a családokat. A családi vacsoránál a szülők megkérdezték a gyermeket, hogy mi történt aznap az iskolában, majd a beszélgetés a múltbeli eseményekre terelődött, például a legutóbbi közös családi kirándulásról csevegtek. A gyermekeknek feltették a „Tudod-e” skála kérdéseit is, amelyekből kiderült, hogy mennyit tudtak a családjuk történetéről, például, hogy hol találkoztak a szülők, hol nőttek fel a nagyszülők. Kijelenthető, hogy azokban a családokban, ahol rendszeresen étkeznek együtt, és ahol több családi történetet osztanak meg, a gyermekek magasabb önbecsüléssel, jobb kortárskapcsolatokkal és rugalmasabb alkalmazkodóképességgel rendelkeznek.

Okkal tehetjük fel a kérdést: a terrortámadás borzalmainak elviselésében miként segíthet az olyan tények ismerete, mint például, hogy a szülők hol ismerkedtek meg? A közös étkezések és egyéb családi rituálék hogyan járulnak hozzá a rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulásához? Az eredmények azzal állnak összefüggésben, hogy a gyermekek mennyire érzik magukat a nagyobb család részének, tudják-e, hogy tágabb értelemben honnan jönnek és hova tartoznak. Azok a családok, akik rendszeresen együtt vacsoráznak, évente közösen vakációznak, gyakrabban ünnepelnek, és többet tudnak a családi történetekről, magasabb szintű kohézióval rendelkeznek, és segítenek kialakítani a gyermek *intergenerációs énjét*, azt az identitástudatot, hogy ő egy olyan történetnek a szereplője, amely messze visszanyúlik az időben – ez pedig rugalmasabb

²³ Bohanek, J. G. – Marin, K. A. – Fivush, R. – Duke, M. P.: Family narrative interaction and children's sense of self. *Family Process*, 2006, 45(1), 39–54.

ellenállóképeséget von maga után.²⁴ Az intergenerációs én védőfaktoraként működve növeli a rezilienciát később is, amikor a gyerekek már felnőttek. A családi történetek megosztásán keresztül a gyerekek az előző generációkhoz kötődve érzékelik saját én-jüket. Azáltal, hogy az ember lehorgonyozza magát a családtörténetbe, megerázi a saját helyét, megerősödik a biztonságérzete, mindez pedig segíti az önbizalom és a kompetenciátudat kialakulását.²⁵

Persze a családi történeteket nem mindig egyformán mesélik el a résztvevők, hiszen annyi valóság van, ahányan vagyunk, és igazából nem is az számít, ami valójában történt, hanem hogy miként éltük át, és utána hogyan emlékszünk rá. Az önéletrajzi emlékezetünk amúgy is megbízhatatlan – bár a történetek lényegére általában jól emlékszünk, a részletekben, a körülményekben nagyobb eltérések is lehetnek a valóságtól. A történetek értelmezése a személyiség fejlődésével is folyamatosan változik. Gyakran támad a családtagok között is ellentmondás, hogy mi hogyan is volt valójában. Ez azonban nem baj – e nézeteltérések is a családi elbeszélések részeivé válnak.

Az eddig megismert kutatási eredmények tükrében könnyen azt a téves következtést vonhatjuk le, hogy elég egy gyermeknek megtanítani a tényeket a családjáról, máris magasabb lesz az önbecsülése és jobb a rugalmas alkalmazkodóképessége. Valójában azonban nem a konkrét információk a fontosak, hanem az a folyamat, ahogyan ezeket megosztjuk egymással. Ahhoz ugyanis, hogy elmeséljük és meghallgassuk a családi történeteket, értékes, háborítatlan időre van szükség, arra, hogy a családtagok együtt legyenek, és kiiktatva a zavaró tényezőket, egymásra figyeljenek. Az Emory Egyetem munkatársainak kutatásai szerint a családi történetek megosztásának leggyakoribb színterei az együtt elköltött vacsorák, a közös nyaralások, az autós utazások és a családi ünnepek. Tekintetbe véve a mai modern családok időbeosztását, ezek lehetnek rövidebb alkalmak is, például óvodába, iskolába menet, vagy amikor hazafelé beugrunk egy bevásárlóközpontba, de a lényeg ugyanaz: legyen mód és idő a családi történetek megosztására. Nem a kérdésekre adandó válaszok betanulása a fontos. Ezek a történetek akkor „működnek”, ha újra és újra elmeséljük őket egymásnak, akár sok éven keresztül.²⁶ Mennyire szerencsés az a gyermek, akinek rendszeres lehetősége van felmenői történeteit meghallgatni!

Persze az sem mindegy, hogy ezt a történetet hogyan mesélik el neki. Minden családnak van egy olyan leegyszerűsítő narratívája, amellyel a velük történt eseményeket és azok rájuk gyakorolt hatását értelmezi. Ezek három kategóriába sorolhatók. Az első a *felemelkedő narratíva*, amely az alábbi történetemásra épül: *nem volt semmink, keményen dolgoztunk, most mindenünk megvan*. A második a lecsúszó narratíva: *mindenünk megvolt, de jött a háború, és mindenünket elveszítettük*. Marshall és Fivush szerint a legegészségesebb az oszcilláló (váltakozó) családi narratíva: *A családnk megjárta a*

²⁴ Duke–Lazarus–Fivush: *Knowledge of family history*, 268–272.

²⁵ Fivush, R. – Bohanek, J. G. – Duke, M.: The intergenerational self: Subjective perspective and family history, *Emory Center for Myth and Ritual in American Life*, Working Paper No. 44, 2005, 9.

²⁶ Duke–Lazarus–Fivush: *Knowledge of family history*, 268–272.

mennyet és a poklot. Felépítettünk egy gyümölcsöző családi vállalkozást. Nagyapád a szűkebb közössége tartóoszlopa volt. Édesanyád bekerült egy kórház igazgatótanácsába. De voltak megrázkódtatásaink is. A nagybátyádat letartóztatták. Leégett a házuk. Édesapád elveszítette a munkáját. De bármi történt is, a családnk sosem esett szét! Az a gyermek, aki több oszcilláló narratívát ismer a családjáról, magasabb önbecsüléssel rendelkezik. Megérti azt, hogy az életnek nem kell tökéletesnek lennie ahhoz, hogy elboldoguljon benne, és öröme képes ember legyen.

Egyes történetek a problémamegoldás szimbólumává válnak. Minden családnak megvannak a maguk jelképes történetei, amelyek erőforrásként és megoldó kulcsként szolgálnak a nehéz helyzetekben. Ezeknek a születése egy többfázisú folyamaton keresztül történik.

1. A család megold egy nehézséget.
2. A történetekről kialakítanak egy narratívát.
3. A történet többszöri elmesélése alapján kialakul egy modell a hasonló helyzetek kezelésére.
4. A modellt többször sikeresen alkalmazzák.
5. A helyzet ismételt felidézése során mitizálódik az eredeti esemény és az egyes szerepelképzelések, tanulságok és cselekvési tervek is, melyek a család önképének szerves részévé válnak.
6. A történet tartós vezérfonalként szolgál, mely motiválja az újrafelidézést.²⁷

Amennyiben a gyermek rendszeresen oszcilláló (váltakozó) narratívákat hall, akkor jóval nagyobb eséllyel teszi magáévá azt a hozzáállást, hogy a nehézségekkel szemben nem vagyunk teljesen tehetetlenek és kiszolgáltatottak, hanem azokkal szembe lehet nézni, meg lehet velük küzdeni. Ha pedig ezzel a szemlélettel és az ezt megerősítő tapasztalatokkal a saját családjában ismerkedik meg, annak összemérhetetlenül nagyobb ereje van, mintha később a külvilágban, esetleg könyveken vagy filmekben keresztül találkozna vele. Ez azonban nem is olyan könnyű a szülőnek (nevelőnek), mint gondolnánk, mert ösztönösen meg szeretnénk óvni gyermekeinket a nehézségektől, ezért nem szívesen osztjuk meg vele fájdalmainkat, bukásainkat, a megélt szenvedést. Gyózzuk le az ezzel kapcsolatos esetleges ellenérzéseinket, és bátran meséljük el neki (természetesen az életkori sajátosságait figyelembe véve) azokat a nehézségeket, amelyekben családnk keresztülment! Azok a gyermekek, akik olyan családokban nőnek fel, amelyekben nyíltan és következetesen beszélnek a múlt kritikus, érzelmileg megterhelő eseményeiről, jobban meg tudnak birkózni a saját helyzetükkel is.²⁸

²⁷ Byng-Hall, J.: *Munkám családi szkriptekkel*

²⁸ Fivush, R. – Bohanek, J. G. – Robertson, R. – Duke, M.: Family Narratives and the Development of Children's Emotional Well-Being, in Fiese, H. B. – Pratt, M. W. (szerk.): *Family Stories and the Life-Course*, Mahway, Lawrence Erlbaum Associates, 2004, 55–77.

David Epston²⁹ családterapeuta szerint nem maguk az események, hanem az eseményeknek tulajdonított jelentés irányítja viselkedésünket, döntéseinket. Változás tehát a történet újramesélése által mehet végbe, mert így az események mellé rendelt jelentések módosulnak. Azok, akik jobban ismerik a családjukról, családtagjaikról szóló történeteket – még akkor is, ha ezek nehézségekkel, tragédiákkal terhesek –, gyakrabban idézik föl ezeket, és mindennek dacára alapvetően pozitívan viszonyulnak hozzájuk, magasabb önbecsüléssel és rugalmasabb alkalmazkodóképességgel rendelkeznek.

Irodalom

- Baerger, D. R. – McAdams, D. P.: Life Story Coherence and its Relation to Psychological Well-Being, *Narrative Inquiry*, 1999/9, 1, 69–96.
- Bohanek, J. G. – Marin, K. A. – Fivush, R. – Duke, M. P.: Family narrative interaction and children's sense of self. *Family Process*, 2006/45(1), 39–54.
- Bruner, Jerome: Life as Narrative, *Social Research*, 1987/54, 1, 13.
- Bruner, J. – Lucariello, J.: A világ narratív újratemtése a monológban, *Narratívák 5.*, Budapest, Kijárat Kiadó, 2001.
- Byng-Hall, J.: *Munkám családi szkriptekkel*, Budapest, Animula Kiadó, 2006.
- Conway, M. A.: *Autobiographical Memory: An Introduction*, Open University Press, 1990.
- Darvasi László: *A könyvmutatványosok legendája*, Pécs, Jelenkor, 1999, 487.
- Duke, M. P. – Lazarus, A. – Fivush, R.: Knowledge of family history as a clinically useful index of psychological well-being and prognosis: A brief report. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 2008/45, 2, 268–272.
- Epston, D.: *Down Under and Up Over – Travels with Narrative Therapy*, England, AFT Publishing Ltd, Warrington, 2008.
- Feiler, Bruce: *The Secrets of Happy Families: Improve Your Mornings, Tell Your Family History, Fight Smarter, Go Out and Play, and Much More*, William Morrow Paperbacks, 2013.
- Fivush R.: Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives, *Memory Studies*, 2008/1, 45–54.
- Fivush, R. – Bohanek, J. G. – Robertson, R. – Duke, M.: Family Narratives and the Development of Children's Emotional Well-Being, in Fiese, H. B. – Pratt, M. W. (szerk.): *Family Stories and the Life-Course*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2004, 55–77.
- Fivush, R. – Bohanek, J. G. – Duke, M.: The intergenerational self: Subjective perspective and family history, *Emory Center for Myth and Ritual in American Life*, Working Paper, No. 44, 2005, 9.
- Fivush, R. – Haden, C.: Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical recount, in P. van den Broek – P. A. Bauer – T. Bourg (szerk.): *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* Mahwah, NJ, Erlbaum, 1997, 169–198.
- Fivush, R. – Haden, C. – Reese, E.: Remembering, recounting and reminiscing: The development of autobiographical memory in social context, in D. Rubin (szerk.): *Reconstructing our past: An overview of autobiographical memory*, New York, Cambridge University Press, 1996, 341–359.
- Harley, K. – Reese, E.: Origins of autobiographical memory, *Developmental Psychology*, 1999/35, 1338–1348.

²⁹ Epston, D.: *Down Under and Up Over – Travels with Narrative Therapy*, England, AFT Publishing Ltd, Warrington, 2008.

- McAdams D. P.: *The Stories We Live By – Personal Myths and the Making of the Self*. New York, Morrow, 1993/9.
- Miller, P. J.: Narrative practices: Their role in socialization and self-construction, in Neisser, U. – Fivush, R. (szerk.): *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self Narrative*. Cambridge, Cambridge University Press, MA, 1994, 158–179.
- Nelson, K. – Fivush, R.: The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory, *Psychological Review*, 2004/111, 2, 486–511.
- Pataki Ferenc: *Élettörténet és identitás*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- Peterson, C. – Jesso, B. – McCabe, A.: Encouraging narrative in preschoolers. An intervention study, *Journal of Child Language*, 1999/26, 49–67.
- Pléh Csaba: Narratívumok, mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei, *Holmi*, 1996/8, 2, 265–282.
- Reese, E. – Fivush, R.: Parental styles of talking about the past, *Developmental Psychology*, 1993/29, 596–60.
- Robinson, J. A.: Autobiographical memory: A historical pro-logue, in D. C. Rubin (szerk.): *Autobiographical memory*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986/1, 9–24.
- Thompson, P.: Women, Men and Transgenerational Family Influences in Social Mobility, in Bertaux, D. – Thomson, P. és mtsai: *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*, Oxford, Clarendon Press, 1997/35.

Vetésforgó

DEME TAMÁS

SZÓ, KÉP, ZENE, MOZDULAT, RITMUS

Ezen írás célkitűzése a művészeti nevelés integrációjáról alkotott szerzői felfogás (integráció a megismerésben, kifejezésben, tanításban) szerteágazó (elméleti és gyakorlati) bemutatása. A tanulmány alaptételei a következők: minden tanítás nyelvi nevelés. A művészetek nyelvei egymással összhangban vannak. Konceptiójában a művészeti (nyelvi) nevelés alapja a társaslelki kapcsolat és a viszonzyszemlélet. Az integrációnak, alkotásnak előfeltételei is vannak. Elengedhetetlen, hogy nevelő és növendék képes legyen fordítani a művészeti kifejezéseket. A pedagógusképzés egésze megújulást igényel.

Kulcsszavak: művészeti nevelés, nyelvi nevelés, integráció, társaslelki kapcsolat, pedagógusképzés

A tudomány és a művészet sem lehet el egymás nélkül. A tudós annál külön, minél több van benne a művészből és viszont. Intuíció, fantázia nélkül a tudós legfeljebb téglahordója lehet tudományának. Művész pedig szoros belső rend, szerkesztő logika nélkül megreked a művészet peremén.¹

Őszinte köszönet e konferencia s e kiadvány kezdeményezőinek. Remek csokorba markolták össze a művészeti nevelés legfontosabb virágait. (Konferenciáznai bármiről lehetne, közhelyes témát, nagy szavakat felhőkre is ragaszthatnánk, az esemény kipipálható lenne, – de jó, hogy nem így történt, hiszen pedagógiai haszna csak annak van, ami a lényegre ragadja meg.)

1. Hol a lényeg a szó-kép-zene-mozdulat-ritmus egységben?

(Az eredetileg három szóból álló címet ötre bővítettem.) A helyzet egyszerű: ez egy pedagógiai Rubik-kocka. Minden elem valamelyik másikhoz kapcsolódik, aztán az újabbhoz elforog, harmóniájuk áthatja a másikat, viszonyulásaik új meg új összefüggést teremtenek, s mindegyiknek van köze a másikkal, s így együtt viszonyulnak az egészhez. Minden szóban (már létrejöttében) jelen a kép, a képesség. A szóban ott a zene (hangoztatásakor, leírásában, olvasásában). S leginkább a ritmus. És minden fogalomalkotás, szóképzés folyamatában éppúgy ott van a mozdulat, mint a muzsikálásban. (Diene Valéria szerint egész gondolkodásunk a tudat „pantomimszínpadán” zajlik.) Tovább lépve: minden mozdulat egyúttal kép, és minden képhez tapad egy fogalom. S bár szinte lehetetlen akár a táncokat vagy a zenéket verbalizálni, fogalmi nyelvre, szavakba áttenni, a poézis (és a mentálhigiéné, a lélektan) erre is ad példát. A magyar nyelvben (irodalomban) a szó és a kép azonnal *szókép* formában is eszünkbe jut. A négy művészeti ág – az irodalom, a zene, a tánc-mozdulat és a képző- (építő, tárgyformáló) művészetek mindegyikében ott van a ritmus, szinte „piros fonalként végigszalad”, érzékelhető a

¹ Freund Tamás idézi Kodály Zoltán 1948. június 4-én, a Magyar Tudományos Akadémián tartott elnöki beszédének részletét. Öry Krisztina: Az Akadémia küldetése nem változik – Freund Tamás a Mandinernek, https://mandiner.hu/cikk/20200701_az_akademia_kuldetese_nem_valtozik; (Letöltés: 2020. 07. 06.)

művészeti nevelés szötteésében. Végülis mindegyik jelen van mindegyikben. Zenében a mozgás ritmusa és a kép megjelenése, képben a megszülető szó, mozdulatban a tapintás zenéje, vizuális ritmusa.

2. Öt érzék ezer muzsikája

Az alkotás során az érzékelések egységbe is formálódhatnak. Öt kategóriánk az emberi érzékelés fajtáit érinti: látás, hallás, ízlelés, tapintás, szaglás. Ehhez hozzátehető a művészeti kifejezések öt nagy területe: irodalom, zene, mozdulatművészet, a látványteremtő-tárgyalkotó művészet és ötödikként a digitális alkotás. Befogadás és kifejezés dimenzióiban, biológiai-pszichés funkciókban összekapcsolódhatnak. Áthatják egymást – ezt felismerhetjük az alkotás folyamatában és szemlélésében. Íme: a *szinesztézia*. Az érzetkeveredés jelenségét tapasztalhatjuk színes hallásnál, az éneklés hangszínénél, hangulatleírásoknál (sötét – bariton, fényes – öröm). Az irodalomban sűrűn megtaláljuk („lila dalra kelt egy nyakkendő”, „ezüstös fejszesuhanás”, „sóhajt az éj”, fehér csönd”). E keveredés jelenségét az ógörög „szün” (együtt) és az „aisthesis” (érzéklet) szavak együttesével szinesztéziának nevezzük. Az irodalomelmélet ide érti az ún. oxymoron fogalmat is, ahol azonos érzékelési terület elemeit keverik („vak fény”).² A szinesztézia kiemelkedő magyar elemzője P. Dombi Erzsébet. Könyve témánk egyik tudományos összefoglalása lehetne.³

3. Pedagógiai integráció gyakorlatban

Négy művészeti tárgy integrált nevelési kísérletét vezettem munkatársaimmal a 70-es évek elejétől. 15 éven át, 30 helyen, 6 évesektől az érettségizőkig. Ebben a pedagógiai kísérletben, kutatásban célunk a szó, a kép, a tánc-mozdulat s a zene integrációjának megélése és tanítása volt. Először „komplex esztétikai-művészeti nevelésnek” hívtuk, aztán beláttam: nyugodtan elhagyható az „esztétikai” jelző, mivel a „művészeti” többet s eleget jelent. S elhagyhatjuk a „komplex” szót is, hiszen „összetett”-nél sokkal többet jelent az egység. Munkánk során Karácsony Sándor fogalmaival gazdálkodva világos lett, mi a főlősleges, és mi a lényeges. A gyakorlati alkotásokon alapuló kutatás és iskolakísérlet félidejében azt is megfogalmaztuk: *az integrált művészeti nevelés alapja a viszony szemlélet, működésének kulcsa – a nyelv. (Pimaszul egyszerű, nemde?) Minden nevelés viszonyulás, és minden tanítás-tanulás: nyelvi nevelés. A művészeti nevelés tehát: nyelvi nevelés.* Tárgyaink neve akkoriban szokatlan, új elnevezés volt: mozdulatnevelés, hallásnevelés (zenei fejlesztés), látásnevelés (térformáló, képalkotó nevelés), anyanyelvi és irodalmi nevelés. Mindegyik – önmagában is működő nevelési terület, kifejezési forma – az integratív struktúrában képes volt pedagógiailag illeszkedni a többi részterülethez, egységes, holisztikus modellt hozva létre. Nyelvként tanítottuk a vizualitást, a képi kifejezést, a mozdulatot, táncot, verbálisan tolmácsoltuk a zenei nyelvet, és

² A tudományok igen régóta foglalkoznak e jelenség megragadásával. (Lásd Arisztotelész, Chomsky, N; Jakobson, R; Sebeok, Th.A; Gyergyai, A; Fónagy I; Moles, A; Mukarovskij, J; Gombocz, Z; Petőfi S. J; Tamás, A; Wellek, A; Károly, S; Propp, V; Zsilka, T. vonatkozó írásait.)

³ P. Dombi Erzsébet: *Öt érzék ezer muzsikája*, Bukarest, Kriterion, 1974.

zenére „fordítottuk le” a poézist. Minden résztárgyunkat a többi részhez és az összeálló egészhez viszonyítottuk.⁴

A hazai művészeti nevelésben a nyelvi szemlélet alapját jelenti Karácsony Sándor⁵ irodalmi nevelési és Kodály Zoltán „zenei anyanyelvi” koncepciója (e két jeles szerző jól ismerte s becsülte egymás elveit), de ide illeszkednek Lábán Rudolf táncírásról, Molnár István és Dienes Valéria tánctanításról szóló alapművei is. Az építészeti látásnevelésben nyelvi koncepciót jeleznek Lechner Ödön, Kós Károly, Makovecz Imre, Csete György építészeti elemzései. Nyelvi megközelítés a hazai táncművelés egész gyakorlatára. A film területén – Bíró Yvette, Féjja Sándor, Buglya Sándor – következetesen formanyelvről tanítanak. Az említettek csak kiragadott példaként említendők a művészet minden ágában fellelhető nyelvi nevelési szemlélet bemutatására. (A teljes háttéroradalom felsorolására nincs mód, se hely.)

3.1. Ami integráció, és ami nem

A szó, kép, zene, mozdulat, ritmus egymásra hatása, együttes működése sokféle módon „használható”.⁶ Van érzékszervi, spontán és ösztönös, vagy művészi tudatossággal formált egymáshoz illesztés. Ismeretes a „színhallás”, amelynek élményét sokan megtapasztalták, kifejezték – amikor valamely zenei élményben színeket véltek látni. Sok kísérletben az adott zenei hanghoz adott színű fényt rendeltek („fényorgona” stb.). A megismert eseteknél persze az önkényes, véletlenszerű színválasztás néha élményt, máskor többnyire kudarcot eredményezett. Mechanikus keverés nem teremti meg az integrációt. A fordítottját is megpróbálták – képzőművészeti művek magyarázatánál spontán, „poétikus” zenei metaforákat mondtak. Ezek többnyire közhelyek. Elrettentő

⁴ Kollégáknak szűkített ajánlasként idézek csekély, de idézhető minimumot – *a művészet nyelvi szemléletét képviselő* – jeles magyar szerzők alapvetését: Bartók Béla: *Írásai*, 3., Budapest, Editio Musica, 1999; Kodály Zoltán: *A magyar népzene*, Budapest, Zeneműkiadó, 1981; Kodály Zoltán: *Ötfokú zene*, Budapest, Editio Musica, 1958; Kepes György: *A látás nyelve*, Budapest, Gondolat, 1979; Lükő Gábor: *A magyar lélek formái*, Budapest, Táton, 1981; Moholy Nagy László: *Festészet-fényképészet-film*, Budapest, Corvina, 1978; Horváth Dénes: *Teremtő ábrázolás*, Pécs, PTE, Művészeti Kar, 2018; Makovecz Benjámín: *A Jaschik Almos iskoláról*, <http://makoveczbenjamin.hu/MagazineDesigns/PDF/O2001-01JA.pdf> (Letöltés: 2020. 07. 06.); Ribó Pongrácz Éva: *Madarakból lettünk*, Pécs, Pro Pannonia, 2002; Lucien Hervé: *Az építészet nyelve*, Budapest, Corvina, 1983; Makovecz Imre: *Írások*, Budapest, Serdián, 2016; Szabolcsi Bence: *A zenei köznyelv*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1978; Lendvai Ernő: *Szimmetria a zenében*, Kecskemét, Kecskeméti Kodály Intézet, 1994; Forrai Katalin: *Ének az Óvodában*, Budapest, Editio Musica, 2013; Kollár Éva: *A zene nyelve, a nyelv zenéje*, Akadémiai székfoglaló előadás – 2014. január 24. <https://www.mma.hu/meghivo/-event/10180/kollar-eva-a-zene-nyelve---a-nyelv-zeneye> (Letöltés: 2020. 07. 06.); Apagyí Mária – Lantos Ferenc: *A zenei és vizuális adottságok összefüggése és fejleszthetőségük*, Budapest, Arktisz, 1992; Andrásfalvy Bertalan: *Jövők gyökerei* (szerk: Máté Gábor), Budapest, MMA Kiadó, 2019; Timár Sándor: *Néptánc-nyelven*, Budapest, Püski, 1999; Jankovics Marcell: *A vizuális nevelésről*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015; Jánosi Sándor: *Játsszunk táncot!* Budapest, Népművelési Intézet, 1979; Sebő Ferenc: *Népzenei olvasókönyv*, Budapest, Planétás, 1997.

⁵ Karácsony Sándor: *A magyar észjárás*, Budapest, Széphalom, 2009; Karácsony Sándor: *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon*, Budapest, Széphalom, 2010; Kontra György: *Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor*, Budapest, Gondolat, 2009.

⁶ A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetősége (OFI projekt), Budapest, 2014. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/komplex_muveszeti_neveles.pdf

példaként maradt meg emlékezetemben a rendszerváltozás előtti Országos Pedagógiai Intézet egyik bemutató órája, ahol elénekeltették a *Felszántom a császár udvarát* népdalt, s a gyerekekkel rajzoltattak egy szántási jelenetet. Pedagógiai giccs, semmi köze az integrációhoz. Ilyesfélék a kötelező zenére spontán mániával „önkifejező” mozdulatok, a programzenét sematizáló „olyan, mint” illusztrációk vagy a direkt tematizálások. Ám messze túlléptek ezen és a valódi művészeti nevelés felé mozdultak el Kokas Klára tiszteletre méltó gyerekjáték-kísérletei, amelyekben a „mit éreztél?”, „mit láttál a zenében?” kérdés volt a refrén egy-egy zenemű közös hallgatása után. Kokas a maga játékos, dinamikus egyéniségével többször valóban kreatív válaszokat, rajzokat csiholt ki a gyerekekből. A tűnődés viszont felmerült: mi marad meg ebből? Tud-e ebből továbblépni? Mit visz magával? Ha a tanárnő hengergőzik a padlón, néha fektében is énekel, a kisdíákok bizonyára örömmel vetik bele magukat a „komplex” bolondozásba. Jó a hangulat is (s ez nem kevés)! De hiány, ha a szerkezet, viszonyítás, funkció, nyelvi szemlélet, funkciók felismerése elmarad. Ehhez képest nem mondható tökélynek egy stílust utánoztató gyakorlat (pl. az izmusjáték) sem, de ott legalább a stílusok elem- és szabályjátéka tudatosul a részt vevő gyerekek alkotásában. Nyelvi játékhoz nyelvismeret, nyelvhez nyelvhasználat kell. Chomsky generatív nyelvészeti szemlélete, Taylor generatív alkotáselmélete, Karácsony Sándor társaslélektana ma is érvényes. Főleg, ha alkalmazzák, használják.

3.2. Az integráció példái

Ami a látványpekség-kreativitások felett van, az maga a játékos integráció: a zenei, képi és mozdulatnyelvek által való „beszéd”. Egészen egyszerű. A prepubertás korú kisliskolások már iskolakísérletünk kezdetén Dimény Judit tanárnőtől megkapták a „nyelvi beavatást”. Énekelj a nevedet! – hangzott a kérés, és a kölykök dallamot hangoltak saját nevük ritmusára. Máris megvolt az énekbeli kérdésre a felelet. Előállt a dialógus. Együtt a zenei anyanyelv készségfejlesztése, hiszen Budai Ilona népdalénekesrel rögtön daloltak régi stílusú autentikus magyar népdalokat, amelyeket a néptáncórán a Sebő Ferenc – ifj. Csoóri Sándor – Halmos Béla – Koltay Gergely csapat élő zenéjére tánclepekbe is öltöztettek diákok (a Varga Zoltán vezette Bartók Táncegyüttes táncosaival). Az énekek szavait, tájnyelvét variálva újrakötötték a következő irodalomórán. Máshonnan közelítve: a széki csárdás ritmusával nem „elméletieskedtek”, hanem azonnal variánsaival dúsították, táncolták. Az *A kapuban a szekér* népdal nem kőbe vésett archaizmus volt, hanem olyan alapidallam, melyre sorozatban mondhatták a versváltozatokat (ezt lefordítva a mai nemzedék számára – amolyan Lackfi-, avagy Romhányi-stílusban variáltak), tele tréfával.

Egy másik, egyszerű példával szemléltetve: itt a rondó. A rondó olyan forma, amelyet mind a zene, mind az irodalom, képzőművészet, tánc jól ismer. Néhány rondóváltozatot az egymást követő művészeti órákon azonnal létrehozunk a társművészet nyelvében. A körtánc (legősibb táncformáink egyike), a körpantomim, az irodalmi mesterszonett-koszorúk, körénekek a rokon formából indulva variálják a kifejezésmódot. A társművészettel közös játékok formanyelvi fordítások. Idegen szóval: integráció.

Benne a szó-kép-zene-mozdulat-ritmus. Ma már elfogadott – a tanárok, tanítók drámapedagógiai képzéseinek köszönhetően –, hogy néhány irodalmi művet (balladát, novellát, de akár verset is) rögtön „lefordítunk” a drámajáték nyelvére. Ez egyúttal értelmezés is, amelyben a diákjátékos a társművészeti nyelvi játék során szerzőtársa lehet Shakespeare-nek, Aranynak, Weöresnek, és más névtelen szerzőknek.

3.3. Vetésforgó

A tágasabb szabadidős foglalkozásokon próbáltuk ki „Vetésforgó” modellünket, amely négy egymást követő órában, négy csoporttal, négy különböző teremben megvalósuló négy művészeti kifejezés egymásba kapcsolódását jelenti. Ez maga egy integratív művészeti modul. A gyerekek egymást váltva léptek a társművészeti játékokba. Weöres Sándor híres-szép „Keresztöltés” versét más-más olvasatban tettünk emblémánkká – hol lefelé, hogy fölfelé, hol keresztben, hol átlós irányban mondtuk, írtuk. De – mint a Rubik-kocka – forgatva is egyben maradt. Nőttünk, bölcsültünk általa. Elmutogatva, elénekelve, eltáncolva, rímekbe sütögetve remek irodalmi-zenei-képi Rubik-kocka. Ki-próbálható, újraalkotható. Variációiban az igazi.

4. Előfeltételek megléte

Mint minden fontos cselekvésnek, alkotásnak, az integratív művészeti nevelésnek is vannak előfeltételei. Ezek társaslélektani, filozófiai, művészeti, etikai és mentálhigiénis előfeltételek. Esetleg még technikaiak is adódhatnak.

A társaslélektani alap a növendék és a nevelő közötti „társaslelki reláció”. Azaz kevés a tanári „jóság”, kevés a szakmai hozzáértés, kevés a „jó tananyag”, kevés a „jó példaadás”. Itt több kell, s ez a többlet: a Karácsony Sándor által leírt, tíz neveléstudományi alaplívében elemzett, klasszikus *viszonyszemlélet*.

A filozófiai alap a fejlődés és fejleszthetőség elve. A cél nem önmutogatás, se művecskegyártás, nem is az „önkifejezés” parttalan öncélúsága, és semmiképp sem a versenyszellem erőltetése. Az értékelésben a választott értékedhez és önmagadhoz való mérés folyamata történik. A filozófiai alap egyúttal világnézet is (tudjuk, ez nem azonos a vallással). A nevelés világnézeti viszony, ennek megléte nélkül nincs pedagógia, e nélkül a diplomás nem nevelő. Az iránytű nélküli repülés mások életének a veszélyeztetése.

A művészeti előfeltétel az alkotás materiális, pszichés (lásd fent), pneumatikus⁷ alapjára épülő társasérzelmi viszonyulást jelenti. Az alkotás részesedés a teremtésben. A művészetben jelközlés helyett jelképteremtés van. A művészet nyelve jelképek nyelve, a művészet mondata a stílus. A stílustalanság pedig hazugság. A jelkép jelentése egyetemes.

Az etikai előfeltétel a társadalmi „jó” felismerése és alkalmazása. Nem vagyunk a magunkéi. A „jó” alkalmazása lehetősége ad az „igaz” és a „szép” megtalálására. A művészeti etika a döntése képessége a „birtoklás” és/vagy „létezés” választásában. Nem az ego a fontos, hanem a viszony a másik emberhez.

⁷ Farkas József: *A pneumatikus ember*, mk. Budapest, 1995.

A mentálhigiénés előfeltétel az önismeret és helyzetismeret, az önkorlátozás és a végtelenre nyitottság, a lehetőségek és a megvalósulások tudati rendje. Az önazonosság tudatossága vagy megvan, vagy nincs, de törekedni rá – szükséges. Más a probléma tudása, és más a megoldás.

5. Észjárás, társaslogika

A művészeti nevelés logikája többféle lehet. A magyar kultúra igen sajátos, egyesek szerint ősi, egyetemes észjárással bír, amely gondolkodásunk alapstruktúrája. E logika felismerhető a hangzó anyanyelvben, a magyar hagyomány valamennyi archaikus írott, beszélt (langue/parole) nyelvében. (Ld. autentikus, pentaton zenei örökség, geometrikus ősminták, antropomorf hajlékok, közösségi szokás, hiedelemvilág.) A magyar észjárás, azaz társaslogika jellegzetesen mellérendelő jellege nyilvánvaló.⁸ Ez a mellérendelés az irodalmi, díszítőművészeti, építészeti, zenei, táncbeli hagyományokból megtanulható, megtanítható. A művészeti nevelésben leginkább. Szövés, hímzés, fonás nemezkészítés terén, régi stílusú népdalokban, körtáncokban, férfi-nő relációknál a táncban, mesében, regölelésnél, nagytotálban felmutatott egymás melletti részletekben a filmkészítésnél.

6. Jel-jelkép alkotás-átalakítás

Az alkotás szimbólumot teremt. A szimbólumhasználó művészet átformáló, transzformatív hatását minden igazi író, költő megemlíti valahol. Lélektanilag, művészeti tevékenységben a közlés nyelvi jele átalakul. *Jelből jelképet* formál a felizgult, érzelmileg telített költő – írja Karácsony Sándor *A könyvek lelke* című kötetében⁹. Kosztolányi a közismert „zászló versében”¹⁰ mutatja be szellemesen és meggyőzően, hogy a „bot és vászon” mégsem bot és vászon, hanem – zászló. Vörösmarty klasszikus szimbóluma a vén cigány hegedűvonója, amelyből bot lehet, bot lesz. „Húzd, ki tudja, meddig húzhatod, mikor lesz a nyűtt vonóbul bot.”¹¹ A kép prófeciát villant. De ehhez húzni kell a nótát, zengetni kell a zenét. S a cselekvés átalakítja a cselekvőt magát. A jelek akármilyen ötletes halmozása nem teremt művészetet. A jelképpé alakulás folyamata az alkotás. Méghozzá az az alkotás, ahol az alkotó maga is megváltozik. És néha – hatása révén – a szemlélőt is megváltoztatja.

7. A szó felelőssége

A művészeti szimbólum jelentése az egyetemesben található, ott fedezheti fel a személy egyéni önmagát az univerzális jelképben. (Hamlet – én vagyok. Én – Hamlet vagyok...) Az Ady-féle irodalmi önbemutató („vagyok fenség, észak-fok, idegenség, lidérces

⁸ Barabási László: *Magyarul gondolkodni*, Budapest, Frig Kiadó, 2006.

⁹ Karácsony Sándor: *A könyvek lelke* (irodalmi nevelés) Budapest, Széphalom Könyvműhely, 2006.

¹⁰ Kosztolányi Dezső: *Zászló*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, <https://mek.oszk.hu/00700/00753/html/vers1122.htm> (Letöltés: 2020. 07. 06.)

¹¹ Vörösmarty Mihály: *A vén cigány*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, <https://mek.oszk.hu/01100/01122/html/vers0308.htm> (Letöltés: 2020. 07. 06.)

messze fény”)¹² jól mutatja: a hétköznapi banális ítéletekből és előítéletekből összeállt megbélyegző jeleket (alkoholizáló, éjszakázó, vérbajos firkász-költő) miként formálja a szimbólum fenséges kiteljesedéssé a műalkotás, átalakítás során. Hol az identitás?

A művészetben (jelesül az irodalomban) megvalósuló szimbólumalkotás mindig kiegészíti az épp meglévő valóságot. A „van”-hoz hozzárendelt művészi, alkotói „történet” megjeleníti azt is, ami „lehetne”. S „a lehetőség mindig több, mint a valóság”.¹³ Az alkotásban a lehetségesből megvalósuló lesz. (Ennek az ellentéte a hiteltelen, hamis reklámok képe. Ha valaki önmagát a Kárpátok géniuszának aposztrofálja, vagy olyan nagy embernek, kinek a reklámon csak a füle is három emelet, az nem művészi szimbólumot alkot, hanem hazugságot, amely nevetségessé teszi.) A szimbólum átlényegíti a köznapi képet – felragyogó, új valósággá alakítva azt. Másolt virágszál helyett élő, illatos virágcokrot talál a jelkép egyetemes jelentésében a művészetszemlélő. A szimbólum egyrészt megvalósuló lehetőség, de a megtalált erő-potencia felelősség is egyúttal. A kimondott szó felelőssége hatalmas.

A XX. század talán legnagyobb s legérzékenyebb költője, József Attila hamar észreveszi az alkotás-teremtés hatalmát, s ezt egy különleges, egyetlen sóhaj-sikoltás versben vallja meg: „Irgalom, édesanyám, mama, nézd, jaj kész ez a vers is!”¹⁴ Mi ez az önmagára kívülről tekintő gesztus? Mintha valaki azt érzékeltetné: a lelkéből, bensejéből ömlő, érkező szavak észrevétlenül érlelődnek művé, őt meg se kérdezve. Kész a helyzet. Kész a leltár.

Az „elké-szült, meg-szült” alkotás életre kel, sőt, mást is életre kelt, hatalma van. Ettől nemcsak örülni, de néha még félni is lehet. József Attila szájára a megrendítő „irgalom” kiáltás szalad. Mintha a magára reflektáló gyerekember megrettenne a felismeréstől, hogy ezt a világlelő hatalmát mástól kapta.

József Attila tudott valamit. Tudta, hogy a tehetség nem önmagáért való érték. Az értéket iránya minősíti. Amint az őszinteséggel, a verssel is – még ölni is lehet. Épp ezért nem mindegy, hogy a kimondott szó hatalma kit szolgál. A szó ártatlan, de a szó felelős... Az igazságot szolgáló alkotás ikertestvére a felelősség.

7.1. A kép, zene felelőssége

Az iménti gondolat a szó, a kimondott, megüzent szó felelősségéről szól. De ugyanilyen felelősség terheli a kép, a zene vagy a digitális közlés létrehozóit is. Világunk részben a reklámok világa. Képvilág, zajvilág, élvezeti zenevilág. Valóságtól távoli pseudoélményekkel. Ám a nem valóságos, avagy virtuális világ megjelenítéséhez valóságos képek, filmek asszisztálnak. Nézzünk ehhez két példát, egy közismert nem művészi (pornót) és két problematikus művészi alkotást. A pornográfia – a drogokhoz

¹² Ady Endre: *Sem utódja, sem boldog őse...*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, <https://mek.oszk.hu/00500/00588/html/vers0401.htm> (Letöltés: 2020. 07. 06.)

¹³ Dienes Valéria: *Miénk az Idő*, Budapest, Szent István Társulat, 1983, 68.

¹⁴ József Attila: (*IRGALOM, ÉDESANYÁM...*), MEK - Országos Széchényi Könyvtár, <https://www.mek.oszk.hu/00700/00708/html/kolto00000/kotet00001/ciklus00519/cim00525.htm> (Letöltés: 2020. 07. 06.)

hasonlatosan – édes élvezetbe csomagolt méreg. A közvélekedéssel ellentétben lényege nem a meztelenség (az csak a csábító desszert), hanem a másik ember tárgyként való kezelése, tárgyiasítása, önös eszközzé züllesztése. A virtuális világ önközlései használják a testképeket, „használják” a személyt. Mire, hogyan? Az alkotás önfelfedező, önkifejező, önmutogató képekkel kezdődik, s a pedofiliánál vagy a prostitúciónál végződhet. Valami hasonló történt az elemzők szerint a világhírű művész, Pier Paolo Pasolini utolsó alkotásánál, a *Salo avagy Sodoma 120 napja* filmjénél, amely a fasizmus végnapjáról szólt. A filmkritikák ömlesztették dicséreteiket, nagy „antifasiszta” filmnek kijáró ömlengésekkel. Ezt a művet, bemutatása után egy párizsi magyar ösztöndíjas elemző viszont úgy minősítette, hogy Pasolini ezen mű készítése által maga lenne fasisztának minősíthető, megrontó, tehetségével visszaélő, lelki drogdílerség okán. Mi történt? – kérdezhetnénk. Semmi rendkívüli. A film kiválóan volt elkészítve. De undorkeltó példává lett perverz jelképeivel, koprofágiájával, excrementumaival. Ám a művészi minőséggel való visszaélés nagydíjat talán a filmkészítés német „remeke” érdemelné ki, egy rendezvény profi megfilmesítésével. Nagytotál, ráközelítés, zoom, premier plán, montázs, mind osztályonfelüli módon. A kamerabeállításokat személyesen irányította egy „nagy szervező”. Csak annyi a gond, hogy a film Hitler berlini bevonulását mutatta, a „nagy szervező” pedig Göbbels volt.

8. Teremtő mozdulat, transzcendencia

Felelősök vagyunk azért, amit az alkotás geneziséről tanítunk. Szókimondó, vagány költőnk, néhai *Gyurkovics Tibor* érdekes elmélettel rombolta le az iskolai műelemzések kékharisnya magyarázatait, amelyek szerint a költő a természeti környezet sima megfigyeléseiből indítja, írja meg a maga „vers-izmusát”, vagyis a konkrét valóságból virtuálissá absztrahálja, fölemeli az ittlét jelenségét. (Az iskolai tanításba importált akadémikus elmékedésfelhőt aztán tovább habosították a tudományosnak hitt posztmodern hermeneutikai experimentálók, számontartott idézettségük – impaktfaktoros – metanyelvi homályaival. Hát, így talán érthető a nyelvi minőségük.)

Gyurkovics az iskoladogmákkal ellentétben gyökeresen mást állít. Szerinte az igaz író, költőt nem az jellemzi, hogy amibe belebotlik, abból kreál újvilágot. Fordítva, a nem láthatóból, a világegyetemből, az örökkévalóságból szakítja ki azt, amit belső hallásával fontosnak tart – ami persze a láthatónak is része. Fekete György sokat idézett elve szerint is a nem létezőt, a még „soha-nem-voltat” teszi létezővé a művészeti alkotás. Persze, ezt a legjobb ars poeticák mindig is vallották. De gondoljuk s fogalmazzuk tovább Gyurkovics állítását. A művészeti alkotás lényege voltaképpen egy fordított transzcendálás. Átlépés a „fennvalóból” a „lent valóba”. Séta lefelé. „Fordítás” – az onnani nyelvről az itteni nyelvre. Tűzlopás. Prométheuszi mozdulat. De még inkább Krisztusé, aki „istenvoltából” lett emberré. Ez a pünkösdi Pneuma Hagiosz mozdulata is. A láthatatlanból érkező szél, amely ott fú, ahol akar, jel, mely jelképpé válva lángként megjelent az apostolok feje fölött, s lelki karizmáikban, a Lélek ajándékaiban. Fénymozdulatok az „egeken átlépő” Fényességből szétáradva. A műalkotás a transzcendencia világmodellje. Az alkotó személye felől – lentől fölfelé (lásd József Attilát):

„Én túllépek a mai kocsmán, az értelemig és tovább”.¹⁵ Ám a keletkező mű felől – föntről lefelé születik a mű. Mint a *Canticum Canticorum* és a zsoltárok. A transzcendencia – akármerre, akármerre – a művészi alkotásnál mindig létrejövő „átlépés.” A művészeti nevelő feladata az építészéhez hasonló: „Összekötni az eget a földdel”, ahogy Makovecz Imre jelezte, jelképezte, jellemezte életművével.

9. Szó-kép-zene-mozdulat-ritmus a pedagógusképzésben

Ahhoz, hogy a művészeti nevelésben tevékenykedő pedagógusok jól töltsék be hivatásukat, alkalmasság szükséges. Az alkalmasság a képzésben és a gyakorlatban jön létre. Ha a képzés viszont nem alkalmas az integrációra, miként várhatjuk el a pedagógusjelöltek alkalmasságát? A célmeghatározás már a XX. század elején világos volt: pedagógusképzésünket *korszerűvé, magyarrá és hatékonyá* kellene tenni, miként azt Kodály Zoltán, Klebelsberg Kunó és Karácsony Sándor vallotta, hirdette. Kérdés, hogy száz évvel később, a XXI. század elején, most, hogy állunk e célok megvalósításával. Képzésünk fájdalmasan tagolt maradt. Nemcsak vízszintesen, szétaprózott tantárgyak révén, hanem függőlegesen, a „bolognai folyamat” (Bachelor és Master fokok) sorscsapásával is megverték. Ezt részben korrigálta az ismét osztatlanra alakított képzési irány, de továbbra sem valósult meg a gyakorlat-központúság, valamint a tanítási fokok (alsó, felső tagozat és a középfok) meg a képzés egybehangolása. A száz évvel ezelőtt elhangzott szándék, *a tanító az egyetemre való* – ma sem valósult meg. Az abszurd dogma, miszerint minél kisebb gyerekek nevelésére készül egy pedagógusjelölt, annál rövidebb ideig, annál kevesebbet kellene tanulnia – teljesen tarthatatlan.

Becsüljük meg, ami pozitívum, fellelhető alapon értéknek tarthatjuk az óvodapedagógusok és a tanítójelöltek képzésében létező integratív szemléletet. A tanárképzésben korábban meglévő szakpárok eltűntek a használhatatlan egyszakosság s a kreditkorlátok fertőzése következtében. Mindezeket a gondokat segíthetné megoldani egy integratív szemléletű alaptanterv és hasonló koncepciójú tankönyvsorozat. Amíg ezek nem születnek meg, addig a szó-kép-zene-mozdulat-ritmus gyakorlatok kivételnek számítanak hazai iskolarendszerünkben.

A „PEPSZI” tárgyak már a „büfészakok” nevetséges, lenézett szintjére süllyedtek. Miközben szellemi alapokra, mentálhigiénés, holisztikus, együttlító gondolkodásra lenne szüksége és igénye a jövő pedagógusainak, a szakmai egység s a párbeszéd (lám, itt is az integráció) hiányzik főiskoláinkon, egyetemeken. A társaslélektani szemlélet mindmáig nem épült be a pedagógusképzés gyakorlatába (akkor se, ha Karácsony Sándor nevét már leírják, de könyveit nem olvassák). A nevelési terepek képe, tapasztalata nem jelenik meg a képzők és képzendők fejében. Nagy tiszteletet érdemelnek azok a tanárok, akik hajlandók diákjaikkal ezernél is több kilométer utat megtenni, hogy megismerjék a társadalmi, nevelési peremvidékeket. Az „impaktfaktorok” (idézettségmutatók) számának gyűjtése is fontosabb a neveléstudományi doktori képzésben, mint a gyakorlat hozta élmények gyűjtése.

¹⁵ József Attila: *Ars poetica*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, https://mek.oszk.hu/05500/05570/html/jozsef_attila0030.html (Letöltés: 2020. 07. 06.)

A döntéshozó „tanügyi nénik és bácsik” (ahogyan Kodály írta), sajnos, nem létezőnek tekintik a modern pedagógiák nézeteit, s a művészeti nevelés igényeit a „maradék-elv” alapján intézik.

Mit tehetünk a jobbításért? Gyakoroljuk az „eszme-cseréket”, átgondolt gondjaink gondoskodó megoldását –, hogy cselekvő szeretettel, felkészülten várjuk a pedagógia „Pünkösdjét”.

9.1. Tézisek (megoldásjavaslatok)

- A művészeti nevelés mint nyelvi nevelés legyen számontartva.
- Társaslélektani alapozás valósuljon meg a pedagógusképzésben.
- A mentálhigiénés szemlélet gazdagítsa a nevelők magatartását.
- Az integráció legyen elvárható a művészeti nevelés tárgyaiban.
- Modernitás és hagyomány egysége valósuljon meg a képzésben.
- A pedagógiai viszony szemlélet legyen tanítható az alapozásban.
- A zenei, képi, mozdulati, irodalmi képzés legyen összehangolva.
- Egyetemi szintű programot kapjon az óvodai és tanítóképzés.
- Néprajz, népművészet, kézművesség kerüljön a NAT alapjaiba.
- A gyakorlat az első évtől befejezésig szerepeljen a képzésben.
- Pedagógusjelölteknek legyen ingyenes a filmnet használata.
- Pedagógusjelölteknek legyen ingyenes a múzeumlátogatás.
- Testi nevelés óraszámának fele legyen néptánc és táncitanítás.
- A családi életre nevelés (CSÉN) tárgy kerüljön a tananyagba.
- Integráljuk az integrativitást a magyar pedagógusképzésbe!

Irodalom

- Andrásfalvy Bertalan: *Jövők gyökerei* (szerk: Máté Gábor), Budapest, MMA Kiadó, 2019.
- Apagyai Mária – Lantos Ferenc: *A zenei és vizuális adottságok összefüggése és fejleszthetőségük*, Budapest, Arktisz, 1992.
- Barabási László: *Magyarul gondolkodni*, Budapest, Fríg, 2006.
- Bartók Béla: *Írásai*, Budapest, Editio Musica, 1999.
- Dienes Valéria: *Miénk az Idő*, Budapest, Szent István Társulat, 1983.
- Farkas József: *A pneumatikus ember*, mk. Budapest, 1995.
- Forrai Katalin: *Ének az Óvodában*, Budapest, Editio Musica, 2013.
- Horváth Dénes: *Teremtő ábrázolás*, Pécs, PTE, Művészeti Kar, 2018.
- Jankovics Marcell: *A vizuális nevelésről*, Budapest, Akadémiai, 2015.
- Jánosi Sándor: *Játsszunk táncot!* Budapest, Népművelési Intézet, 1979.
- Karácsony Sándor: *A könyvek lelke* (irodalmi nevelés) Budapest, Széphalom, 2006.
- Karácsony Sándor: *A magyar eszjárás*, Budapest, Széphalom, 2009.
- Karácsony Sándor: *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon*, Budapest, Széphalom, 2010.
- Kepes György: *A látás nyelve*, Budapest, Gondolat, 1979.

- Kodály Zoltán: *A magyar népzene*, Budapest, Zeneműkiadó, 1981.
 Kodály Zoltán: *Ötfokú zene*, Budapest, Editio Musica, 1958.
 Kontra György: *Karácsony Sándor, a nagyhirű professzor*, Budapest, Gondolat, 2009.
 Lendvai Ernő: *Szimmetria a zenében*, Kecskemét, Kecskeméti Kodály Intézet, 1994.
 Lucien Hervé: *Az építészet nyelve*, Budapest, Corvina, 1983.
 Lükő Gábor: *A magyar lélek formái*, Budapest, Táton, 1981.
 Makovecz Imre: *Írások*, Budapest, Serdián, 2016.
 Moholy Nagy László: *Festészet-fényképészet-film*, Budapest, Corvina, 1978.
 P. Dombi Erzsébet: *Őt érzék ezer muzsikája*, Bukarest, Kriterion, 1974.
 Ribó Pongréc Éva: *Madarakból lettünk*, Pécs, Pro Pannonia, 2002.
 Sebő Ferenc: *Népzenei olvasókönyv*, Budapest, Planétás, 1997.
 Szabolcsi Bence: *A zenei köznyelv*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1978.
 Timár Sándor: *Néptánc-nyelven*, Budapest, Püski, 1999.

Források

- Ady Endre: *Sem utódja, sem boldog őse...*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, <https://mek.oszk.hu/00500/00588/html/vers0401.htm>
 A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetősége (OFI projekt, Budapest, 2014. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/komplex_muveszeti_neveles.pdf
 József Attila: Ars poetica, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, https://mek.oszk.hu/05500/05570/html/jozsef_attila0030.html
 Kollár Éva: *A zene nyelve, a nyelv zenéje*, Akadémiai székfoglaló előadás – 2014. január 24. <https://www.mma.hu/meghivo/-/event/10180/kollar-eva-a-zene-nyelve---a-nyelv-zeneje>
 Kosztolányi Dezső: *Zászló*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, <https://mek.oszk.hu/00700/00753/html/vers1122.htm>
 Makovecz Benjámín: *A Jaschik Álmos iskoláról*, <http://makoveczbenjamin.hu/MagazineDesigns/PDF/O2001-01JA.pdf>
 Öry Krisztina: *Az Akadémia küldetése nem változik* – Freund Tamás a Mandinernek, https://mandiner.hu/cikk/20200701_az_akademia_kuldetese_nem_valtozik
 Vörösmarty Mihály: *A vén cigány*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, <https://mek.oszk.hu/01100/01122/html/vers0308.htm>

Ajánlott irodalom

- A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetősége OFI projekt, Budapest, 2014. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/komplex_muveszeti_neveles.pdf
 Ady Endre: *Sem utódja, sem boldog őse...*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, <https://mek.oszk.hu/00500/00588/html/vers0401.htm>
 Deme Tamás: A művészeti nevelés megújítása – pedagógiai katalizátor és integráció, *Magyar Művészet* 2016/1, 63–71.
 Deme Tamás: A nevelés helyi értékei, in Pongrácz Éva – Várnagy Elemér (szerk.): *Roma gyermekek képzőművészeti képességfejlesztése, A 7 szabad művészet könyvtára*, Budapest, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, 1996, 39–44.
 Deme Tamás: A tudomány és művészet viszonyzsemlélete, in: Szász László (szerk.): *Paradigmák a művészetben*, Budapest, Magyar Művészeti Akadémia, 2014, 359–367.
 Deme Tamás: *Ami történik és ami van. (Tanulmányok a művészetpedagógia és a művelődés köréből)*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994, 494.

- Deme Tamás: Az irodalom, mint a lelki egészség forrása, in Deme Tamás (szerk.) *Vitalitásgenerátorok*, Budapest, Sándor Kör-Háló Egyesület, 2008, 191; illetve *Embertárs* 2008/4, 310–321.
- Deme Tamás: Fiatalok között – Bioetika, ifjúság meg az írástudók, *Távlatok* 2002/3, 421–435.
- Deme Tamás: *Gondolatok Karácsony Sándor művészetszemléletéről*, Budapest, MMA, 2016.
- Deme Tamás: Ha a világnézet pótlék lesz, *Magyar Szemle* 2008/2, 71–82.
- Deme Tamás: Hozzászólás a pedagógusképzés megújításához, *Magyar Felsőoktatás*, 1995/5–6, 35–44.
- Deme Tamás: Intuíció-evolúció-viszony szemlélet a lélektanban és a neveléstudományban, in Szabó Ferenc SJ (szerk.): *Eszméletcsere*. Budapest, Távlatok–Faludi Akadémia, 2011, 120–137.
- Deme Tamás: Karácsony Sándor pedagógiájának időszerűsége, Euthicus Feltámadása, *Korunk* 1997/10, 92–100.
- Deme Tamás: Karácsony Sándor természetes rendszeréről, *Magyar Szemle*, 2014. dec. 73–91.
- Deme Tamás: Keresztöltés (Weöres és integrált művészeti nevelés), *Szcenárium*, 2019. jan. 68–75.
- Deme Tamás: Művészeti nevelés – a pedagógia megújítandó társas érzelmi viszonya és az integráció, in Sallai Éva (szerk.): *Művészetek szerepe a személyiségfejlesztésben*, Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2008, 49–68.
- Deme Tamás: Művészeti nevelésünk képe a képzésben, in Kocsis Mihály (szerk.): *Képzők (ön- és tovább)képzése*, Budapest, Tárogató, 1996, 85–120.
- Deme Tamás: Szakrális parkolásgátló és más jelképtelenségek, *Magyar Iparművészet*, 1994/6, 26–27.
- Deme Tamás: Szelídíthető-e a beton? Egy különleges művészeti nevelés tanulságai. Pongrácz Éva tanítványainak falfestészete, *Magyar Iparművészet*, 1997/2, 86–87.
- Deme Tamás: The limits of the liberalism versus Liberty of Education (deschooling or deliberated society) in: *World Council for Curriculum and Instruction* (WCCI), in 14th World Conference in Education/ 2010. July 11-17, 2010/ University of Pécs, CD; ISBN: 978-963-642-331-5.
- József Attila: *Ars poetica*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, https://mek.oszk.hu/05500/05570/html/jozsef_attila0030.html
- Kollár Éva: *A zene nyelve, a nyelv zenéje*, Akadémiai székfoglaló előadás – 2014. január 24. <https://www.mma.hu/meghivo/-/event/10180/kollar-eva-a-zene-nyelve---a-nyelv-zeneje>
- Kosztolányi Dezső: *Zászló*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, <https://mek.oszk.hu/00700/00753/html/vers1122.htm>
- Makovecz Benjámín: *A Jaschik Álmos iskoláról*, <http://makoveczbenjamin.hu/Magazine/Designs/PDF/O2001-01JA.pdf>
- Öry Krisztina: *Az Akadémia küldetése nem változik* – Freund Tamás a Mandinernek, https://mandiner.hu/cikk/20200701_az_akademia_kuldetese_nem_valtozik
- Vörösmarty Mihály: *A vén cigány*, MEK - Országos Széchényi Könyvtár, <https://mek.oszk.hu/01100/01122/html/vers0308.htm>

FÜLÖP MÁRTA MARIANNA – SZABÓ JÁNOS

SZÓ – KÉP – RITMUS EGYÜTTESEN

A tanulás támogatása digitális pedagógiával

A tanulmányban néhány olyan tanítási-tanulási platformot, átfogó rendszert mutatunk be, amelyek a szó – kép – ritmus segítségével, a gardneri nyelvi – téri-vizuális – zenei képességterületek mozgósításával lehetővé teszik a többcsatornás információfeldolgozást, tanulást. Ezen kívül olyan infokommunikációs technológiákat, applikációkat is bemutatunk, amelyek adekvát módszertani alkalmazással hatékonyan támogatják a tanulási folyamatot formális és nonformális keretek között. Kitérünk a sajtós nevelési igényű gyermekek hátránykompenzációs lehetőségeire is.

Kulcsszavak: digitális tér, okoseszközök, mobilitás, programozás, hátránykompenzáció

1. Közös digitális tér

A távoktatás tapasztalataiból is merítve, elmondhatjuk, hogy az online tanulásban azok az iskolák tudnak hatékonyan működni, amelyek intézményi szintű tervezés során választanak maguknak egy közös digitális teret, online oktatási platformot. A közös digitális tér lehetőséget teremt a pedagógusok, diákok és szülők együttműködésére.

Egy ilyen online digitális platformként mutatjuk be az Office 365-öt integrált alkalmazásaival, szolgáltatásaival a teljesség igénye nélkül. A *Tisztaszoftver* program keretében az Office 365 használatára jogosult minden pedagógus és diák. Intézményi szintű telepítésével, megfelelő konfigurálásával, Microsoft-fiókok létrehozásával lehetőséget teremt a hatékony iskolai kommunikációra, tartalommegosztásra, kollaborációra. Az Office 365 intézményi szintű telepítéséhez, konfigurálásához a linken¹ található szakértői videó iskolai rendszergazdák számára.

A OneDrive-on tárolhatók, megoszthatók különböző dokumentumok. A Teams-alkalmazással menedzselhetők osztályok, tantárgyak tartalmi, feladatai, értékelései. A OneNote osztályjegyzetfüzetben közösen dolgozhat tanár és diák. Egy OneNote osztályjegyzetfüzet három részből áll: *Tartalomtár*, *Együttműködési terület* és az egyes tanulók szakaszai. A szakaszok alatt témánként lapok hozhatók létre. A *Tartalomtár*at a tanár szerkesztheti, itt helyezheti el vázlatait. Ezeket a tartalmakat a tanulók is látják, másolhatnak is belőle saját területükre. Az *Együttműködési terület* szakaszait tanár és diák közösen szerkesztheti, lehetőséget adva projektmunkára. Az egyes tanulók alatti szakaszokhoz témánként új lapok beszúrása lehetséges diák és tanár által. Az egyes lapok egyszerű szerkesztési funkciókkal rendelkeznek. Beszúrható kép, hivatkozás, felvett beszédhang, így a tanár szóbeli instrukciót, szöveges értékelést is adhat, illetve a diák a választát, mondandóját is rögzítheti az osztályjegyzetfüzetben. A tanár csoportos

¹ Nullától Teamsig, <https://www.youtube.com/watch?v=9Q3JxnniYk> (Letöltés: 2020. 07. 21.)
Meglévő oktatási Office 365 összekötése eKrétaival, <https://www.youtube.com/watch?v=6otE0aF-H9F0> (Letöltés: 2020. 07. 21.)

lapkiosztással, vagy akár egyéni lapkiosztással tud egyszerűen feladatokat kiosztani, utóbbi segítségével differenciáltan is. A feladatmegoldások ellenőrzése hasonló módon automatizálható. Egy osztályjegyzetfüzet menedzselhető a Teamsből, illetve a Class-Notebook alkalmazásból is.

A Teams online videókonferencia-lehetőséget biztosít, amely rögzíthető, az így készült videófelvétel a Stream alkalmazással menedzselhető, visszanezhető. A videókonferenciák ütemezhetőek, erről a csoport tagjai értesítést kapnak, ezen keresztül csatlakozni tudnak. A videókonferencia során megosztható egy rajztábla, amelyen közösen dolgozhat diák és tanár. Egy prezentáció vagy akár a számítógép asztala is megosztható, amelyet minden résztvevő lát. A konferencia közben a csevegés funkcióban írásban is lehet kommunikálni. A videókonferencia lehetősége a tanári szakmai közösségek kommunikációját hatékonyan támogatja, ehhez egy adekvát csoportot célszerű létrehozni.

A Forms alkalmazás lehetőséget teremt tesztek, dolgozatok létrehozására, értékelésére. Használata során lehetőségünk van a tanulási folyamatba ágyazott formatív értékelésre. A kérdésekhez képek és a kérdések szintetizált hangja is beszűrhető, ez a lehetőség hasznos lehet diszlexiás tanulók számára, akadálymentesítési funkcióval bír.

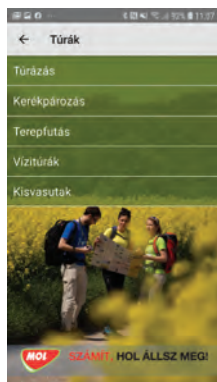
Az asztali alkalmazásként már ismert Word, Excel, PowerPoint online formájában lehetőséget nyújt a közös munkára is. A gyerekek által készített dokumentumok, prezentációk hivatkozása beilleszthető saját jegyzetfüzetükbe. Természetesen az oktatás támogatására használhatunk bármilyen más, nem Office 365 online alkalmazást is, ezek hivatkozásait azonban célszerű magába a közös digitális tér releváns alkalmazásába illeszteni, így nem esik szét az információ. Az Office 365 használata mobil eszközökön is biztosított, ezért nem vagyunk helyhez kötve.

2. Mobilapplikációk vezérlése számítógépről

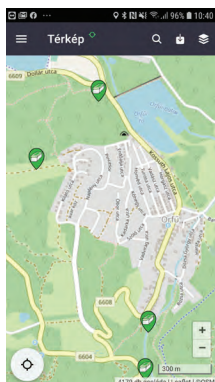
Az okoseszközök jelentősége azért is nagy, mert a diákok többsége – ha asztali számítógéppel, lappal nem is – ilyenekkel rendelkezik. Egyre több asztali alkalmazás érhető el okoseszközökön, és vannak olyanok, amelyeket már csak ezekre fejlesztenek. Különösen igaz ez azokra az alkalmazásokra, amelyek az okoseszköz helymeghatározási funkcióját is igénylik. Használatukra a gyerekeket is meg kell tanítani. Az asztali alkalmazásokat egyszerűen be tudjuk mutatni, ha kivetítjük projektorral. Erre a célra okoseszközök esetében az MHL-technológia segítségével összeköthető az okostelefon projektorral egy MHL-adapter közbeiktatásával, amely nagy felbontású képátvitelt tesz lehetővé. A megoldás hátránya, hogy nem minden okostelefon támogatja ezt a technológiát, és az adaptert is meg kell vásárolni, továbbá a különböző telefoncsatlakozókhoz más-más adapterre van szükség. Megvalósítható a kapcsolat csupán szoftveres úton is a TeamViewer program használatával, amely az interneten keresztül összekapcsolja a számítógépet az okoseszközzel, és annak képernyőképét kivetíti a projektor. Innen kezdve az okoseszköz funkcionálisan a számítógépről is vezérelhető. Használatához a számítógépre telepítenünk kell a TeamViewer, az okoseszközre pedig a TeamViewer Host alkalmazást.

3. Mobilapplikációk – mobilitás

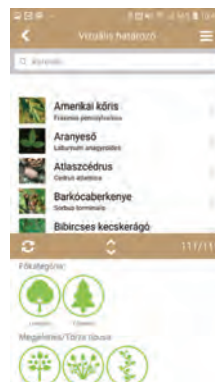
Az okoseszközök szinte mindig nálunk vannak, hasznukat vehetjük nem formális tanulási módok esetében, például kirándulások, túrák során, amelyek az ismeretszerzésnek, alkalmazásnak hatékony szinterei, mindemellett biztosítják a természeti környezetünkben való szabad mozgás örömeit.



1. ábra
Természetjáró



2. ábra
Geoládák



3. ábra
Fa Book

A *Természetjáró* (1. ábra) nevű mobilapplikáció hasznos a túrák tervezése és a túraútvonalakon történő tájékozódás során. Ismeri a gyalogos, kerékpáros és vízi túraútvonalakat. A kirándulás tervezése során előre tudjuk rögzíteni a túra útvonalát. Adatbázisában kereshetők a túra útvonalába eső nevezetességek.

A geocaching játékot a *Geoládák* (2. ábra) nevű alkalmazással élvezhetjük, amellyel a Magyarországon elrejtett geoládákat kutathatjuk fel. A *geocaching.hu* oldalon jelenleg több mint 4500 regisztrált geoláda GPS-koordinátája és leírása található meg. A Geocaching lényege, hogy egy számunkra fontosnak tartott helyen néhány apró ajándéktárgyat, egy füzettel, jelszóval elrejtünk egy vízhatlan dobozban. Bemérjük okostelefonunkkal a koordinátáit. A geoláda adatait feltöltjük a Geocaching oldalra, amelyet ha jóváhagynak, máris bekerül geoládánk az adatbázisba, és kereshetővé válik. Ha mi magunk keresünk és találunk geoládát, annak tényét bejegyezzük a ládában található füzetbe. A ládában lévő jelszóval a megtalálást regisztrálhatjuk a honlapon, képeket tölthetünk fel az élményről. Ha ilyen kincskeresésre indulunk, mindig vigyünk valamilyen ajándéktárgyat is magunkkal, amivel pótolhatjuk a kivettét. Különböző nehézségi fokú geoládák vannak, de először egy könnyűvel próbálkozzunk.

A *Fa Book* (3. ábra) applikációval fafajtákat tudnak a gyerekek beazonosítani vizuális meghatározással, melynek során nekik kell kiválasztani a látvány alapján a fa lombzatára, kérgére, leveleire és virágzatára jellemző tulajdonságokat az adatbázisban tárolt lehetőségek közül. Egy-egy fa beazonosítása próbára teszi a gyerekek megfigyelő és analízis képességét. Az applikáció tartalmaz az erdővel kapcsolatos kvízt is, amellyel tesztelhetik ismereteiket.

A kirándulások, túrák élményeit közös tevékenységként a gyerekek megörökíthetik a mobil eszközökkel készült képek, videók felhasználásával. A videófilmben lehetőség van narrációra, feliratozásra, zene hozzáadására például a MovieMaker alkalmazásban. Videóikat publikálhatják nyilvános videómegosztókon, vagy a már említett Office 365 Stream nevű alkalmazásában, amelyet csak az iskolai szervezet tagjai tekinthetnek meg.

Videószerkesztő applikációk elérhetők már mobil eszközökre, közöttük van ingyenes alkalmazás is.²

4. Programozás – természettudományos gondolkodás

Hogy egy kicsit a programozásról és annak természettudományokkal való kapcsolatáról is szó essék, bemutatunk egy eszközkészletet és a hozzá tartozó mobil applikációt. Az eszközkészlet oktatási alkalmazása 6 éves kortól ajánlott, beépíthető a környezetismeret, természetismeret tantárgyakba. A készlet nem olcsó, de vannak a Nemzeti Tehetségprogramban olyan pályázati konstrukciók, amelyekben beszerezhető, továbbá a közeljövőben kerülnek kiírásra olyan pályázatok, amelyekhez illeszkedik ez az eszközkészlet.



4. ábra
Makeblock Neuron Inventor

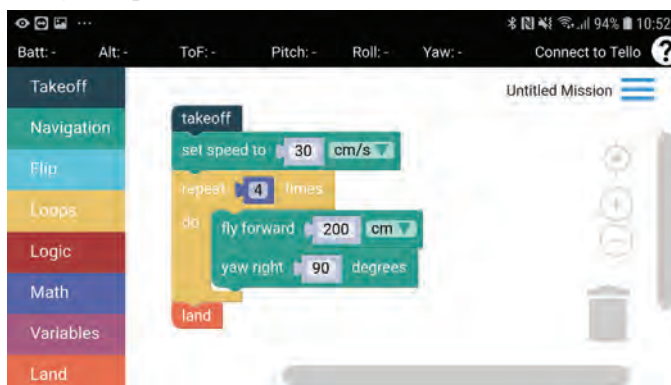
A *Makeblock Neuron Inventor Kit* (4. ábra) magában egy alapkészletet, amelyben található egy, a további eszközök működését biztosító akkumulátor, 3D mozgásérzékelő, érintésérzékelő, mint bemenetek; szervomotor, LED-kijelző, berregő, mint kimenetek, és egy bluetooth-egység. Az alap eszközkészlet kiegészítéseként beszerezhető a *Makeblock Neuron Creative Lab Kit*, amely további 30 elektronikus modullal bővíti a lehetőségeket, köztük hőmérséklet, páratartalom, fény, talajhőmérséklet és színérzékelő szenzorokkal, amelyek széles teret biztosítanak a gyerekek fantáziájának, kreativitásának kibontakozására. Az elektronikus elemek be- és kimenetei mágnesesen csatlakoztathatók egymáshoz a megfelelő sorrendben, és így már szoftveres támogatás nélkül is képesek közvetlen környezetünk paramétereit, azok változását érzékelni, azokra reagálni a kimeneti elemek működésbe hozásával. Az elektronikus elemek előgyártott

² <https://videoszerkeszto.com/a-21-legjobb-videoszerkeszto-app-android-iphone-es-ipad-re> (Le-
töltés: 2020. 07. 21.)

kartonokból hajtogatható, a funkcionális felhasználást modellező elemeket is tartalmaznak, amelyek lehetőséget adnak manuális tevékenységre, konstruálásra. A mobilapplikációként letölthető *Neuron* nevű alkalmazás tovább bővíti a felhasználási területet. A blokkprogramozásnál (5. ábra) is erősebben vizualizált áramlatalapú programozási felület segítségével a bemeneti paraméterek értékének függvényében szólíthatók meg a kimeneti elektronikus egységek. Ha összeállítottuk az elektronikus konfigurációt az elemekből, a programból bluetooth-on keresztül tudunk csatlakozni hozzá, és máris látjuk a felületen a kapcsolódó eszközök képét. Összekötőket, feltételeket használva programozhatunk a vizuális környezetben. Az applikációba számos példa található különböző mérések összeállítására, programozására, amely segíti a pedagógusok, tanulók első lépéseit. Építhetünk, programozhatunk például egy riasztót, amely egy értékes tárgyhoz rögzítve, annak bármilyen irányú elmozdulására hang- vagy fényeffektussal reagál. Készíthetünk szellőztető berendezést, amely programozott hőfokon vagy páratartalom értéken működésbe lép.

5. Programozás – nyelvi fejlesztés

A programozás a gyerekek nyelvi fejlesztését is hatékonyan támogatja, hiszen a parancsokat belső beszéd formájában, nyelvi szinten is megfogalmazzuk, néha igen bonyolult nyelvi szerkezetekben. Hallássérült és tanulási zavarral küzdő tanulókkal való foglalkozás során az a tapasztalat, hogy a siket gyermekek nagyon hatékonyak a vizuális programozási nyelvekben, mivel gondolkodásuk alapvetően képi gondolkodás. A tanulási zavarral küzdő gyermekeknek nehézséget okoz a programozás, hiszen az lépésről lépésre történő gondolkodást is igényel, viszont az erősen vizualizált programnyelvek előnye, hogy nem kell bonyolult parancsokat leírni, olvasni, értelmezni.



5. ábra
Blokkiprogramozás

6. Hátránykompenzáló infokommunikációs technológiák

A tanulási zavarral küzdő gyermekek számára – eltérő gondolkodásuk miatt – az ismeretszerzés, információfeldolgozás nehezebb, tehát a hagyományos módszerektől eltérő

speciális módszereket igényel. A rohamosan fejlődő infokommunikációs technológiák által nyújtott alternatívák azonban páratlan lehetőséget kínálnak hátrányaik kompenzálására, ezért a tanulási-tanítási folyamatban hangsúlyosan alkalmazzuk a hátránykompenzáló infokommunikációs technológiákat. Hasonlóan a hallássérült tanulók oktatásában szerepet kapnak a digitális technológiák, kiemelten a vizuális technikák, mert az auditív csatorna hiányának kompenzálására képesek.

A hallássérült tanulók és azon tanulási zavaros tanulók esetében, akik jó térbeli-vizuális képességekkel rendelkeznek, eredményesen alkalmazható a gondolattérkép-módszer, a gondolattérképek digitális megvalósítására pedig a *Prezi* mint nonlineáris online prezentációs eszköz. A *Prezi* végtelen tervezővászna megfeleltethető a gondolattérkép fektetett papírlapjának. A diák tervezése vizuálisan a síkban történik szöveg, képi elemek, kapcsolati elemek elhelyezésével és nem egymást sorrendben követő diákkal. A vetítéshez természetesen tervezünk egy útvonalat, amivel egy dinamikus gondolattérkép jön létre, de a tervezés során asszociációinkat – amely gondolkodásunkat alapvetően jellemzi – nem egy egymást követő listában vizualizáljuk.

A *Google Translate*-t bizonyára mindenki ismeri. Diszlexiás tanulók számára hasznos lehet szövegfelolvasási funkciója. Android operációs rendszereken ingyenesen elérhető a *Voice* applikáció, amely szöveges dokumentumok felolvasására képes. A készült hangfájl le is menthető ebben az alkalmazásban. A *robobrain.org* oldalon elérhető egy online alternatív médiakonverter, amely szintén képes írott szöveget szintetizált beszédhanggá konvertálni, továbbá akadálymentes dokumentumok előállítására is alkalmazható. A mesterségesintelligencia-kutatásoknak, -fejlesztéseknek köszönhetően a beszédszintetizátorok egyre jobb minőséget produkálnak, közelítik a természetes emberi beszédhangot.

7. LearningApps, Tankockák

A *LearningApps.org* egy interaktív oktatási segédanyagok létrehozására készített web 2.0-ás felület, melyet egy kutatási és fejlesztési projekt eredményeként a Pädagogische Hochschule Bern munkatársai a Johannes Gutenberg Universität Mainz és a Hochschule Zittau/Görlitz munkatársaival együttműködve dolgoztak ki.³ A *LearningApps.org* oldal magyar fordítását magyar mesterpedagógusokból álló csoport, a Tankockakör végzi. A fordított és adaptált oldal a *Tankockák* nevet kapta és folyamatosan épül, fejlődik.

A LearningApps az „Apps” (magyarul Tankockák) segítségével támogatja a tanulási és tanítási folyamatot. A tankockák kis interaktív építőkövek, amelyeket tanulási környezetbe kell helyezni. A LearningApps oldalon különböző tankockákat szerkesztő pedagógusok nyitottá tett fejlesztéseiből egy gazdag feladatgyűjtemény jött létre. Ez a gyűjtemény nyíltan böngészhető, és benne tantárgyak, évfolyamok, oktatási-nevelési szakaszok szerint kereshetünk tankockákat.

³ Balogh-Szikora Ildikó – Ládiné Szabó Tünde Julianna – Novák Károly – Dr. Radványiné Varga Andrea – Szamper Aranka – Tóth Lászlóné – Vizes Marianna: *Tankockák a Komplex Alapprogramban*, Eger, 2018. https://www.komplexalapprogram.hu/upload/tankockak_koncepcio.pdf (Letöltés: 2020. 07. 21.)

A regisztrált felhasználók készíthetnek új, saját kockákat, vagy a nyílt gyűjteményből kereshetnek megfelelő tankockát, amelyet eredeti vagy módosított formában építhetnek be fejlesztéseikbe.



6. ábra.
A LearningApps feladattípusai⁴

⁴ Forrás: <https://learningapps.org/createApp.php>

A LearningApps felületen sokféle tankocka szerkeszthető, amelyekre minta és sablon is rendelkezésünkre áll. Jelenleg *Párkereső; Csoportba rendezés; Idővonal; Egyszerű sorba rendezés; Rövid válasz; Hozzárendelés képeken; Többválasztásos kvíz; Hiányos szöveg; Tankocka mátrix; Hang/Film felirattal; Legyen Ön is milliomos; Csoportosítás kirakó; Keresztrejtvény; Szókereső; Mi hol van?; Szavak és szíromlevelek; Lóverseny; Párosítás játék; Becslés* (6. ábra) típusú tankockák szerkeszthetők. Sablonjuk beépített, egyszerű mintákat is megmutat, így már az első tankockák szerkesztése sem okoz nehézséget.

A tankockák szerkesztésekor teljeskörűen megvalósul a szó – kép – ritmus egysége, mert a szerkesztőfelület minden feladat típus esetében jól kezeli a multimédiás fájlok teljes palettáját. Pl. párosítás feladat típusnál alkothatunk kép-kép; szöveg-kép; hang-kép stb. párokat. A *Hang/Film felirattal* feladat típus pedig az infokommunikációs akadálymentesítés céljából is használható. A filmhez készített felirattal a halláskárosultak, a hang hozzáadásával pedig a látáskárosultak vagy a diszlexiások tanulását segíthetjük, biztosítva számukra a tanulási tartalmakhoz való egyenlő esélyű, akadálymentes hozzáférést. A *Hang/Film felirattal* feladat típus jól alkalmazható tehetséggondozásban és/vagy felzárkóztatásban is. A feliratok készülhetnek akár idegen nyelven is, így a feladat típus kedvezhet a nyelvi tehetségterületen jeleskedők számára. A felirat elkészítése is lehet a tehetséggondozás része, ha jó logikai-matematikai és téri-vizuális képességterületű diáknak kínáljuk a feladatot – erős oldalának további pallérozására vagy esetleg gyengébb nyelvi területének fejlesztésére.

A LearnigApps a *Szavazás; Chat; Naptár; Jegyzetfüzet; Üzenőfüzet* eszközök beépítésének lehetőségével is támogatja a tanulási-tanítási folyamatot.

Megfelelően beállított jogosultságok mellett a diákok is tervezhetnek és készíthetnek tankockákat. Munkájuk tanári jóváhagyást követően nyílt tananyaggyűjteményekbe kerülhet, ahol mások számára is kereshető, hivatkozható és hozzáférhető lesz.

A tankockák fejlesztése során érzékelhető, hogy a rendszer fokozottan kezeli, és több körben is felhívja a figyelmet az információ felelősségteljes használatára: a jogi, az etikai és a személyes biztonsági szabályok betartására.

A tankockák használatában többletértékként jelenik meg, hogy a diákoknak nem szükséges regisztrálniuk a felületre, amennyiben tanárunk egy „osztályt” hoz létre, és felhasználónevet, jelszót generál számukra. Ez különösen azoknál a diákoknál jelent megnyugtató megoldást, akik életkoruknál fogva még nem rendelkezhetnek ímélcímmel, és így saját jogon nem regisztrálhatnak a LearningApps felületre.

Az osztályok kialakítása az osztályok számára összeállított, mappákba rendezett feladatok menedzselését is segíti. Ebben a struktúrában nyomon követhető a diákok előrehaladása, a kitűzött feladatok megoldásának eredményessége; a tanulói aktivitás; a tanulási-tanítási folyamat pedig a rendszer keretein belül csoport- és közvetlen üzenetekkel is segíthető.

8. Quizlet

A *Quizlet*⁵ alkalmazás digitális szókétyák készítését teszi lehetővé. A szókétyák egyik oldalára fogalmakat, a másik oldalára pedig definíciókat helyezhetünk el. Ilyen módon a program kiválóan használható szöszedetek készítésére idegen nyelvek, szinonimák tanulásakor, vagy egy-egy témakörhöz különböző gyűjtemények készítésére.

A szókétyák több módon is támogatják a tanulást. Használhatjuk *Learn*; *Flashcards*; *Write és Spell* módokban. *Learn* üzemmódban négy lehetséges válasz közül kell megjelölni a helyes választ. *Flashcards* módban a kétyák forgathatók, így az összetartozó fogalmak, definíciók ismerete azonnal leellenőrizhető. Írásban és szóban történő gyakorlásra a *Write és Spell* üzemmódot használhatjuk.

Egy szókétyakészlet teljes ismeretanyagának ellenőrzésére a Quizlet programban a *Test* és *Match* módok állnak rendelkezésünkre. A *Test* mód a szókétyák ismeretanyagából feleletválasztós, igaz-hamis, lyukas szöveg, illetve nyílt kérdésekből álló tesztekkel állít össze, és minden elindításakor új tesztváltozatot generál.

A *Match* lehetőség pedig a kétyák elő- és hátlapjának párosításával gyakoroltat. Kis lapocskákra egyidejűleg felsorakoztatja valamennyi szókétya mindkét oldalának tartalmát, így a felhasználó a teljes gyűjteményből választhatja ki az összetartozó részeket.

8.1. Módszertani ajánlás

A *Quizlet* támogatja a saját haladási ütemben történő ismeretszerzést, az egyéni szükségletekre épített egyéni tanulási utak kialakítását. Alkalmas mélyebb ismeretek megszerzésére és felzárkózásra, hiányzó ismeretek pótlására is.

A Quizlet szókétyákat BYOD (Bring Your Own Device) technikával is használhatjuk. A diákok bármilyen interneteléréssel rendelkező eszközön (számítógép, laptop, tablet, okostelefon) elérik a reszponzív applikációt és a saját fiókjukat. Ez a tanulási környezet támogatja a saját ütemben való haladást, amelyben mind a gyorsabban, mind a lassabban haladó diák is sikerélményhez juthat. A sikerélmény, a tanulást kísérő öröm, a kompetenciaérzés megtapasztalása növeli a tanulási motivációt, és növeli a saját tanulás iránti felelősséget.

Így valóban elmondható, hogy személyre szabott tanulási környezet jön létre, a tanulás pedig önszabályozó lesz.

Szó – kép – ritmus vonatkozásában a Quizlet alapszolgáltatása a szókétyákon a szöveges tartalmak gyakorlását, tanulását segíti. Előfizetéses formájában azonban a kétyákra multimédiás fájlok (kép- és hangfájlok) is elhelyezhetők, továbbá rendelkezésünkre áll egy diagramnak nevezett kétyatípus is, ahol a feladat a kép részleteinek megnevezése, azonosítása. Próbaidőszakban és a Covid19 járványhelyzet alatt az előfizetéshez kötött verzió minden regisztrált számára elérhetővé vált.

A Quizlet szoftver egy kereshető, nyílt gyűjteményt bocsát a felhasználók rendelkezésére. Ezek a gyűjtemények kollégák által létrehozott és nyilvánossá tett tartalmak. Lehetőségünk van azonban privát, illetve csak zárt csoportok számára elérhető gyűjtemények létrehozására is. A gyűjtemények megosztása linkkel, kóddal, QR-kóddal történik.

⁵ Forrás: <https://quizlet.com>

A Quizlet szoftver *Live* szolgáltatása alkalmas csoportos tanulásra is. A pedagógus megnyit egy kártyakészletet, és a szoftver *Live* menüpontjával generálhat egy kódot. A <https://quizlet.com/live> oldalon az adott kóddal bejelentkezőket a rendszer véletlenszerűen vagy irányított módon csoportba sorolja, és a csoportok versenyhelyzetben mérhetik össze közös tudásukat. A csoportok kérdéseket kapnak, ezek a kérdések a szókártyák egyik oldalán található tartalmat jelentik, és számos válaszlehetőséget is kapnak; ezekből kell kiválasztaniuk a helyes választ, ami az adott kártya másik oldalán található információ.

A módszer nagy előnye, hogy a csoportoktól valódi csoportmunkát vár el, mert a kérdésekhez a csoporttagok eszközein nem ugyanazok a válaszlehetőségek láthatók. Így keresniük kell, hogy a helyes válasz melyik csoporttag számítógépén, okoseszközén található, hol kell helyesként jelölni. Ez a fajta csoportmunka magában hordozza a kooperatív tanulás elemeit (egyéni felelősség, építő egymásrautaltság, párhuzamos interakció) – így jelentős többletértékkel bír.

9. Wakelet

A *Wakelet*⁶ egy tartalomkezelő platform, tartalmak létrehozására és rendszerezésére használható felület. Kiválóan alkalmas szöveges és multimédiás elemeket tartalmazó gyűjtemények kialakítására.

A gyűjtemények láthatóságuk szerint lehetnek: *Nyilvánosak*; *Nem listázottak* vagy *Privát* gyűjtemények. Megosztásuk történhet közösségi médián keresztül, QR-kóddal, generált rövidített link segítségével. Megjeleníthetők virtuális tantermekben is (például Google Classroom, Teams), és hozzáadhatók: *Feladatokhoz*; *Közleményhez*; *Kérdésekhez*. A nyilvános gyűjtemények böngészhetők és kereshetők, elláthatók könyvjelzőkkel.

A Wakelet-gyűjteményhez közreműködőként is lehet csatlakozni. A közreműködők együttműködési lehetőségei a *Közreműködők kezelése* (Manage Contributors) felületen szabályozható.

A cikkekből, videókból, képekből, linkekből kialakított Wakelet-gyűjtemény beágyazható blogokba vagy weboldalakba.

9.1. Módszertani ajánlás

A Wakelet tartalomszerkesztő jól használható a tehetséggondozó műhelyekben, az egyéni és a csoportos fejlesztésben, valamint az iskolai és iskolán kívüli tanulás-tanítás keretében is.

A szoftver alkalmas például projektek produktumainak megmutatására vagy a projektben elért eredmények disszeminálására. A gyűjtemény beágyazott linkjének beépítése egy weboldalba különösen segíti az eredmények széles körben történő bemutatását.

⁶ www.wakelet.com; Tanári útmutató a Wakelet használatához (ford. Novák Károly) <https://novakkaroly.wordpress.com/2019/08/21/tanari-utmutato-a-wakelet-hasznalatahoz> (Letöltés: 2020. 07. 21.)

Egy egyéni fejlődési portfólió szintén elkészíthető ezzel a tartalomfejlesztő rendszerrel. A Wakelet applikáció lehetővé teszi produktumokról készült képek, videók, linkek, saját szövegek és különböző formátumú egyéb fájlok, illetve szöveges reflexiók feltöltését. A portfóliókészítési feladat így építhet a téri-vizuális és a logikai-matematikai képességterületek előnyére, ugyanakkor a tartalom összeállításával, válogatásával, a reflexiók megfogalmazásával elősegíti az intraperszonális és a nyelvi képességterületek fejlődését.

Wakelet platformon látványos *Média, Kompakt, Rács* elrendezésű felületek alakíthatók ki, amelyek készítése során megmutatkozhat a szerkesztő kreativitása, önkifejező képessége. Ez motiválhatja a diákokat érdeklődési területükhöz kapcsolódó gyűjtemények készítésére. Az alkotófolyamat során fejlődhet a diákok több szempont szerinti válogatási, szűrési, továbbá rendszerező képessége. Érdeklődési körük bemutatása és a társaktól kapott visszajelzés pedig segítheti önértékelésük növekedését, reális énképük fejlődését, ami különösen fontos fejlesztési cél az önbizalom-hiányos, alulteljesítő tehetségesek esetében.

A Wakelet applikáció közreműködők felvételével támogatja a tartalmak közös szerkesztését. Így csoportmunkában, kooperatív csoportmunkában, projektek készítésekor is készülhetnek csoportszintű közös gyűjtemények. Az elkészült gyűjteményjellegű munka beilleszthető blogokba, weblapokba, OneNote digitális jegyzetfüzetbe, hozzáadható virtuális tantermek feladat-, illetve közleményblokkjaihoz.

10. Symbaloo

A *Symbaloo* – a www.symbaloo.com – alkalmazás linkgyűjtemények létrehozására alkalmas „grafikus felület”. A felület csempékből épül fel, és a csempékhez weboldalak linkjei, videók és különböző dokumentumok elérési útvonala társítható. Megfelelő beállításokkal gyűjteményünk automatikusan szinkronizálódik okoseszközökkel (okostelefonnal, tablettel). Így bármelyik eszközünkről elérhető és szerkeszthető. Csempékre helyezhetők a társított weboldalak logói vagy tetszőleges, általunk választott hívóképek. A képek alá pedig feliratokat is elhelyezhetünk, és ilyen módon linkgyűjteményünk jól átlátható, könnyen kezelhető digitális könyvjelzők rendszerrévé alakul.

A *Symbaloo* szoftver azonban a digitális könyvjelzők kezelésén túl, *Tanulási ösvények (Learning Paths)* kialakításával is serkenti az önálló tanulást, ismeretszerzést. A felület csempéinek felhasználásával egyéni tanulási útvonalak hozhatók létre, amelyek bejárása az útvonal csempéihez rendelt tartalom feldolgozásából, majd kvízek megoldásából állhat. A diákok regisztráció nélkül, de tanárunktól kapott link és kódszám megadásával érhetik el a számukra megnyitott útvonalat.

10.1. Módszertani ajánlás

Symbaloo szoftverrel több lapot is létrehozhatunk. Így minden osztályunknak, csoportunknak vagy különböző témákhoz beszurhatunk egy-egy külön lapot, amelyen releváns linkekből álló webmixet alakíthatunk ki.

A diákok rendelkezésére bocsátott webmixünk lehet zárt, de kialakíthatjuk olyan módon is, hogy a diákok is bővíthessék újabb linkekkel, segédanyagok elérési útvonalával. Ebben az esetben elengedhetetlen felhívni a diákok figyelmét az elhelyezett tartalmak és hivatkozások jogi és etikai vonatkozásaira.

A diákoknak differenciálás, tehetség gondozás és felzárkózás céljából is készíthetünk webmixeket. Ilyenkor irányított módon, meghatározott webhelyeket vagy feladatokat ajánlunk, csökkentve a releváns oldalak felkutatására fordított, böngészéssel eltöltött időt.

A Symbaloo *Create Learning Paths* menüpontjával tanulási utakat hozhatunk létre csempékből álló játéktáblán. A csempék mellé differenciálásra és öndifferenciálásra alkalmas, sok képességet megmozgató feladatokat helyezhetünk el. Ezek a feladatok lehetnek szöveg- és multimédiás elemekkel (képek, videók, hangfájlok) kapcsolatos kvízek, játékok. Különböző elágazásokat kialakítva a *tanulási ösvényben* elhelyezhetünk differenciáló pluszfeladatokat is, így ennek teljesítése minden diák számára megfelelő kihívást nyújthat, személyre szabottabb lesz.

A *tanulási ösvényt* a tanulók egy megosztási link segítségével érik el, majd nevük megadásával tudják elkezdni a feladatok megoldását. A *tanulási ösvény* tulajdonosa pedig a játéktáblán követni tudja a tanulók előrehaladását, az eredményességet és a feladatmegoldásra fordított időt.

11. Összegzés és zárógondolatok

A LearningApps, Quizlet, Wakelet, Symbaloo platformok az információ szó – kép – hang, többirányú megközelítésével olyan változatos és innovatív tanulási környezetekre adnak példát, amely minden diák számára optimális fejlődést biztosít. Lehetővé teszi a sajátos igényű tanulói célcsoportok akadálymentes tanulását is.

A bemutatott interaktív feladat- és gyűjteményszerkesztők lehetővé teszik a Bloom megismerésre vonatkozó taxonómiájára épülő (megismerés; megértés; alkalmazás; analízis; szintézis; értékelés szintű) feladatok, illetve módosított taxonómiájára épülő (memorizálás, megismerés; megértés; alkalmazás; analízis; értékelés; alkotás szintű) feladatok tervezését. Jelen platformok esetében az *alkotás* saját feladatok, gyűjtemények, játékok, tanulási ösvények tervezését és létrehozását jelenti. A feladatkészítésre mind egyik bemutatott platformban van lehetőségük a diákoknak. A diákok által tervezett feladatokat tanáraik áttekinthetik és a feladattervező rendszerben jelzett jóváhagyást követően a diákok feladatai is bekerülhetnek egy gyűjteménybe, publikussá válhatnak, kereshetők lehetnek.

A bemutatott interaktív feladatkészítő platformokon készíthető feladattípusok támogatják az önálló tanulást. A tudatos és önszabályozó tanulás kialakulásának segítésére a pedagógusok a tervezőfelületek sablonjaival diagnosztikus, formatív és szummatív értékelésre alkalmas feladatokat, feladatsorokat is készíthetnek.

Valamennyi bemutatott feladattervező platformmal készített feladat – az önálló alkalmazási lehetőségeken túl – beépíthető egy nagyobb tanulási-tanítási keretrendszerbe (például virtuális tantermek, e-learning keretrendszerek) is, így használatuk gazdagítja

az iskolai és az iskolán kívüli tanítás-tanulás, tehetséggondozás és felzárkózás⁷, valamint az önálló tanulás módszertanát, illetve színesítheti a tantermen kívüli digitális távtanítás és táv-tehetséggondozás⁸ módszertárát.

Irodalom

- Anderson and Krathwohl – Bloom’s Taxonomy Revised <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>
- Balogh-Szikora Ildikó – Ládiné Szabó Tünde Julianna – Novák Károly – Dr. Radványiné Varga Andrea – Szamper Aranka – Tóth Lászlóné – Vizes Marianna: *Tankockák a Komplex Alapprogramban*, Eger, 2018. https://www.komplexalapprogram.hu/upload/tankockak_koncepcio.pdf
- Bloom, B. S.: *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, White Plains, Longman Publishing Group, 1956.
- Fülöp Márta Marianna: *Tehetséggondozó projektek és portfóliók készítése informatikával*, Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete, Budapest, 2015. https://isze.hu/wp-content/uploads/2019/05/tehetseg_web.pdf
- Fülöp Márta Marianna: Tehetséggondozás a távtanítás időszakában, *Inspiráció*, 27/3. 2–4. https://isze.hu/wp-content/uploads/2016/12/Inspir%C3%A1ci%C3%B3_2020_3-1.pdf
- Tanári útmutató a *Wakelet* használatához (ford. Novák Károly) <https://novakkaroly.files.wordpress.com/2019/08/wakelet-ebook-hungarian-latest.pdf>
- Tanulói tevékenység követése, *Modern Iskola* <https://moderniskola.hu/2020/04/tanuloi-tevekenyseg-kovetese/>

⁷ Fülöp Márta Marianna: *Tehetséggondozó projektek és portfóliók készítése informatikával*, Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete, Budapest, 2015. https://isze.hu/wp-content/uploads/2019/05/tehetseg_web.pdf (Letöltés: 2020. 07. 21.)

⁸ Fülöp Márta Marianna: Tehetséggondozás a távtanítás időszakában, *Inspiráció*, 27/3., 2–4. https://isze.hu/wp-content/uploads/2016/12/Inspir%C3%A1ci%C3%B3_2020_3-1.pdf (Letöltés: 2020. 07. 21.)

NEUMAYERNÉ STREITMAN KRISZTINA

ROBIN HOOD: A LEGENDA, A KÉPEK ÉS A FILMEK BRIT TÖRTÉNELEM- ÉS ORSZÁGISMERET-TANÓRÁKON

Robin Hood figurája és legendája fontos része a középkori és kora újkori népi kultúrának és a mai populáris kultúrának, kulturális emlékezetnek egyaránt. A korabeli források – ilyen a színes Tollet-ablak és a balladák illusztrációi is – érzékletesen bemutatják Robin Hood szimbolikus megjelenését. A Robin Hood-legendá komikus vonásai erőteljesen és következetesen megjelennek az évszázadokon átívelő, máig tartó tradícióban, így a filmekben is.

A tanulmány gyakorlati kérdésekre is választ keres: hogyan lehet tanítási anyagként felhasználni a Robin Hoodról szóló képeket, filmeket az angol specializáción a tanárképzésben és az általános iskolai angol (országismereti témájú) órákon, különös tekintettel a kétnyelvű programokban, a CLIL-módszer használatakor?

Kulcsszavak: brit kultúra, Robin Hood, legenda, kulturális örökség, film, kép, tanárképzés, tartalom-alapú nyelvfelkészítés (CLIL)

Tanulmányom célja bemutatni azt, hogyan használom az oktatásban a kultúrával kapcsolatos brit történelem és országismeret kurzusokon kutatásaimat, hogyan próbálom ötvözni az elméletet és a gyakorlatot. Szemináriumaimon igyekszem rámutatni a mai kulturális folyamatok, jelenségek történeti gyökereire, rávilágítani a populáris, szóbeli kultúra fontosságára és a hivatalos, írásbeli kultúrával való viszonyára. Mindenekelőtt pedig legfontosabb szándékom hallgatóim, az új (Y, Z) generáció számára a „száraz” tananyagot a vizuális kultúra eszközeivel és a 21. századi hatékony oktatási módszerek segítségével érthetőbbé, színesebbé, érdekesebbé tenni. Megmutatni nekik azt, hogyan használhatják, adhatják tovább ezt a példát, tudást tanítóként.

A 16. századi Anglia, Shakespeare színháza fontos kultúrtörténeti korszak mind az európai és a nemzetközi kulturális emlékezet, mind a vizuális kultúra szempontjából.¹ Ebben a korszakban Robin Hood legendája rendkívül népszerű volt; a figura különböző megjelenési formái és a történet is jelentős átalakuláson ment keresztül. Írásomban megpróbálom felvázolni azt a Robin Hoodot, a komikus hőst, akrobatikus *morris* táncost és harcost, aki megjelenik a kora újkori népi kultúrában. Robin Hood karaktere feltűnik a balladákban, népi játékokban, színdarabokban és a róla készült filmekben, melyek által hatással van kultúránkra a mai napig. Korabeli illusztrációkkal szemléltetem a Robin Hoodot és társait megjelenítő *morris* táncosok, komikus színészek szimbolikus kommunikációs formáit, megjelenését, és a középkori és kora újkori népi kultúrában elfoglalt helyüket.

¹ Velich Andrea: Az ünnepek szerepe VII. Henrik és London kapcsolatában, *Aetas*, 1999/4, 104–119.

1. Historiográfia

Először a Robin Hood-legenda historiográfiai háttérét és forrásait vázolom fel röviden. A történeti kutatásban az 1960-as évekig Robin Hood valódi, történelmi alakjának keresése volt a meghatározó irány. A legenda mint történelmi jelenség kutatása és az interdiszciplináris megközelítés, az 1970-es évektől kezdődően került előtérbe. 1976-ban jelent meg R. B. Dobson és J. Taylor könyve: *The Rymes of Robyn Hood: An Introduction to the English Outlaw*. David Wiles műve, *Early Plays of Robin Hood* is ezen alapult, ahogy Stephen Knight antológiája: *Robin Hood: An anthology of scholarship and criticism* is, ami 1999-ben jelent meg.² Jelentős Robin Hood-projektkutatások folynak jelenleg is a Rochesteri egyetemen,³ az Angliában 1600 előtt fellelhető forrásokat pedig Stephen Knight gyűjtötte össze *Robin Hood: A Complete Study of the English Outlaw* című könyvében.⁴

Az interdiszciplináris megközelítés kiterjedt több tudományágra is, így történelmi perspektívát a balladáknak először David C. Fowler irodalomtörténész adott, J. C. Holt, J. R. Maddicott és Cristopher Hill szintén a történelmi háttérrel kutatta. A bűnözőkkel, az alvilággal kapcsolatban végzett kutatásokat Eric Hobsbawn, Barbara A. Hanawalt, a karnevál témájával Peter Stallybrass, a mítosszal John Matthews foglalkozott átfogóbban. A Robin Hood-filmeket Jeffrey Richards és Stephen Knight elemezte,⁵ a *morris* tánc történetéről John Forrest írt összefoglaló művet.⁶

2. Kora újkori források

1. Will Kemp naplója: *Nine Daies Wonder* (1600)
2. Tollet- vagy Betley-ablak (1500)
3. Számadás könyvek (Churchwardens' accounts) különösen: Kingston-upon Thames, (1565)⁷
4. Sir John Paston's Letter, papers, (1473)
5. Töredékes szövegekönyvek, (1475, 1562)
6. Színdarabok: 1. George Peele *Edward I* (1593); 2. névtelen *George a Greene* (1599-ben kiadva); 3. Három elveszett darab: *A Pastoral Comedy of Robin Hood and Little John* (1594), *Robin Hood and the Friar* (1596–97), William Haughton: *Robin Hood's*

² R. B. Dobson and J. Taylor: *The Rymes of Robyn Hood: An Introduction to the English Outlaw*, London, Heinemann, 1976.; David Wiles: *Early plays of Robin Hood*, Cambridge, D. S. Brewer, 1981.; Stephen Knight (ed.): *Robin Hood: An anthology of scholarship and criticism*, Cambridge, D.S. Brewer, 1999.

³ Honlapjukon számos hasznos forrásra és szakirodalomra lehet lelni. Lásd: www.lib.rochester.edu/camelot/./rhaumenu.htm

⁴ Stephen Knight: *Robin Hood: A Complete Study of the English Outlaw*, Oxford, Blackwell, 1994.

⁵ Stephen Knight (ed.): *Robin Hood: An anthology of scholarship and criticism*, Cambridge, D.S. Brewer, 1999. Ebben az antológiában jelentek meg a különböző tudományágak képviselői.

⁶ John Forrest: *The History of Morris Dancing 1458–1750*, Cambridge, John Forrest – James Clarke & Co. Ltd., 1999.

⁷ Wiles: *Early plays of Robin Hood*, 3.

Penniwoths (1600), Anthony Munday: *The Downfall of Robert Earl of Huntingdon, The Death of Robert Earl of Huntingdon* (1597–98),⁸ névtelen *Look About You* (1604), *Metropolis Coronata* (1615), Dekker: *The Welsh Ambassador* (1620 körül), Ben Johnson: *The Sad Shepherd* (1641-ben adták ki). Az ún. májusi játékok, amelyben Robin Hood és társai fontos szereplők voltak, gyakran megjelennek az Erzsébet-kori színdarabokba ágyazva.

7. Utalások találhatók a következő színdarabokban: Shakespeare: *Two Gentlemen of Verona, As You Like It, 1,2 Henry IV*; Beaumont and Fletcher: *Philaster* (1608); Middleton: *The Spanish Gypsy* (1623); Massinger: *The Guardian* (1633); Fletcher és Shakespeare: *The Two Noble Kinsmen* (1634); Suckling: *The Goblins* (1638).
8. Protestáns írások a májusi játékokról: Philip Stubbes: *Anatomie of Abuses* (1583).⁹
9. Henry Machyn: *Diary* (a májusi játékokról).¹⁰
10. Grindal érsek: *Visitation Articles* (1555).¹¹
11. I. Erzsébet számára rendezett kenilworth-i ünnepek: John Nichols: *The Progresses and Public Processions of Queen Elizabeth*.¹²

3. A Robin Hood-legenda és a szóbeli, népi kultúra

A népi kultúra, amely a szóbeli hagyományra és a szokásokra támaszkodott, fontos része volt az Erzsébet-kori kultúrának. Az egyházi ünnepekhez, évszakokhoz és uralkodókhoz köthető ünnepek, rituálék, dalok, táncok, rögtönzött bolondozások, balladák szóban és írásban is megjelentek. A népi kultúra szóbeli formája különösen jelentős szerepet töltött be, mivel ekkor még az emberek többsége nem tudott írni, olvasni. A 12. századból származó Robin Hood-legenda is a szóbeli kultúrában gyökerezik: szájról szájra terjedt, csak ritkán jelent meg írott szöveggként.

A legkorábbi írásos utalás Robin Hoodra William Langland *Piers Plowman* című művében jelenik meg 1377-ben; a legrégebb balladák pedig 1450-es évekből származnak: *Robin Hood and the Monk, Robin Hood and Guy of Gisborne, Robin Hood and the Potter*. Az 1510-ben íródott *Gest VIII*. Henriknek, a művelt olvasónak íródott, így kitűnik a többi ballada közül emelkedettebb stílusával és azzal, hogy a lovagiasság központi szerepet játszik benne.¹³

⁸ Anthony Munday: *The Death of Robert, Earl of Huntington* [1601], Oxford, Oxford University Press, 1967.; Anthony Munday: *The Downfall of Robert Earl of Huntington* [1601], Oxford, Malone Society Reprints, 1965.

⁹ Philip Stubbes: *Anatomie of Abuses*, 1583, M3v-4r.

¹⁰ Henry Machyn: *The Diary of Henry Machyn, Citizen and Merchant-taylor of London from A. D. 1563* ed. John Gough Nichols, London, The Camden Society, 1848.

¹¹ Edmund Grinal: *Visitation Articles*, London, 1555; James M Gibson (ed.): *Visitation Articles Banning Morris* Renaissance Early English Drama editions, Toronto, Toronto University Press, 2002.; London, The British Library, 2002.

¹² John Nichols: *The Progresses and Public Processions of Queen Elizabeth*, 3 vols., London, 1823.

¹³ F. J. Child (ed.): *English and Scottish Popular Ballads* 5 vols., Boston, Houghton Mifflin and Company, 1882–98; rept. New York, Dover, 1965.

4. Májusi játékok

A vidéki élet és a természet központi szerepet játszottak a 16. századi Anglia és fővárosa szórakoztatásában. A 16. század végére London lakosságának többsége első generációs vidéki bevándorló volt. A közönség összetétele befolyásolta a szórakoztatás műfajait is, melyek főként a középkori és kora újkori népi kultúrában gyökereztek: a vaskos, durva tréfák, humoros rögtönzések, a *morris* tánc és a *jig* (ugrálós tánc, melynek humoros, ironikus cselekménye is volt) a népi ünnepségek, mint a májusi, vagy Robin Hood-játékok, felvonulások. A vidéki pajzán humort képviselő bohócok és komédiások William Kemppel Shakespeare komédiásával és mesterével Richard Tarltonnal az élen, hallatlan népszerűségnek örvendtek.¹⁴ A népi szórakoztatás különböző megjelenési formái és közkedveltsége minden bizonnyal a vidéki Anglia válasza és védekezése volt a nagyra nőtt fővárossal szemben. Ezek a közösségi tevékenységek mind segítettek abban, hogy a vidékről érkezett, frissen londonivá váló néptömegek beilleszkedjenek, és alakítsák is az új, formálódó városi kultúrát.

Robin Hood a vidék, a zöld természet, a tavasz, az ifjúság szimbóluma. A fizikai ügyesség, akrobatikus tánc, harc, párviadal, nyilazás, birkózás, verseny, lovagi torna, fiatalok tanítása, a rögtönzött, látványos színház is központi helyet foglal el a hagyományban. Az egyik legrégebbi balladában (*Robin Hood and the Potter*) Robin Hood a *Felfordulás fejedelmeként*, komikus királyként (mock king) jelenik meg, számos más kora újkori balladában is Robin *nem nemes lovagként*, hanem *antihősként* viselkedik.¹⁵ A Robin Hood-játék a 16. században éri el népszerűsége csúcspontját, és a *morris* tánc is közkedvelté válik ebben az időszakban. A *morris* tánc az Erzsébet-korban dal, tánc, dialógus, cselekmény, színes kosztüm egyvelege volt, és nagyon kedvelték három fontos helyszínen is: a színházban az utcákon és a királyi udvarban.¹⁶

Robin Hood figurája számos korabeli forrásban a *Nyár fejedelmeként* jelenik meg: az 1565-ös Church Wardens számadáskönyvekben; Philip Stubbes írásában, Grindal érsek tiltakozásában is.¹⁷ A *Nyár fejedelme*/Robin Hood és kísérete, táncosok, zenészek meglátogatták a közeli falvakat, pénzt gyűjtöttek a plébániáknak, közben sört árultak a piactéren és nagy evés-ivással, tánccal végződtek a játékok.¹⁸ A párviadal, nyilazás, birkózás, lovagi torna és a rituális szimbólumok a tavasz érkezését és a tél halálát jelzik.

5. Morris tánc

Robin Hood és csapata volt a főszereplője a májusi játékoknak, ahol mint *morris* táncosok táncoltak a májusfa körül. A *morris* táncosok és bohócok, színész bolondok a népi kultúra jól ismert képviselői voltak, akik különböző színű és stílusú jelmezt viseltek.

¹⁴ William Kemp pályafutását mélyrehatóan ismerem, mivel disszertációm az ő művészetéről és az Erzsébet-kori színházi világról szól. N. Streitman Krisztina, *William Kemp: A Comic Star in Shakespeare's England*, Budapest, ELTE, 2011.

¹⁵ Wiles: *Early plays of Robin Hood*, 40.

¹⁶ Forrest: *History of Morris Dancing*, 89.

¹⁷ Wiles: *Early plays of Robin Hood*, 39., Grindal, *Visitation Articles*, 43.

¹⁸ Wiles: *Early plays of Robin Hood*, 7–24.

Megjelenésüknek, testüknek, arcuknak, hajuknak, ruhájuknak, a színek és a mintázatok megválasztásának, valamint a kiegészítőknek szimbolikus üzenete és jelentése volt, amelyeken keresztül kommunikáltak.

A következő források, Kemp naplója a *Nine Daies Wonder*, a Tollet-ablak, Philip Stubbes írása, az *Anatomie of Abuses* alapján a táncosok élénk színekben, feltűnő különleges ruházatban jelentek meg, a bolondokra legjellemzőbb szín a sárga és a zöld volt, ez utóbbi az ún. *kendalanyagból* készült.

A korszak egyedülálló képi forrása – amely médiatörténeti szempontból korabeli reklámként is értelmezhető – a 16. századi festett üveg Tollet- vagy Betley-ablak, amelynek tábláin korabeli *morris* táncosok jelennek meg. Mivel több fontos szereplő: a zöld ruhás Robin és Little John nem láthatók, ezért minden bizonnyal nem a májusi játékok pontos ábrázolása volt a cél, hanem inkább a táncosok különleges népszerűségének hangsúlyozása, reklámozása.¹⁹



1. ábra

Tollet/Betley festett üvegablak, a Victoria és Albert múzeumban található.
(British Galleries, Room 58, case WE).

Angliában, valamikor 1550–1621 között készült, ismeretlen művész alkotása.

<http://collections.vam.ac.uk/item/O8054/window-unknown/>

A következő szereplőket láthatjuk az ablaktáblákon: az első figura a bölcs bolond, melyet arckifejezése is jelez, a ruhája tarka, élénk színű, állat szimbólumok láthatók a ruházatán: szamárfül, kakastaréj a sapkáján; kabátján farok, és csengők lógnak a könyökén, bokáján. A következő táblákon az egzotikus idegent, a mór és spanyol táncost, Tomot, a zenészt láthatjuk, a díszes hobby horse-t és Mariann lovagját (aki feltehetően Robint jeleníti meg) és magát Mariann kisasszonyt; a lovag és Mariann megjelenése meglepően sok hasonlóságot mutat.

Mariann kisasszony neve etimológiailag a francia pásztorjátékokból származik, ahol Robin hölgyét nevezik így. A Robin Hood-történetbe az Erzsébet-korban került Mariann, Robin társa és szerelme, és a királyi udvar számára könnyebben elfogadható

¹⁹ Briggs, Asa and Burke, Peter: *A Social History of the Media: From Gutenberg to the Media*, London, Polity, 2009.

nemesi származású Robin Hood-figura is ekkor tűnik fel először Anthony Munday *The Downfall of Robert Earl of Huntingdon, The Death of Robert Earl of Huntingdon* című színdarabjaiban, és a legenda így jelentős átalakuláson ment át. Ebben az időszakban két ellentétes értelmezés, megjelenési forma tűnt fel Mariann kisasszonyról: egyrészt az idealizált nőies *Májuskirálynő*²⁰, másrészt pedig az Erzsébet-kori *morris* tánc és színház férfi – női bohóc alakja.²¹

Az 1538-as kingstoni számadáskönyvekből sokat megtudhatunk Mariann ruházatról: itt zöld ruhát viselt, mint Robin, amely egy speciális anyagból, az ún. *kendalból* készült.²² A Tollet-ablakon az elegánsan öltözött, koronát viselő *Májuskirálynőt* láthatjuk, akit gyakran Mariann kisasszonnyal azonosítanak, virágot tart a kezében, hosszú lobogó haja jelzi, hogy igazi nőről és nem női ruhába bújt férfiről van szó. A táncosok elrendezése azt jelzi, hogy mindegyikük egyformán fontos és egyenrangú volt, hiszen nem párban vagy csoportban ábrázolták őket. George Tollet, az ablak 18. századi tulajdonosa szerint az angol társadalom különböző rétegeit reprezentálják a táncosok: a középbirtokost, az egyszerű földművest, az együgyű bolondot, az egyházat pedig Tuck barát képviseli.²³

Robin Hood megjeleníti a „törvényen kívüli” szimbolikus figuráját. Paola Pugliatti kultúrtörténész ír arról, hogy a társadalomban különbözőképpen bírálták el a csavargókat és bűnözőket: az előbbiekkal sokszor együttéreztek, szolidaritást vállaltak az egyszerű emberek. A vad *Zöld Ember* fel-felbukkant az Erzsébet-kori, Jakab-kori felvonulásokon: a városba költözött, vidéki háttérrel rendelkező londoni polgárok idealizálták a félig törvényen kívüli embereket, színészeket, csavargókat, erdőben élőket, akiket korábban az elcsatolt földekről kergettek el. Christopher Hill szerint ezért is voltak a Robin Hood balladák és színdarabok olyan népszerűek a 16–17. században.²⁴ Eric Hobsbawn, Barbara A. Hanawalt is írt arról, hogy a bűnözők saját érdekükben is szövetséget kötöttek a szegényekkel és a nőkkel, akik szükség esetén segítettek nekik,²⁵ Hobsbawn Robin Hoodot a társadalmi bűnözés nemzetközi paradigmájaként jellemzi.²⁶

Robin Hood, ahogy már utaltam rá, szintén megjeleníti a *Zöld Embert*, aki a tavasz és az ifjúság, a termékenység, a frissesség, az ártatlanság megtestesítője. Az erdő fontos színhely a színdarabokban is: ilyen pl. az ardeni erdő az *Ahogy Tetszik*-ben, ahol az erdő a szabadság, spontaneitás, bőség világaként tűnik fel.

²⁰ Kemp: *Nine Daies Wonder*, 8.

²¹ A reneszánsz színházban férfi színészek játszották a női szerepeket is. Forrest: *History of Morris Dancing*, 88.

²² R. B. Dobson and J. Taylor: „The Legend Since the Middle Ages”, in Knight, Stephen (ed.): *Robin Hood: A Complete Study of the English Outlaw*, Oxford, Blackwell, 1994. 155–160.

²³ George Tollet: „Mr Tollet’s Opinion Concerning The Morris Dancers Upon His Window” Notes at the end of William Shakespeare, *Henry IV* ed. Johnson and Steeven, London, 1778, 2nd edition.

²⁴ Christopher Hill: „Robin Hood”, in Stephen Knight (ed.): *Robin Hood: an anthology of scholarship and criticism*, Cambridge, D. S. Brewer, 1999, 285–8.

²⁵ Eric Hobsbawn: *Bandits*, London, Pelican, 1985; Barbara Hanawalt: „Ballads and Bandits: Fourteenth-Century Outlaw and the Robin Hood Poems”, in Barbara Hanawalt (ed.): *Chaucer’s England: Literature in Historical Context*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1992, 154–75.

²⁶ Hobsbawn: *Bandits*, 26.

A kulcsszereplők sokszor a *morris* táncban, a színdarabokban a feje tetejére állított világot jelenítik meg: így Robin Hood, aki a *fejedelem*, de fiatal és közrendű egy személyben; Mariann/Marion kisasszony, aki egyszer finom hölgy és másszor férfi-nő clown figura az Erzsébet-kori színpadon; Tuck barát, az egyházi ember, aki erkölcstelen, buja, Little John, aki a legerősebb és legnagyobb a csapatban.

A sok Robin Hood-figura közül leginkább az antihős komikus, bolondos király szerepében volt rendkívül népszerű a reneszánsz kora újkori Angliájában. A rá jellemző legtöbb hasonló vonást a mai filmek közül Mel Brooks paródiájában, *A fuszeklik fejedelmében* (*Men in Tights*-ban) fedezhetjük fel.

Tuck barát kigúnyolt egyházfiként tűnik fel, az egyházellenesség esetében katolikusellenességet is jelent ekkor, a 16. század második felében. Az anglikán egyház megjelenésével a szerzetesrendeket feloszlatják, a protestáns parókiák pedig már nem támogatják a népi játékokat, veszélyesnek, felforgatónak tartják a májusi játékokat, a szórakoztatást csakúgy, mint a bohócokat és a komédiásokat, a színházat is. Nyugat-Európában a katolikus és a protestáns egyház, (ezen belül különösképpen a puritán irányzat) a szórakoztatáshoz és a gyakran megjelenő karneváli, feje tetejére állított világhoz való hozzáállásban jelentősen különbözött. A katolikus kultúra toleránsabb, megengedőbb volt az alsóbb néposztályokkal a szórakozást illetően: szabadabban és nyíltabban fejezhették ki az elnyomott helyzetüket a népi ünnepeken, mely egyben biztonsági szelepként is működött, és ennek következményeként a fennálló társadalmi rend hosszú távon könnyebben fenntartható volt.²⁷ A korszakban megfigyelhető egy erős nosztalgia a régi, feudális, vidéki élet, népi mulatságok iránt – a komikus bolondok, táncosok, így Kemp és Tarlton is központi alakjaivá váltak ennek a nosztalgiának a megjelenítésében.

6. A Robin Hood-legenda népszerűségének fő okai

Két fő magyarázata van annak, hogy a zöld íjász karakter a mai napig rendkívül közkedvelt. Egyrészt olyan tulajdonságokkal rendelkezik, és olyan szerepeket tölt be, ami örökérvényű és vonzó marad minden korban és társadalomban: Robin Hood harcedzett törvényen és társadalmon kívülként kiegyenlíti a társadalmi igazságtalanságokat, a pénzt elveszi a gazdagoktól, és odaadja a szegényeknek, megvédi az elesetteket, és harcol értük.

Másrészt a főbb szereplők és szimbolikus elemek állandóan jelen vannak, a cselekmény ugyanakkor annyira laza, hogy tetszés szerint alakítható; ez a kombináció lehetőséget ad arra, hogy a történetnek rengeteg változata, adaptációja születhesse. Mindkét fent említett magyarázat számos művészeti alkotást, filmet ihlet meg a mai napig.

Ahogy Robin és csapata a kora újkorban a legnépszerűbb médiumok, a balladák, májusi játékok, dalok, népmesék, könyvek és színdarabok hőse volt, úgy vált az internet korában a filmek, rajzfilmek, számítógépes játékok állandó és egyben sokszínű, változatos főszereplőjévé.

²⁷ Emmanuel Le Roy Ladurie: *Carnival in Romans*, New York, G. Braziller, 1979; Peter Burke: *Popular Culture in Early Modern Europe*, London, Temple Smith, 1978; rev. ed. Aldershot: Scholar Press, 1994.

7. Robin Hood a moziban

Az első némafilm Robin Hoodról, mely óriási népszerűségnek örvendett, 1922-ben jelent meg R. H. Douglas Fairbanks főszereplésével; a leghíresebb film pedig, ami valaha Robin Hoodról készült, az az 1938-as *Adventures of Robin Hood* Errol Flynn és Olivia De Havilland főszereplésével, Michael Curtiz and William Keighley rendezésében, amelynek digitalizált változata is elkészült 2009-ben. A Robin Hood-figura és -legenda jellegzetes, hagyományos vonásai, melyek a balladákban, színdarabokban, májusi játékokban jelentek meg, folyamatosan változtak és átalakultak a különböző korszakokban, műfajokban.

A filmek alaposabb összehasonlításánál felmerül az a fontos kérdés, hogy vajon mennyire hű a film a legenda hagyományos elemeihez. Az elemzések során kiderül, hogy a legtöbb film megőrzi ezeket a tradicionális elemeket, vagy legalábbis egy jelentős részüket. Megfigyelhetjük a filmek gyakori egymásra utalását – melyek kisebb-nagyobb változtatásokkal jelennek meg –, a paródia, kifigurázás is gyakran előfordul, és az aktuális politikai, történelmi, kulturális és helyi (angol, amerikai) viszonyok is számos esetben módosítják az eredeti történetet.

8. A legenda hagyományos elemei a filmekben

Összegyűjtöttem a Robin Hood-filmek legendához kötődő legfontosabb szimbólumait, melyek különböző mértékben, de minden filmben megjelennek.

1. Fizikai ügyesség: elsősorban a nyíl, mely Robin Hood legmeghatározóbb szimbóluma. Robin Hood kiváló harcos, íjász, ügyesen birkózik, verekszik. A lovagi torna, íjászverseny, harcok, csaták, akrobatikus verekedések fontos, állandó elemei a legendának. Robin Hood sokszor hősies, egyenesen lovagias, legfőbb példa erre a *Gest*. De nem mindig jelenik meg lovagias hősként, így különösen a 16. század végén a balladákban, májusi játékokban, színdarabokban gyakran a *Felfordulás fejedelmeként* – vidéki spontán, komikus antihősként tűnik fel.
2. Robin társadalmi helyzete bizonytalan és változó: lehet lovag, nemes vagy közrendű földműves (yeoman) is.
3. Minden történetben megjelenik Robin törvényenkívülisége: Robin Hood konfliktusban áll a fennálló hatalommal, a seriffel, János királlyal. Oroszlánszívű Richárd királyhoz, a koronához való kapcsolata viszont lehet felhőtlen, amelyet feltétlen hűség és bizalom jellemez; vagy éppen ellenkezőleg, kiábrándult és illúziót veszített.
4. Robin Hood, a *Zöld Ember*, a tavasz, a természet, a vidék és a fiatalság megtestesítője. A történet helyszíne a sherwoodi erdő, amely szintén szimbolikus, ahogyan a szereplők zöld színű ruházata is.
5. *Morris* tánc, amely a mulatság, humor, vidámság reprezentációja a harcok, küzdelmek után.
6. A kereszt szimbóluma, azon belül is a keresztes háború szerepe, szent háborúként vagy épp ellenkezőleg, mézárhlásként jelenik meg.

7. Mariann/Marion figurája, aki hölgyként vagy férfias nőként van ábrázolva, és Robin Hood Mariannal való romantikus, szerelmi kapcsolata.
8. A pénz szerepe minden történetben meghatározó, mivel Robin a legendában a társadalmi igazságosság bajnoka.

A Robin Hoodról készült több mint száz film közül kiválasztottam néhányat, amelyek hűen ábrázolják a legenda eredeti, tradicionális elemeit, és izgalmasan jelenítik meg a történetet a hallgatóim és a gyermekek számára is, akiket tanítani fognak.

1. 1922 – *Robin Hood*, Douglas Fairbanks főszereplésével, Allan Dwan rendezésében.
2. 1938 – *Robin Hood kalandjai, Adventures of Robin Hood*, Errol Flynn és Olivia De Havilland főszereplésével, Michael Curtiz and William Keighley rendezésében.
3. 1973 – *Robin Hood* Disney-rajzfilm, Phil Harris, Brian Bedford, Pat Buttram, Peter Ustinov szereplésével, Wolfgang Reitherman rendezésében.
4. 1976 – *Robin & Marian*, Sean Connery, Audrey Hepburn főszereplésével, Richard Lester rendezésében.
5. 1991 – *Robin Hood a tolvajok fejedelme Robin Hood: Prince of Thieves*, Kevin Costner, Mary-Elizabeth Mastrantonio főszereplésével Kevin Reynolds rendezésével.
6. 1993 – *A fuszeklik fejedelme – Men in Tights*, Cary Elwes, Amy Yasbeck Richard Lewis főszereplésével, Mel Brooks rendezésében.
7. 2010 – *Robin Hood*, Russel Crowe, Cate Blanchett főszereplésével, Ridley Scott rendezésében.

9. A fuszeklik fejedelme (Men in Tights)

Kiemelném ezt a filmet, amely talán a leghűségesebben jeleníti meg az eredeti legenda lényegét, mentalitását. Meglepő lehet, hogy ez a paródia – mely Kevin Kostner filmjére készült válaszként, és a nagyközönség körében nem volt túl sikeres – a Robin Hood-kutató történész, Stephen Knight szerint teljes mértékben képviseli az évszázadokra visszanyúló, a középkorból és a kora újkorra hagyományozódott groteszk, dévaj nevetéskultúrát, a karneváli feje tetejére állított világ megjelenését. Ebben a világban kerülhet előtérbe a Robin Hoodról kialakított legfontosabb korabeli kép, amely a középkori és reneszánsz kultúra fontos hagyománya: Robin mint komikus és abszurd *antihős*.²⁸ A komédia, bohózat, paródia, komikus törvényszegések szervesen és dinamikus hozzá tartoznak a történethez. *A fuszeklik fejedelme* populáris mítosz: a gyerekes, groteszk, színpadias humor, a paródia a legdominánsabb elem ebben a film adaptációban. A film telis-tele van utalásokkal a Robin Hood-legenda hagyományos elemeire és a többi filmre, amelyeket egyben parodizál is – gyakori az ikonikus 1938-as Errol Flynn filmre való utalás és annak parodizálása is.

²⁸ Stephen Knight: „Robin Hood: Men in Tights: Fitting the Tradition Snugly”, in Stephen Knight (ed.): *Robin Hood: An anthology of scholarship and criticism*, Cambridge, D. S. Brewer, 1999, 461–469.

10. Pedagógiai alkalmazás az egyetemi és általános iskolai tanórán

A Robin Hood-figura és történet nagyon hálás téma a nyelvvórákon, illetve a két tan nyelvű történelemórákon egyaránt. Az utóbbi esetben a tartalomalapú nyelvfelkészítés módszerét használjuk. A Robin Hood-figura történelmi háttérét, tulajdonságait, csapatát, különböző megjelenési formáját számos különböző élményalapú és projektalapú feladattal ismertethetjük meg.

1. Vizuális feladat, amelyben a fent említett filmeket a 8 visszatérő szimbólum alapján a hallgatók összehasonlítják, és az ehhez kapcsolódó kérdéseket táblázatos formában megválaszolják. Valamint azt is megvizsgálják, hogy a különböző elemek milyen arányban, fontossággal, dominanciával jelennek meg a filmekben.
2. Kézműveskedés: a Tollet-ablak szereplőinek megrajzolása, üres sablonok kiszínezése, jelmez készítése.
3. Dramatizálás: a legenda, a történet átalakítása és eljátszása.
4. Táncolás, mozgás: a *morris* tánc, a Robin Hood-történet eltáncolása korabeli, illetve filmzenére.

11. Összegzés, kitekintés

Az Erzsébet-kori táncosok, komédiások megjelenésükben is tudatosan vállalták a közösséget a *morris* táncosokkal, akik fontos szereplői voltak a korabeli népi ünnepségeknek, különösen a májusi ünnepeknek. A nyári ünnepségek vizsgálata során előtérbe kerül a sajátos Robin Hood-párhuzam is, hiszen Robin Hood és csapata állt ezen ünnepségek középpontjában, de megjelenik a korabeli színdarabokban is. Robin Hood szimbolikus alakja, jelmeze, legendája többféle kutatási témát is kínál. A tanulmány a fent említett elsődleges forrásokat (különösen pedig Wood, Pepys és Roxburghe balladáit és a Stephen Knights által összegyűjtött, Robin Hoodra vonatkozó 1600 előtti források) és a gazdag szakirodalmat tanulmányozva megvizsgálja Robin Hood alakját, történetét, kultúrtörténeti és pedagógiai szempontból, különös tekintettel a filmadaptációk szerepére és azok oktatásban való felhasználására.

Robin Hood figurája összefonódik a *Zöld Ember*, a törvényen kívüli, igazságtevő hős és a lázadó, önállóságra vágyó fiatalság imázsával. Robin Hood máig a populáris kultúra szerves része, feltűnik reklámokban, nemzetközi természetvédelmi és pénzügyi projektekben, népszerűségét pedig leginkább az évtizedenként megjelenő újabb és újabb filmek őrzik.

A további kutatás, projektmunka során a legizgalmasabb kultúrtörténeti téma lesz göröcső alá venni azt, hogy miként hatnak a filmekben a legenda és Robin Hood alakjának megjelenítésére az éppen aktuális politikai, történelmi, kulturális viszonyok, valamint a mítosz segítségével megvizsgálni az angolszász népek lelkét, értékeit, szimbólumait interkulturális kutatási projektekben, a különböző tudományágakat bevonva, az interdiszciplináris megközelítést előtérbe helyezve.

Irodalom

- Briggs, Asa and Burke, Peter: *A Social History of the Media: From Gutenberg to the Media*, London, Polity, 2009.
- Burke, Peter: *Popular Culture in Early Modern Europe*, London, Temple Smith, 1978; rev. ed. Aldershot, Scholar Press, 1994.
- Dobson, R. B. and Taylor, J.: *The Rymes of Robyn Hood: An Introduction to the English Outlaw*, London, Heinemann, 1976.
- Dobson, R. B. and Taylor, J.: „The Legend Since the Middle Ages”, in Knight, Stephen (ed.): *Robin Hood: A Complete Study of the English Outlaw*, Oxford, Blackwell, 1994. 155–160.
- Child F. J. (ed.): *English and Scottish Popular Ballads* 5 vols, Boston, Houghton Mifflin and Company, 1882–98; rept. New York, Dover, 1965.
- Forrest, John: *The History of Morris Dancing 1458–1750*, Cambridge, John Forrest – James Clarke & Co. Ltd., 1999.
- Grindal, Edmund: *Visitation Articles*, London, 1555; James M Gibson (ed.): *Visitation Articles Banning Morris Renaissance Early English Drama editions*, Toronto, Toronto University Press, 2002; London, The British Library, 2002.
- Hanawalt, Barbara: „Ballads and Bandits: Fourteenth-Century Outlaw and the Robin Hood Poems”, in Barbara Hanawalt (ed.): *Chaucer's England: Literature in Historical Context* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1992, 154–75.
- Hill, Christopher: „Robin Hood”, in Stephen Knight (ed.): *Robin Hood: an anthology of scholarship and criticism*, Cambridge, D. S. Brewer, 1999, 285–8.
- Hobsbawm, Eric: *Bandits*, London, Pelican, 1985.
- Kemp, William: *Nine Daies Wonder*, 1600.
- Knight, Stephen (ed.): *Robin Hood: An anthology of scholarship and criticism*, Cambridge, D.S. Brewer, 1999.
- Knight, Stephen: „Robin Hood: Men in Tights: Fitting the Tradition Snugly”, in Stephen Knight (ed.): *Robin Hood: An anthology of scholarship and criticism*, Cambridge, D. S. Brewer, 1999.
- Knight, Stephen: *Robin Hood: A Complete Study of the English Outlaw*, Oxford, Blackwell, 1994.
- Ladurie, Emmanuel Le Roy: *Carnival in Romans*, New York, G. Braziller, 1979.
- Machyn, Henry: *The Diary of Henry Machyn, Citizen and Merchant-taylor of London from A. D. 1563* ed. John Gough Nichols, London, The Camden Society, London, 1848.
- Munday, Anthony: *The Death of Robert, Earl of Huntington* [1601], Oxford, Oxford University Press, 1967.
- Munday, Anthony: *The Downfall of Robert Earl of Huntingdon* [1601], Oxford, Malone Society Reprints, 1965.
- Nichols, John: *The Progresses and Public Processions of Queen Elizabeth*. 3 vols., London, 1823.
- N. Streitman Krisztina: *William Kemp: A Comic Star in Shakespeare's England*, Budapest, ELTE, 2011.
- Stubbes, Philip: *Anatomie of Abuses*, 1583. M3v-4r.
- Tollet, George: „Mr Tollet's Opinion Concerning The Morris Dancers Upon His Window” Notes at the end of William Shakespeare, *Henry IV*. ed. Johnson and Steeven, 2nd edition, London, 1778.
- Velich Andrea: Az ünnepségek szerepe VII. Henrik és London kapcsolatában, *Aetas*, 1999/4, 104-119.
- Wiles, David, *Early plays of Robin Hood*, D. S. Brewer, Cambridge, 1981.

Forrás

www.lib.rochester.edu/camelot/.../rhaumenu.htm

SZÚCS ANTAL MÓR – VÁNYI ÁGNES

MESEFOLYAM ÉS ZENEZÖREJ VISZONYA A MESEZENE MÓDSZERBEN

A Mesezene új megközelítés az olvasás előkészítésében és tanításában az 5–7 éves gyermekek számára. A módszer motivációs háttérként speciálisan alkalmazott zenét, ún. zenezőrejt, valamint mesefolyamot alkalmaz. A mesevilág megsegíti a gyermekek fonológiai tudatosságát, printtudatosságát és olvasási képességeit, valamint kontextust biztosít a zenei aktivitások számára.

Kulcsszavak: mesezene, motiváció, olvasás előkészítés, olvasástanítás, specifikus zeneértelmezés a pedagógiában

1. A Mesezene módszer

A Mesezene módszer innovatív pedagógiai törekvés, melynek központjában a köznevelésben megvalósítható, élményszerű olvasáselsajátítás áll. A cél élménypedagógiai keretrendszeren valósul meg, melyben mesés-zenés játékok segítik a gyermekek és a betűk találkozását, érzelmi kötődést, hidat építve ezzel köztük.

A módszer kétmodulos, egyrészt az óvoda utolsó évében bizonyul hatékony olvasás előkészítési opciónak,¹ másrészt olyan motivációs palástot biztosít az első általános iskolai évfolyam betűtanulásához, mely komoly érzelmi kötődést, motivációt biztosít a magyar nyelv fonémáival, grafémáival ismerkedő gyermekek számára.² Két élménypedagógiai pillére a mese és a zene, melyek sajátos adaptációja a módszerben *mese-folyam* és *zenezőrej* terminus technicusok alá szerveződnek. A mesefolyam biztosítja a keretrendszert a pedagógiai folyamat számára. Felfűzhető rá minden tanítási cél a fonológiai fejlesztés, a gyorsmegnevezési feladatok, a printtudatosság fejlesztése, a betűtanulás. Ugyancsak a történeti kontextusba kapaszkodik a zenei elemek alkalmazási lehetősége, mely tovább erősíti az érzelmi kötődést, valamint a kognitív fejlesztő hatásokat, mindamelllett sajátos, önmagában is releváns zenei nevelési hatással bír.

Tanulmányunkban a Mesezene módszerben megjelenő mesei és zenei elemek értelmezésével, kultúrtörténeti kontextusának elemzésével foglalkozunk. Annak érdekében, hogy pontosan meg tudjuk határozni, milyen minőségben és összefonódásban jelentkezik a módszerben a mesefolyam, illetve a zenezőrej, fel kell fejtenünk először 1) a zene és a nyelv közös forrását, majd értelmeznünk kell 2) az ős- és ókori zenélési és mesei kultúrát, s ezek összefonódását.

¹ Szűcs Antal Mór: Fonológiai tudatosság fejlesztése a Mesezene élménypedagógiai módszerével, in Bóna J. – Horváth V. (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*, Budapest, Eötvös, 2019; Szűcs Antal Mór – Tar Éva: A Mesezene program óvodai moduljának hatása a fonológiai feldolgozás műveleteire, in Bóna J. (szerk.): *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*, Budapest, Eötvös, 2020.

² Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes: Mese-folyam és zenezőrej módszer alkalmazásának hatásvizsgálata, *Fejlesztő Pedagógia*, 22. évf., 2011/5–6, 4–18; Sándor Krisztina: A Mesezene program nyomkövetéses vizsgálata, *Fejlesztő Pedagógia*, 27. évf., 2016/4–6, 114–125.

2. Nyelv és zene közös eredete

A nyelv és a zene egyaránt egyetemes jellemzője az embernek. Az ősitől kezdve egészen a modern társadalomig nem ismerünk olyan közösséget, mely zene és nyelv nélkül létezett volna/létezne. Az evolúciós zenetudomány álláspontja szerint a zene azért maradt fenn az ember viselkedés repertoárjában, mert hozzájárul a szociális kohézióhoz: segíti a gyermekek nyelvi, szociális és motoros képességeinek fejlődését, elengedhetetlen kelléke a vallási szertartásoknak, valamint jelentős szerepet játszik a párválasztás rituáléjában.

A nyelv, hasonlóan a zenéhez, kommunikációs lehetőséget biztosít. A nyelv segítségével azonban az információátadás gyors, pontos, sőt szituációfüggetlen minőségben mehet végbe, nagymértékben megnövelve ezzel az emberek közti feladatmegosztás, tudásátadás lehetőségét. Tehát a nyelv esetében is olyan evolúciós előnyről beszélhetünk, amely hozzájárult a faj fennmaradásához.

A nyelv és a zene közös töről fakad. Az állati kommunikációban alkalmazott melodikus és ritmikai jelzések olyan zenei minőségű hangok, melyek kommunikációs funkcióval bírnak.³ A rendkívül friss zoomuzikológia tudománya, nagyjából egy évszázados története során számos figyelemre méltó kutatási eredménnyel dokumentálta a különböző fajok akusztikai jelzéseinek szimultán megjelenő zenei és kommunikációs minőségét, ezen kategórián belül is figyelemre méltó irodalommal bír a madáracsicsergés (ornitomuzikológia) irodalma.⁴

A biológiai evolúcióhoz hasonlóan a kultúra is változik. A darwini elvek szerint akkor beszélünk evolúcióról, ha 1) az egyedek közt variáció fedezhető fel, 2) ezek generációk között öröklhetők, 3) valamint a kompetitív szelekció miatt bizonyos variánsok nagyobb valószínűséggel maradnak fenn, mint mások.⁵ Noha elvei elsősorban biológiai dimenzióra vonatkoznak, ám azok kulturális áthallása szintén megjelenik az irodalomban.⁶ Mind a biológiai, a zenei és a nyelvi evolúció során felfedezhetjük a generációk közt öröklődő egységeket, a variációkat, mutációkat, illetve a természetes szelekció rendszerét. Így feltételezhetjük, hogy az azonos kommunikációs szándékból származó zene és a nyelv hosszú kulturális evolúciós folyamat eredményeként érték el kurrens formájukat.⁷

³ François-Bernard Mâche: *Music, myth and nature, or the dolphins of Arion*. Taylor and Francis, 1992.

⁴ Szőke Péter: Ornitomuzikológia, *Magyar Tudomány* 1963/9, 592–607; Konstantin Cirył Halafoff: A survey of birds' music, *Emu*, Vol. 68, 1968/1, 21–40; Peter Marler: Birdsong: the acquisition of a learned motor skill, *Trends in Neurosciences*, 1981/4, 88–94; D. Martinelli: How Musical Is a Whale?: Towards a Theory of Zoömusicology, edited by E. Tarasti of Acta Semiotica Fennica: *Approaches to Musical Semiotics*, Hakapaino, International Semiotics Institute, 2002; Hollis Taylor: *Towards a Species Songbook: Illuminating the Vocalisations of the Australian Pied Butcherbird (Cracticus nigrogularis)*, University of Western Sydney, 2008.

⁵ Charles Darwin: *The origin of species by means of natural selection*, London, John Murray, 1859.

⁶ Alex Mesoudi: *Cultural evolution: how Darwinian theory can explain human culture and synthesize the social sciences*, Chicago, University of Chicago Press, 2011.

⁷ Patrick E. Savage: Cultural evolution of music, *Palgrave Communications*, Vol. 5, 2019/1, 1–12.

3. A zene nyitánya

A modern zenék jelentős része erősen és szigorúan periodikus jellegű, azonban a természeti népek hagyományai, melyek egyes zenei kultúrákban máig fennmaradtak arra engednek bennünket következtetni, hogy az igazán ősi zene, annak ellenére, hogy időben jelenik meg, nem függ erősen a kötött ritmikától. Dinamikusan hullámzik: hangsabb-halkabb, magasabb-mélyebb, nyitottabb-zártabb egységek különíthetők el benne, s ez a pulzáló jelleg jóval szabadabb, lazább, mint ahogy azt az európai klasszikus vagy könnyűzenében tapasztalhatjuk.

Milyen emlékek sugallják a zene kötött ciklikusságtól való mentességét? Az ausztrál őslakosok (aboriginal törzsek) nagyjából 4-5 ezer éves múltra visszatekintő hangszere a yidaki (ismertebb nevén didgeridoo), melynek legfontosabb zenei hatása egyfajta „lebegés” érzés generálása, mellyel a végtelen időt, az ún. álomidőt (*dreamtime*) evokálja. Ezen túl az instrumentum mély hangján keresztül számos természeti hang utánzása válik lehetővé, az ausztrál állatok hangjai fedezhetők fel a hangszer tonális dimenziói közt.⁸

Ehhez hasonló koncepciót találunk a szintén több ezer éves tradícióra visszatekintő hindusztáni (észak-indiai), valamint karnatikus (dél-indiai) zenében. A zenei hangkép alján burdon hangszer (rendszerint a tanpura nevű húros instrumentum) aritmikus módon jelenít meg egy hangközt, esetleg hanghármast, mely állandóként terül el a koncert teljes terjedelme alatt. Az előadás első fele, az ún. *alaptétel* lényege a szólóhangszer hangjainak *táncoltatása* a kísérő burdon hangszer által *terített szőnyegen*. A szólista ki tudja használni, s ki is használja a ritmikai kötöttség nélküli rendezés lehetőségét, s olyan szabadon játszik, amilyen kötetlenül élhet a beszéd zenei minőségeivel a rétor. A ritmikus ciklus (ún. *tála*) csak az előadás második felétől jelenik meg, ekkortól beszélhetünk szigorú idői meghatározottságról. A szerkezet sugallja azt a természeti, zenei-evolúciós rendet, miszerint a zenei épület egy ritmikai kötöttségtől mentes bázisra épül, s csak ennek biztos megléte után jelentkezhetnek a szabályosabb struktúrák.

Az ősi zenéket a lebegéshez hasonló aritmikus tér mellett az ismétlődő struktúrák jellemzik. A repetitív ritmikai rendszer bárki számára könnyen befogadható, értelmezhető, követhető. Azok az ősi sámánisztikus zenei *ősmasszívumok*, melyeket ismerünk, szintén egyszerű, szilárd ritmikai ismétlődésre építenek. A keleti (mongol, koreai, japán, ujjur, horcsin, mandzsi, jakut, kirgiz) népek rituáléi mind rövid, könnyen érthető képleten alapulnak. A kemény doblüktetés mellett más ritmushangszerek (pl. csörgők) is megjelenhetnek, melyek inkább színezik a ritmikai struktúrát. Mind a dob, mind a kísérők eltérhetnek egymástól, vagy akár az énekelt dallamtól is, ideiglenesen áttérve az aritmikus szerkesztés síkjára.⁹

A sámánisztikus zene szinte kikerülhetetlen szerkesztési elve a gyorsulás, a tempó folyamatos, fokozatos emelkedése.¹⁰ A fokozás elve hozzájárul ahhoz, hogy megszólítsa a jelenlevőket. Lassan és biztosan emelkedik a dinamikai ív, így bizonyos ponton

⁸ Markos Koumoulas: *Didgeridoo notation. Thesis for the degree of master of arts*, Toronto, York University, 2018.

⁹ Sipos János: A sámándalok zenei elemzése, *Vallástudományi Szemle*, 7. évf., 2011/2, 61–91.

¹⁰ Uo. 61–91.

párbeszédbe kerül hangulati-érzelmi állapottól függetlenül a hallgatóság minden tagjával, fokozatosan hívja be őket a zenei térbe, ahol velük együtt gyorsul tovább. A dinamikai fokozás és a repetíció a katarzis elérésének legfontosabb eszközei.

Az ősi zenében nem fontos a hangnemi tisztaság. Hangan túl szándékból, kontextusból fakad, céllal szólal meg, kivitelezési pontossága szinte teljesen lényegtelen, így hangkészlete a lehető legtágabb, atonális rendszerben mozog. A dallamok pontosságát elvárni rendkívül nagy hiba volna. Az ősi zene nem a tökéletes megvalósulásán keresztül tökéletes, hanem a tiszta szándéki forrás teszi azzá, melyből táplálkozik.

A zenélés tehát természetből fakadó tevékenység, mely az emberi faj fennmaradásában kritikus szerepet játszott. Megjelenése kontextushoz kötött: tevékenységekhez kapcsolódik, melyek általában az egyén és a közösség emocionális túlfűtöttségéből táplálkoznak, formáját tekintve jellege szertartásos, ünnepi. Megszületése nem öncélú, hanem valamilyen történet, aktualitás, erős érzelmi érintettség hozza létre azt a közösségi szituációt, ahol a zene akár hangszeres, akár vokális minőségben megjelenik. A kontextus és a zene viszonyának közös bázisán nyugszik az antik görög lírával kísért költészeti előadás is.¹¹ Melyekről objektív emlékünknem maradt fenn, ám feltételezhetjük, hogy a történet előadását, a tartalmi-érzelmi befogadást a zene-hang akusztikai aláfestése jelentős mértékben meghatározta.

4. A történet egyszer volt, hol nem volt-ja

A nyelvhasználatot a mimetikus kultúra preverbális kommunikációs paradigmája előzte meg. Ebben a rendszerben az információ kizárólag a jelenben, s az adott szituációban létezik. Egysége maga a test, a corpus fizikai megjelenése, s annak mozdulati minősége. A jel maga a jelölő, s annak módosult magatartásformája, s a jelölt az aktuális térben-időben keresendő.¹²

A nyelvi rendszer megjelenésével létrejött az első, s jelen tudásunk szerint kizárólagosan humánspecifikus kommunikációs paradigma, a beszélt nyelv kultúrája. Az információ közvetett módon utal a jelentésre. Közvetítő rendszerben (nyelv), s annak fizikai megvalósulásában (beszélt nyelv) létezik, s ritkán kerül kapcsolatba a jelölt jelenség valamely minőségével (a kevés kivételek közt említhetjük a hangutánzó szavakat, melyek az eredeti, utalt akusztikai hatás *mimelésén* alapulnak).

A nyelv lehetővé tette a kontextustól független információátadást, így létrejöhetett a múlttól, a jövő lehetőségeiről, a makrozmoszról, illetve a potenciális valóságokról való verbális gondolatcsere, mellyel parallel megszülethetett a *történet* is. Az egyes kultúrkörökre jellemző mitológiák olyan összefüggő rendszerek, melyeknek szereplői a *végtelen egy* idejében és terében léteznek. A *nagy történetek* a szóbeliség paradigmájában generációról generációra adattak tovább (lásd indiai védák), majd az írott nyelv megjelenésével külső tárolóba kerülhettek (lásd a szent könyvek). Ám minden esetben

¹¹ John G. Landels: *Music in Ancient Greece and Rome*, Abingdon, Taylor & Francis, 1999.

¹² Donald Merlin: *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Cambridge (MA), Harvard UP, 1991.

a megjelenített cselekmény, a szereplők, a tér és az idő a végtelen egyben, a konstans jelenben létezik. Igazságtartalmuk, referenciájuk a világra elvitathatatlan.¹³

A népmesék, hasonlóan a mitológiához egy közösség bölcsességét tartalmazzák verbális szublimátum formájában, melynek tárhelye a kollektív individuum, s jelenvalósága, igazságtartalma megkérdőjelezhetetlen. A mese elvont térben játszódó történet, melyről a befogadó tudhatja, hogy fiktív, ám gyakorta értelmezi a cselekményt olyan minőségben, mely az általa ismert világban történik. Tekintve, hogy a történetet az egyén elraktározza, így elmesélt ideje az állandó jelenben, a befogadóval él szimbiózisban.

Ahogy a zenei dimenzió sem létezhet történeti kontextus nélkül, úgy meglehetősen ritka az ősi vagy antik szóbeli előadások zenei minőségtől mentes megjelenítése. Az ókori görög költészet primér formája az élőszóbeli megjelenés. Az előadást számos zenei elem kísérte, ide sorolhatjuk a metrikus verselést, a széles dinamikai megjelenítést, valamint a hangszeres (líra, kithara, aulos) kíséretet.¹⁴ A legtöbb vallási tartalmú történet *elrecitálása* olyan emelkedett hangon jelenik meg a szertartás során, mely *zeneibb* minőségű, mint a hétköznapi beszédstílus, ezzel is aláhúzza a történet szakrális jellegét.

5. Mesefolyam: történet integrálása a pedagógiai folyamatba

A Mesezene módszerben megjelenő mesefolyam olyan összefüggő történetrendszer, melyben az egyes epizódok kronológiában nem feltétlenül kapcsolódnak, ám a szereplők és a tér megegyeznek. Célja a gyermekek érdeklődésének hosszú távú fenntartása, s ezzel egy egész éves pedagógiai munka megsegítése.

A történetek laza szálon kapcsolódnak. Az óvodai modul meséi azt mutatják be, ahogy két társaság, a Lufilak lakói, valamint Játékbolt játékaik találkoznak, megismerik egymást. Az iskolai modul ugyanezen karaktereknek az iskolába jutását meséli el. Az egyes mesék kapcsolódási pontja valamilyen hiányosság, melyre az iskolai tanulás adhat választ. Struktúrája az ősi mitológikus rendszereket idézi, melyben a makro- és mikrokozmosz szereplői ugyanazon tér-idő struktúrában, a végtelen egyben léteznek, s a szövegek elhangzásuktól függetlenül az örök jelenben játszódnak, létjogosultságuk állandó. A klasszikus mesei, népmesei fordulatok mellett megjelennek a modern világ jelenségei is, melyek közvetlenül *szólítják meg* a gyermekeket, s varázsolják hasonlóvá a mesei tér-időt a jelen kultúrájához.

A mesezenés históriák a pedagógiai folyamatban didaktikus céllal rendelkeznek. A mesehallgatás bővítheti a lexikai-szemantikai készletet, valamint pozitív hatást generálhat a morfoszintaktikai szabályrendszer ismeretére, alkalmazására. Jelen történetek fókuszában az olvasáshoz szükséges nyelvi-kognitív képességek fejlesztése, valamint a printtudatosság kiépítése áll. Az óvodai modul alkalmazása pozitív hatást biztosít a fonémaazonosításra, illetve a fonémákkal végzett műveletekre, jelentős mértékben

¹³ Mircea Eliade: *Myth and reality*, New York, Harper and Row, 1965.

¹⁴ Roger D. Woodard: *Cambridge Companion to Greek Mythology*, Cambridge University Press, 2007, 20.

megsegítve ezzel az általános iskolai betűtanulás, összeolvasás folyamatát¹⁵ Az iskolai modul megsegíti a fonéma, a beszédmotorika, a hívókép, valamint a graféma asszociációs rendszerének kiépülését. Ennek eszköze a mese (melynek főszereplője a hívókép karaktere), valamint a történeti szál, ami megsegíti a fonéma tiszta akusztikus, valamint beszédmotoros felidézését.¹⁶

A mesezenés mesefolyam két éven átívelő történetrendszert biztosít, melybe a zene-nyelv szimbiotikus létezéséhez hasonló módon fonódik a módszer másik nagy pillére a zenezőrej.

6. Zenezőrej: zenei elemek integrálása a pedagógiai folyamatba

A zenezőrej olyan hangi hatás, mely önmagánál többet jelent. Kritikus szerepet tölt be a befogadó, aki percepciója, kogníciója, fantáziája segítségével képes észlelni, értelmezni az akusztikai jelet és többletjelentéssel felruházni. A hangok mélyebb jelentéssel bírnak azáltal, hogy történeti kontextusban születnek meg. A Mesezene szövetében az alkalmazó szakember egyes történeti mozzanatokat aláfest hangokkal, megerősítve ezzel a gyermekek involválódását a cselekménybe. A hirtelen megjelenő, váratlan akusztikai hatások gyakorta keltik fel a gyermekek figyelmét, hatásuk katartikus lehet.

A zenezőrej *hangutánzó* jelensége nem új keletű találmány, hiszen az ősi zene gyakorta imitálja a természet hangjait, akár történeti kontextusban is.¹⁷ A zenezőrej esetében a mimézis lehet felidéző, melyben a hang lényegében saját magával megegyezőt jelöl, illetve megidéző, amikor a hang egy magához hasonló akusztikai vagy hangulati absztrakt fogalmat evokál, jelöl. Utóbbi opció lényegesen nagyobb elvonatkoztatást igényel a befogadó részéről.

Amellett, hogy a zenezőrej motiválólag hat a gyermekekre, didaktikai feladatot is ellát. A történet szövetében megjelenő akusztikai jelek arra sarkallják a gyermekeket, hogy képzeljék el az egyes mozzanatokat, így az absztrakt hangnak jelentősége van a pedagógiai célként kitűzött olvasási képesség szempontjából is, hiszen a mese kontextusában megjelenő zenezőrej hatások megsegítik a belső képalkotó mechanizmust, a képzelőerőt, mely alapvető képesség az olvasásértés háttérében.

A Mesezene módszer specifikus zenei akciója a zőrejkórus. A zőrejkórus közös zenei tevékenység, mely mindig kötődik ahhoz a történeti szálhoz, amely a mesefolyam során megjelenik, így mindig aktuális, és az egész közösség figyelmi fókuszában járó gondolati rendszerre reagál. A gyermekek önkéntes alapon, közösen reagálnak a történet valamely momentumára egyszerű hangszerek, tárgyak, saját test vagy beszédszervek segítségével. Mozgással kísért formája az ún. mozgásos zőrejkórus.¹⁸

¹⁵ Szűcs: *Fonológiai tudatosság fejlesztése a Mesezene élménypedagógiai módszerével* (2019); Szűcs–Tar: *A Mesezene program óvodai moduljának hatása a fonológiai feldolgozás műveleteire* (2020); Ványi Ágnes – Sándor Krisztina – Szűcs Antal Mór: *Óvodai Mesezene program: „hangulatmesék”, Fejlesztő Pedagógia*, 25. évf., 2014/2, 48–64.

¹⁶ Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes: *A Mesezene módszer bemutatása*, in Kárpáti A. (szerk.): *A világ új képe a művészetben és a tudományban*, Budapest, ELTE TTK, 2017.

¹⁷ Koumoulas: *Didgeridoo notation. Thesis for the degree of master of arts* (2018).

¹⁸ Szűcs–Ványi: *Mesefolyam és zenezőrej módszer alkalmazásának hatásvizsgálata* (2011).

Ritkán találkozhatunk a zenei nevelés során olyan kezdeményezéssel, mely megtartaná az ősi zenei fakadás prioritásrendszerét, s kontextusból eredezteti a zenélés aktuását. A Mesezene módszerben a dinamikus változó történeti dimenzió folyamatosan hozza el azokat a pillanatok, amelyeket meg lehet jeleníteni a zene nyelvén. Hasonlóan az ős- és ókori zenei tradícióhoz nem hangjegyek és ritmikai előjegyzések segítségével teszi, hanem érzelmi-dinamikai rendszert rendel hozzá. Rendkívül fontos az organikus zenélési élmény biztosításának érdekében az emocionális-környezeti háttér biztosítása, hiszen ez ad lehetőséget arra, hogy érzésből játsszanak a gyermekek, s fantáziájuk, egyéni élményviláguk a hangok birodalmában is kibontakozhasson.

A zörejkórus pedagógiai alkalmazása sosem lehet feladat, kötelezvény, mert elveszne a természetből fakadó minősége. Nem lehet egyéni feladat sem, csakis közösségi, hiszen ismét csorbulna a forrás tisztasága. Az egyénre helyezett kényszeréneklés, hangszeres játék súlya ellene megy a természetből fakadó zene koncepciójának, s gyakorta életre szóló sebeket okoz az érintett gyermek intrapszichés rendszerében.

A módszer zenei eszközei a természeti kultúrák koncepciójából táplálóknak. A zörejkórusokat laza ritmikai kötöttség jellemzi, melyben gyakorta jelenhetnek meg az aritmika elemei, továbbá az ismétlésen alapuló rondó forma, melynek betartása korántsem kötelező, sem nem szankcionálandó. Hangkészlete atonális, hangnemi kötöttségektől mentes. A legfontosabb a zenei szabadság és az alkotás élményének átadása. Gyakori szerkesztési elve az ősi zenére jellemző dinamikai fejlődés, mely hangerőben, hangmagasságban, hangszínben és tempóban egyaránt megjelenhet. Kifejezett relevanciával bír a gyorsulás, mely a törzsi zenéhez hasonlóan katartikus hatással bírhat.

7. Összegzés

A Mesezene módszer élménypedagógiai törekvés, melyben a kognitív-nyelvi pedagógiai értéket motivációs kontextusban közvetíti az alkalmazó szakember. Az ösztönző rendszer a mese és a zene specifikus értelmezésén alapszik. A keretet a mesefolyam biztosítja, mely longitudinális incentívként ragadja meg a gyermekek figyelmét egy egész tanéven keresztül. A történeti kontextus palástjába burkolózik minden olyan nyelvi és printtudatossági fejlesztési, illetve olvasástanítási lehetőség, mely a módszer pedagógiai célja közé tartozik.

A mesefolyam a mitológikus kultúrákhoz hasonló tér-, idő- és szereplőrendszert hoz létre. A mesélés módja az ősi, ókori előadó-művészeti elvek mentén zenei hangok kíséretével, ún. zenezőrej elemekkel együtt jelenik meg. A zenezőrej amellet, hogy segíti a képzelőerőt, mely elengedhetetlen a későbbi olvasásértés szempontjából, figyelemfelkeltő és katartikus hatással bírhat. A történeti szövegből organikus módon fakadnak azok a zenei aktusok, melyeket a módszer keretén belül zörejkórusnak nevezünk. Ezek közösségi tevékenységek, melyek az ősi zenéléshez hasonló elvek mentén szerveződnek. Repetitív vagy aritmikus jellegük van, társas-emocionális történeti kontextusból fakadnak, így a hangnemi kötöttség nem lényeges, tehát atonális szerkesztésűek, továbbá haladásukat nagymértékben meghatározza a dinamikus fokozás elve, mely katarzishoz vezetheti a résztvevőket.

Irodalom

- Darwin, Charles: *The origin of species by means of natural selection*, London, John Murray, 1859.
- Eliade, Mircea: *Myth and reality*, New York, Harper and Row, 1965.
- Halafoff, Konstantin Ciryl: A survey of birds' music, *Emu*, Vol. 68, 1968/1, 21–40.
- Koumoulas, Markos: *Didgeridoo notation. Thesis for the degree of master of arts*, Toronto, York University, 2018.
- Landels, John G.: *Music in Ancient Greece and Rome*, Abingdon, Taylor & Francis, 1999.
- Mâche, François-Bernard: *Music, myth and nature, or the dolphins of Arion*, Taylor and Francis, 1992.
- Marler, Peter: Birdsong: the acquisition of a learned motor skill, *Trends in Neurosciences*, 1981/4, 88–94.
- Martinelli, D.: How Musical Is a Whale?: Towards a Theory of Zoömusicology, edited by E. Tarasti of Acta Semiotica Fennica: *Approaches to Musical Semiotics*, Hakapaino, International Semiotics Institute, 2002.
- Donald Merlin: *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Cambridge (MA), Harvard UP, 1991.
- Alex Mesoudi: *Cultural evolution: how Darwinian theory can explain human culture and synthesize the social sciences*, Chicago, University of Chicago Press, 2011.
- Sándor Krisztina: A Mesezene program nyomonkövetéses vizsgálata, *Fejlesztő Pedagógia*, 27. évf., 2016/4–6, 114–125.
- Savage, Patrick E.: Cultural evolution of music, *Palgrave Communications*, Vol. 5, 2019/1, 1–12.
- Sipos János: A sámándalok zenei elemzése, *Vallástudományi Szemle*, 7. évf., 2011/2, 61–91.
- Szöke Péter: Ornitológia, *Magyar Tudomány* 1963/9, 592–607.
- Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes: *A Mesezene módszer bemutatása*, in Kárpáti A. (szerk.): *A világ új képe a művészetben és a tudományban*, Budapest, ELTE TTK, 2017.
- Szűcs Antal Mór: Fonológiai tudatosság fejlesztése a Mesezene élménypedagógiai módszerével, in Bóna J. – Horváth V. (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*, Budapest, Eötvös, 2019.
- Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes: Mesefolyam és zenezőrej módszer alkalmazásának hatásvizsgálata, *Fejlesztő Pedagógia*, 22. évf., 2011/5–6, 4–18.
- Szűcs Antal Mór – Tar Éva: A Mesezene program óvodai moduljának hatása a fonológiai feldolgozás műveleteire, in Bóna J. (szerk.): *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*, Budapest, Eötvös, 2020.
- Taylor, Hollis: *Towards a Species Songbook: Illuminating the Vocalisations of the Australian Pied Butcherbird (Cracticus nigrogularis)*, University of Western Sydney, 2008.
- Ványi Ágnes – Sándor Krisztina – Szűcs Antal Mór: Óvodai Mesezene program: „hangulatmesék”, *Fejlesztő Pedagógia*, 25. évf., 2014/2, 48–64.
- Woodard, Roger D.: *Cambridge Companion to Greek Mythology*, Cambridge University Press, 2007, 20.

VELICH ANDREA

A FILMEK ÉS A MULTIPERSPEKTIVITÁS HASZNÁLATA BOLEYN ANNA TANÍTÁSÁBAN

A történelemtanítás fő célja a források és tények ismerete mellett a diákokat megtanítani az átfogó és kritikus gondolkodásra, amelynek előfeltétele a több perspektíva megismerése, befogadása és a nézőpontok ütköztetése. Boleyn Anna tanítása kihívás, mert a fennmaradt kevés történelmi forrás jó terep a történelmi regények hézagpótló narratívái számára. Philippa Gregory 2001-es A másik Boleyn lány című regénye és annak filmes feldolgozásai (2003, 2008) is gyakran összemossák a fikciót a történelmi források és történelmi kutatások alapján ismert történelmi tényekkel a filmipar érdekei és a nézők nosztalgia és multiszenzoros fogyasztói igényei mentén, átalakítva ezzel a történelmi emlékezetet.

Kulcsszavak: multiperspektivitás, Boleyn Anna, Philippa Gregory: A másik Boleyn lány, kultúrörökségfilmek, történelmi emlékezet

A történelemtanárok napjainkban bármelyik oktatási szinten számos kihívással találkoznak, így van ez a brit történelem tanításakor a magyar felsőoktatásban is. Jelen tanulmányomban a motiváció, a perspektíva, a befogadás, a nosztalgia és történelmi emlékezet összefüggéseit és problematikáját tekintem át, aláhúзва a történelemtanításban a történelmi regények és filmes adaptációik, illetve a multiperspektivitás alkalmazásának fontosságát Boleyn Anna tanítása kapcsán.

Az utóbbi évtizedek történelemkutatásai szélesebb körűvé váltak, az alternatív történetek feltárása, a kisebbségek és a társadalmi nemek történetétől kezdve a migráció és a bevándorlók kutatásáig. A legtöbb történelemkönyv – legyen az magyar vagy angol – még ma is egy, többnyire a nemzeti perspektívából mutatja be a történelmet, pedig a tantárgy egyik célja, hogy megtanítsa a diákokat az nézőpontok ütköztetésére, az átfogó és kritikus gondolkodásra. Ez persze nem azt jelenti, hogy a források és a tények megtanítása és ismerete nem szükséges, a kritikus gondolkodás nem légtüres térben történik. A bemutatott történelem nem kell, hogy főként a háborúk és az intézmények történelme legyen, hanem egy kutatási-felfedezési készség átadása, ahol a források és az új alternatív történetek bevonása nagyobb mélységet és izgalmat kölcsönözhet a tárgynak.¹ A diákok kutatói ambíciójának növekedése is mutatja, hogy a felfedező megközelítés mind népszerűbb. Aki nem járatos a történelemben, a történelmi gondolkodásban, Stearns szerint az előbb esik a múlt hibáiba, vagy lesz bármilyen manipuláció áldozata. A történelem egyfajta készséggel vértéz fel, hogy a változásokat megfelelően érzékeljük és értelmezzük.²

¹ Peter N. Stearns: Foreword: Interesting Times Have Interesting Pasts, in Berg, C.W. – Christou, T.M. (eds.): *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, London, Palgrave-McMillan, 2020; v. Lsd. még e kötetben: N. Streitman Krisztina: *Robin Hood: a legenda, a képek és a filmek a brit történelem- és országismeret-tanórákon*.

² Stearns: *Foreword*.

A magyar felsőoktatási történelemtanításban sem a multiperspektíva, sem az alternatív történelem nem jelenik meg még elég súlyozottan annak ellenére, hogy a nemzetközi mobilitás révén a külföldi diákok mind nagyobb számban ülnek a hazai egyetemi pad-sorokban. A multiperspektíva alkalmazása az oktatásban tehát sürgető igény.³ A kritikai gondolkodás átadásához először is meg kell értenünk a diákok motivációját, ami a perspektíva kérdésével is összefonódik, az elbeszélte történetet kinek a szemszögéből írják és fogadják be, a diákok érdeklődését milyen történet, médium és perspektíva kelti fel és tartja fenn. Digitalizált korunkban sokan szereznek inspirációt a történelmi regényekből, különféle filmekből, számítógépes játékokból, amelyek gyakran összemoszák a fikciót a történelmi források és történelmi kutatások alapján ismert történelmi tényekkel, vagyis a történelmi tudat lassan és észrevétlenül átalakul.

Robert Houghton 2015-ben a videójátékok és más vizuális médiák hatását vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy a modern történelem iránt érdeklődő hallgatókat inkább az akadémiai irodalom és könyvek, míg a középkor és a reneszánsz iránt érdeklődőket inkább a regények és filmek, illetve múzeumok motiválták. Ezt részben a brit nemzeti tantervvel magyarázta, amelyben kevés szó esik a középkorról és a kora újkorról.⁴ A tudásban keletkező rést pedig a mind inkább szaporodó és népszerű történelmi regények és filmek töltik ki anélkül, hogy a fiatalok figyelmét a tények elferdítésére és különféle perspektívákra eléggé felhívnánk, így tehát azokat történelmi tényként fogadják be.

A múltból kialakult illúziók és a valóság nehezen szétválaszthatók. Ceri Jones 2011-ben brit iskolák a londoni Towerba, illetve a London Múzeumba tett látogatásait elemezte, hogy a múzeumok miként hatnak a diákok múltból kialakított véleményére. A múlt értelmezésében jelentős kulturális sémák befolyásolták a diákokat. Korunk technológiai változásai a fiatalokban negatív asszociációkat eredményeznek a fejletlenebb múlttal kapcsolatban, ezért a több perspektívát megmutató történelemtanítás egyik célja, hogy a minket az őseinkkel összekötő közös érzések, érzelmek mentén építkezzen.⁵

A London Múzeum számos párhuzamra hívta fel a figyelmet napjainkkal, köztük London mindenkori kiterjedt nemzetközi hálózataira, kereskedelmére és multikulturalitására. Ugyanakkor a különbségekre, többek közt a vallás és a hit eltérő szerepére is rávilágítottak.⁶ Az élő előadás multiszenzoros előadásmódjával érzelmileg stimulálva a diákokat elősegítette a múlt és a jelen közötti képzeletbeli ugrást. A múlt nemek szerint másként tekintettek, a fiúkat gyakran lenyűgözték a sötét középkor brutális részletei, és úgy vélik, hogy a történelemnek nagyobb és drámaibb eseményekkel kell foglalkoznia, nem pedig hétköznapi családokkal, társadalmi-kulturális részletekkel.

³ A török egyetemi hallgatók például az 1526-os mohácsi vészről teljesen más perspektívát ismernek, mint mi. Ecem Sungur és Togan Tekinbas adatközlései. Velich, ELTE BTK *Történelmi szövegolvasás* 2020.

⁴ Robert Houghton: *Why do you study history? The influence of computer games and other media on the undergraduate mind-set*, 2015. https://www.academia.edu/10349298/Why_do_you_study_history_The_influence_of_computer_games_and_other_media_on_the_undergraduate_mind-set. (Letöltés: 2020. 06. 02.)

⁵ Ceri Jones: *An illusion that makes the past seem real: The potential of living history for developing the historical consciousness of young people*, University of Leicester PhD, 2011, 251–290.

⁶ Jones: *An illusion*, 2011, 255–256.

Eközben a lányokat jobban érdekelték a társadalmi aspektusok és a középkori emberek gondolkodása, érzései.⁷

A tankönyvből megismert történelem számára azonban a fő konkurenciát és megmérettetést a történelmi regényekből, filmekből, színdarabokból, számítógépes játékokból megismert történelem jelenti. A befogadást egyrészt bonyolítja, hogy egy „előadás” több szinten is működik: a szó szerinti tartalom, az előadók, játékosok vagy színészek közti interakció, illetve a néző előadásra adott reakciójának szintjén is.⁸ Másrészt befolyásolja a Rüsen történelmi tudat modelljében megkülönböztetett négy típus, köztük a hagyományos és a példakövető típusok, amelyek a múltat a jelen megértéséhez használják, így legközelebb az emlékezéshez állnak. A kritikus és a genetikai típusok ezzel ellentétben pedig a történelemhez állnak közelebb.⁹

Jerome de Groot kiemeli, hogy az elmúlt évtizedekben a történelmi viták egyre inkább hitbéli vagy politikai kérdéssé kezdtek válni, a közösségi oldalalakon a témát kutató történészek állításai gyakran elvesznek a fanatikusok és a naiv érdeklődők hozzászólásainak özönében.¹⁰ A történelmi források és dokumentumok tömeges digitalizálása és elérhetősége az interneten megszünteti a történészek elsődleges forrásokhoz jutásának monopóliumát, csökkentve műveik tekintélyét és tudományos legitimitását.¹¹ A történelem iránt érdeklődő, laikus közvélemény a tartalmak passzív fogyasztójából a látottakra és olvasottakra nyilvánosan reflektáló, a saját személyes élményeit is megjeleníteni akaró aktív közönséggé vált. A társadalmi állapotok folyamatos változásai sokakat elbizonytalanítanak. Geertz ezzel magyarázza, hogy megnőtt a szimbólumokból, sokszor történelmi szimbólumokból építkező ideológiák iránti igény, amelyek elutasítják a racionális vitákat, és ellenállnak az igazságdiskurzusnak.¹² Veszélyes, ha a történettudomány kevésbé képes megfelelő befolyást gyakorolni a társadalmi közgondolkodásra, miközben az ember bal agyféltekéje folyamatosan nem tudatosan értelmező történeteket gyárt.¹³

A történelemtanulásra nagyban hat az ún. *heritage*, azaz a tárgyi és szellemi örökség, amelyet egy közösség a múltból generációról generációra áthagyományoz, és amit itt kultúrörökségnek fordítanak. Ebbe beletartozik minden a jelen és a jövő szempontjából megőrzésre és továbbadásra méltó (pl. épületek, festmények). Kojanits szerint magyarul a „történelmi hagyomány” fogalma feleltethető meg a legjobban a *heritage*-nek, és ma már sokszor beleértik az emberek a mindennapi egyéni és családi tapasztalatait is, amit „történelmi emlékezetnek” hívunk.¹⁴

⁷ Jones: *An illusion*, 275.

⁸ Richard Schechner: *Performance Theory*, London, Routledge, 2013, 6.

⁹ Jörg Rüsen: Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development, in Peter Seixas, (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2006, 73.

¹⁰ Jerome de Groot: *Consuming History Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*, London, Routledge, 2009, 3.

¹¹ Kojanitz László: A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái, *Iskolakultúra*, 29. évfolyam, 2019/11. 54–78.

¹² Clifford Geertz: Az ideológia, mint kulturális rendszer, in Sárkány Mihály – Fejős Zoltán – Niedermüller Péter (szerk.): *Az értelmezés hatalma*, Budapest, Századvég Kiadó, 1994, 22–62.

¹³ Kojanitz: *A történelmi tudat*, 64.

¹⁴ Az angol nyelvű szakirodalomban ez inkább a *memory*. Kojanitz: *A történelmi tudat*, 67.

F. Dárdai Ágnes 2010-es hazai vizsgálatai szerint egyre kétségesebb, hogy a történettudományi kutatások eredményei valóban beépülnek-e és hatással tudnak-e lenni a mindennapi gondolkodásra.¹⁵ A történeti emlékezetet tápláló források (pl. a művészeti alkotások, a történelmi regények, filmek és játékok) sokkal érdekesebbek és könnyebben elérhetőek, mint a történettudományi források (pl. tanulmányok és konferenciák). Ráadásul kész válaszokat kínálnak, amelyekkel könnyen lehet azonosulni (pl. hősök és gazemberek). A történettudományi szemléletre pedig a termékeny kétkedés és a kritikus-ság a jellemző, a történeti emlékezetben élő képhez képest sokkal ellentmondásosabb.

Kérdés, hogy a történelemtanárok hogyan tudnak a gyakorlatban hidat verni a különféle rüseni típusok, perspektívák, a hagyományos tankönyvekre és a forrásokra fókuszáló oktatás és a mind szélesebb körben megjelenő történelmi regények, filmek és játékok között. Hogyan tudnánk a multiperspektivitás és a filmek segítségével a történeti tudatot finomítani? A történelmi filmek multiszenzoros élményei (szép tájak, kosztümök, utazások), illetve a többféle perspektíva segítségével (nők, elnyomottak, idegenek stb.) hogyan lehetne a fiatalokat jobban motiválni, illetve a hagyományos történelmi módszertani megközelítések és kutatások hogyan segíthetnek a filmek, narratívák értelmezésében, a fejekben keletkező káosz eloszlatásában.

A történelem szubjektív, értelmezés- és perspektívafüggő, így nem írható le egyetlen zárt narratívaként. Az elmúlt 25 évben a multiperspektivitás hasznát a történelemtanításban számos kutatás és tanulmány is igazolta. A diákoknak ráadásul a történelmi perspektívát a történelemtudományi perspektívával együtt kell megérteni.¹⁶ Az órák időkorlátai miatt azonban a tanárok gyakran a száraz tényközlő történelemtanításra szorítkoznak, ha viszont a tanulók okosak, több hangsúlyt fektetnek a multiperspektivitásra. A téma kényessége, erkölcsi érzékenysége is befolyásolja a tanítás módját. A több nézőpontú oktatás előfeltétele az empátia, de ezt csökkentheti, ha a tanár érzelmileg kötődik a témához. Az ún. *hideg történelem* alkalmas ugyanakkor a több nézőpont feltárására, itt ugyanis sem a tanár, sem a diákok nem kötődnek érzelmileg a témához, miközben az ún. *forró történelem* (érzelmi reakciót kiváltó traumák) annak érzelmi hőfoka miatt erre nem alkalmas.¹⁷

Jan Assman szerint az egyéni, a társadalmi és a kulturális emlékezet együttesen segít mind az egyéni, mind a közösségi identitás kialakításában. Az idő és az identitás szintézisét az emlékezés segíti elő. A múlt minden közösség életében fontos, hogy definiálhassa magát, a múlt formálja az egyéni emlékezetből a közösségi emlékezetet, amely összeköt minket, és szimbolikus jelentéssel telítődik, a kulturális emlékezet pedig a múltat emlékezetes múlttá alakítja át mítoszt teremtve.¹⁸

¹⁵ F. Dárdai Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején, *Történelemtanítás*, 2010. 02. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/> (Letöltés: 2020. 04. 12.)

¹⁶ Bjorn Wansink et al.: The Certainty Paradox of Student History Teachers: Balancing between Historical Facts and Interpretation, *Teaching and Teacher Education* (56), 2016, 94–105.

¹⁷ Scott Alan Metzger: *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*, New York, Routledge, 2010, 12.

¹⁸ Jan Assmann: *A kulturális emlékezet: írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrában*. ford. Hidas Zoltán, Budapest, Atlantisz, 1999, 16. Lásd továbbá Aby Warburg munkáit az ikonikus emlékezetéről.

A film különösen alkalmas médium olyan pontok kijelölésére, amelyek mentén a közösség egyesítheti emlékeit. A film képes az emlékek tárolására és rekonstruálására. Ugyanakkor a film nem csupán megjeleníti a múltat, de át is alakíthatja a múltból alkotott elképzelésünket.¹⁹ Az emlékezés élő, az emlékezés és feledés dialektikája mentén állandó változásban, fejlődésben van. A történelem ugyanakkor egyfajta rekonstrukció, mindig befejezetlen és problematikus. A történelem a múlthoz, az emlékezés pedig a jelenhez köt minket. Pierre Nora szerint a mai ember emlékezetét a filmek és videójátékok dömpingje miatt akár retinális, vagyis vizuális (akár televíziális) emlékezetnek is nevezhetnénk.²⁰

A 21 században a történelmi regény mind népszerűbbé vált. Natalie Hayton egyenesen az emberek történelmi megbűvöléséről beszél Philippa Gregory történelmi regényei, „tündérmeséi” kapcsán.²¹ Philippa Gregoryt a romantikus regény koronázatlan királynőjeként emlegetik Nagy-Britanniában, és legtöbb könyvét a világ számos nyelvére, köztük magyarra is lefordították. Gregory azután kezdett történelmi regényeket írni, hogy az 1980-as években 18. századi irodalomból doktorált. A Tudor-udvarról készült sorozatán belül a magyar olvasók között is nagy népszerűségnek örvend a 2001-es regénye, *A másik Boleyn lány*. Gregory munkáit a brit történészek azonban sokat kritizálják. Boleyn Anna életrajzírója, Susan Bordo egyenesen Gregory önmagát tömjénező és igazoló történelemhamisításáról beszél.²² Gregory az angol történelmet kevésbé ismert női karaktereken keresztül meséli el, így *A másik Boleyn lány*-ban Boleyn Anna testvére, Mária szemszögéből.²³

Philippa Gregory mellett több ismert és befolyásos brit történelmi regényíró és forgatókönyvíró népszerűsíti a brit történelmet, a Tudorokat. Peter Morgan filmes forgatókönyvei között találjuk a 2006-os Oscar-díjat nyert *A királynő-t* és *A másik Boleyn lány* 2008-as filmváltozatának forgatókönyvét is.²⁴ 2008-ban a *Telegraph* Peter Morgant a száz kulturálisan legbefolyásosabb brit közül a 28. helyre sorolta. 2017-ben szakmai elismeréseként pedig a brit filmakadémia (BFI) tagjai közé választotta.²⁵ Hilary Mantel pedig a 2009-ben írt *Farkasbőrben* című Booker-díjas történelmi regénye révén vált ismertté.²⁶ Mantel ugyan jobban törekszik a korhűsége mint Morgan vagy Gregory, azon-

¹⁹ Pierre Sorlin: *The Film in History: Restaging the Past*, New York, Barnes and Noble, 1980, 19.

²⁰ Pierre Nora: *Between Memory and History*, Berkeley, University of California Press, 1989, 8.

²¹ Natalie Hayton: *Historical (Dis)enchantments: fairy tale kingdoms and domestic fantasy in three novels by Philippa Gregor*, London, University of London, 2015, 5. https://www.academia.edu/17571428/Historical_Dis_enchantments_fairy_tale_kingdoms_and_domestic_fantasy_in_three_novels_by_Philippa_Gregory_University_of_London_London_UK_2015 (Letöltés: 2020. 04. 20)

²² Susan Bordo: *The Creation of Anne Boleyn: A New Look at England's Most Notorious Queen*, New York, Houghton Mifflin Harcourt, 2012.

²³ <https://www.philippagregory.com/> (Letöltés: 2019. 09. 21.)

²⁴ <https://www.imdb.com/name/nm0604948/> (Letöltés: 2019. 09. 22.)

²⁵ Hilary Jane Locke: Philippa Gregory and Hilary Mantel: the Author as 'Historian' and Rereading Tudor History in *Australian and New Zealand Association for Medieval and Early Modern Studies*, 2019. https://www.academia.edu/39218744/Philippa_Gregory_and_Hilary_Mantel_the_Author_as_Historian_and_Rereading_Tudor_History (Letöltés: 2019. 10. 23.)

²⁶ <https://www.imdb.com/name/nm3693963/> (Letöltés: 2019. 09. 23.)

ban erősen problematikus, hogy ők hárman átvették a brit történelem publikálásában az akadémiai szerepet a hivatásos történészekről.

Ráadásul műveiket meg is filmesítették: a *Farkasbőrben*-ből 2015-ben készült BBC-sorozat, *A másik Boleyn lány* pedig eddig két filmes változat is született, a 2003-as BBC-változat Philippa Lowthorne rendezésében, és a 2008-as, Justin Chadwick rendezte látványosabb hollywoodi feldolgozás.²⁷ Gregory regényeiből további számos film és sorozat készült, köztük *A fehér királyné* és *A fehér hercegnő*. Gregoryt számos film készítésekor történelmi tanácsadónak is felkérlik, ami szintén mutatja, hogyan emel a siker egy irodalmár regényíró akadémiái történészi rangra.²⁸ A Tudor-korszak legismertebb kutatójának számító G. R. Elton cambridge-i professzor számos szakkönyvét, dokumentumkiadványát és az Oxfordban kutató Steven Gunn igényes, levéltári forrásokon alapuló könyveit azonban Gregory regényei és nyilatkozatai elhomályosítják.

Jerome de Groot a történelem és a kultúra mind gyakoribb áruvá alakítására, illetve fetiszizálására hívja fel a figyelmet.²⁹ Gregory is teletüzdelt regényeit rengeteg szexjelenettel, illetve a párbeszédet a narratíva érdekében olyanok szájába ad, akiktől ez a korabeli források és a történészek szerint nem hangozhatott volna el. Hayden White már az 1970-es években kiemelte, hogy a történelmet és a regényt hasonló módszerrel írják, vagyis egy esemény behatóbb tanulmányozása során mindkettőnél egy történet kerekedik ki belőle. White szerint a történelmi regényben a konkrét tényeket ugyanakkor megmásítani nem szabad, de a köztük levő részeket, hézagokat ki lehet tölteni fikcióval.³⁰

A történelmi regények népszerűségét bizonyítja Sarah Johnson könyvtáros katalógusa is, mely szerint 2000 és 2007 között Nagy-Britanniában a sikerkönyvek harmada történelmi regény volt.³¹ Közülük pedig sokat nők írtak, köztük Philippa Gregory. David Starkey szerint a történelem a férfiak területe, a történelmi regény viszont női műfaj. A Tudor történelmi regények legnagyobb baja viszont az, hogy „VIII. Henriket szinte elnyelték feleségei”. Starkey int mindenkit, hogy a történelmi regényt szó szerint vegye és történelemként kezelje.³²

Wendy J. Dunn szerint Boleyn Anna története azért kelti fel az íróknak figyelmét, mert miközben a Tudor-korban a nőket alacsonyabb rendűnek és bűnösnek kiáltották ki, az erényes nőket pedig hallgatásra kárhoztatták, korunk írói izgalmas történeteket közölhetnek az előbbiekről, miközben saját történeteikkel tölthetik ki a csendet.³³ Mivel

²⁷ <https://www.imdb.com/title/tt0357392/> és <https://www.imdb.com/title/tt0467200/> (Letöltés: 2019. 09. 24.)

²⁸ Locke: *Philippa Gregory*.

²⁹ de Groot: *Consuming History*, 5.

³⁰ Hayden White: „The Historical Text as Literary Artifact.” *The History and Narrative Reader*, in Geoffrey Roberts (szerk.), New York, Routledge, 2001, 211–220.

³¹ Sarah Johnson: *Historical Fiction II: A Guide to the Genre*, Westport, Libraries Unlimited, 2009.

³² Starkey-t idézi Serena Davies: „David Starkey: It is ‘Ludicrous’ to Suggest that Historical Novelists Have Authority”, *Telegraph*, 11 May 2013. <https://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/10049866/David-Starkey-it-is-ludicrous-to-suggest-that-historical-novelists-have-authority.html> (Letöltés: 2020. 04. 03.)

³³ Wendy J. Dunn: *Revising Anne Boleyn: Why does the story of Anne Boleyn draw so many women writers across the threshold into the realm of imagination?* <https://www.researchgate.net/publication/274385028> (Letöltés: 2020. 03. 09.)

a nőket többnyire otthon, a magán szférában tartották, a történelmi regényekben is a perifériára szorulnak, hisz a közszféra középpontjában az uralom-hatalom, a háború, és a lázadás állt.³⁴ A romantikus narratíva középpontjában hagyományosan az udvarlás, az eljegyzés és a házasság állt, amely lehetővé teszi a személyes és a politikai szint közti kapcsolat ábrázolását. Amíg a történetekben a férfiak háromdimenziósak, a nőket sztereotipizálják, prostituáltként vagy szűzként ábrázolják.³⁵ *A másik Boleyn lány*-ban a *másik*, a szende Boleyn Mária áll szemben testvérével, az intrikus Boleyn Annával. Gregory nem említi azt a jól ismert tényt, hogy Boleyn Mária szintén élt a francia udvarban, és a király szeretője is volt.³⁶ Gregory Boleyn Máriaja pedig ártatlanul azt kérdi, mit kell tennie a király hálókamrájában. Boleyn Anna szexuális erejét ugyanakkor már a regény elején látjuk az arisztokrata Henry Percy elcsábításakor.³⁷ A történészek, köztük Neville Williams szerint is, Annát és Percy-t a király szakította szét, amikor szemet vetett Annára.³⁸

Lukács György hangsúlyozza, egy történelmi regény rossz, ha modern karakterekre aggat régi kosztümöket, a narratívának meg kellene maradnia a történelmi hűség és szórakoztatás közti keskeny ösvényen.³⁹ Ugyanez elmondható a történelmi regények filmes feldolgozásairól is. André Bazin szerint a film nem is ábrázolás, hanem egy nyelvezet, mely megértése egyszerre tudatos és tudattalan, és a kulturális kontextus nélkül elképzelhetetlen.⁴⁰ Kállay Géza értelmezésében „nem megnézünk egy filmet, hanem újra felfedezzük azt. A film nézésekor átmenetileg kilépünk az idő, a hely és a történelmi kontextus kötöttségéből.⁴¹ Ahogy Balázs Béla már 1924-ben rámutatott, a film átveszi a mítoszok, legendák és mesék szerepét, átalakítva az emberek képzeletét és érzelmeit.⁴² Bíró Yvette a filmet prefogalmi állapotként jellemzi, ami az érzéki rezonálás és az absztrakt gondolkodás között valahol félúton van. A film nem csupán tükrözi a valóságot, de át is alakítja, miközben saját mitológiáját is megteremti.⁴³ Az emberi gondolkodás Nyíri Kristóf szerint alapvetően vizuális természetű.⁴⁴ A narratívákat nem szöveggként tárolja az agy, hanem elképzelt képek formájában. Paivio aláhúzza, hogy egy új metafora megértéséhez a kép vizuális és szenzuális felidézése szükségeses.⁴⁵

³⁴ Diana Wallace: *The Woman's Historical Novel: British Women Writers, 1900–2000*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005, 20.

³⁵ Retha Warnicke: *The Rise and Fall of Anne Boleyn: Family Politics at the Court of Henry VIII.*, Cambridge, Cambridge UP, 1989, 57.

³⁶ Alison Weir: *Mary Boleyn: The Mistress of Kings*, Toronto, McClelland and Stewart, 2011, 72, 114.

³⁷ Philippa Gregory: *The Other Boleyn Girl*, New York, Scribner, 2001, 33.

³⁸ Neville Williams: *Henry VIII and His Court*, New York, MacMillan, 1971, 106.

³⁹ Lukács György: *A történelmi regény*, Budapest, Gondolat, 1983. 19.

⁴⁰ André Bazin: *What is cinema?* Berkeley, University of California Press, 2004, 14.

⁴¹ Kállay Géza: „Being Film”, *Film and Culture*, in Jászay D. – Velich A. (szerk.), Budapest, ELTE/FSA, 2016, 6. fordítás tőlem.

⁴² Balázs Béla: *Visible Man and The Spirit of Film*, Budapest, Gondolat, 1924–1930, 9.

⁴³ Bíró Yvette: *Hetedik művészet*, Budapest, Századvég, 1994, 12.

⁴⁴ Benedek András – Nyíri Kristóf (szerk.): *Vision Fulfilled. The Victory of the Pictorial Turn*, Budapest, MTA, 2019. https://www.academia.edu/38088842/The_Victory_of_the_Pictorial_Turn (Letöltés: 2019. 10. 23.)

⁴⁵ Allan Paivio – Mary Walsh: „Psychological Processes in Metaphor Comprehension and Memory”, in Andrew Ortony (szerk.), *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993. 4.

A narratív formán belül a *film* és a *történelem* között átfedéseket láthatunk, amíg a *történelem* egy zárt folyamat, a *film* is egy eseménysor zárt láncolata. A film képeket használ egy történet elmeséléséhez a képek logikai láncolata és hangok segítségével, amelyek végül egy befejezett történet érzetét keltik. Amíg a történelem gondosan kiválogatott forrásokból és eseményekből áll össze, a film hasonló műgonddal összevágott képkockákból.⁴⁶

A brit filmipar fennállása óta jeleskedik a történelmi filmek gyártásában. A magyar Korda Sándor és társai az 1930-as évektől a London filmstúdióval, a Powell–Pressburger-duó az 1940-es, 50-es években, a Merchant–Ivory-duó 1965–2005 között rendezett nagysikerű történelmi filmeket.⁴⁷ A zsánerre nagy hatást gyakorolt az 1960-as évektől a színház és a televízió is. A televízió, Sarah Street szavaival, egyenesen a brit filmipar és a történelmi film megmentője is volt az 1970-es években. A brit játékfilmek száma ugyanis rohamosan csökkent 1972 után, amíg 1981-ben Hugh Hudson *Tűzszeke-rek* Oscar-díja fordulatot nem hozott. Ez beharangozta a kultúrörökség-filmek azóta is tartó aranykorát, amelyet ma a *The Working Title* filmek sikerei fémjeleznek.⁴⁸

A brit kultúrörökség-filmek a nézőket a szép tájakkal és csillogó képekkel akarják elkápráztatni. Az amerikai nézők pedig vevők rá.⁴⁹ A kultúrörökség-filmek nagyobb mozgásteret hagynak a narratívának, és a történet korhűsége helyett a korszak korhűségére törekkenek. A filmek elsődlegesen nem akadémiai, hanem gazdasági-pénzügyi célokat szolgálnak, és a komplex történelmet gyakran könnyen emészthető, kasszasikerpéppé formálják.⁵⁰ Andrew Gibson szerint a múlt megidézése a bukolikus angol táj segítségével elsősorban a nosztalgiát szolgálja, a néző elhomályosodó tekintete aztán elfedi a történet társadalomkritikai mondanivalóját.⁵¹ A kultúrörökség-filmek a „felsőbb osztályok örökségét egyfajta nemzeti örökséggé alakítják”.⁵² Egy történelmi film gyakran többet árul el készítése koráról, mint arról, amiben játszódik. Különböző filmes technikák (fókusz, világítás stb.) segítenek a nosztalgia hatékonyabb előidőzésében. A kosztümök pedig szinte fétisekké válnak, a nézők pedig ezeken keresztül nézik a filmeket.⁵³

A történelmi és kultúrörökség-filmek kapcsán feltétlenül figyelembe kell vennünk a nosztalgia adaptív szerepét. Laura U. Marks a nosztalgia multimodális természetére

⁴⁶ Andrew B.R Elliott: *Remaking the Middle Ages*, Jefferson, NC, McFarland, 2010, 20.

⁴⁷ <https://www.imdb.com/list/ls009874139/> (Letöltés: 2019. 10. 31.)

⁴⁸ Sarah Street: *British National Cinema*, London, Routledge, 2009. 114.

⁴⁹ Martin Hipsky: „Anglophil(m)a: Why does America watch Merchant-Ivory movies?”, *The Journal of Popular Film and TV*, 1994, 98–107.

⁵⁰ Marnie Hughes-Warrington: *History Goes to the Movies: Studying History on Film*, New York, Routledge, 2007, 12.

⁵¹ Andrew Higson: Re-presenting the National Past: Nostalgia and Pastiche in the Heritage Film, in Friedman, L. D., *Fires were started: British Film and Thatcherism*, London, Wallflowers, 2006, 91–109.

⁵² Mary Beth Gouthro: *Consuming Heritage, Experiencing Identity: Finding Meaning through Interpretations of Industrial Heritage Tourism*, University of Brighton, PhD, 2008, https://cris.brighton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/4752671/MBG+Final+copy+PhD_Redacted.pdf (Letöltés: 2020. 07. 10.)

⁵³ Stella Bruzzi: *Undressing Cinema: Clothing and Identity in the Movies*, London, Routledge, 1997, 36.

hívta fel a figyelmet, az emlékek különféle érzékszerveken keresztül kapcsolódhatnak össze, vagy aktiválódhatnak bennünk.⁵⁴ A nosztalgia kiváltó okai sokfélék lehetnek, a Southampton Egyetem kutatói szerint még a hideg idő is, miközben a nosztalgia felvértez és fel is melegít.⁵⁵ Ugyanakkor a nosztalgia paradoxona, hogy miközben megerősít, a hiányainkra is emlékeztet, ami pedig kompenzációra, fogyasztásra készlet.⁵⁶

A történeti források és szakirodalom olvastatása még az egyetemisták körében is nehéz, hisz jóval könnyebben jutnak információhoz a történelmi regények és filmek révén. A filmipar közben új filmekkel és sorozatokkal árasztja el a piacot, és írja át a kulturális és történelmi emlékezetet. Beszédesebb, hogy az 1981 és 2005 között Oscar-díjat nyert filmek harmada történelmi tárgyú volt.⁵⁷ Történelmi pontatlanságuk ellenére e filmek azonban motiválók, másrészt meg tudnak nyugtatni nosztalgikus hangulatukkal.⁵⁸

A filmek használatát az órán korábban időhúzásnak gondolták, miközben a film kiválasztása, kontextualizálása időigényes feladat, és komplexebb módszertani felkészülést igényel.⁵⁹ A filmek használatakor hasznos elkülöníteni különféle funkcióit: a filmet mint történetet, a történelem részét (milyen eseményt és milyen pontosan ábrázol, milyen forráson alapul), a filmet filmként (milyen formát használ, dokumentumfilm-e, vagy kultúrörökségi, milyen filmnyelvet, szerkesztést alkalmaz) a film kontextusától (mikor, hogyan és kinek készült).⁶⁰ Meg kell továbbá különböztetnünk a valós történelmi karakterekkel készülő történelmi filmeket, a felismerhető korban, de kitalált karakterekkel játszó kosztümös filmekről.⁶¹ A történelmi film-zsáneren belül pedig a monarchia-filmtől az életrajzi, a háborús és a kémfilmeket át a dokumentumfilmet paródiával ötvöző ún. áldokumentumfilmig, pl. *Cunk Nagy-Britanniáról*.⁶²

Az ember az információikat az uralkodókról főként tankönyvekből, festményekről, portrékról és a médiából szerzik. VIII. Henrik ábrázolását a nézők akkor tartják hitelesnek, ha az a róla készült ifj. Hans Holbein képen látható királyhoz hasonló. Ha a film alkotói ennek megfelelnek, akkor nagyobb mozgásterük marad a narratíva terén.⁶³ Amíg

⁵⁴ Marks: *The Skin of the Film*, 65.

⁵⁵ Tim Wildschut: Nostalgia as a Resource for the Self, *Self and Identity*, 11 (3) July, 2012. https://www.researchgate.net/publication/235560347_Nostalgia_as_a_Resource_for_the_Self (Letöltés: 2020. 06. 10.)

⁵⁶ Christina Goulding: *Romancing the past: Heritage visiting and the nostalgic consumer*, *Psychology and Marketing*, (Letöltés: 2001. 05. 03.) <https://psychsource.bps.org.uk/details/journalArticle/3283951/Romancing-the-past-Heritage-visiting-and-the-nostalgic-consumer.html> (Letöltés: 2019. 11. 02.)

⁵⁷ Robert Niemi: *History in the Media: Film and Television*, Santa Barbara, California, ABC-Clio, 2006, 11.

⁵⁸ A.C. Butler – Franklin M. Zaromb – Keith B. Lyle – Henry L. Roedige: Using Popular Films to Enhance Classroom Learning: The Good, the Bad, and the Interesting, in *Psychological Science*, 2009, Sept 1161-1168. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19645691/> (Letöltés: 2020. 03. 20.)

⁵⁹ Metzger: *Teaching History with Film*, 32.

⁶⁰ Mike Kirkup: *Contemporary British Cinema. A Teacher's Guide*, Leighton Buzzard, Auteur Publishing, 2005, 2.

⁶¹ Kara McKechnie: „Taking liberties with the monarch. The royal bio-pic in the 1990s.”, *British Historical Cinema*. Monk, C. – Sergeant, A (eds.), London, Routledge, 2002, 219.

⁶² James Leggott: *Contemporary British Cinema, from Heritage to Horror*, London, Wallflower, 2007, 7.

⁶³ McKechnie: *Taking liberties*, 220.

VIII. Henrik a legnépszerűbb filmes Tudor férfikon, Boleyn Anna a legnépszerűbb női filmes párja. Őt lánya, I. Erzsébet követi népszerűségben a skót Stuart Máriával rivalizálva. Népszerűségüket szépségük és szexepilük mellett az őket körülvevő botrányoknak köszönhetik. Nem hétköznapi élethelyzetük és karakterük könnyen megszólítja a női és a fiatal nézőket, életrajzuk hézagait pedig könnyű kitölteni izgalmas történetekkel, mivel Boleyn Annáról kevés korabeli forrás maradt.⁶⁴

Ugyanakkor Boleyn Anna intellektusával és kifinomult reneszánsz ízlésével is elbővölte környezetét. A filmek Boleyn Anna érzéki nyakát és dekoltázsát pásztázzák, de a történeti források szerint Anna vallásos volt, és az angol udvarban inkább a kapucni divatját honosította meg.⁶⁵ A szexi Anna inkább korunk kulturális-erotikus projekciója. Ez azonban csak az egyike a számos filmes torzításnak. A *Tudorok* című sorozatban Boleyn Anna Henry Percyvel kötött eljegyzését nem mutatják.⁶⁶ A valóságban Boleyn Anna 1522-ben lett Percy jegyese, amelynek felbontását VIII. Henrik kérte Wolsey-től, amikor a király Annára szemet vetett.⁶⁷

Eztán Boleyn Anna kitartó volt mind a királlyal kötendő házassága, mind Wolsey megbuktatása ügyében. Wolsey halálát követően már csak az 1532-es, a pápához történő fellebbezést megszüntető és az angol reformációt elindító angol parlamenti törvényt kellett kivárnia, ami utat nyitott VIII. Henrik válása, és Annával kötött házassága előtt. A *Tudorok* sorozatban ezt a fontos időszakot és fordulatot egyszerűen Anna szexuális felajánlkozásával jelenítették meg.⁶⁸

Boleyn Annára a valódi veszélyt Thomas Cromwell jelentette. A kolostorok 1536-os feloszlata után Anna a vagyont karitatív célokra akarta használni, míg Cromwell ki akarta árusítani azt olyanoknak, akik cserébe reformációs politikáját támogatják. Cromwell ezért fabrikált hűtlenségi pert Anna ellen.⁶⁹ 1536. május 12-én Boleyn Annát el is ítélték, és egy héttel később le is fejezték a londoni Towerben.

Boleyn Anna tanítását a kevés forrás és a sokféle filmes értelmezés is megnehezíti. Legtöbb műben emlékezetes például Boleyn Anna kivégzése előtti búcsúbeszéde, a *VIII. Henrik magánéletében* (Korda, 1933) az Annát alakító Merle Oberon csendes bele-törődése és *A másik Boleyn lányban* (2008) a kegyelemben reménykedő Natalie Portman Annája nagyban eltér az *Anna ezer napjában* (1969) Genevieve Bujold lázadásától, illetve a *Tudorokban* Natalie Dormer hisztérikus monológjától. Utóbbiak látványosabbak ugyan, de nagyban különböznek a korabeli királyi bíró feljegyzésétől, amely szerint Anna keresztény alázatot és belenyugvást mutatott.⁷⁰

⁶⁴ David Starkey: *Six Wives: The Queens of Henry VIII*. New York City, Vintage, 2004, 449.

⁶⁵ Bordo: *The Creation of Anne Boleyn*, 34.

⁶⁶ *Tudorok*, 1. évad, 6. rész

⁶⁷ Starkey: *Six Wives*, 275.

⁶⁸ *Tudorok*, 2. évad, 2. rész

⁶⁹ Starkey: *Six Wives*, 559.

⁷⁰ https://www.imdb.com/title/tt0024473/?ref=mv_sr_srsrg_2, <https://www.imdb.com/title/tt0064030/>, https://www.imdb.com/title/tt0467200/?ref=mv_sr_srsrg_0, (Letöltés: 2019. 10. 11.), illetve Ives: *The Life and Death*, 358.

Boleyn Anna tanítása számos kihívást és lehetőséget kínál a multiperspektivikus és filmes történelmi oktatás számára. Tanulmányomban a korunkban gyorsan változó történelemtudomány és történelmi emlékezet elméleti problematikájának összefoglalásával, illetve Boleyn Anna esettanulmányában azt reméltem bizonyítani, hogy a történelemórán mind a multiperspektivitás, mind a filmek *értelmező* kiaknázása elensúlyozhatja a száraz tényeket. Ez megnövelheti a diákok motivációját, és érzelmi azonosulásukra, kutató vénájukra apellálva a történelmi regények és filmek számos kultúrörökségi, multiszenzoros és nosztalgikus felhajtó erejéből a történelemórákon mi is tőkét kovácsolhatunk.

Ehhez természetesen a számos történelmi regény és film között is jól el kell tudnunk igazodni, a filmtörténetet, a recepció és az adaptáció elméletét, kutatását is ismerve, miközben történészként a források és a szakirodalom kontextusában is elemeznünk kell a műveket, hogy diákjainknak mind az interdiszciplináris, mind a kritikai gondolkodást, mind a több perspektíva ütköztetését és elfogadtatását megtanítsuk.

Irodalom

- Assmann, Jan: *A kulturális emlékezet: írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrában*, ford. Hidas Zoltán, Budapest, Atlantisz, 1999.
- Balázs Béla: *Visible Man and The Spirit of Film*, Budapest, Gondolat, 1924–1930.
- Bazin, Andre: *What is cinema?*, Berkeley, University of California Press, 2004.
- Benedek András–Nyíri Kristóf (szerk.): *Vision Fulfilled. The Victory of the Pictorial Turn*, Budapest, MTA, 2019. https://www.academia.edu/38088842/The_Victory_of_the_Pictorial_Turn
- Bíró Yvette: *Hetedik művészet*, Budapest, Századvég, 1994, 12.
- Bordo, Susan: *The Creation of Anne Boleyn: A New Look at England's Most Notorious Queen*, New York, Houghton Mifflin Harcourt, 2012. <https://thecreationofanneboleyn.wordpress.com/2012/05/19/natalie-and-anne/>
- Bruzzi, Stella: *Undressing Cinema: Clothing and Identity in the Movies*, London, Routledge, 1997.
- Butler, Andrew C. – Zaromb, Franklin M –Lyle, Keith B. – Roedige, Henry L.: Using Popular Films to Enhance Classroom Learning: The Good, the Bad, and the Interesting, in *Psychological Science*, 2009, Sept, 1161–1168. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19645691/>
- Davies, Serena: „David Starkey: It is ‘Ludicrous’ to Suggest that Historical Novelists Have Authority”, *Telegraph*, 11 May 2013.
- Dunn, Wendy J.: *Revising Anne Boleyn: Why does the story of Anne Boleyn draw so many women writers across the threshold into the realm of imagination?* <https://www.researchgate.net/publication/274385028>
- Elliott, Andrew B. R.: *Remaking the Middle Ages*, Jefferson, NC: McFarland and Company, 2010.
- F. Dárdai Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején, *Történelemtanítás*, 2010. 02. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/>
- Geertz, Clifford: Az ideológia, mint kulturális rendszer, in uő. (szerk.): *Az értelmezés hatalma*, Budapest, Századvég Kiadó, 1994.
- Goulding, Christina: Romancing the past: Heritage visiting and the nostalgic consumer, *Psychology and Marketing*, 2001. 05. 03. <https://psychsource.bps.org.uk/details/journalArticle/3283951/Romancing-the-past-Heritage-visiting-and-the-nostalgic-consumer.html>

- Gouthro, Mary Beth: *Consuming Heritage, Experiencing Indentity: Finding Meaning through Interpretations of Industrial Heritage Tourism*, University of Brighton, PhD, 2008, https://cris.brighton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/4752671/MBG+Final+copy+PhD_Redacted.pdf
- Gregory, Philippa: *The Other Boleyn Girl*, New York, Scribner, 2001, 33de Groot, Jerome: *Consuming History Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*, London, Routledge, 2009.
- Hayton, Natalie: *Historical (Dis)enchantments: fairy tale kingdoms and domestic fantasy in three novels by Philippa Gregory*, London, University of London, 2015. https://www.academia.edu/17571428/Historical_Dis_enchantments_fairy_tale_kingdoms_and_domestic_fantasy_in_three_novels_by_Philippa_Gregory_University_of_London_London_UK_2015
- Higson, Andrew: Re-presenting the National Past: Nostalgia and Pastiche in the Heritage Film, in Friedman, L. D.: *Fires were started: British Film and Thatcherism*. London, Wallflowers, 2006. 91–109.
- Hipsky, Martin: „Anglophil(m)a: Why does America watch Merchant-Ivory movies?“, *The Journal of Popular Film and TV*, 1994, 98–107.
- Houghton, Robert: *Why do you study history? The influence of computer games and other media on the undergraduate mind-set*, 2015. https://www.academia.edu/10349298/Why_do_you_study_history_The_influence_of_computer_games_and_other_media_on_the_undergraduate_mind-set
- Hughes-Warrington, Marnie: *History Goes to the Movies: Studying History on Film*, New York, Routledge, 2007.
- Ives, Eric: *The Life and Death of Anne Boleyn*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2005.
- Johnson, Sarah: *Historical Fiction II: A Guide to the Genre*, Westport, Libraries Unlimited, 2009.
- Jones, Ceri: *An illusion that makes the past seem real: The potential of living history for developing the historical consciousness of young people*, Leicester, University of Leicester PhD, 2011.
- Kállay Géza: „Being Film“, *Film and Culture*, in Jászay, D. – Velich, A. (eds.) Budapest, ELTE/FSA, 2016, 6–12.
- Kirkup, Mike: *Contemporary British Cinema. A Teacher's Guide*, Leighton Buzzard, Auteur Publishing, 2005.
- Kojanitz László: A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái, *Iskolakultúra*, 29. évfolyam, 2019/11. 54–78.
- Leggott, James: *Contemporary British Cinema, from Heritage to Horror*, London, Wallflower, 2007.
- Locke, Hilary Jane: Philippa Gregory and Hilary Mantel: the Author as ‘Historian’ and Rereading Tudor History in *Australian and New Zealand Association for Medieval and Early Modern Studies*. 2019. https://www.academia.edu/39218744/Philippa_Gregory_and_Hilary_Mantel_the_Author_as_Historian_and_Rereading_Tudor_History
- Lukács György: *A történelmi regény*, Budapest, Gondolat, 1983.
- Marks, Laura U.: *The Skin of Films*, Durham, North Caroline, Duke UP, 2000.
- McKechnie, Kara: „Taking liberties with the monarch. The royal bio-pic in the 1990s.“, *British Historical Cinema*., Monk, C. – Sergeant, A (szerk.) London, Routledge, 2002.
- Metzger, Scott Alan: *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*, New York, Routledge, 2010.
- Niemi, Robert: *History in the Media: Film and Television*, Santa Barbara, California, ABC-Clio, 2006.

- Nora, Pierre: *Between Memory and History*, Berkeley, University of California Press, 1989.
- Paivio, Allan – Walsh, Mary: „Psychological Processes in Metaphor Comprehension and Memory”, in Andrew Ortony (szerk.), *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993. 4.
- Rüsen, Jörg: Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development, in Peter Seixas (szerk.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2006.
- Schechner, Richard: *Performance Theory*, London, Routledge, 2013.
- Sorlin, Pierre: *The Film in History: Restaging the Past*, New York, Barnes and Noble, 1980.
- Starkey, David: *Six Wives: The Queens of Henry VIII*. New York City, Vintage, 2004.
- Stearns, Peter N.: Foreword: Interesting Times Have Interesting Pasts, in Berg, C.W. – Christou, T.M. (eds.): *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, London, Palgrave-McMillan, 2020.
- Street, Sarah. *British National Cinema*, London, Routledge, 2009.
- Wallace, Diana: *The Woman's Historical Novel: British Women Writers, 1900–2000*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005.
- Wansink, Bjorn et al.: The Certainty Paradox of Student History Teachers: Balancing between Historical Facts and Interpretation, *Teaching and Teacher Education*, 2016 (56), 94–105.
- Warnicke, Retha: *The Rise and Fall of Anne Boleyn: Family Politics at the Court of Henry VIII*, Cambridge, Cambridge UP, 1989.
- Weir, Alison: *The Six Wives of Henry VIII*, New York City, Vintage, 2008.
- White, Hayden: „The Historical Text as Literary Artifact.” *The History and Narrative Reader*. Geoffrey Roberts (ed.), New York, Routledge, 2001, 211–220.
- Wildschut, Tim: Nostalgia as a Resource for the Self. in *Self and Identity* 11 (3) July, 2012. https://www.researchgate.net/publication/235560347_Nostalgia_as_a_Resource_for_the_Self
- Williams, Nevile: *Henry VIII and His Court*, New York, MacMillan, 1971.

Források

- Anna ezer napja* (1989): <https://www.imdb.com/title/tt0064030/>
- A másik Boleyn lány* (2003): https://www.imdb.com/title/tt0357392/?ref=mv_sr_srg_3
- A másik Boleyn lány* (2008): https://www.imdb.com/title/tt0467200/?ref=mv_sr_srg_0
- A Tudorok* 2006-10: <https://www.imdb.com/title/tt0758790/>
- VIII. Henrik magánélete*, 1933: https://www.imdb.com/title/tt0024473/?ref=mv_sr_srg_2
- Philippa Gregory: <https://www.philippagregory.com/>

Füzérek

CSEKE-MAROSI ESZTER

KOMPLEX HAGYOMÁNYPEDAGÓGIA AZ ÓVODÁBAN

A tanulmány az óvodai néphagyomány átadásában megvalósítható komplexitást, a népi kultúra pedagógiai szempontból egyedülállóan változatos fejlesztési lehetőségeit mutatja be. Egy olyan hagyománypedagógiai módszert ismertet, amelyben minden tevékenység (népi játék, mese, kézművesség, ének, tánc) egy-egy jeles nap vagy ünnepi időszak köré szerveződik, így fejlesztő erejük egymást támogatva, egymást erősítve fejt ki hatását. A módszer fakultatív foglalkozás keretében és az óvodai nevelésben egyaránt alkalmazható, eredményességét összehasonlító vizsgálat igazolta.

Kulcsszavak: hagyománypedagógia, néphagyomány, élmény, komplexitás, óvoda

Tanítsunk táncot és játékot, dalt és zenét, a kézzel való alkotás örömét, mert aki nem tud alkotni, az rombolni fog. A művészet segítsen abban, hogy átvészeljük az átvészелhetetlent, feldolgozzuk a feldolgozhatatlant, úrrá legyünk gyászon, csalódáson. Szükségünk van erre a technikára, hogy megmaradjunk embernek.

(Andrásfalvy Bertalan)

1. A Napra-forgó hagyománypedagógiai program

Ez az írás az óvodai néphagyomány átadásában megvalósítható komplexitás lehetőségeit tekinti át. Olyan hagyománypedagógiai módszer kerül bemutatásra, amely közel 20 éves néptáncpedagógusi gyakorlat során csiszolódott, majd egy kolléganővel – Szabóné Kaszás Villóvel – való együttműködésben nyerte el jelenleg működő formáját. Az összegyűlt tapasztalatok szerint a néptánchoz mint mozgásformához szervesen kapcsolódik a sokszínű népi kultúra, amely kimeríthetetlen gazdagságában pedagógiai szempontból egyedülállóan komplex fejlesztési lehetőségeket rejt.

A módszer alapján működő foglalkozásokon minden tevékenység (népi játék, tánc, mese, ének, kézművesség, vizuális tevékenység, drámás játékok stb.) egy adott jeles nap, ünnep vagy népszokás köré szerveződik, így a gyerekek változatosan, több oldalról megközelítve ismerkedhetnek eleink hagyományaival. Nagyon fontos eleme a módszernek ez a hagyományban gyökerező sokoldalúság, amellyel a feldolgozott témákat gazdagabban, színesebben, változatosabban lehet a gyermekek elé tárni. Mivel a különböző tevékenységi formákkal egy foglalkozáson belül találkoznak a gyermekek, fejlesztő erejük egymást támogatva, egymást erősítve fejt ki hatását az átélt élményen keresztül.

A módszer a Napra-forgó nevet kapta, amely kifejezi az évkör napról napra való fordulását, valamint a táncos mozgást is, mely a foglalkozások meghatározó eleme.

A Napra-forgó hagyománypedagógiai program három fő eleme az évkör szokásait bemutató óvodás, kisiskolás gyermekeknek szóló *Mesébe öltöztetett hagyomány* könyvsorozat; a jeles napi szokásokat megjelenítő élőzenés, mesés, táncos alkalmi foglalkozások; valamint a heti rendszerességű komplex népi játék – néptáncfoglalkozások.

Mindezek közös tulajdonsága, hogy megjelenik bennük a „mese, ének, népi játék, mozgás, népzene, vizualitás” szerves egysége egy adott jeles nap, ünnep vagy népszokás köré szerveződve. Ezáltal a gyerekek poliszenzorális, vagyis minél több érzékszervre ható élményeket, tapasztalatokat kapnak.

A hagyományos paraszti kultúrát, melyben néphagyományunk született és formálódott, holisztikus szemléletmód jellemezte. „Azt a láthatatlan szervezőerőt, amely a legrégebbi időkben az emberiség megmaradásának egyik legfontosabb feltétele volt, amely kényszerítette eleinket egymás szájáról lesni a szót, egymás kezét figyelve megtanulni a mozdulatot, hagyománynak, idegen szóval tradíciónak nevezzük. [...] Ebben a rendben minden egyes személynek megvolt az íratlan szabályok által kijelölt helye, feladata, munkája.”¹ Ezt a teljességre való törekvést viszi tovább a Napra-forgó program hagyománypedagógiai szemléletében a komplexitás gyakorlata. A gyermekek fogékonyak erre a sokszínűsége, hiszen az ő világszemléletükhöz is nagyon közel áll. A sok csatornán át érkező ingerek segítik azt, hogy a jeles napok, ünnepek szokásait, hagyományait a különböző műveltségi tartalmakat szervesen összekapcsolva, egy teljes egységként ismerjék meg.

A komplex tevékenység jelentősége az, hogy sok csatornán keresztül szólítja meg a gyermekeket, a művészetek eszközeivel az érzelmekre is hat, élményt ad, ezáltal a kognitív tartalmak, az ismeretek is jobban elmélyülnek.

2. A program hatékonysága

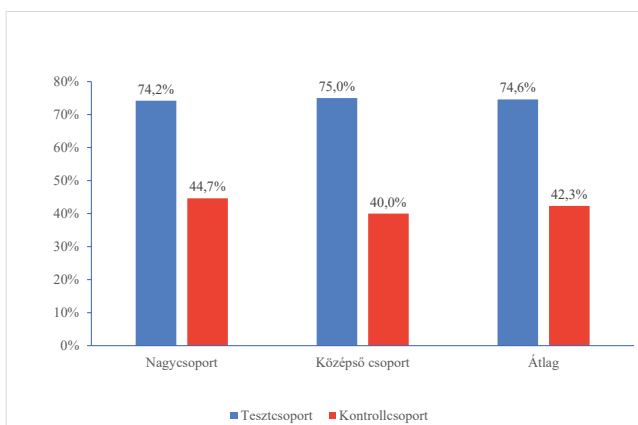
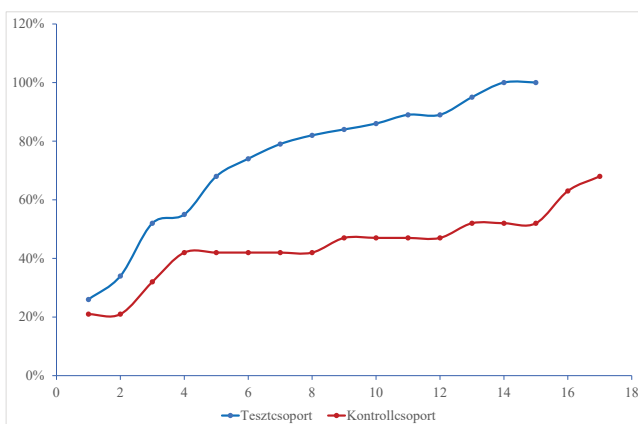
2019 őszén egy budapesti óvoda két tagintézményében végzett kutatás során összehasonlító elemzés igazolta a komplex hagyományátadás hatékonyságát. Heti egy alkalommal fakultatív délutáni foglalkozás keretében 4–6 éves gyermekekkel egy olyan jeles nap szokásai, és a hozzá kapcsolódó hagyományok feldolgozására került sor, amivel korábban egyik csoportban sem foglalkoztak. A népi játékok, népdalok, táncos mozgás mindkét csoportban ugyanazok voltak, a különbség a hozzájuk kapcsolódó ismeretek átadásának a módjában volt. Az egyik óvodában komplex hagyománypedagógiai módszerrel járták körül a témát, másikban a hagyományos néptáncfoglalkozások keretében verbális formában találkoztak a gyermekek ugyanazokkal az ismeretekkel. A kutatás azt vizsgálta, hogy a néphagyományhoz kapcsolódó ismeretek milyen mértékben bővülnek a kétféle hagyományátadási módszer során. A kutatásban közel 70 gyermek vett részt középsős és nagycsoportos korosztályból.

A kutatás eredményei igazolták azt a hipotézist, miszerint a komplex hagyománypedagógiai módszer mélyebb, alaposabb és átfogóbb megismerést eredményez, mint a csupán egy csatornát érintő verbális ismeretátadás. A téma feldolgozása után a gyermekek egy játékos foglalkoztatólapot töltöttek ki, melynek eredményeiben több, mint 30%-os különbség mutatkozott. A komplex hagyománypedagógiai módszerrel dolgozó csoportban 74,6%-os átlageredményt mutattak a teszteredmények, míg a másik csoportban 42,3%-ot (1. ábra).

¹ Kósa László – Szemerényi Ágnes: *Apáról fiúra*, Budapest, Móra, 1973, 10.

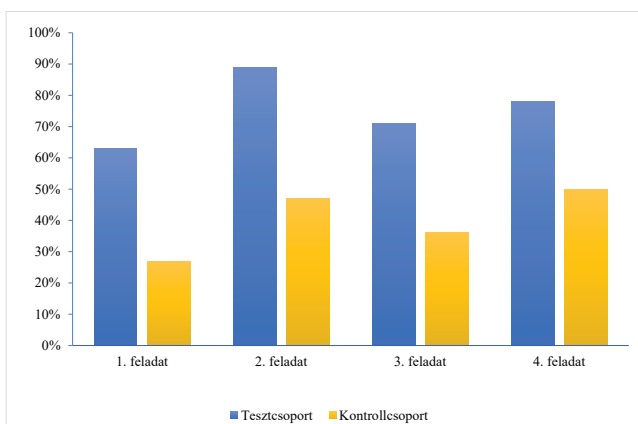
A nagycsoportos korosztály egyesített eredményei:

Gyermek	Teszt-csoport	Kontroll-csoport
1.	26%	21%
2.	34%	21%
3.	52%	32%
4.	55%	42%
5.	68%	42%
6.	74%	42%
7.	79%	42%
8.	82%	42%
9.	84%	47%
10.	86%	47%
11.	89%	47%
12.	89%	47%
13.	95%	52%
14.	100%	52%
15.	100%	52%
16.		63%
17.		68%
Átlag:	74,2%	44,6%



A középső csoportos korosztály egyesített eredményei:

	Teszt-csoport	Kontroll-csoport
1. feladat	63%	27%
2. feladat	89%	47%
3. feladat	71%	36%
4. feladat	78%	50%
Átlag:	75%	40%



1. ábra

A kutatási időszakban már a foglalkozások során tapasztalható volt, hogy a komplex módszer esetén a gyermekek motiváltabbak, kevesebb fegyelmezésre van szükség, a beszélgetésekben aktívabbak, mint a másik csoportban. Több gyermek is készített spontán módon a foglalkozáson elhangzott meséről meseillusztrációt, az óvónők visszajelzései alapján szabad játékidőben is játszották a foglalkozásokon tanult játékokat, sőt a szülőtől is érkezett olyan visszajelzés, hogy a gyerekek lelkesen mesélték otthon a foglalkozáson szerzett élményeiket, énekelték a dalokat. A kontroll-csoportból tagjaitól nem érkeztek ilyen visszajelzések, bár a foglalkozásokon ők is láthatóan jól érezték magukat, a hétköznapjaikban kevésbé jelentek meg a megszerzett ismeretek, élmények. Mindez azt a hipotézist igazolta, mely szerint minél több csatornán találkoznak a gyerekek a hagyományokkal, annál befogadóbbakká válnak ezen a területen.

Mindezek tekintetében úgy gondolom, érdemes az óvodás korosztály számára megteremteni a lehetőséget, hogy minél sokoldalúbban, változatos élményekre épülve ismerkedhessenek meg hagyományainkkal, amelyek így egyszerre fejlesztik számos képességüket, bővítik az ismereteiket, gazdagítják személyiségüket.

3. A komplex hagyománypedagógia célja

Az óvodai, iskolai hagyományátadás célja a művészeti és erkölcsi nevelésben egyaránt egy alap, egyfajta viszonyítási pont megteremtése.

„Nekünk évszázados tradíciónk az, hogy a hagyományos kultúrát nemcsak kövületként, hanem ma is használható értéként szerezzük be, népszerűsítjük, élvezzük. A magyar kultúra egyedülállóan európai és saját [...] Olyan anyanyelvi képzést kell adni, amely inkább az anyakultúra egészét véseti be. És ha ennek a szemlélete kellőképpen multikulturális, jól megfér mindezzel az is, ami e kultúra más párhuzama.”²

A pedagógiai munkában tehát jól megfér a hagyományok átadása a kortárs vagy más kultúrákból származó művészeti értékek közvetítésével, ilyen módon lehet korszerű, minden területet lefedő pedagógiai eszközként alkalmazni a komplex hagyománypedagógiát.

A módszernek nem az a célja, hogy néptáncosokat, népzeneészeket, esetleg néprajzosokat neveljen, hanem egy olyan lelki és szellemi alapot biztosít, amely egy megalapozott identitással, erős gyökerekkel rendelkező egészséges személyiség kialakulását segíti.

Ehhez fontos a sok csatornán keresztül való átadás, hogy minden gyermeket a saját egyéniségének megfelelő módon szólítson meg, vagyis az erősségeiben megerősödjön tudja befogadni azokat a műveltségi tartalmakat is, amelyekben esetleg gyengébb képességekkel rendelkezik.

² Voight Vilmos: Milyen kultúrát kérünk, támogatunk, kutatunk, tanítunk...? in Striker Sándor (szerk.): *Lidérces mennyország – A kultúra szerepe a változó világban*; Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 1997, 45.

4. Az alkalmi foglalkozások gyakorlata

Az alkalmi foglalkozások célja elsődlegesen az élménynyújtás. Ezekben a foglalkozásokon egyszeri alkalommal kell a gyermekek számára olyan maradandó élményt adni, amely elindíthatja érdeklődését a néphagyomány irányába, vagy legalábbis pozitív élményt kapcsol hozzá.

A foglalkozások egy – általában az adott időszakban megjelenő jeles naphoz kapcsolódó – témára épülnek, amelynek lehetőség szerint minél több megközelítése bemutatásra kerül. Minden esetben mesei közegben jelennek meg a szokások, hagyományok, ezekhez kapcsolódnak a további tevékenységek: népi játékok, tánc, dalok, hangszeres népzene, kézműves tevékenység.

A mese során gyakran megjelennek bábos jelenetek (1. kép). A bábok külső megjelenése is a hagyományos kultúra vizuális elemeit tükrözi. Az alkalmi foglalkozások hangsúlyos eleme az élő hangszeres népzene, ami a hangszerek megismerésére is lehetőséget ad.



1. kép

Alkalmi foglalkozás – bábos jelenet (fotó: Népzeneoktatás ünnepe)

Ezek az elemek tehát egy egységként közvetítik a részt vevő gyermekek számára a tárgyi és szellemi népművészet elemeit, amelyek támogatják egymást a téma feldolgozása, mélyítése során.

Például a Szent Mihály- Dömötör-naphoz kapcsolódó pásztorhagyományokat bemutató foglalkozás során a mesében a pásztorok feladatait, nehézségeit ismerik meg a gyerekek. A játékokban is megjelenik a farkas, mint a bárányokra leselkedő veszély, például a *Benn a bárány...* játékban, valamint a figyelem és ügyesség fontossága a pásztorok életében különféle ügyességi játékok során. A dalok, mondókák, rigmusok szintén a pásztoroktól származnak, a közhírnél *A juhásznak jól van dolga...* vagy *Szélről legeljetelek...* mellett kevésbé ismert dalokat, mondókákat is megismerhetnek a gyerekek, a táncban pedig megjelennek a pászortáncok elemei, mint például a botos tánc. A kézművesség során a gyapjúhoz kapcsolódó tevékenységek jelennek meg, így egyúttal a környezeti nevelés is megvalósul a gyapjú tulajdonságainak, hasznának megismerésével, megélmésével. Az egyes tevékenységek tehát szervesen kapcsolódnak egymáshoz, a hozzájuk kapcsolódó műveltségi tartalmak az élményen keresztül, szinte észrevétlenül jutnak el a gyerekekhez. Az ismeretek bővülése mellett olyan értékeket tapasztalhatnak meg egy-egy ilyen foglalkozás során, mint például a felelősségvállalás, türelem vagy az egymásra figyelés képessége.

5. A rendszeres foglalkozások tervezése

A rendszeres foglalkozások már egy mélyebb megismerés lehetőségét adják, hiszen ezeken hétről hétre egymásra épülő tevékenységek folyamatosan bővítik az ismereteket, tapasztalatokat. Egy-egy témakör feldolgozása hosszabb időszak, akár 3–5 hét alatt történik meg, és az év folyamán más témákhoz kapcsolódva is visszatér. A visszacsatolás lehetősége is jelentősebb szerepet kap, így a pedagógus alkalmazkodni tud az adott csoport sajátosságaihoz.

Átfogóbb, gazdagabb képet tud adni a hagyományokról ez a forma, hiszen megmutatkoznak az összefüggések, kapcsolódások is. A néphagyomány egy olyan összetett rendszer, amelyben minden tevékenységnek, cselekvésnek megvan az ideje, helye, oka és összefüggései. Ezek az összefüggések a kisebb és nagyobb egységekben egyaránt jelen vannak, úgy az emberélet, mint az évkör, egy munkafolyamat, egy ünnepi időszak vagy egy nap tevékenységeiben. A nyáron megtermelt kendert, lent télen dolgozták fel a fonóban. A szeptember–október folyamán leszüretelt szőlő borát Márton-napon kóstolhatták először. A Luca-napon ültetett búza karácsonyra zöldült ki, így a karácsonyi asztal díszé lehetett, és még számos hasonló példát találhatunk hagyományainkban. Ezek a tapasztalatok türelemre, a dolgok rendjének, idejének kiválására tanítják a gyerekeket a mai felgyorsult világban is. A komplex hagyománypedagógia gyakorlatában a heti rendszerességű foglalkozások során ez az egységes, szerves szemléletmód épül be a pedagógiai munka folyamatába.

A tevékenységek éves tematikáját az évkör jeles napjai, ünnepei, időszakai határozzák meg. Ehhez kapcsolódnak a változatos tevékenységek. Az életkori sajátosságoknak megfelelően a mese a népi játék és a táncos mozgás jelenti a foglalkozások gerincét, ehhez kapcsolódik a többi műveltségtartalom, az anyanyelvi, zenei, környezeti vagy akár matematikai ismeretek.

A feldolgozott témaköröknek mindig van egy fókusza, ami az erkölcsi nevelésben kap szerepet. Minden téma feldolgozása során megjelenik egy kiemelt emberi érték, mint például a felelősség, a barátság, az ünnepelni tudás stb., amit drámás játékok használata is segít erősíteni, tudatosítani. A téma feldolgozásához választott mesék, játékok, valamint a beszélgetések és drámapedagógiai eszközök ezt a tartalmat mélyítik el a gyerekekben, így a testi, lelki és szellemi képességek együtt, egymást erősítve fejlődnek.

Az év főbb témakörei:

Szeptember: Szent Mihály

- Téma: pásztorkodás, behajtás, háziállatok
- Kiemelt fejlesztési területek: felelősség (bárányok őrzése), megfigyelőképesség, számlálás, sorba rendezés, együttmozgás (nyáj)

Október: Szüret (Teréz-nap, Simon, Júdás)

- Téma: szőlő, őszi gyümölcsök
- Kiemelt fejlesztési területek: közös munka, munkafolyamatok megismerése

November: Márton-nap

- Téma: libák, újbor, rétes sütés

- Kiemelt fejlesztési területek: Szent Márton története alapján: adakozás – segítségnyújtás, szerénység, koncentrációs készség (kereső játékok)

December: Advent (Szt. Miklós, Luca, karácsony)

- Téma: ünnepi készülődés, együtt ünneplés
- Kiemelt fejlesztési területek: ünnepelni tudás, valódi értékek (ünnepi jókívánságok), család, szeretet

Január: Fonóbeli szokások

- Téma: szálasanyagok (fonal, spárga stb.) megismerése, tulajdonságai
- Kiemelt fejlesztési területek: női munkák, fonás, szövés (önellátás) jelentősége, összehasonlítás – mérés (hosszúság) finommotorika fejlesztése fonalmunkákkal, fontossági sorrend (egy lány akkor mehetett csak táncolni, ha három orsónyi szálal lefont)

Február: farsang

- Téma: mulatság, jelmezek
- Kiemelt fejlesztési területek: „más bőrébe bújás”, alakoskodás, tréfák, tréfás csúfolódók, fantázia, együttjátszás, tréfás játékok, versengések

Március–április: libalegelő, húsvét (virágvasárnap, húsvét, fehérvasárnap)

- Téma: libaőrzés, húsvéti szokások
- Kiemelt fejlesztési területek: fiú-lány szerepek, ünnepi készülődés, finommotorika fejlesztése tojásfestéssel – szimmetria, számlálás, segítség a házi, ház körüli munkákban

Április: Szent György-nap

- Téma: időjárás megfigyelés, Szent György és a sárkány, állatok kihajtása
- Kiemelt fejlesztési területek: megfigyelőképesség, sárkány (rossz tulajdonságok) legyőzése, bátorság, felelősségvállalás

Május: Pünkösöd (2. kép)

- Téma: pünkösdi király, királyné
- Kiemelt fejlesztési területek: versengések (győzelem, kudarc megélése), önismeret, társismeret, tulajdonságok (magas, alacsony, erős, gyors stb.), fiú-lány szerepek



2. kép
Pünkösödölés (fotó: Hegyesi-Kovács Katalin)

6. A program óvodai alkalmazása

Ez a szemlélet természetesen nemcsak a heti rendszerességű fakultatív foglalkozások tervezésénél alkalmazható, hanem az óvodai pedagógiai munkába is kiválóan adaptálható.

A néphagyományban természetes módon megjelenő tudásátadáshoz a mai pedagógiai területek közül az óvodai nevelés áll legközelebb, melynek legfontosabb jellemzői a mintakövetés (utánzásos tanulás) és szóbeliség. A néphagyományban, „ebben az írásbeliséget nélkülöző kultúrában tudását, szellemi kincseit minden nemzedék úgy örökölte a soron következő generációra, hogy a fizikai rögzítés (leírás, hangfelvétel) helyett az utódok emlékezetébe véste, amit fontosnak, megőrzésre méltónak tartott.”³ Az óvodai ismeretátadás – az életkori sajátosságoknak megfelelően – nagyon hasonlóan történik. Éppen ezért lehet kiválóan alkalmazni az óvodai pedagógiai munka során a néphagyomány kincseit a nevelő, fejlesztő munka eszközeként.

Az óvodai munkába is beépülhet tehát a komplex hagyománypedagógia szemlélete. Az egyes tevékenységformák sajátosságának megtartása mellett a tevékenységeket egy néphagyományból merített témák köré csoportosítva ismerteti meg a pedagógus a gyermekekkel. Hagyományörző óvodák akár egész éves tervük összeállításánál, más programmal működő intézmények egy-egy jeles nap vagy ünnepkör feldolgozásánál alkalmazhatják ezt a módszert.

A néphagyomány egyes elemei az Óvodai nevelés országos alapprogramja⁴ (a továbbiakban ONOAP) útmutatása alapján szinte minden óvodai tevékenységformákban meg kell(ene), hogy jelenjenek:

- **Vers, mese:** „A magyar gyermekköltészet, a népi, dajkai hagyományok gazdag és sok alkalmat, jó alapot kínálnak a mindennapos mondókázásra, verselésre. (3. kép) A mese a gyermek érzelmi, értelmi és erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítője.” (ONOAP)



3. kép
Meseshallgatás óvodában (fotó: Temesvári Eszter)

³ Benedek Krisztina – Sándor Ildikó (szerk.): *Útravaló – A néphagyomány közvetítésének módszerei az óvodában*, Budapest, Hagyományok Háza, 2018, 7.

⁴ Az Óvodai nevelés országos alapprogramja <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet> (Letöltés: 2020. 05. 18.)

Vagyis az óvodai anyanyelvi, irodalmi nevelés fontos eszközei néphagyományból a népmesék, mondókák, rigmusok, szólások, találós kérdések, amelyek fejlesztik többek között a fantáziát, a beleérző, beleélő képességet, a szókincset, a belső képalkotó képességet, a szövegértést.

- **Ének, zene, énekes játék, gyermektánc** „Az óvodában [...] az ölbeli játékok, a népi gyermekdalok, az éneklés, az énekes játékok, a zenélés örömet nyújtanak a gyermeknek, egyben felkeltik zenei érdeklődését, formálják zenei ízlését, esztétikai fogékonyságát [...] A népdalok éneklése, a gyermeknéptáncok és népi játékok, a hagyományok megismerését, továbbélését segítik.” (ONOAP)

A néphagyományok legmarkánsabban talán a zenei nevelésben kapnak teret, hiszen ide tartoznak az életkori sajátosságok szempontjából leghangsúlyosabb szerepet kapó népi játékok, amelyek nagyon sok területen fejlesztő hatással bírnak. Fejlesztik például az önismeretet, testtudatot, a türelmet, a térben való tájékozódást, a kudarctűrő képességet, az önértékelést, az egészséges önbizalom kialakulását, és még sorolhatnám számos fejlesztő hatásukat.

Ahogy a nyelvben, úgy a zenében is fontos, hogy először az anyanyelvükkel ismerkedjenek meg a gyermekek, ami a zene esetében a népdalokat, népi gyermek- és játékdalokat és a hangszeres népzenet jelenti.

- **Rajzolás, mintázás, kézi munka** „A rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, a kézi munka az ábrázolás különböző fajtái, a műalkotásokkal, a népművészeti elemekkel, az esztétikus tárgyi környezettel való ismerkedés is fontos eszköze a gyermeki személyiség fejlesztésének.” (ONOAP)

A vizuális nevelés területén tehát kétféleképpen is megjelenhet a néphagyomány tárgyi kultúrája, a gyermeki alkotó tevékenységben, valamint az óvodai környezet kialakításában, így együtt fejlesztve a finommotorikát, a kézügyességet, esztétikai érzéket, formálva a gyerekek ízlésvilágát (4. kép).



4. kép

Bárány természetes anyagokból – gyermekmunka (fotó: Jármy Éva)

- **Mozgás:** „A spontán – a játékban, azon belül a szabad játékban – megjelenő mozgásos tevékenységeknek [...] minden gyermek számára lehetőséget kell biztosítani.” (ONOAP)

A mozgásos és sportjellegű népi játékok remekül alkalmazhatók erre az óvodai mozgásfoglalkozásokon vagy az udvari játék idejében, egyaránt fejlesztve a kondicionális és koordinációs képességeket, mint a gyorsaság, mozgékonyág, térbeli tájékozódás, ritmuskészség, egyensúlyérzék stb.

- **A külső világ tevékeny megismerése:** „A gyermek [...] megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét is.” (ONOAP)

A hagyományos kultúra fontos eleme a természetközelség, a természettel való együttélés, a természet tisztelete, így a hagyományátadás során ez a szemlélet is hangsúlyosan megjelenik. Ez a gondolkodásmód erősíti a mai világban oly fontos környezettudatos szemléletmód kialakítását.

A környezeti tartalom mellett a matematikai gondolkodásmód megismeréséhez is számos lehetőség rejlik a hagyományban, a népi játékokon, kézműves tevékenységeken, hagyományos munkák, mesterségek megismerésén keresztül. Ezekben a tevékenységekben fejlődnek az észlelés, érzékelés képességei, gondolkodási és akár a számolási képességek is (5. kép).

Ezeknek a műveltségi és fejlesztési tartalmaknak az összekapcsolása, az évkör szokásaira, hagyományaira épülő tematikus elrendezése, valamint a hagyomány által közvetített emberi értékek kiemelése az, amit a komplex hagyománypedagógiai szemlélet hozzátehet az óvodai pedagógiai munkához.



5. kép

Kukoricacsutkából készült torony (fotó: Cseke Attila)

7. A program iskolai lehetőségei

Bár az iskolában már az írásbeliség kerül előtérbe, és az oktatás-nevelés formája is nagyon más az óvodához képest, a komplex hagyománypedagógia itt is alkalmazható. Elsősorban néprajzi témájú tananyagok feldolgozása során használható, mint például énekórán a népszokásokhoz kapcsolódó dalok, olvasásórán a népmesék vagy felső tagozatban a hon- és népismeret témakörei. Az életkori sajátosságoknak megfelelően az egyes tevékenységek aránya értelemszerűen változik, így például a népi játékok kisebb szerepet kapnak, míg a drámapedagógiai eszközök nagyobbat, de maga a szemlélet, hogy a hagyományokat minél inkább a maguk teljességében, lehetőség szerint minél több csatornán keresztül közvetítsük, változatlan marad. Azok az emberi értékek is, melyeket egy-egy téma feldolgozása során kiemelünk, egyre árnyaltabbak, tudatosabbak lesznek az életkor előrehaladtával.

A mese a módszernek az a pontja, ami az életkori sajátosságok figyelembevétele mellett minden korosztálynál egyaránt központi szerepet kap, ezt a műfaj sajátossága teszi lehetővé. „Annak ellenére, hogy a mese évszázadokon keresztül a felnőttek számára volt kiemelkedő jelentőségű, tudásközvetítő bölcséleti anyag, a mesemondók nem válogatták meg hallgatóságukat. A közösség egészének meséltek, melynek tagjai voltak a gyerekek és a fiatalok is, akik felnőtté válásuk kezdetére rendelkeztek a történetekből lesűrhető tudással, tapasztalatokkal.”⁵

A mesék mentén haladva és azokhoz kapcsolva a hagyomány más, életkornak megfelelő tartalmait, tehát akár egész a felnőttképzésig használható pedagógiai módszer, eszköz lehet a komplex szemléletű hagyományátadás.

8. Összegzés

A néphagyomány átadása tehát számos fejlesztési lehetőséget rejt, így nem egy poros, elavult tudást közvetít, hanem a legmodernebb pedagógiai irányzatoknak megfelelő, élménypedagógiai módszerként alkalmazható a mai világban is aktuális műveltségi és erkölcsi tartalmak közvetítésére. Mindehhez szükség van olyan pedagógusokra, akik óvodai, iskolai keretek között is tudják alkalmazni a módszert. A Napra-forgó program fontos küldetése az is, hogy minél több pedagógus számára elérhetővé, alkalmazhatóvá tegye a komplex hagyománypedagógia szemléletét.

A néphagyomány alkalmazása a pedagógiai munkában nem egy önmagáért való folyamat, hanem a gyermekek testi, lelki, szellemi képességeire egyaránt ható természetes eszköz, ami megfelelően alkalmazva, a mai életben használható képességekkel, ismeretekkel, tapasztalatokkal, gazdagítja a gyermekeket. Olyan gazdag kincsestárat örököltünk eleinktől, amelynek átadása a következő generációknak egyaránt fontos pedagógiai feladat és kiváló lehetőség és eszköz az élményteli, gyermekközeli óvodai (iskolai) légkör kialakításához. A Napra-forgó hagyománypedagógiai program célja és hivatása, hogy minél több gyermek és pedagógus fedezze fel és ismerje meg ezeket az értékeket, ezáltal a néphagyomány a múzeumok és szakkönyvek helyett (mellett) a mindennapokban élő, élhető élménnyé váljon.

⁵ Boldizsár Ildikó: *Meseterápia*, Budapest, Magvető, 2007, 317.

Irodalom

- Benedek Krisztina – Sándor Ildikó (szerk.): *Útravaló – A néphagyomány közvetítésének módszerei az óvodában*, Budapest, Hagyományok Háza, 2018.
- Boldizsár Ildikó: *Meseterápia*, Budapest, Magvető Kiadó, 2007.
- Kósa László – Szemerényi Ágnes: *Apáról fiúra*, Budapest, Móra Könyvkiadó, 1973.
- Voight Vilmos: Milyen kultúrát kérünk, támogatunk, kutatunk, tanítunk...? in Striker Sándor (szerk.): *Lidérces mennyország – A kultúra szerepe a változó világban*, Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 1997.

Forrás

- Az Óvodai nevelés országos alapprogramja <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet>

CSEPPENTŐ KRISZTINA

EGY MÁSIK MŰFAJ KÉPEI – A NEVELÉS FOGALMÁNAK TÖRTÉNETI VÁLTOZÁSÁHOZ

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa, hogyan jeleníti meg Thomas Mann Varázshegy című regénye azt a perspektívaváltást, mely a nevelésről való gondolkodásban Európában a reformáció és a modernitás között végbement. A kép és a képzés német fogalmából (Bildung) kiindulva történeti megközelítésben igyekszik láttatni azt a folyamatot, amely során az ember nevelhetőségéről alkotott kép függetlenné vált eredeti vallásos környezetétől. A komplex műveltségképpel dolgozó szövegből olyan motívumokat emel ki, amelyek segítenek reflektálni a világ ritmusának, az emberről alkotott kép megváltozására.

Kulcsszavak: Bildung, nevelés, nevelődés, fejlődésregény, Thomas Mann, A varázshegy

„Az írás nem egyéb, mint szavakat találni a ritmushoz.”¹

1. Bevezetés

A *varázshegy*² című nagyregény elgondolásunk szerint eklatáns példája a mottóként választott idézetben megfogalmazottaknak. Ez a maholnap százéves szöveg első pillantásra kicsit talán porosnak tűnik. Különben is, világunk folyamatosan változó ritmusában a szavaknál egyre nagyobb szerephez jutnak a képek. A Gutenberg-galaxisnak leáldozott.³ Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy Thomas Mann ezen műve ikonikus jelentőségű.⁴ Ahogyan a Princeton Egyetemen a regényhez írott bevezetőjében maga a szerző fogalmaz: „az utókor bizonyára a huszadik század első harmadának európai lelki állapota és szellemi problematikája egy dokumentumát látja majd [benne].”⁵ Tehát úgy fest, mégiscsak érdemes foglalkoznunk vele.

Úgy találjuk ugyanis, hogy ez a szövegdokumentum kiváló alkalmat ad a nevelés-fogalom megváltozásának bemutatására; pontosabban arra, hogy ez hogyan jelent meg az irodalomban. Jelen vizsgálódásunkban a konferencia három hívószava felől igyekszünk közelíteni hozzá; tehát a szó, kép és ritmus dimenziói mentén vesszük szemügyre. Azt kívánjuk felderíteni, milyen viszonyban van ez a három szempont a szöveggel. Ennek kapcsán egy régebbi, ősinek mondható jelképpel, a képmással is kapcsolatba kerülünk. Célunk, hogy a nevelődésregény műfaján keresztül rámutassunk arra a

¹ Virginia Woolf: A Reflection of the Other Person, in Nigel Nicolson (szerk.), Joanne Trautmann (társszerk.): *The Letters of Virginia Woolf*, Vol. IV.: 1929–1931., London, The Hogarth Press, 1978, 303.

² Thomas Mann: *A varázshegy*, ford. Szöllősy Klára, Budapest, Európa, 1960, 19.

³ V.ö. Marshall McLuhan: *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto, University of Toronto Press, 1962.

⁴ Vö. Adrian Brauneis: Variation und Negation des Bildungsromans in den 1920er Jahren, Zu Thomas Manns Zaubergeberg und Arnolt Bronnens Replik Barbara la Marr, in Elisabeth Böhm – Katrin Dennerlein: *Der Bildungsroman im Literarischen Feld: Neue Perspektiven auf eine Gattung*, De Gruyter, 2016, 308.

⁵ Thomas Mann: *Der Zaubergeberg*. Frankfurt a.M, 2012, 7.

folyamatosságra, amely érzékelésünk szerint egymástól sok szempontból jelentősen eltérő történeti korokon keresztül (a példaképek változása mellett is) jelen van a világban, és vele az irodalomban.

Dolgozatunk háttérét egy mikrotörténeti szemléletmódú doktori kutatás képezi, melynek céljaként nevelés és nevelődés jelenségegyüttesének nevelődésregényekben való vizsgálatát tűztük ki. Ennek kiindulópontja a *Bildung* fogalma. A kutatás hipotézise, hogy a kiválasztott szövegek tartalmazzák a korszakra jellemző pedagógiai gondolkodás egyes elemeit, és belőlük visszafejthetők a pedagógiai diskurzus bizonyos szálai. Ahogyan Dombi Alice más, bizonyos szempontból hasonló szövegdokumentumokkal kapcsolatban fogalmaz, ezeket a regényeket is olvashatjuk az alternatív pedagógiai emlékezet pretextusaiként.⁶

Tanulmányunk elején röviden definiáljuk munkánk központi fogalmait (2.), majd nagy vonalakban vázoljuk a nevelődésregény műfajának történetét (3.). Ennek részeként bemutatjuk, hogyan vált függetlenné az emberről alkotott kép eredeti vallásos környezetétől. Kutatói kérdésünk, hogy vajon a szekularizáció lezárultával is felbukkannak-e az eredeti vallásos meghatározottságnak valamilyen nyomai, vallásos elemek vagy esetleg a szakralitás más jelei a nevelődésregényekben, illetve a műfaj általunk választott képviselőjében.⁷ A kérdés megválaszolására tett kísérletünk előtt röviden szót ejtünk a kutatás módszereiről (4.), ezt követi gondolatmenetünk kifejtése néhány kiragadott szövegpélda segítségével (5.). Dolgozatunk az eredmények bemutatásával és összefoglalással zárul (6.).

2. Fogalmaink meghatározása

Jelen vizsgálatunk során használt három legfontosabb fogalmunk az alábbi: nevelés/nevelődés (*Bildung*), emberkép és nevelődésregény. Gondolatmenetünket abból az alaptételből építjük fel, miszerint a nevelés mindig valamilyen implicit emberképen alapul.⁸ Így alapvetően jellemző rá egyfajta képszerűség, képiség, amely a nevelés célját és módszereit alapvetően meghatározza. Elsőként a nevelés magyar, illetve német fogalmait igyekszünk röviden áttekinteni. Utóbbit történeti változásában követve jutunk majd el a nevelődésregény műfajához, és annak fejlődésével a vizsgálatra kiválasztott szöveghez, Thomas Mann *Varázshegyé*hez (utóbbi kettőt önálló alfejezetben tárgyaljuk).

2.1. Nevelés

A fogalom egyik lehetséges szakszerű meghatározását adja Bábosik István, aki szerint a nevelés: „olyan szándékos és célirányos akciók összessége, amelyek az egyén fizikai, erkölcsi és értelmi erőinek fejlesztésére irányulnak. A nevelés alapvetően értékközvetítő

⁶ Dombi Alice: A neveléstörténet-írás mint a kulturális emlékezet forrása, in Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2008, 233, 237.

⁷ Röviden jelezzük, hogy az általunk most választott szöveg csupán egyetlen kiragadott példa a rangos európai nevelődéstörténeti regények egész vonulatából.

⁸ Németh András – Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2004, 37.

folyamat.”⁹ Ehhez az összegzéshez hasonló, valamivel bővebb definíciót nyújt Gaál Gabriella és Jászi Éva, *Pedagógus-mesterség* című könyvükben. Szerintük „[a] nevelés olyan értékátadó, értékrendszert kialakító, fejlesztő folyamat, melynek célja, hogy az egyént életfeladatai megoldására képessé tegye.”¹⁰

Az érdekesség kedvéért megemlíjtük még Weszely Ödön korai írását, a *Pedagogiai alapgalmak változása* című munkát is. Weszely német szakírókat idézve írja 1928-ban(!): „A nevelés [...] voltaképp fejlődni engedés, vagy nőni engedés (*Wachsenlassen*), vagy vezetés (*Führen*) vagy a foglalkozás irányítása. A nevelő pedig csak megfigyelő, kezdeményező, irányító. [...] A nevelés célja nem a túlvilágra való előkészítés, hanem a jelen életre való nevelés.”¹¹

2.2. Bildung

Jóval összetettebb ennél a nevelődés német fogalma, a *Bildung*. Meghatározásához szükséges vázolnunk történetét, aminek nem egyetlen oka, hogy kutatásunk során alapvetően német nyelvű szövegekkel dolgozunk: az általunk vizsgált irodalmi műfaj, a nevelődésregény ugyanis német nyelvi környezetben alakult ki.¹² Azért is foglalkoznunk kell ezzel a komplexitása miatt többek által fordíthatatlannak talált fogalommal,¹³ mert a felvilágosodás óta az egész Európa nevelési elképzeléseire nagy hatást gyakorolt. Hogy ezt a folyamatot láttassuk, a következőkben először a nevelődés fogalmának vallásos gyökereit írjuk le (1.), majd annak változását a szekularizáció alatt (2.), valamint a 18. század során végbemenő további transzformációját (3.).

2.2.1. A vallásos nevelődésfogalom

A *Bildung* fogalma a teológia nyelvéből származik, és jelentését tekintve az ember teremtmény létéből eredeztethető. A Genézis szerint az ember Isten teremtményeként nemspecifikus képisége által meghatározott. Ahogyan Mózes első könyvében olvashatjuk: „És monda Isten: Teremtsünk embert a mi képünkre és hasonlatosságunkra; [...] Teremté tehát az Isten az embert az ő képére, Isten képére teremté őt: férfivá és asszonnyá teremté őket.” (1Mózes 1,26–27)

Ebből az ótestamentumi elképzelésből, amely szerint a férfi és nő Istenhez hasonlóként teremtett, jött létre az *Imago Dei*-tan, az istenképesség tana. Eszerint az emberi élet célja, hogy ennek megfelelően valóban kiformalja magában ezt a képet, és a Teremtő képmásává váljon. Ez a vallásos gyökerű antropológia, amely Istennek tetsző életre utalja az embert, tovább él a Tízparancsolatban; továbbá Krisztus személyében és tanításában az Újszövetségben is. Jézus Krisztus alakja annak az elképzelésnek az ikonikus

⁹ Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004, 37.

¹⁰ Gaál Gabriella – Jászi Éva: *Pedagógus-mesterség*, Eger, Líceum, 2015, 16.

¹¹ Weszely Ödön: *Pedagogiai alapgalmak változása*, Budapest, Dunántúl Ny., 1928, 7.

¹² Vö. Ehrhard Bahr: *Gattungsgeschichte*, in Goethe, Johann Wolfgang – Ehrhard Bahr (szerk.), 2012: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Stuttgart, Reclam, 646; Todd Kontje: *The German Tradition of the Bildungsroman*, in Sarah Graham (szerk.): *A History of the Bildungsroman*, Uni of Leicester, Cambridge Uni Press, 2019, 15.

¹³ Sarah Graham: *Bevezető*, in Sarah Graham (szerk.): *A History of the Bildungsroman*, Uni of Leicester, Cambridge Uni Press, 2019, 8.

jelképül szolgál, hogy az ember természeténél fogva magában viseli az istenképiség lehetőségét, ezt életmódjával ki kell alakítania magában. Ebből a keresztény korszak számára az ember hivatására vonatkozó kötelező érvényű elképzelés hosszú évszázadokra a vallásos nevelés kulcsfogalmává vált.¹⁴

2.2.2. A nevelés fogalmának szekularizálódása

Az 1600-as években aztán a reformációra való válaszként érkező pietista mozgalomban, majd pedig az újhumanizmusban felértékelődött az ember szubjektivitása, a személyiség fejlődése.¹⁵ Az elképzelés, miszerint az ember természeténél fogva jó, és magasabb szintű fejlődésre hivatott, új nevelési programok megfogalmazásához vezetett, melyek segítségével ez a hajlam kiképezhető. Az újhumanista mozgalom egyik fő célkitűzése a növendékek erkölcsi fejlődésének, lelki gyarapításának, belső világuk humanizálásának előmozdítása.¹⁶ Továbbá megjelenik egy éles ellentét a hagyományos humanizmus (az ember belső értékeinek felszínre hozása, legkülönbébb képességeinek kifejlesztése) és a közvetlenül használható szakműveltségre való igény között.¹⁷ Láthatjuk tehát, hogy a szekularizáció folyamatával párhuzamosan egyfajta perspektívaváltás megy végbe, mely a nevelésről való gondolkodásra is jelentős hatással van.

2.2.3. Képzés mint nemesítés

Egészen magától értetődőnek tűnik ez a nézőpontváltás, ha végiggondoljuk, milyen sokirányú és sokrétű társadalmi, politikai, szellemi változásokat hozott a 17–18. század. Itt csak utalásszerűen említhetjük meg azokat a kulcsfogalmakat, amelyek ezeket a változásokat fémjelzik: a városiasodást, a polgárosodást, illetve a felvilágosodást és az e folyamatok kulminációját jelentő 1789-es francia forradalmat. A lakosság széles rétegeinek városokba költözésével nemcsak a hasznosság és új morális célkitűzések jelentek meg, hanem lassanként egy új réteg is kialakult: a polgárság.

Ebben a dinamikusan változó korban újragondolták az ember alakíthatóságáról, formálhatóságáról szóló elképzeléseket. Megjelent az az elképzelés, miszerint az egyes ember magát nemcsak előre meghatározott erényképzetek mentén orientálhatja, hanem azon képességét is fejlesztenie kell, hogy képzelőerejével saját maga etikus ideálját el tudja képzelni. Ennek kapcsán az esztétikai nevelés kimagasló szerephez jutott, hiszen a művészetnek kell a képzelőerőt serkentenie, és a példaértékű viselkedésminták által ideális értékeket közvetítenie. Ezzel a mozzanattal a képződés (*Bildung*) fogalma antropológiai és esztétikai diskurzusok részévé vált, és a 18. század kulcsfogalmává lett.¹⁸

¹⁴ Ortrud Gutjahr: *Bildungsroman – Einführung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 2007, 10.

¹⁵ Ez a nevelődési regények kialakulására is nagyban hatott. Ehrhard Bahr is említi például a pietista mozgalom szerepét. Bahr i. m., 2012, 643.

¹⁶ Pukánszky Béla: VII. A felvilágosodás győzelme, in Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/07.htm#Heading15>

¹⁷ Lásd Pukánszky, Uo., o. n.

¹⁸ Gutjahr, i. m., 10.

3. A nevelődésregény

3.1. A regény mint a nevelődés médiuma

Ahogy a modernitás felé haladva a társadalomban egyre inkább felbomlanak a korábban működő középkori struktúrák, az irodalomban is megfigyelhető ennek a korszakváltásnak a leképeződése. A protestantizmus térhódítása, majd a szekularizáció nyomában új műfajok jelennek meg. A 18. századra létrejön a regény.¹⁹ Annak köszönhetően, hogy az esztétikai nevelődés felértékelődött, a regény művészi formaként is meg tudott gyökerezni. Ugyanakkor nem csupán esztétikai szempontból értékelték, hanem a felvilágosodott olvasóközönség képzésének eszközeként is.²⁰ Népszerűségét annak is köszönheti, hogy narratívájával, az egyéni nevelődésről alkotott különféle modelljeivel a polgárság identitásképzéséhez jelentősen hozzájárult.²¹

Merthogy a regényben a nagy ívű, széles perspektívájú történetek helyett egyre hangsúlyosabban jelenik meg az egyes ember, és vele az egyéni sors kiteljesedésének, a személyiség fejlődésének eszménye. Ezen kérdéskör pedagógiai vonatkozásait a legjellegzetesebben a fejlődésregény tárgyalja, amely szintén ennek a korszaknak a gyümölcse. A fejlődésregény egyik alfaja a nevelődésregény, amelyben az egyén művelődésének az útja (*Bildungsweg*) paradigmaticusan kerül elbeszélésre.²²

3.2. A nevelődésregény mint irodalmi műfaj

Ez a narratívátípus az 1700-as években kezdett hangsúlyosabban megjelenni az irodalomban, és igen gazdag hagyománya van. A kritikusok között általában alapvetően egyetértés van a tekintetben, hogy prototipikus darabja Goethe 1795/96-ban megjelent *Wilhelm Meister tanulóévei* című regénye.²³ Goethe korszakalkotó műve nyomán rengetegen másolták, és lépésenként az irodalomtörténet egyik legmaradandóbb műfajának bizonyult: hamar elterjedt Európa-szerte (így francia és angol nyelvterületen), és folyamatosan alakult, formálódott. Összességében mintegy százötven évig virágzott. Történetileg ugyan a realizmushoz kötjük, de ezt a fejlődésregény későbbi útja során meghaladta, ahogyan a nevelés/nevelődés fogalma is túllépett saját eredetén.

Klasszikus formájában azt a külső és belső utat ábrázolja, amelyet egy fiatal – általában férfi – a serdülőkortól a felnőttkor küszöbéig megtesz. Betekintést enged fiatal főszereplője lelki-szellemi fejlődésébe, mégpedig úgy, hogy közben annak környezetével való sokrétű konfliktusait is ábrázolja. Így az olvasó a főhős fejlődésén keresztül

¹⁹ Vö. Ian Watt: *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*, London, Chatto & Windus, 1957.

²⁰ Így a 18. század első évtizedeiben rohamtempóval „nobilált”. Vö. Gutjahr, i. m., 11–13.

²¹ Vö. „A műfaj összességében a feltörekvő polgárság individuációs igényeinek és önmeghatározásra vonatkozó kívánságainak megértésének központi médiumává vált.” Gutjahr, i. m., 11.

²² Todd Kontje, i. m., 12.

²³ Vö. Elisabeth B. – Katrin D.: *Der Bildungsroman im Literarischen Feld: Neue Perspektiven auf eine Gattung*, De Gruyter, 2016. Ehrhard Bahr Goethe teljesítményének különlegességét abban látja, hogy összeköti a pietizmus vallomások naplóinak hagyományát a kalandregénnyel. Szerinte Goethe ezeket a formákat szekularizálja és pszichologizálja, így használja fel saját céljaira. Bahr, i. m., 643.

egyén és társadalom egymásra hatásának azt a dinamikus folyamatát követheti végig, amely során egy állandó változásban lévő fiatal önképe kialakul, és személyes küzdelmei eredményeképpen megéli feladatát és helyét a világban.²⁴

4. A kutatás módszerei

Míg a kutatásban a diskurzuselemzés módszerével vizsgáljuk, hogyan építik egyes szövegek a nevelődési regény fogalmát, addig jelen munkánk alapvetően olyan kvalitatív vizsgálat, amely tartalom- és dokumentumelemzésre épül, annak egyfajta ötvözete. Fontos azonban kikötnünk azt is, hogy jelen kereteink miatt nem teljes tartalomelemzésre törekszünk, csupán példákat keresünk az egyes kategóriákba sorolható elemekre. Így tanulmányunk a tartalomelemzés kódolás előtti első lépésének feleltethető meg, nem vonhatunk le belőle messzemenő következtetéseket.

Megjegyezzük továbbá azt is, hogy vizsgálódásunk ez irányú kutatásunk tájékozódó fázisát jelenti, így problémafelvetésünk célja a kiválasztott dokumentummal kapcsolatos műfaj történeti összefüggések feltárásának megalapozása. Megelégedünk annak felvetésével, hogy a műfaj változása az egyes regények tartalmának szintjén is megjelenő tendenciákban tükröződik.

A teljes szöveg ismeretében a bevezetőben megfogalmazott kutatói szándékunknak megfelelően most olyan kulcsszavakat választottunk ki, amelyeket az eredeti német szövegben²⁵ szoftveresen keresve azt igyekszünk kimutatni, hogyan jelenítődik meg a nevelődésregény központi fogalmának, a képz(őd)ésnek (*Bildung*) tartalmi változása a szövegben. Választott fókuszunkból adódóan ezek a kulcsszavak az alábbiak: képz(őd)és (*Bildung*), vallás (*Religion*), illetve szakralitás (*Sakralität*). Feltételezzük, hogy az ezekhez a kulcsszavakhoz kötődő tartalmak fogják a legmarkánsabban megjeleníteni azokat a változásokat, amelyekre a nevelődésregény műfajával kapcsolatban az előző fejezetben már utaltunk.

5. Diskusszió

5.1. *Bildung* – nevel(őd)és/művel(őd)és

Első kulcsszavunk a *Bildung*. A fellelt mintegy 80 darab összetett szókapcsolatból, melyekben a keresett fogalom szerepelt, kiválasztottuk azt a mintegy tucatnyit, amelyek a keresett szót önállóan, nevel(őd)és/művel(őd)és értelmében tartalmazták. Az alábbiakban csupán néhányat ragadunk ki ezek közül. Rövidsége törekedve bizonyos részeket szövegszerűen, másokat a tartalmuk alapján idézzük.

Első alkalommal a művelődés szó az olasz humanista, Lodovico Settembrini, a regény egyik fő nevelő figurája szájából hangzik el. Nem meglepő módon saját hazáját

²⁴ Graham, i. m., 1.

²⁵ A vizsgálatot azért a német szövegen végezzük el, mert a *Bildung* fentiekben már tárgyalt, rendkívül összetett központi fogalmának több magyar megfelelője is előfordulhat a szövegben, ami olyan további fordításméleti és -gyakorlati problémákat vet föl, melyeket jelen keretek között nem találunk megoldhatónak.

dicséri: „Itália bontotta ki elsőnek a felvilágosodás, *művelődés*, szabadság zászlaját.”²⁶ Ehhez a műveltségképhez kapcsolódik, amikor a *Humaniora* alfejezet részeként megjelenik az ember, azaz a humanisztikus hivatás iránti érdeklődés, „a formális *képzés*” részeként a régi nyelvek.²⁷

A hatodik fejezetben a főszereplő, Hans Castorp is a polgári műveltség embereként jelöltetik, akinek a helyén kellene tartania a fejét, mielőtt valami ostobaságot követne el: „maga mint megfontolt civil, mint a *polgárisult műveltség* képviselője.”²⁸ Erre van szükség ahhoz, hogy felfoghassa Settembrini mitológiai utalásainak jelentését, melyhez – mint a narrátor fogalmaz: „*nyugati műveltség* kellett.”²⁹

Ez a nyugati műveltség azonban a regény későbbi részén belépő másik hangsúlyos pedagógus szereplő világnézetének tükrében alacsonyabb rendűként tűnik fel. Leo Naphta, a jezsuita nevelő lesz az a figura, akin keresztül a dogmatikus kereszténység értékrendszere és nevelési módszerei tűnnek elő. Naphta ismeri például Nürnberg és Regensburg kínzókamráit, mert „*művelődési szándékkal* alaposabban körülnézett bennük.”³⁰ Előttörténetéből megtudjuk ugyanakkor azt is, hogy a vallásos neveltetés korabeli műhelyeiben „bizony nemcsak a *magasabb műveltséget*, a *humanisztikus műveltséget* követelik meg, kérem szépen, hanem a módosabb osztályokhoz is kell tartozni.”³¹ A szerző ilyen és ehhez hasonló erőteljesen ironikus kiszólásokkal jelzi: ebben az időszakban már nem a történelmi kereszténység értékei működnek az egyházban.

5.2. Szakralitás (*sakral*) és vallás (*Religion*)

Ezt jelzi az is, hogy a szövegben explicit módon csupán egy helyen jelenik meg a szakralitás szó, noha több fejezetben is történik rá részletes utalás. Ez az egyetlen passzus is inkább negatív asszociációkat kapcsol hozzá:

Ez *egyházi* latin, szerzetesnyelv, középkor, amolyan kongó, monoton, földalatti ének... Settembrininek semmiképp sem lenne ínyére, ez nem való humanistáknak és republikánusoknak meg afféle nevelőknek, egészen más szellemi irányt képvisel: a másikat.³²

Ebből is a fentiekben már említett kontraszt világlik elő: az újhumanista és a skolasztikus keresztény világkép közötti ellentét. Ez az ellentét a történet előrehaladtával egyre éleződik. Míg Settembrini a „várva várt napról” beszél, amikor „földrészünk azon országaiban is összedőlnek a monarchiák és a *vallások*, amelyek igazából nem éltek át sem egy tizenharmadik századot, sem 1789-et”³³, addig Naphta fiatalkorában

²⁶ Thomas Mann: *A varázshegy*. Szöllősy Klára fordítása, Budapest, Európa könyvkiadó, 1960, 195. A következő idézetek is mind ebből a fordításból származnak. Kiemelések végig tőlem (Cs. K.).

²⁷ Uo. 324.

²⁸ Uo. II. 13.

²⁹ Uo. II. 18.

³⁰ Uo. II. 146.

³¹ Uo. II. 228.

³² (Az eredetiben: Sakrallatein.) Uo. I. 366.

³³ Uo. I. 197.

„vallásoktatás közben [hívta föl] magára a körzeti rabbi figyelmét.”³⁴ Ő később „összekülönbözött eredeti *vallásközössége* pásztorával [...] és oly türelmetlenül készséges volt a *vallásváltoztatásra*, hogy »felfedezőjének« nem is kellett azzal fáradnia, hogy ezt a lelket, vagy helyesebben ezt a rendkívüli koponyát megnyerje *hitvallásának*.”³⁵ Settembrinivel való hosszas filozófiai-erkölcsi vitáik egyike során Naphta az alábbi megállapítást teszi: „erény és egészség valóban nem *vallásos állapot*. Nagy nyereség – mondotta, ha sikerül tisztáznunk, hogy a *vallásnak* egyáltalában semmi köze az értelemhez és az erkölcsösséghez.”³⁶

E kontraszt bemutatása és részletes kifejtése után a vallás és szabadság, hagyomány és haladás témakörét érintő disputák egyfajta összegzését Thomas Mann figyelemre méltó módon a fiatal főszereplővel (az egyszerű fiatalemberrel) mondhatja el:

Hans Castorp fölemelte a mutatóujját, mint az iskolában. Senkit sem szeretne megbotráncoztatni, mondotta, de itt nyilván a haladásról van szó, az emberi haladásról, vagyis hát tulajdonképpen a politikáról és az ékesszóló respublikáról és a művelt nyugat civilizációjáról, és ezért ő úgy gondolja, hogy élet és *vallás* különbsége, vagy ha Naphta úr mindenképpen úgy akarja: ellentéte az idő és örökkévalóság ellentétére vezethető vissza. Mert haladás csak az időben lehetséges; az örökkévalóságban nincsen, és nincs politika, sem ékesszólás. Ott az ember – ha szabad így kifejezni – Istenben hátrahajtja fejét, és behunyja a szemét. Körülbelül ez a különbség *vallás* és erkölcsösség között, zavarosan kifejezve.³⁷

A kiragadott szövegpéldák alapján is láthatjuk: igen komplex műveltségkép bontható ki a regényben. Ennek témánk szempontjából legjelentősebb két fő pólusa a Settembrini, illetve a Naphta által megtestesített értékrend és világnézet. Először Settembrini humanizmusa jelenik meg a szövegben; mégpedig a humanisztikus műveltséghez tartozó nyelvtudással, irodalmi idézetekkel.³⁸ Ő ezt a fajta *Bildung*-ot hol nyugatinak, hol polgárinak nevezi.

Vele szemben, zenei megfogalmazásban: kontrapontként tűnik fel a regény felén túl Naphta, aki a hagyomány, a keresztény értékrend szószólója – látszólag. Ugyanis a történet előrehaladtával a narrátor kommentárjai és az ironikus megfogalmazásokból egyértelműen kiderül: Thomas Mann szerint az a fajta skolasztikus, megkövesedett, szigorra és engedelmességre épülő rend, amelyben Leo Naphta felnőtt, nem élhető, mivel valójában nem humanisztikus – a szó „emberi” értelmében. Így nem is életképes. Ezt *A nagy ingerültség* című fejezet pisztolypárbaja kétségtelenül bizonyítja. Ebből úgy tűnik, tulajdonképpen Settembrini magatartása keresztényibb Naphtáénál.

Azt láthatjuk tehát, hogy a hagyomány tisztelete mellett – hiszen mi másnak is tekinthetnénk azt a szerzői gesztust, hogy a regény egyik kardinális konfliktusában részt vevő szereplőt ilyen árnyaltan mutatja be? – Mann pontosan látja az

³⁴ Uo. II 126.

³⁵ Uo. II 128.

³⁶ Uo. II. 151.

³⁷ Uo. II. 151.

³⁸ Ezek mostani példáinkban ugyan nem jelennek meg, de a szövegben hemzsegnek az olasz és latin költők nevei és művei, valamint a görög mitológiai utalások egyaránt.

intézményesülő egyházi rend hátrányait. Figurái kidolgozottságával tökéletesen tükrözi azt a történelmi-világnevezeti változást, amely Európa kereszténység által meghatározott korszakától a szekularizált modernitáshoz vezetett.

6. Összegzés

A Szó–kép–ritmus konferencia apropót adott arra, hogy reflektáljunk a nevel(őd)és fogalmának vallásos hagyományban fellelhető gyökerére. A kép és a képzés (*Bildung*) fogalmából kiindulva, annak történeti változásán keresztül igyekeztünk láttatni annak az átfogó gondolkodásbeli változásnak néhány mozzanatát, amely Európában a reformáció és a modernitás között végbement. Ahogyan dolgozatunkban igyekeztünk rámutatni, arra lehetünk figyelmesek, hogy ez alatt az időszak alatt a korábban a vallásos szférához kötődő nevelés mintegy esztéticizálódik, és a teológiai hagyománytól függetlenné válik. Miután ezt áttekintettük, a képzésről szóló elképzelések alapvető változását Thomas Mann *A Varázshegy* című regényéből kiemelt példákkal szemléltettük.

Úgy találjuk, hogy Thomas Mann élesen látja, és művében leköveti a világ ritmusának megváltozását: kritikus azzal a folyamattal kapcsolatban, amelyben a keresztény értékrend az intézményesülés során elveszítette eredeti célját és értelmét, ugyanakkor láttatja, hogy az eredeti kapcsolódását elvesztítő eszme életellenessé, tarthatatlanná válik. Ezzel párhuzamosan tüpontosan mutatja azt a problémát is, ami szabadelvű humanistáját sújtja. Lehet Settembrini bármilyen klasszikus műveltségű, emberszerető, igazi pedagógus: a világtól elzárva, a varázshegy elefántcsonttoronyából aligha érvényesülhet klasszikus tudása, amely az újhumanizmus eszményképe. Miután kiműveli (mert talán nem túlzás azt állítani, hogy Hans Castorp fejlődésének folyamatában Settembrini tölti be az egyik legmeghatározóbb szerepet), védencének mégis vissza kell térnie a síkföld világába, ahol a mennydörgésben nemhogy nem nyújt védelmet számára, egyáltalán nem bizonyul használhatónak az a tudás, amellyel a varázshegyen töltött hét év alatt vértette fel magát. *A varázshegy* szerzője tüpontos képet rajzol arról a lelkiállapotról, amelybe az első világháború traumájának hatására Európa jutott. Ebben a feloldatlan konfliktusban a korszak elbizonytalanodása és célvesztettsége is megjelenik. Mann a nevelődésregény műfaját ironizálja, hogy ezt a szellemi krízist bemutassa.

Pedagógiai szempontból tekintve azt is megfigyelhetjük, hogy *A varázshegy*(b)en végbemenő nevelődési folyamatok pontosan azt a századelőre jellemző pedagógiai gondolkodást tükrözik, amely Weszely Ödönnél is megjelenik. A regény összes nevelőként megjelenő figurája³⁹ mindinkább hagyják a főszereplő, Hans Castorp önálló kibontakozását és fejlődését. Settembrini és Naphta is inkább kezdeményezőként, megfigyelőként vesznek részt abban a formálódási folyamatban, amelyen Hans Castorp tulajdonképpen önállóan megy végig.

Úgy találjuk, hogy Thomas Mann-nak *A varázshegy* megírásakor sikerült megtalálnia a megfelelő műfajt annak érdekében, hogy megragadja egy éppen lezáruló kor

³⁹ Azokat is felsoroljuk, akikkel itt nem foglalkoztunk: Peeperkorn, de Madame Chauchat, Behrens, Krokowski.

„ritmusát”. Azzal, hogy nagyfokú tudatossággal nyúlt a Goethe által fémjelzett nevelődésregényhez, nemcsak egy nagy hagyományú régi műfajt éltetett tovább,⁴⁰ hanem egyszerre annak visszásságaira és tarthatatlanságára is rámutatott finom iróniájával.⁴¹ Nagyregényét, a mottóként választott idézet, a megfogalmazott tétel bizonyításának is tekinthetjük.

Irodalom

- Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004.
- Batzel, Marie: *Helden auf Bildungswegen? Die Exemplarik erstrebende Biographie-Erzählung. Ein Gegenentwurf zum Gattungskonzept des Entwicklungs- und Bildungsromans*, Passauer Arbeiten zu Literatur- und Kulturwissenschaft, Passau, Ralf Schuster Verlag, 2010.
- Bahr, Ehrhard: Gattungsgeschichte, in Goethe, Johann Wolfgang – Bahr, Ehrhard (szerk.): *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Stuttgart, Reclam, 2012, 643–660.
- Brauneis, Adria: Variation und Negation des Bildungsromans in den 1920er Jahren. Zu Thomas Manns Zauberberg und Arnolt Bronnens Replik Barbara la Marr, in Elisabeth Böhm – Katrin Dennerlein: *Der Bildungsroman im Literarischen Feld: Neue Perspektiven auf eine Gattung*, Berlin, Boston De Gruyter, 2016, 239–263.
- Dombi Alice: A neveléstörténet-írás mint a kulturális emlékezet forrása, in Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2008.
- Gaál Gabriella – Jászi Éva: *Pedagógus-mesterség*, Eger, Liceum, 2015.
- Graham, Sarah: Bevezető, in Sarah Graham (szerk.): *A History of the Bildungsroman*, Uni of Leicester, Cambridge Uni Press, 2019.
- Gutjahr, Ortrud: *Bildungsroman – Einführung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 2007.
- Kontje, Todd: The German Tradition of the Bildungsroman, in Sarah Graham (szerk.): *A History of the Bildungsroman*, Uni of Leicester, Cambridge Uni Press 2019.
- Németh András – Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2004.
- Szabolcs Éva: A reformáció neveléstörténeti jelentősége – egy teológiai dolgozat 1916-ból, *Pedagógia történeti Szemle*, 2017/1–2, 50–55.
- Watt, Ian: *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*, London, Chatto & Windus, 1957.
- Weszely Ödön: *Pedagógiai alapfogalmak változása*, Budapest, Dunántúl Ny., 1928.

Forrás

- Pukánszky Béla: VII. A felvilágosodás győzelme, in Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/07.htm#Heading15> (Letöltés: 2020. 07. 17.)

⁴⁰ Brauneis, i. m., 240.

⁴¹ Thomas Mann iróniájához lásd továbbá Szendi Zoltán *Thomas Mann iróniája az iróniaelmélet tükrében* című bölcsészdoktori értekezését (1979, Pécs).

FEHÉR ÁGOTA

MEGKAPASZKODÁS SZEREPE DADOGÓ GYERMEKEK MEGNYUGVÁSÁNAK FOLYAMATÁBAN A SZEMÉLYKÖZPONTÚ JÁTÉKTERÁPIA ESZKÖZTÁRÁNAK ALKALMAZÁSÁVAL

A dadogás mint a beszéd folyamatosságában – és általa a személyiségfejlődésben – való megakadás több megterhelő élmény között a megkapaszkodás nehézségével érintődhet. A szerző dadogó gyermekekkel végzett pszichológusi tapasztalataira építve tekinti át a tanulmány személyközpontú játékterápia szemléletének és eszköztárának lehetőségeit. Az elfogadás, a biztonságos kapcsolatba lépés általi megnyugvás élménye magában hordozza a szavak útján való kibontakozást is, amelynek mentén dadogó gyermekek rajzain keresztül mutatja be a pedagógiai gyakorlat számára is jól alkalmazható segítő beavatkozási lehetőségeket.

Kulcsszavak: beszéd, dadogás, játékterápia, megkapaszkodás, személyiségfejlődés.

„Ahhoz, hogy érzelmileg erősek legyünk, szükségünk van arra az érzésre, hogy tartozunk valakihez, és hogy ez a személy is akarja, hogy hozzá tartozzunk.”
(Bruno Bettelheim)

Bizonyos, hogy az ember számára nélkülözhetetlenek az érzelemgazdag társas kapcsolatok, kötődéseink az érzelmi világ formálódásának közvetlen kísérői. Az az élmény, amelynek alapján tartozhatunk valakihez, fontos támaszt nyújt, a beszéd általi élménymegosztás pedig szoros kísérője ennek.

A dadogás – mint a beszéd folyamatosságában való akadályozódás – jelentősebb lelki terhet jelenthet, az érintettek inkább válnak zárkózottabbá, és húzódnak el társaiktól, mintegy elővételezve a következő kudarcot is. Mindezt még lényegesebb volna számukra a megnyugtató környezet és élménysor, amelyben érezhetik, biztonságban vannak, megértés és védelmezés veszi körül őket, van kire támaszkodni, kiben megkapaszkodni, testi-lelki megérintődést átélni.

Jelen tanulmányban a dadogás hátterében meghatározó megkapaszkodási problémakört tekintjük át, és arra keressük a választ, hogy hogyan nyújthatunk segítséget az érintettek lelki egyensúlyának megtámogatásában a személyközpontú játékterápia szemléletével és eszköztárával.

1. Beszéd és kapcsolatteremtés

Bizonyos, hogy az ember személyiségfejlődésének folyamata a legelső pillanatoktól fogva társas folyamatként értelmezhető, s ebben alapjaiban benne foglalják a megosztás képessége, élményének fontossága. A kapcsolatba lépés lehetősége már a születés előtti időszakot is kíséri, testérzéseken keresztül különleges élményekkel gazdagítja. A megszületést követően a csecsemő a környezetével eleinte leginkább nemverbális jelek alkalmazásával kommunikál, az első párbeszéd jellegű interakció kb. 3 hónapos

korban jelenik meg a szociális mosoly által. Ebben az időszakban megmutatkozik a megosztás képessége, az ún. elsődleges interszubjektivitás, ami lehetővé teszi a viselkedés másik személyhez igazítását.¹ Mindennek nagy szerepe van abban, hogy a gyermek a világhoz fűződő élményeit már ekkor tudatosabban társas helyzetben éli meg, és a kapcsolatba lépés átélése társul hozzá.

Később, kb. 9 hónapos korban ez a folyamat tovább gazdagodik azáltal, hogy a gyermek és a szülő figyelve közös pontra (személyre, tárgyra) irányul, s ezzel a kapcsolódó gondolataik is közössé, megoszthatókká válnak. A közös figyelem megélése azért is lényeges a csecsemő fejlődésében, mert a preverbális korszakban a gyermek ennek segítségével fejezi ki – oszthatja meg – szándékait, és a szülő tanító-nevelő törekvése is ezen keresztül érvényesülhet.² Bizonytalanabb helyzetben ugyancsak az anya arcának, reakcióinak monitorozása nyújt segítséget a gyermek számára, saját reakcióit is hozzá igazítja.

A korai szülő-gyermek interakcióknak mindez a társas, egymásra hangolt jellege a szavak megjelenését, majd gyarapodását is tovább gazdagítja a gyermek beszédfejlődésének folyamatában. A szülő segítséget jelent a gyermek szóbeli próbálkozásainak befejezésében, kiegészítésében egyaránt, ezáltal mind a szókincs, mind a nyelvtani szerkezet szempontjából értékes tapasztalatot, mintát nyújt számára. A nyelvi fejlődés folyamatát pedig körülöleli a személyek egyéni és kapcsolati fejlődési útja is, a közös tevékenységek és a társas helyzetek érzelmi élményeinek gazdagodásával.³ Mindezek közben az úton változásokat hordozó helyzetek is megjelenhetnek, melyek próbára teszik az egyén megküzdési kapacitáit, s akár tünetek megmutatkozásához is vezethetnek.

2. A dadogás jelenségvilága

A Betegségek Nemzetközi Osztályozásában (BNO) a dadogás a *Gyermek- és serdülőkorban kezdődő viselkedési és emocionális rendellenességek* csoportban található (F98.5): a beszéd ritmikus áramlását megszakító gyakori ismétlése vagy nyújtása beszédelemeknek, gyakori tétovázás, szünetek beiktatása, ha az jelentősen megzavarja a beszéd folyamatosságát.⁴ A dadogás tehát alapvetően megakadásról szól, hagyományos logopédiai meghatározás szerint „a beszéd összerendezettségének zavara, amely a ritmus és az ütem felbomlásában, a beszéd görcsös szaggatottságában jelentkezik.”⁵

A görcs a dadogás egyik legjellemzőbb tünete, mely megszakítja a beszéd folyamatosságát, és felborítja a normál beszédhez szükséges mozgások koordinációját. Korábbi meghatározások a beszédszervek területén megjelenő görcsszerű izomfeszüléseket

¹ Tóthné Aszalai Anett: *Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*, PhD-dolgozat, Budapest, ELTE, 2017, 13. https://ppk.elte.hu/file/tothne_aszalai_anett_disszertac.pdf (Letöltés: 2020. 02. 14.)

² Lábadi Beatrix – Varró-Horváth Diána: A közös figyelem fejlődése és zavarai, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2013/1, 39–55. <https://akjournals.com/view/journals/0016/68/1/article-p39.xml> (Letöltés: 2020. 02. 14.)

³ Tóthné Aszalai: *Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*.

⁴ *BNO-10*. Budapest, Animula Kiadó, 2004.

⁵ Kanizsai 1955, in Mérei Vera – Vinczéné Bíró Etelka: *Dadogás I*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1991, 6.

tekintik legjellemzőbbnek, a beszédfolyamat minden szegmensét érintve.⁶ A következő formái jellemzőek: klónusos görcs a dadogás enyhébb formája, hang, szótag vagy szó gyakori ismétlése, általában szó elején, vagy hosszabb szavak kimondásakor. Tónusos görcs során – leggyakrabban felpattanó zárhangokkal kezdődő szavaknál – a személy elkezdni nem tudja a beszédet, vagy görcsösen elnyújtja a szavak első hangzóját, emiatt nehezítetté válik a következő hang kimondása is. Leggyakoribb előfordulási forma a kevert típus, amely az előző görcstípusok váltakozásával jelenik meg főként mássalhangzók ejtésénél, valamint szókezdő helyzetekben.⁷

A görcsök meghatározó jellegét más definíciók is kiemeltnek tekintik, azonban szerepet tulajdonítanak a kommunikatív jellegnek, a környezet szerepének is a dadogásban: „a dadogás olyan kommunikációs zavar, nehézség, amely a kapcsolatteremtés útjában áll”.⁸ Wyatt beszédzavar helyett ugyancsak kommunikációs zavart említ, mely kiterjed a beszédpercepcióra, az expresszív beszédre, írásra és olvasásra egyaránt.⁹ Pszichésen kiváltott manifeszt légzés-, hang- és beszédgátlás.¹⁰ A beszédet félelem előzi meg, ami az előző kudarcokra való visszaemlékezéssel jön létre, és befolyásolja a légzés folyamatát: a feszültség következtében megakad a légzés, majd a hangadás, és a dadogó ember elnémul. A beszédpróbálkozások során hang-, illetve szótag-ismételgetés jön létre, ami a környezet figyelmeztetése révén válik tudatossá. „A megakadások megbontják az anyanyelv természetes dallamát, ritmusát [...] a görcsök az egész személyiséget érinthetik”¹¹, másodlagosan pedig jellemzővé válhat a befelé fordulás, érzelmi kiegyensúlyozatlanság, fokozott szorongási szint, énbizonytalanság, önértékelési zavar.¹²

Schwartz szerint a dadogás háttérében stressz következtében létrejött gégegörcs, a hangszalagok erőteljes összenyomódása áll, s a következő meghatározó okokat emeli ki: szituációs stressz, nehéz hangok és szavak okozta stressz, tekintélyszemély miatti, bizonytalanság okozta stressz, testi állapot okozta vagy külső világból érkező stressz, sebesség okozta stressz és az alap-izomfeszültség (izomtónus).¹³

A dadogás megjelenési gyakorisága az átlagnépességben 1,5–2%. Civilizált népek érintettebbnek tekinthetők, ami bizonyos fejlettségen túl a stresszhatásoknak való kitettség fokozódását is jelenti.¹⁴ A szocioökonómiai státusz kapcsán a középosztálybeli családok gyermekei érintettebbek: az anyák többet beszélnek gyermekükkel, kevésbé irányítóak, így gyermekeik nyelvfejlődése alapvetően gyorsabb ütemben zajlik,

⁶ Hirschberg Jenő – Hacki Tamás – Mészáros Krisztina (szerk.): *Foniátria és társtudományok. A hangképzés, a beszéd és a nyelv, a hallás és a nyelés élettana, kórtana, diagnosztikája és terápiája*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2013.

⁷ Mérei – Vinczéné Bíró: *Dadogás I.*

⁸ Schmidtné Balás Eszter: *Képes könyv a dadogásról és más dolgokról*, Budapest, Közhazsnú Alapítvány a Dadogókért, 2004, 55.

⁹ Mérei – Vinczéné Bíró: *Dadogás I.*

¹⁰ Fernau-Horn, 1973, in Mérei – Vinczéné Bíró: *Dadogás I.*, 6.

¹¹ Tóthné Aszalai: *Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*, 25.

¹² Fehérné Kovács Zsuzsa: Dadogás, in Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Gyógypedagógiai lexikon*, Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, 2001, 71.

¹³ Schwartz, Martin F.: *Soha többé dadogás*, Budapest, Démoszthenész Egyesület, 2010.

¹⁴ Mérei – Vinczéné Bíró: *Dadogás I.*

szókincsük nagyobb. Ezen túl megfigyelhető, hogy a középosztálybeli családokban a szülők a gyermekhez igazítják a beszédet, vagyis a gyermek növekedésével egyre bonyolultabb nyelvi struktúrákat alkalmaznak, hosszabb és összetettebb mondatokat használnak, grammatikailag is bővítik mondataikat.¹⁵ Mindez segíti, ám meg is terhelheti fejlődésüket.

Nemek szerinti előfordulást tekintve 3:1 arányban a fiúk érintettebbek. Mindez részben örökletes tényezőkkel függ össze, a fiúk idegrendszere sérülékenyebb, ellenállásuk gyengébb, később érnek, másrészt az azonosulási minta, az apai modell bizonytalanságával magyarázzák. Klaniczay Sára kiemeli, hogy az apa szerepe – főleg a fiúgyermek esetében – a személyiségfejlődés során legalább olyan fontos, mint az anyáé, és a határozatlan, bizonytalan apai minta a teljesítményorientált anya mellett megnehezíti a fiúk helyzetét.¹⁶

A dadogás megjelenése rendszerint 7–8 éves kor előtt kezdődik, és az esetek 30%-ában az iskolakezdéssel esik egybe, ami a gyermekek számára fokozott megterhelést és stresszhelyzetet jelent. Serdülő- és felnőttkorban ritkán alakul ki, a gyermek 12 éves koráig a dadogás szinte mindig megmutatkozik.¹⁷

3. Dadogás és megkapaszkodás

A dadogás érezhetően szorosan összefügg érzelmi élményekkel, megterhelő élethelyzetekkel és társas kapcsolati sajátosságokkal. Mivel pedig a személyiségfejlődés legkiemeltebb feladata a gyermek önállóságának, vagyis a szülőkről való eltávolodásának megtapasztalása és feldolgozása, így a fejlődésnek ezen útján szinte bizonyosan tapasztalhatunk jelzést, amennyiben nem mutatkozik számára teljes mértékben biztonságosnak a lépéssor. „A dadogás nagymértékben összefügg bizonytalan énhelyzettel”¹⁸ [...], „több neurológiai és lelki összetevőben gyökerezik. Ezek egyike a megkapaszkodás ösztöne.”¹⁹

Megterhelő élethelyzetek körében Klaniczay Sára szerint dadogó gyermekek történetében igen gyakori az anyától való tartós fizikai és/vagy lelki távollét, így a dadogás az anyában való megkapaszkodás frusztrációjaként értelmezhető.²⁰ Az anya elsődleges szerepe, hogy biztonságot nyújtson gyermekének, hogy elegendő öleléssel, érintéssel átélhetővé tegye számára a fizikai kontaktust, ezáltal megkapaszkodási bázist nyújtson. Fontos, hogy a kötődés biztonságélménye magában hordozza a gyermek szükségleteire való hangolódást, s ezzel a megértés, a megértettség élményét, majd egyensúlyt teremtő

¹⁵ Lukács Ágnes – Kas Bence: Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai, in Danis Ildikó – Kalmár Magda (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei*, Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 2011, 180–225. <https://mek.oszk.hu/14800/14803/14803.pdf> (Letöltés: 2020. 02. 14.)

¹⁶ Klaniczay Sára: *A gyermekkori dadogásról*, Budapest, Logopédia GMK, 2001.

¹⁷ Lajos Péter: *Dadogásról mindenkinek*, Budapest, Pont Kiadó, 2009.

¹⁸ Klaniczay: *A gyermekkori dadogásról*, 32.

¹⁹ Hermann Imre: *Az ember ősi ösztönei*, Budapest, Magvető Könyvkiadó, 1984, 117.

²⁰ Klaniczay: *A gyermekkori dadogásról*

szabályozó rendszerként, a személyiségfejlődés folyamatában ettől távolodva mégis, időről időre vissza lehessen térni hozzá.²¹

2–4 éves korban a megkapaszkodás egyre inkább a beszéden keresztül történik, hiszen a gyermek mozgásfejlődésével a világ kitarul előtte, ő maga is kezd egyre jobban távolodni az öleléstől, miközben az anya is egyre távolabb engedi gyermekét magától. Mindez azt is jelenti, hogy egyre inkább a beszéd jelenti a biztonságos kapcsolatban maradás lehetőségét. Ha a gyermek mégsem tudja megélni mindezt, és gyorsabban szükséges távolodnia, mint ahogyan érzelmeiben a testi-lelki távolságot követni képes, akkor az anyában való megkapaszkodás frusztrációja jön létre, ami tünetekhez vezethet.

Szabó szerint a dadogás dialóguszavar következménye.²² A környezettel való aktív, kölcsönös kapcsolat, a folyamatos interakciók elengedhetetlenek a személyiségfejlődés megfelelőségéhez. A beszéd a környezettel folytatott dialógus eredménye, hiszen az anya már a gyermek sírására is cselekvéssel reagál. Az anya-gyermek kapcsolatnak ritmusa van, ami megnyilvánul tekintetváltásokban, arckifejezésekben, hangadásokban, gondozási tevékenységekben – legjobb azonban, ha mindezek során a gyermekre irányuló figyelem, az ő érzéseire igazodás tükröződhet, miközben a beszéd görcsössége ennek az egymásra hangolt figyelemnek hiányosságaiiban gyökerezik leginkább.

Johnson szerint a dadogás elsőként a szülő fülében keletkezik, nem pedig a gyermek szájában.²³ Vagyis a szülőknek jelentős szerepük van abban, hogy irreális elvárásaikkal eltúlozzák a beszédhibát, s ezzel rögzítsék a dadogást, amellyel együtt gyermekükkel való kapcsolatuk is sérül.

A sikeres beszédtanulás feltétele az anya és gyermeke közötti szeretetteljes kapcsolat, a ráhangolódás megvalósulása és kifejezése a nemverbális és verbális interakciók során egyaránt. Amikor a gyermek elsajátítja az alapvető nyelvi mintákat, képes lesz azokat az anya jelenléte nélkül is reprodukálni. Ha megszakad az anya és gyermeke közötti kommunikációs lánc, és nem pótolja másféle érzelmi biztonságélmény, úgy a megakadás a beszédben is tükröződhet pl. a csend és a megszólalás ütemezésében, a beszélgetőtársához való alkalmazkodásban.²⁴

4. Dadogás és segítő tényezők

A dadogást kiváltó és fenntartó tényezők körében jelentős szerepet töltenek be pszichoszociális és kommunikatív hatások²⁵, mindezért ezek a segítés forrásaként is megragadhatók. Tekintettel továbbá arra, hogy a dadogó személyiség erőforrásai több vonatkozásban is megfoghatóknak, s mindezeknek további nehézségeket erősítő hatása

²¹ Bowlby, John: *A biztos bázis. A kötődésselmelet klinikai alkalmazásai*, Budapest, Animula, 2001.

²² Szabó Éva: Dialóguszavar-dadogás, *Gyógypedagógiai Szemle*, 1988/3, 176–179.

²³ In Klaniczay: *A gyermekkori dadogásról és Tóthné Aszalai: Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*, 36.

²⁴ Tóthné Aszalai: *Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*, 35.

²⁵ Hirschberg–Hacki–Mészáros (szerk.): *Foniátria és társtudományok. A hangképzés, a beszéd és a nyelv, a hallás és a nyelés élettana, kórtana, diagnosztikája és terápiája*.

a beszéden túl is azonosítható, ezért a személyközpontú szemlélet alapján összegezzük a segítés módját, eszköztárát.

A személyközpontú szemlélet az egyénre mint teljességre, mint a fejlődés megvalósítójára tekint, vagyis nem a tünetek múltbeli okát keresi elsődlegesen, hanem a személyiséget, akiben pozitív erőforrások is megmutatkoznak. A tünet talán átmenetileg háttérbe helyezi, akár egészen el is rejti mindezeket, ám a segítőnek az a legfontosabb feladata, hogy mégis tudatosítsa, közvetlenül átélhetővé és kibontakoztathatóvá tegye, és így a személy figyelmét a hiányok helyett a meglévő pozitív képességekre irányítsa.

A személyközpontú terápia szemléletének középpontja: „a létezés az emberi kapcsolatokban fejlődik és zajlik, [...] a személyközpontú terápia [pedig] egy másik emberrel való, fokozatosan fejlődő együttlét, amely az egészség és a személy növekedését eredményezi. A személy hatalmas erőforrásokkal rendelkezik, [...] ezeket sajátos emberközi kapcsolatok által mozgósíthatjuk.”²⁶ A segítőnek tehát meg kell bíznia a másik személy fejlődésképességében, és erőforrásait gondoskodással, ráhangolódással, érzékeny megértéssel fontos kísélnie, valamint tudatosítania.

Gyermekek kliensközpontú terápiájának kiemelt célja ugyancsak a „lelki érés növekedésképességének előmozdítása”.²⁷ A gyermek jelzéseire, szükségleteire való ráhangolódást játékok bevonása kíséri, melyek a társas élmény által verbális és nonverbális tapasztalások közös megélését, kifejezését is megsegítik. A terápiás folyamat elfogadó, bizalmi légkörében átélt érzések tudatos követése, megélése és akár megfogalmazása lehetőséget ad a mögöttes érzések formálására is, ami a belső feszültségek oldódását, a megnyugvás átélését is lehetővé teszi. A segítés közvetlenebb eszközeit a dadogás hátterében azonosítható problémakörök mentén foglaljuk össze.

A beszédbeli megakadásokat leginkább a környezet idézi elő mesterségesen azáltal, hogy a beszéd bizonyos hibáira helytelenül reagál, ezért nagyon fontos, hogy a segítők is módosítsák beszédviselkedésüket, amikor a gyermekkel beszélnek, pl. beszéljenek lassabban, ne szakítsák félbe, ne kérdezzék túl sokat. A beszédviselkedést pozitív (dicséret, humor, biztató, segítő kérdések) és negatív (félbeszakítás, sértés, gúnyolódás) kategóriákkal értékelve megállapítható, hogy a dadogó gyermekek szülei kevesebb pozitív és több negatív beszédviselkedést alkalmaznak, pl. több kérdést és parancsot, míg a nem dadogó gyermekek édesanyja szignifikánsan több kijelentést mond.²⁸ A segítő számára mindez ugyancsak fontos üzenetet rejt: sokat tehet azzal is, ha inkább állító mondatokban fejezi ki gondolatait, élményeit, hiszen mindezzel ugyanolyan jelentőséggel tükrözi a gyermek számára jelenlétét, rá figyelését, és egyúttal biztató szerepét arra, hogy ő maga is kapcsolódjon, ossza meg saját élményeit, gondolatait. Az állító mondatok tehát az egyensúlyban lévő társas kapcsolatok megerősítőiként is azonosíthatók.

²⁶ Szőnyi Gábor – Füredi János: *A pszichoterápia tankönyve*, Budapest, Medicina Könyvkiadó Rt, 2000, 411–412.

²⁷ Schmidtchen, Stefan: A kliensközpontú gyermekterápia, in Petzold, Hilarion – Ramin, Gabriele (szerk.): *Gyermek-pszichoterápia*, Budapest, Osiris Kiadó, 163.

²⁸ Tóthné Aszalai: *Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*, 48.

További jelentős okként tartjuk számon az előre feltételezett nehézség elméletét, miszerint a dadogásban való hit hozza létre a dadogást. Amikor tehát a dadogók figyelmük nagy részét nem a saját dadogásukra fordítják (pl. sétálás, zongorázás, éneklés), akkor nem feltétlenül dadognak.²⁹ Kiemelt szerepet kap a fantázia, a képzelet világa a segítő folyamatban, egy kellemes kép felidézése a kapcsolódó kellemes élmény tudatosításával együtt olyan jelentős érzelmi támaszt, nyugalmat biztosít, amelyet tudatosítva a beszéd útján való előrehaladás is lényegesen könnyebbé válhat.³⁰ A dadogó személyek készen kapott szöveg esetén és ritmikus helyzetekben ugyancsak sokkal könnyebben képesekké válnak a folyamatos beszédre, pl. versmondáskor. Éneklés során a dallamra koncentrálnak a kiejtés helyett, amely szintén elősegíti az átmeneti tünetmentességet. A suttozás esetében jellemző hangszalagállás lehetővé teszi a lágy hangindítást, és kizárja a görcs lehetőségét, ami igen kedvező a dadogó személy számára. Sokan számolnak be kevésbé akadozó vagy folyamatos beszédéről idegen nyelv használata során is, amikor a beszélő figyelmét gondolatainak más nyelven való kifejezése köti le, így nem a dadogása áll tudata fókuszában. Szerepjáték vagy bábozás során ugyancsak lehetőség nyílik arra, hogy egy másik, nem dadogó „én” bőrébe bújjunk. A közösen mondott szöveg esetében a társak leveszik a dadogó személy válláról a megszólalás terhét. Bármilyen testmozgással kísért egyéb tevékenység ugyancsak enyhítheti a tüneteket, míg súlyosbító körülményként tartjuk számon a különböző vizsgahelyzeteket, a telefonálást, az absztrakciót igénylő gondolatok közlését, valamint a nagyobb hallgatóság előtti beszéd helyzetét.³¹

Lajos Péter a rítusok és ritmusok fontosságát emeli ki a dadogás kialakulásában, mindezek már preverbális korban az anya és gyermeke közötti verbális és nemverbális interakciók alapját képezik, alapvető biztonságot adnak. A beszéd begyakorlásához szükséges nyugalmat a rítusok ismétlődéséből adódó biztonságérzet jelenti, mindez pedig rámutat arra, hogy a dadogó személyek számára nyújtható segítség forrását leginkább a biztonságélményt erősítő, állandóságot jelentő, ismétlődő nyugalmi helyzetek, ritmikus mozdulatok, tevékenyegek jelenthetik.³²

Ritmikus belső folyamatainkhoz kapcsolódóan a ki- és belélegzés ritmikusságára építés ugyancsak segítő erőforrásként kamatoztatható. A dadogás hátterében azonosíthatjuk a belélegzéshez kapcsolódó felkészülés, rákészülés lelki élményét, ami a dadogó számára szinte egyet jelenthet az elővételezett, közelebbi újabb kudarc élményével is. Mindezt akár játékos formában fontos segítséget nyújthatunk, ha ehelyett a kilélegzés során kiejtett szavakra fókuszálunk. Schwartz a segítés folyamatában a képzelet által felidézett képek segítségével alapozza meg a nyugalom élményét, majd arra kéri a dadogót, hogy miután ő kimond egy szót a képhez kapcsolódóan, a dadogó ezt csak

²⁹ Lajos Péter: Beszéd és lélek. Adalékok a dadogás pszichoanalitikus értelmezéseihez, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2011/3–4, 213–220.

³⁰ Schwartz: *Soha többé dadogás*.

³¹ Mérei – Vinczéné Bíró: *Dadogás I.*

³² Lajos Péter: *A rituálinnovatív terápia eredményessége a logopédiában*, Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1999.; Lajos Péter: A rituálinnovatív terápia (RIT) alkalmazása gyermek dadogók kezelésében, in Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia*, Budapest, Medicina, 2004, 559–570.; Tóthné Aszalai: *Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*, 37.

megismételve engedje ki a levegő kifújásával együtt. Így ő maga ráérezhet arra, hogy feszültség nélkül ezt könnyen meg tudja tenni, vagyis a képek és az oldott helyzet képessé teszik a görcs oldására.

A képek segítő szerepét a dadogás csökkentésében azáltal is megtapasztalhatjuk, ha szabad rajzok alkotására kérjük a dadogót. „A képi nyelv közvetlen tartalma a kép, amely egyrészt adott szituációban megjelenít egy tárgyat, dolgot, formát; másrészt a formák rendezése révén külön kifejezőerőt nyer.”³³ Dadogó gyermekek rajzait megvizsgálva sajátos jellegzetességként azonosítható a különálló figurák megjelenése összetartozás érzetetése, testi kontaktus nélkül, távolság a figurák között, a kéz rajzolatának kidolgozatlansága vagy kesztyűben ábrázolása.³⁴ A megkapaszkodásban rejlő szoros összefonódás miatt érdemes a kézzel többféle játékot is alkalmazni, akár természeti jelenségek eljátszása által, akár később körberajzolva, kiegészítve értelmes formákká. Mindezekon túl művészetterápiás tapasztalatok alapján kiemelendő a kék szín alkalmazásának segítő ereje légzéssel és ritmuszavarral összefüggő betegségek gyógyításában.³⁵

Megerősíthető azon elméletek köre is a dadogás lehetséges hátteréhez kapcsolódóan, amelyek a szavak szabad kimondásának akadályozódását elfojtott indulatokhoz, agresszív feszültségekhez kötik. A dadogó tehát feltehetően azért sem tudja szabadon kimondani gondolatait, mert attól is tarthat, hogy azokkal együtt kiadja agresszióját is, amellyel viszont megbántja a másikat.³⁶ Ezen feltételezés nyomán tehát a segítség forrása leginkább a feszültségek levezetésében rejlik, amelynek eszköze lehet akár a rajzolás vagy a szabad zenélés, esetleg másfajta alkotások készítése, és általuk a feszültségek formába öntése. Hatásmechanizmusuk abban ragadható meg, hogy mindezen eszközök teret adnak a belső világ megmutatkozásának, az érzések kifejezésének, s azáltal, hogy bizonyos formák találásához, alkotásokhoz segítik az egyént, a megnyugvás felé is terelik őt. Az akár negatív érzések ezzel könnyebben átdolgozásra kerülnek, a megszülető alkotáshoz akár szóban is kimondható gondolatokat lehet fűzni, ezáltal pedig a felszabadító hatás a beszéd csatornáján keresztül is megnyugtatóbb élményeket adhat.

Összességében tehát bizonyos, hogy a dadogás összetett terhet jelent az érintett számára, hiszen nemcsak a beszéd csatornáján való megmutatkozás lehetőségét nehezíti meg, hanem mélyebb érzelmi vívódással is társulhat. Amennyiben az egyén személyét igazán megérteni törekvő, az ő egyedi világára és érzéseire hangolódni kész segítő kíséri az útját, úgy a bizalomteli kötődés által társat és egyúttal érzelmi támaszt is jelent számára. Mindezen élmények pedig olyan testi-lelki megkapaszkodást is biztosítanak, amellyel a megterhelő élmények átdolgozása, megnyugtató lezárása szintén megvalósulhat.

³³ Vályi Zsuzsanna: *Amiről a gyermekrajzok beszélnek*, Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, 2013, 35.

³⁴ Schmidtné Balás: *Képes könyv a dadogásról és más dolgokról*; Vuity Adrienn: *Kötődésméletek és dadogás*, Szakdolgozat, Győr, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2020, témavezető: Fehér Ágota.

³⁵ Antalfai Márta: *Alkotás és kibontakozás – A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány, 2016, 29.

³⁶ Ranschburg Jenő: *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010.

Életünk nagy feladata rejlik az önmagunkra találásban, készségeink kibontakoztatásában, ehhez azonban úgy érkezhetünk el optimálisan, ha tudatosítjuk erőforrásainkat, meglévő eszköztárunkat, s e folyamat akadályozódása esetén egy segítő fontos tükröt is tud tartani felénk. Bízunk abban, hogy az akár dadogásban megmutatkozó, egyúttal a személyiségfejlődés folyamatában akadályt jelentő nehézségek esetén érkeznek olyan segítők a gyermekek számára, akik a szavaik mögé is figyelemmel fordulnak, akik támaszt, és ezzel testi-lelki megkapaszkodási lehetőséget nyújtanak, így pedig a meglévő erőforrásait is tudatosítani, átélni segítenek. Csak ezekre építve érhető el a személyiség egyensúlya és további fejlődésének megvalósulása, hiszen ne feledjük:

„Kezet csak megfogni szabad...
Elveszíteni véték... Ellökni átok...
Egymásba simuló kezek tartják össze
Az Eget, s a Világot” (Albert Camus)

Irodalom

- Antalfai Márta: *Alkotás és kibontakozás – A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány, 2016.
- BNO-10*, Budapest, Animula Kiadó, 2004.
- Bowlby, John: *A biztos bázis. A kötődésemélet klinikai alkalmazásai*, Budapest, Animula, 2001.
- Fehérvé Kovács Zsuzsa: Dadogás, in Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Gyógypedagógiai lexikon*, Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, 2001, 71.
- Hermann Imre: *Az ember ősi ösztönei*, Budapest, Magvető, 1984.
- Hirschberg Jenő – Hacki Tamás – Mészáros Krisztina (szerk.): *Foniatríria és társtudományok. A hangképzés, a beszéd és a nyelv, a hallás és a nyelés élettana, kórtana, diagnosztikája és terápiája*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2013.
- Klanciczay Sára: *A gyermekkori dadogásról*, Budapest, Logopédia GMK, 2001.
- Lábadai Beatrix – Varró-Horváth Diána: A közös figyelem fejlődése és zavarai, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2013/1, 39–55. <https://akjournals.com/view/journals/0016/68/1/article-p39.xml>
- Lajos Péter: A rituálinnovatív terápia (RIT) alkalmazása gyermek dadogók kezelésében, in Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia*, Budapest, Medicina, 2004, 559–570.
- Lajos Péter: *A rituálinnovatív terápia eredményessége a logopédiában*, Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1999.
- Lajos Péter: Beszéd és lélek. Adalékok a dadogás pszichoanalitikus értelmezéséhez, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2011/3–4, 213–220.
- Lajos Péter: *Dadogásról mindenkinek*, Budapest, Pont, 2009.
- Lukács Ágnes – Kas Bence: Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai, in Danis Ildikó – Kalmár Magda (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei*, Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 2011, 180–225. <https://mek.oszk.hu/14800/14803/14803.pdf>
- Mérei Vera – Vinczéné Bíró Etelka: *Dadogás I.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1991.
- Ranschburg Jenő: *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010.
- Schmidtchen, Stefan: A kliensközpontú gyermekterápia, in Petzold, Hilarion – Ramin, Gabriele (szerk.): *Gyermek-pszichoterápia*, Budapest, Osiris, 162–178.

- Schmidtné Balás Eszter: *Képes könyv a dadogásról és más dolgokról*, Budapest, Közhasznú Alapítvány a Dadogókért, 2004, 55.
- Schwartz, Martin F.: *Soha többé dadogás*, Budapest, Démoszthenész Egyesület, 2010.
- Szabó Éva: Dialóguszavar-dadogás. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1988/3, 176–179.
- Szőnyi Gábor – Füredi János: *A pszichoterápia tankönyve*, Budapest, Medicina, 2000.
- Tóthné Aszalai Anett: *Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*, PhD-dolgozat, Budapest, ELTE, 2017. https://ppk.elte.hu/file/tothne_aszalai_anett_disszertac.pdf
- Vályi Zsuzsanna: *Amiről a gyermekrajzok beszélnek*, Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, 2013.
- Vuity Adrienn: *Kötődéseméletek és dadogás*, Szakdolgozat, Győr, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2020, témavezető: Fehér Ágota.

KANCZNÉ NAGY KATALIN

A MŰVÉSZET-PEDAGÓGIA-PSZICHOLÓGIA METSZETÉBEN

Egy élménygazdag fejlesztő kurzus első tapasztalatai

A tanulmány egy olyan fejlesztő kurzus első tapasztalatait mutatja be, mely a Selye János Egyetemen került bevezetésre szabadon választható tantárgyként. Az órákon – a címben jelzett – három tudomány eszköztárát felhasználva, olyan fejlesztő eljárások kerültek alkalmazásra, melyek a hallgatók személyiségében pozitív jellegű változásokat idéznek elő: az önbizalom növekedését, a társas együttműködés hatékonyságának növelését, pozitív életszemléletük erősödését, a konfliktusmegoldó és kommunikációs készségük növekedését és az időkezelés hatékonyabbá tételét eredményezik. A tanulmány a co-teaching módszerrel megvalósított első félév tanári tapasztalatait összegzi. Bemutatja az órák témáit, és analizálja a hallgatói produktumokat.

Kulcsszavak: tapasztalat, fejlesztés, pedagógia, pszichológia, művészet

1. Bevezetés

Nemzetközi vizsgálatok¹ és saját – öt Kárpát-medencei magyar tannyelvű felsőoktatási intézményben végzett – kutatásaink² eredményei támasztják alá, hogy az egyetemi hallgatók meglehetősen bizonytalanok saját képességeikben. Óriási elvárásaik vannak önmagukkal szemben arra nézve, hogy miként teljesítenek tanulmányaik alatt, s milyen pedagógussá válnak majd a későbbi pályafutásuk során. Félnek attól, hogy nem tudnak megfelelni, a vizsgákon megbuknak, vagy halasztaniuk kell. Félnek a magánytól és attól az érzéstől, hogy semmit nem tudnak jól csinálni. A vizsgálatok kimutatták, hogy erős bennük a szorongás érzete, a cselekedeteiket, gondolkodásukat „blokkolón” befolyásoló depressziós állapot. Jelentős számban küzdenek mentális és lelki problémával.

¹ J. M.Twenge: *iGEN*, Atria Books, an imprint of Simon & Schuster, Inc., USA, 2017; Noriko Hara – Rob Kling: *Student distress in a Web-based distance education course*, Information Communication and Society Communication & Society, 2000 (4):557-579, DOI: 10.1080/13691180010002297; Daniela Cretu: *Hopes and fears of teacher candidates concerning the teaching profession*, MATEC Web of Conferences 2017, 121:12002, DOI: 10.1051/mateconf/201712112002.

² Kanczné Nagy Katalin – Tóth Péter: „Azért vannak a jóbarátok...” avagy, a lemorzsolódás-kutatás pilotvizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen, in Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András – Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*, 2018, 733–759; Nagy Melinda – Szabóová Edita – Horváth Kinga – Kanczné Nagy Katalin – Tóth-Bakos Anita – Orsovics Yvette – Strédl Terézia: A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvpedagógus hallgatók körében, in Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*, 2018, 903–929; Tóth-Bakos Anita – Tóth Péter: A lemorzsolódás-kutatás pilotvizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen, in Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*, 2018, 717–732; Kanczné Nagy Katalin – Csehi Agáta: (2018) Elsőéves tanár szakos hallgatók egyetemi képzéssel kapcsolatos előzetes elvárásainak és félelmeinek vizsgálata, körében, in Tóth Péter – Simonics István – Manojlovic Heléna – Duchon Jenő (szerk.): *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*; A VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete, 2018, 77–88.

Az elsőéves hallgatók egyetemi pályafutásának elejére döntő részben emberi kapcsolataik, az interperszonális tényezők vannak a legnagyobb hatással. Tanáraik személyisége nagyon fontos számukra. A kérdőíves vizsgálatok eredményei arra engednek következtetni, hogy a hallgatók számára különösen fontosak az oktatók irányába kialakított személyközi kapcsolatok léte és azok minősége. Elvárásként jelent meg az empátia, a hallgatók aktuális állapotának, képességeinek figyelembevétele.

Mindezek arra engedtek következtetni, hogy a hallgatóknak nemcsak a szakmai tudás elsajátítására van szükségük, hanem egyes tulajdonságaik erősítésére és személyiségük fejlesztésére is. Ezen megállapításunk eredményeként a 2019/2020-as akadémiai évben egy fejlesztő kurzust hoztunk létre, mely három tudományterület (a művészetpedagógia, a pedagógia és a pszichológia) segítségével kívánt egy lehetséges alternatívát kínálni a hallgatók számára a fentiekben vázolt problémák megoldása érdekében.³ A kurzus olyan fejlesztő eljárásokat alkalmazott, melyek alkalmasak arra, hogy a hallgatók személyiségében pozitív jellegű változásokat idézzenek elő. Erősíthetik önbizalmukat, növelhetik a társas együttműködés hatékonyságát, a pozitív életszemléletet, a konfliktusmegoldó, illetve kommunikációs készséget, az énhatékonyságot és az időkezelés hatékonyságát.⁴

A kurzus szabadon választható tantárgyként került bevezetésre az egyetemi képzésbe. A foglalkozások vezetése co-teaching modellel történt, mely lehetőséget adott az oktatóknak, hogy hatékonyabban tudjanak tapasztalatot cserélni, az oktatási stratégiát egyeztetni, s a hallgatók igényeire fokozottabban reagálni. A kurzus tevékenység- és élményközpontú, melyet elsőként óvodapedagógus hallgatók képzésében valósítottuk meg a 2019/2020-as akadémiai év I. félévében. Jelen tanulmány az első tapasztalatokat kívánja bemutatni.

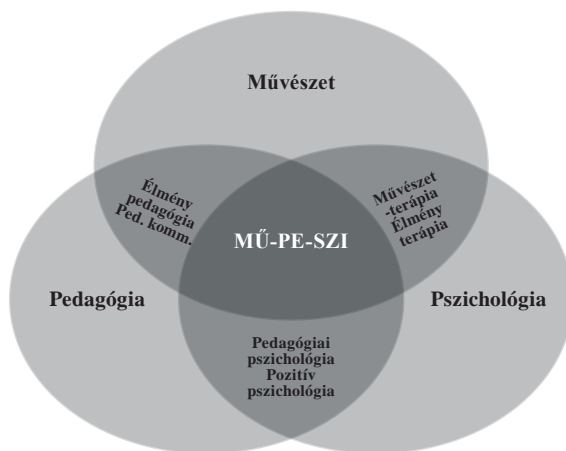
2. A három tudományterület metszeteiben

A MŰ-PE-PSZI elnevezés három tudomány (Művészet, Pedagógia és Pszichológia) kezdőbetűinek játékos felhasználásával jött létre a három tudományterületet oktató egyetemi előadók elgondolása által. A kurzus vezetésében mind a hárman aktívan részt vettünk. A félév anyagának konkretizálása, az időpontok és a tematika kialakítása egyaránt közösen történt. Az órákat a szemeszter nagy részében együttesen – mindhárman vagy ketten-ketten – vezettük, így valósítva meg a folyamatértékelést, a tapasztalatok megosztását vagy éppen a konkrét tervek újragondolását. A kollaboráció további

³ Agáta Csehiová – Kanczné Nagy Katalin: Élményfoglalkozások a Selye János Egyetemen: „Művészet-Pedagógia-Pszichológia”, DOI 10.36007/3334, 2019. 09. 17, in Bukor József – Nagy Melinda – Pukánszki Béla István – Csehiová Agáta – Józsa Krisztián – Szökö István (szerk.): *11. International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections: Pedagogical Sections*, Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2019, online, 9–17.

⁴ Agáta Csehiová – Kanczné Nagy Katalin: Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban, in Tóth Péter – Horváth Kinga – Maior Enikő – Bartal Mária – Duchon Jenő (szerk.): *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*, A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete, Nagyvárad, Pedagogical Research in the Carpathian Basin Educational Space, 4th Carpathian Basin Educational Conference, 362–374.

nagyszerű eredménye, hogy a három tudományterület metszeteiben kialakult diszciplínák hatékony alkalmazása vált ezáltal lehetővé (1. ábra).



1. ábra

A „MŰ-PE-PSZI” fejlesztő kurzus tudományterületei (forrás: saját szerkesztés)

A művészetek és a pedagógia metszetében⁵ az élménypedagógia és a pedagógiai kommunikáció eszközeivel dolgoztunk. Az élménypedagógia a pozitív érzelmek előhívására épít. Az élmények kommunikatív feldolgozása pedig segít, hogy a hallgatók saját és társaik tapasztalatai, élményei értékelési által több nézőpontot ismerjenek meg. Az aktív tapasztalatcsere, az esetmegbeszélések, esettanulmányok elemzése, helyzetek felvázolása mind hozzájárulnak a hallgatók magabiztosabb fellépéséhez, a váratlan helyzetek kezeléséhez és megoldásához.

A pedagógia és a pszichológia metszetében a pedagógiai pszichológia és a pozitív pszichológia áll. E két tudományterület eszközeinek segítségével a hallgatók motivációjára kívántunk hatni. A pedagógusok személyiségjegyei között ugyanis kiemelt szerep jut a motivációnak. Ez jelenti egyrészt a pedagógus saját motiváltságát, valamint azt, miként tudja hatékonyan motiválni a diákokat. Ezért a motiváció felkeltése, folyamatos megtartása, táplálása, erősítése, kulcsfontosságú szerepet tölt be a hallgatók eredményességében, kudarcaik megélésében, feldolgozásában és sikeres tanárrá válásuk folyamatában egyaránt.

A pszichológia és a művészetek metszetében a művészetterápia és az élményterápia szerepel. A művészetterápia lényege, hogy a művészet egyes elemein keresztül segít, gyógyít, megelőz és fejleszt. A művészetek minden irányából (zene, képzőművészet, irodalom, dráma, tánc) merít, és azokat aktív és passzív formában alkalmazza egyéni, vagy csoportos formában, az igényeknek leginkább megfelelő módon. A művészetek, a művészeti irányzatok és azok interdiszciplináris felhasználásával lehetőség nyílik a

⁵ Tóth-Bakos Anita – Agáta Csehiová: Music and Brain - Music Training Transfer, in *INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, IATED, 2016, USB kfüé, 1726–1732.

hallgatók egységesebb és hatékonyabb oktatására, fejlesztésére, amit egyre több neveléstudományi kutatás eredménye is bizonyít.⁶ Az élményterápia kulcsa a sikerélmény. Ez lehet bármilyen új tapasztalat, élmény, kihívás vagy komfortzónán kívül eső tevékenység. A három tudomány összekapcsolásának eredményeként a hallgatók személyiségére gyakorolt komplex fejlesztő hatások és azok transzferhatásai nagyon széles körűek (2. ábra).

Az alábbi tudományterületek eszközeit használva:	Elérhető fejlesztő hatások:	Változások a személyiségben:
művészetterápia (passzív és aktív elemek) élményterápia (passzív és aktív elemek)	élmények átélése új tapasztalatok szerzése sikerélmény feszültségoldás alkotás öröme művészeti képességek fejlődése együttműködés másokkal pozitív transzferhatás	→ gyógyító hatás → sikerélmény → erősödő önbizalom → nyitottság, bátorság → kreativitás, izlésformálódás → önbizalom → társas kapcsolatok → kognitív képességek erősödése
↑ ↓ ↑	↑ ↓ ↑	↑ ↓ ↑
élménypedagógia pedagógiai kommunikáció	pozitív érzelmek előhívása gondolkodásmód változása csoporthoz tartozás érzése problémakezelés konfliktuskezelés értő figyelem gyakorlása empátia optimizmus motiváció	→ pozitív attitűd → pozitív énkép → közösségi attitűd → magabiztosság → szociális kompetenciák → új ismeretek → tolerancia → megküzdés → pálya iránti elköteleződés
↑ ↓ ↑	↑ ↓ ↑	↑ ↓ ↑
pedagógiai pszichológia pozitív pszichológia	örömkérés pozitív élmények átélése pozitív tanítási technikák megismerése új ismeretek kíváncsiság felkeltése stressz oldása progresszivitás	→ önbecsülés → önmegvalósítás → pedagógiai módszertár bővülése → szakmai hatékonyság → motiváltság → stressz kezelése → innováció

2. ábra

Az alkalmazott eljárások eredményeként létrejövő fejlesztő hatások és a személyiségben végbemenő változások transzferhatásai (forrás: saját szerkesztés)

⁶ Agáta Csehiová: Interdiszciplináris vonatkozások a művészeti és a zenei nevelés területén, in Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho, 2014: „Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia”, Sekcie pedagogických vied, Komárno, Univerzita J. Selyeho, CD-ROM, 59–67.

A kurzus célkitűzése egyrészt, a hallgatók személyiségjegyeinek erősítése, másrészt az alkalmazott élményközpontú pedagógiai elvek, korszerű és progresszív módszerek elsajátíttatása, hogy későbbi pedagóguspályájukon azokat hatékonyan tudják alkalmazni.

2.1. A foglalkozások témakörei

- Motivációs feladatok, motivációs naptár készítése;
- Esetmegbeszélések, fejlesztő értékelés;
- Tanítási, nevelési stílusok, tanári személyiség;
- *Boldogságóra* program, foglalkozások:
 - ◆ optimizmus gyakorlása,
 - ◆ hála és a jó cselekedetek gyakorlása,
 - ◆ célok kitűzése és elérése,
 - ◆ megküzdés gyakorlása,
 - ◆ társas kapcsolatok gyakorlása;
- Személyiség-, önkép-, önbizalom-fejlesztő foglalkozások;
- Csapatépítés, közösségformálás;
- IQ, EQ, kreativitás és gondolkodás;
- Motiváció és tanulási motiváció a gyakorlatban, a belső, intrinsic (belső indította) motiváció fejlesztése;
- Szorongást oldó technikák elsajátítása;
- Aktív és passzív relaxációs gyakorlatok;
- Kommunikációs csatornák és eszközök: verbális, nonverbális kommunikáció és metakommunikáció fejlesztése;
- passzív művészetterápiás elemek: színház, koncert, múzeum, kiállítás, könyvtár – látogatások;
- aktív művészetterápiás elemek: művészetterápiás (zeneterápia, artterápia, dráma-terápia, mozgásterápia) feladatok, a hallgatók által választott és összeállított közös vizuális vagy auditív produkciók;
- az élmények irányított feldolgozása: élménybeszámoló, a megtapasztalt élmények és információk feldolgozása, elemzése, illusztrálása – szabadon választva például prezentációban, faliújság, élménynapló, élménytérkép formájában);
- az élmények és örömök megbeszélése, értékelése.

3. A fejlesztő foglalkozások első tapasztalatai

A következőkben bemutatásra kerül néhány olyan foglalkozás, melyek dokumentációinak részfeldolgozása már megtörtént.

3.1. Motivációs naptár készítése

A motivációs naptár elkészítését az első órán kapták feladatként a résztvevők. A szemeszter végéig volt idejük dolgozni rajta. Az utolsó alkalommal mindenki bemutatta

alkotását. A hallgatókat arra ösztönöztük, hogy mindenki magának készítse a naptárt, tehát olyan gondolatok, képek kerüljenek bele, melyek rájuk vannak motiváló hatással. Az elkészült alkotásokat fényképezéssel dokumentáltuk, majd tartalomelemzésnek vettük alá. Első vizsgálatunk során az alábbi kategóriákat állítottuk fel:

a) Megküzdésre, kitartásra vonatkozó gondolatok:

- *„Emberi törvény: Kibirni mindent s menni mindig tovább, Még akkor is, ha nem élnek már benned remények és csodák.”*
- *„Van olyan probléma, amelyet nem lehet megoldani. De valamit azért lehet vele kezdeni: ki lehet nőni. Nem biztos, hogy a problémával kell valamit kezdeni, lehet, hogy velem.”*
- *„Ne engedd, hogy a mindennapi nehézségek elvegyék az álmaidat, ezért minden nap tegyél egyetlen lépést előre.”*
- *„Két dolog történhet: vagy sikerül, vagy újrakezdem.”*
- *„Hagyd abba a panaszkodást, cselekedj!”*

b) Önbizalom erősítésére vonatkozó gondolatok:

- *„Onnan tudod, hogy jó irányba haladsz, hogy már nem nézegetsz visszafelé.”*
- *„Te pont olyan egyedi és különleges vagy, mint a jégkristályok. Ne higgy annak, aki mást állít!”*
- *„Egy fával kezdődik az erdő, egy mosollyal kezdődik a barátság, egy segítő kéz felemelheti a lelket, egy gyertya kioltja a sötétséget, egy élet változást hozhat a világban. Légy te az az egy!”*
- *„Bánj jól magaddal!”*
- *„Legyél az ok, ami miatt valaki azt gondolja, hogy érdemes még hinni az emberekben!”*
- *„Bocsájt meg valakinek, legfőképp magadnak!”*

c) Teljesítményre vonatkozó gondolatok:

- *„Amiben az emberi elme hinni tud, azt meg is tudja valósítani.”*
- *„Tanulj valami újat!”*
- *„Annyira vagyunk jók, mint a legrosszabb szokásaink. Ha nemcsak a hasznos szokások elsajátítására koncentrálunk, hanem megszabadulunk a visszatartó szokásainktól, akkor nagyságrendekkel nagyobb eredményeket érhetünk el.”*
- *„Tegyél egy lépést a célod felé!”*

d) Jókedvvel, optimizmussal foglalkozó gondolatok:

- *„Amikor a változás szelei fújnak a kételkedők falakat húznak fel, az optimisták pedig vitorlákat.”*
- *„Ha a mai napot nem mosolyogva kezdted, akkor kezdj gyakorolni holnapra!”*
- *„Hidd el, végül minden jóra fordul. Minden a jó felé halad! Ha még nincsen minden rendben az életedben, az azt jelenti, hogy van még előtted út, amit végig kell járnod.”*

- „Mosolyogj ma mindenkire, akivel ma találkozol!”
- „Vedd körbe magad pozitív emberekkel!”
- „Ami neked csak egy apró dolog, másnak az egész napját boldoggá teheti.”

3.2. Hálafa készítése

A *hálafa* készítése csoportmunkában végzett feladat volt. Alkotás közben alkalom nyílt a beszélgetésre, melynek központi témája a hála volt:

- Ki, mit ért hála alatt? – a hála hallgatónkénti személyes értelmezése;
- Ki, milyen helyzetekben érez/érezett hálát? – szituációk megbeszélése;
- Milyen hatása(i) van(nak) a hálának? – egyéni vélemények;
- Hogyan fejezzük ki a hálánkat? – esetelemzések;
- Miért adnánk hálát? – hálás gondolatok felhelyezése az elkészült *hálafára* (3. ábra).

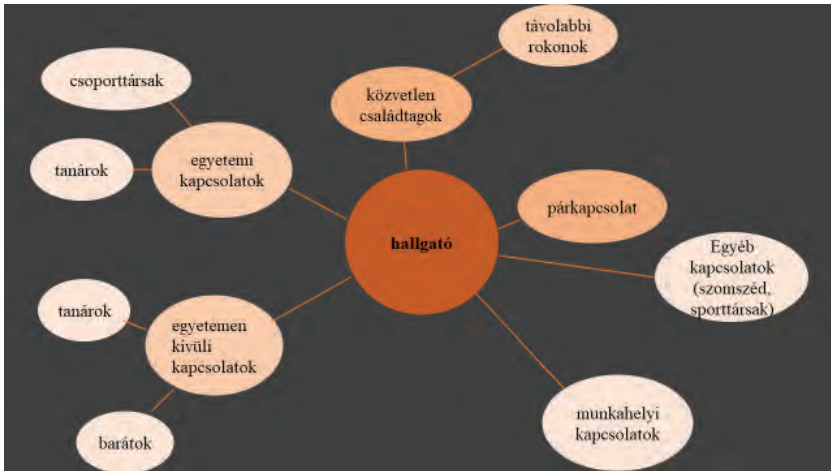


3. ábra

A hallgatók által készített *hálafa* (forrás: saját szerkesztés)

3.3. Kapcsolati háló készítése

A foglalkozáson a jelenlegi életrszakaszukra vonatkozóan kellett megrajzolniuk a saját társasági hálójukat. A foglalkozás célja a kapcsolatrendszer tudatosítása és az emberi kapcsolatokban rejlő megtartó erő felismertetése volt. Az elkészült kapcsolati hálók dokumentumelemzése után összesítettük a megjelenített személyeket, s gyakoriság alapján felrajzolhatóvá vált a hallgatók társas kapcsolatának összesített eredménye (4. ábra).



4. ábra

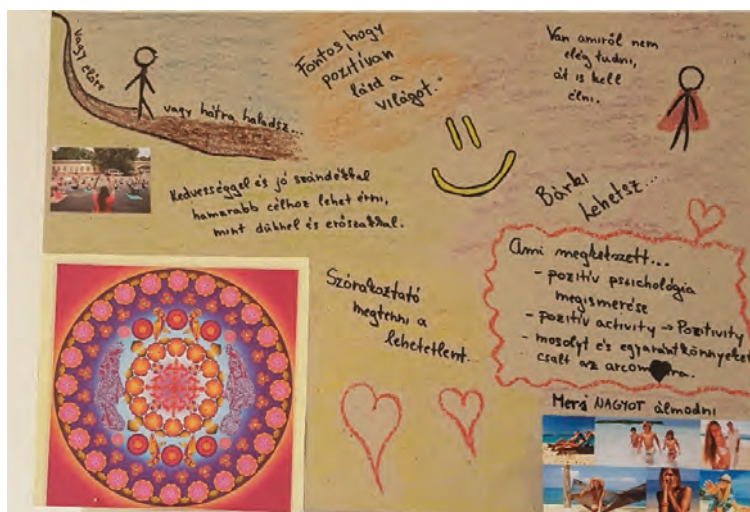
A hallgatók által megrajzolt kapcsolati háló összesítése (forrás: saját szerkesztés)

3.4. Mit viszek magammal a kurzusból...?

Az utolsó alkalommal, a motivációs naptárak bemutatása után arra kértük a hallgatókat, jelenítsék meg vizuálisan, mit adott nekik a MŰ-PEP-SZI kurzus. Alkotás közben spontán beszélgetés folyt, melynek témái a következők voltak:

- Hogyan segíti a pozitív gondolkodás a mindennapokban rejlő nehézségekkel való megküzdést?
- Mire jó a mosoly?
- Miért fontos, hogy életöröm áradjon a pedagógusból?
- Milyen technikákat próbáltak ki otthon a párjukon?
- Mire figyelnek már tudatosan a MŰ-PE-PSZI hatására?
- Hogyan terveznek megküzdni az aktuális nehézségeikkel (vizsgaidőszak, szakdolgozat-készítés, költözés stb.)?
- Mivel szeretnének foglalkozni a jövőben?
- Milyen pedagógusokká szeretnének válni?
- Hogyan tudják segíteni egymást a szemeszter végi feladatok teljesítésében?
- Milyen pozitív mondatok gyakoroltak rájuk legnagyobb hatást?
- Melyek voltak a legkedvesebb élmények a félév során?
- Melyek voltak a legemlékezetesebb feladatok MŰ-PE-PSZI-n?
- Milyen témákat lehetne beépíteni a jövőben?
- Miért jó, ha nem csak formális keretek között zajlik egy óra?

Az elkészült montázsok egyértelműen ábrázolják a hallgatók pozitív gondolatait (5. ábra).



5. ábra

Hallgatók által készített montázs, melynek címe: Mit viszek magammal a kurzusból?
(forrás: saját szerkesztés)

4. Az eredmények összegzése

A motivációs naptárak első tartalomelemzése során felállított kategóriák azt mutatják, hogy a hallgatók azokban a témakörökben gyűjtöttek, illetve fogalmaztak meg saját gondolatokat, amely területeken eddigi kutatási eredményeink alapján a leginkább sérülékenyek: 1. megküzdés, kitartás, 2. önbizalom, 3. teljesítmény, 4. jókedv, optimizmus. Az összeggyűjtött motiváló gondolatok további kvalitatív elemzése jelenleg is zajlik, de az első analízis rámutat, hogy az idézetekben fellelhető megoldási javaslatok, cselekvési alternatívák, illetve az önreflexióra való biztatás.

A *hála*fa készítése közben zajló beszélgetés alatt sok, egymás gondolatát, véleményét megerősítő reakciót – verbális, illetve metakommunikatív jelzést – figyeltünk meg. A hála jelentőségében, a személyiséget energizáló tulajdonságában – egymás folyamatos erősítésével – egyetértést mutattak egyetemistáink. Az egyéni történetek őszinte megosztása intenzívebbé tette az egymás közti társas kapcsolati kötődéseket; óra végén a különböző évfolyamokon tanulók között kialakult spontán beszélgetésekben megfigyeltük a tanulmányok segítésére utaló kooperációs tartalmakat.

A kapcsolati hálókélemzésének eredménye alátámasztotta előzetes kutatásaink azon megállapítását, mely szerint a hallgatók számára kiemelten fontosak az interperszonális kapcsolatok.⁷ A megrajzolt kapcsolati hálókön kiolvasható volt, hogy a „legszorosabb körhöz” a közvetlen családtagok tartoznak. Távolság bár, de nagy gyakorisággal

⁷ Kanczné Nagy Katalin: „Minden új ember egy rejtély, amelyen dolgoznunk kell”, in Juhász Erika – Endrődy Orsolya (szerk): *HERA Évkönyvek, Oktatás – gazdaság – társadalom*, Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, 2019, 290–311.

megjelennek a tanárok – egyetemi oktatók és korábbi iskolájukból való pedagógusok – is. A tanárok személyének, személyiségének fontosságáról az egyetemisták köréből szintén mért eredményekkel rendelkezünk. Korábbi vizsgálataink továbbá arra is rámutatnak, hogy hallgatóink jelentékeny hányada dolgozik a tanulás mellett. S ez nem csak a levelező tagozaton tanulóakra, hanem a nappali tagozatosokra is jellemző. Társas hálójuk felrajzolásakor meg is jelenítik a munkahelyi kapcsolataikat. Összességében elmondható, hogy egyetemistáink kiterjedt kapcsolatrendszerrel rendelkeznek. A társas kapcsolatokra vonatkozó félelmeik oka, feltételezésünk szerint a kapcsolatok működtetésének minőségében és mennyiségében rejlik. Ennek feltárása további vizsgálatokat igényel.

A féléves kurzusra vonatkozó hallgatói reflexiókból egyértelműen tükröződnek a pozitív gondolatok. Szóbeli közléseik alátámasztják az optimista hozzáállás fontosságáról való meggyőződéseiket. A változások viselkedésben történő tartós megnyilvánulása csak később mérhető. További célkitűzésünk a kurzusban részt vevő hallgatók eredményeinek összehasonlító vizsgálata a többi egyetemista eredményeivel azon longitudinális kutatás keretében, amelyet a karunkon működő Ratio kutatócsoport végez tizenegy mérőeszköz felhasználásával.

Irodalom

- Csehiová, Agáta – Kanczné Nagy Katalin: Élményfoglalkozások a Selye János Egyetemen: «Művészet-Pedagógia-PSZichológia», DOI 10.36007/3334, 2019.09-17, in Bukor József – Nagy Melinda – Pukánszki Béla István – Csehiová Agáta – Józsa Krisztián – Szókö István (szerk.): *II. International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections: Pedagogical Sections*, Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2019, online, 9–17.
- Csehiová, Agáta – Kanczné Nagy Katalin: Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban, in Tóth Péter – Horváth Kinga – Maior Enikő – Bartal Mária – Duchon Jenő (szerk.): *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*, A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete, Nagyvárad, Pedagogical Research in the Carpathian Basin Educational Space, 4th Carpathian Basin Educational Conference, 362–374.
- Csehiová, Agáta: Interdiszciplináris vonatkozások a művészeti és a zenei nevelés területén, in Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho, 2014: „*Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia*” - Sekcie pedagogických vied, Komárno, Univerzita J. Selyeho, CD-ROM, 59–67.
- Hara, Noriko – Kling, Rob: *Student distress in a Web-based distance education course*, Information Communication and Society Communication & Society, 2000 (4):557-579, DOI: 10.1080/13691180010002297.
- Cretu, Daniela: *Hopes and fears of teacher candidates concerning the teaching profession*, MATEC Web of Conferences 2017, 121:12002, DOI: 10.1051/mateconf/201712112002.
- Kanczné Nagy Katalin – Csehi Agáta: (2018) Elsőéves tanár szakos hallgatók egyetemi képzéssel kapcsolatos előzetes elvárásainak és félelmeinek vizsgálata, körében, in Tóth Péter – Simonics István – Manojlovic Heléna – Duchon Jenő (szerk.): *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*; A VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete, 2018, 77–88.
- Kanczné Nagy Katalin – Tóth Péter: „Azért vannak a jóbarátok...” avagy, a lemorzsolódás-kutatás pilotvizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen, in Tóth Péter – Maior Enikő

- Horváth Kinga – Kautnik András – Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*, 2018, 733–759.
- Kanczné Nagy Katalin: „Minden új ember egy rejtély, amelyen dolgoznunk kell.”, in Juhász Erika – Endrődy Orsolya (szerk.): HERA Évkönyvek *Oktatás – Gazdaság – Társadalom*, Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 2019, 290–311.
- Nagy Melinda – Szabóová Edita – Horváth Kinga – Kanczné Nagy Katalin – Tóth-Bakos Anita – Orsovics Yvette – Strédl Terézia: A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvópedagógus hallgatók körében, in Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*, 2018, 903–929.
- Tóth-Bakos Anita – Csehiová, Agáta: Music and Brain – Music Training Transfer, in INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, IATED, 2016, USB kľúč, 1726–1732.
- Tóth-Bakos Anita – Tóth Péter: A lemorzsolódás-kutatás pilotvizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen, in Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*, 2018, 717–732.
- Twenge, Jane M.: *iGEN*, Atria Books, an imprint of Simon & Schuster, Inc., USA, 2017.

KUN MÁRIA

KÉPES BESZÉDEK, BESZÉDES KÉPEK ÉS ZENÉK SZEREPE A HITANOKTATÁSBAN

Az emberek többféle módon kommunikálnak egymással. A hittanoktatásban elsődleges jelentősége van a szónak, a beszédnek és az éneknek, amelyben nemcsak képes elemek szerepelnek, hanem azoknak megvan a maguk ritmusa is. A hittanoktatásban emellett egy olyan kihívással is találkozunk, hogy mindezek segítségével a gyermekektől eleinte távol álló „más” világba kell őket bevezetni, hogy felismerjék, mi a helyes, Istennek tetsző magatartás, s egyáltalán hogyan szólítható meg ez az Isten, hogyan hallhatom és érthetem meg, amikor szól hozzám.

Kulcsszavak: Kármel hegy, áldozatbemutató, képes beszéd, képzőművészeti alkotások, Jézus bemutatása a templomban

„A földrengés után tűz támadt; de az Úr nem volt ott a tűzben. A tűz után halk és szelíd hang hallatszott.”
(1Kir19.12)

Miközben ezt mondta, íme, fényes felhő borította be őket, és hang hallatszott a felhőből: Ez az én szeretett Fiam, akiben gyönyörködöm, őt hallgassátok!
(Mt17,5)

Az ember számára egyaránt fontos a szó, a kép és a ritmus. A kommunikációnak fontos része a beszéd, a szóhasználat. Gondolatainkat szavakba öntjük, és úgy osztjuk meg egymással, amivel nyilvánvalóan valamilyen hatást is el szeretnénk érni: olyat, ami a gyermekekre és felnőttekre egyaránt érvényes. Azonban bennünket nemcsak az emberi kommunikáció érdekel, az a mód, ahogyan egymással kommunikálunk, hanem az is, miként érthetjük és értethetjük meg az Istent, aki kijelenti magát nekünk.



1. kép
Sófár a jeruzsálemi zsinagóga ablakában, készült 2018. április 24.

Kétségtelen tény, hogy a Biblia világa egy számunkra ismeretlen és távoli világ nyelvezetén keresztül érkezik el hozzánk. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy bár mi írott formában találkozunk vele, de szóbeli közlést közvetít, ami arról tesz bizonyosságot, hogy Isten kommunikálni akar velünk. Az Isten léte és az, hogy kapcsolatban akar lenni az emberrel, a választott nép számára egy idő után természetesnek tűnt, azonban ez a XXI. században egyáltalán nem az. A bibliai környezet, ahol a történetek zajlanak, szintén távoli, idegen a számunkra, ahogy a nyelv, a ritmus, az ott említett hangszerek is: például a sófár (1. kép), melynek hangja a zsinagógában minden reggel megszólal szombat kivételével. „Ez a kosszarvból készült kürt a pásztornépek

egyik legősibb hangszere. Elkészítése rendkívül egyszerű: a szarvat megtisztítják, hegyét levágják, és máris fújható”.¹

A vallástanárnak meg kell találnia a lehetőséget arra is, hogy a megfelelő szinten adja le az anyagot. „A bibliai történetek közül nem minden »emészthető« még a gyermek számára. Töltött káposztát nem adhatunk csecsemőnek, annak ellenére sem, hogy a töltött káposzta jó és finom eledel. Így pl. Lót viszonyáról a lányaival – nem beszélhetünk, bár történet az is.”²

1. Szó és kép

Néhány évtizede Hollandiában egy napindító vallásórán figyeltük meg páran, hogyan teszi a mozgásával, ütemes beszédével a tanár érthetővé a gyermekek számára Illés és a Baál-papok Kármel hegyén zajló áldozatbemutatásának történetét. A jelenet ma is előttem van. Nem használt képet, sem kivetítőt a bemutatáshoz, digitális táblát sem. Egyszerűen kiállt az osztály elé, és elkezdte mondani a történetet. Amikor a Baál-papok áldozatbemutatására került sor, szép lassan és ütemesen elkezdett lassú léptekkel mozogni a teremben, s nagyon halkán és ritmikusan kezdte mondogatni: „Baál adj tüzet, Baál adj tüzet!” A ritmust megtartva, ütemesen egyre hangosabban mondta a szöveget: „Baál adj tüzet, Baál adj tüzet!” Senki nem is pisszegett, mindenkit magával ragadott a tanár úr ritmikus mozgása, mely összhangban volt szavainak, beszédének ütemével és hangerejének növekedésével.

Majd hirtelen megállt, és természetes hangon elkezdte mondani: „A papok kimerültek, véresre verték magukat, de nem történt semmi.”

Nem kellett képet mutatnia, olyan színesen beszélt, hogy mindenki el tudta képzelni a jelenetet. Aztán egy másik mozdulatsor következett, amellyel azt ábrázolta, Illés hogyan készítette el az oltárt, miként húzott körülötte egy mély árkot, és hogyan öntött le mindent vízzel. Majd csendes szelíd hangon Illés kérése következett, és imáját is meghallgattuk. Nem volt szükség arra, hogy a velem lévő tanártársaknak bármit is lefordítsak abból, amit idegen nyelven hallottak, mert annyira szemléletes volt a tanár által bemutatott kép, a szó és az a ritmus, ahogy mindezt tette, hogy mindenki egyaránt értette a történetet és annak mondanivalóját.

Ez a történet éppoly megragadó és képekkel teli, mint a másik, amelyben a nagy győzelmet követően, Illés meghallja Jézabel szavait, és mintegy megelégedve a folytonos küzdelmet, fel akarja adni a harcot. De nem lehet, tovább kell folytatnia a megkezdett munkát, és Isten küldötte evésre, további haladásra és Isten elé állásra buzdítja. Ezt követően egy újabb hegy következik: a Hóreb, ahol Isten beszél Illéshez, de nem nagy fennszóval, sem nagy harsogással, hanem halkán, szelíd hangon.

„... amikor elvonult az Úr, nagy és erős szél szaggatta a hegyeket, és tördelte a sziklákat az Úr előtt; de az Úr nem volt ott a szélben. A szél után földrengés következett; de az Úr nem volt ott a földrengésben. A földrengés után tűz támadt; de az Úr nem volt

¹ Raj Tamás: *Elul: a megtérés hónapja*, <http://www.zsido.hu/vallas/elul.htm> (Letöltés: 2020. 07. 05)

² Gyököcssy Endre: *Hogyan tartsunk gyermek-bibliaórát*, Kis módszertan, Budapest, Kálvin Kiadó 1993, 9.

ott a tűzben. A tűz után halk és szelíd hang hallatszott. Amikor Illés ezt meghallotta, palástjával eltakarta az arcát, kiment, és megállt a barlang bejáratánál. Egy hang pedig így szólt hozzá: „Mit csinálsz itt, Illés?” (1Kir 19,11–13)

Akkor, amikor ez a szó hangzik, akkor az ember csak leborulni tud, mint Illés tette. Ebből a történetből is érzékelhetjük, mindennél fontosabb a kijelentés, a szó, az emberi beszéd. Nem is beszélve arról, ha az újszövetségi ígére figyelünk, megkapjuk azt a lehetőséget, hogy Jézus beszédét, az ő tanítását hallgassuk, ami egészen más volt, mint az, amihez korábban hozzászóltak az emberek.

Arról sem feledkezhetünk meg, hogy a Szentírás tele van úgynevezett képes beszéddel, másként szólva, a történetelmondások nem nélkülözik a színes képpel és a számmunkra elképzelhető mozgással – úgy is mondhatjuk ritmussal – való bemutatását, ha nem is a modern korra jellemző virtuális világ adta lehetőségek kihasználásával.

Ahogy a címből s az előbb említettekben is láthatjuk, a szó, a kép és a ritmus szoros kapcsolatban vannak egymással. H. Schram³ megemlíti, hogy valamikor a történeteket nem elmesélték, hanem elénekelték, amihez természetesen a ritmikus testmozgások is hozzátartoztak. Izraelben a templomban a zsoltárokat énekelték, felváltva, a leviták hangszeren játszottak. Gondoljunk a zsoltárfeliratokra, amelyekben a hangszerre vonatkozóan is kapunk útmutatást.

A hittanoktatásban „természetesen a nyelvi szimbólumok vannak túlsúlyban. Különösen az affektív célok elérésében jobban illeszkednek a közvetlen tapasztalatok és tevékenységek, mint a nyelvi kommunikáció eszközei.”⁴ Úgy is mondhatjuk: a hittanoktatásban elsődleges a szó, a szóbeli közlés, elbeszélés. Ezek azonban nem nélkülözik a színes képes elemeket, ábrázolásokat. A Szentírásban találkozhatunk az elbeszélések mellett a képes beszédekkel, találós mesékkel, melyeknek megvan a maguk rendje, ritmusa.

Felmerül az a kérdés, mennyire figyel oda az ember a szóra? De a képzőművészeti alkotásoknál is fel tudjuk tenni azt a kérdést: mennyi ideig néz az ember egy festményt?

Amikor Párizsban a Louvre-ban jártam, s szép lassan haladtam teremről teremre, azzal szembesültem, hogy turistacsoportok haladtak el mellettem szélesebben, majd néhány teremmel arrébb néhány percre megálltak, majd követve az idegenvezető jelzését, továbbbrogotak. Miután ez több csoportnál megismétlődött, kíváncsi lettem, mi lehet az a kép, ami köré odacsoportosulnak, s a többit szinte figyelembe sem véve mennek tovább. Amikor a magam diktálta tempóban odaértem, láttam: a Mona Lisa volt az, aminek néhány perc figyelmet szenteltek az emberek. Ez akkor jutott eszembe, amikor Jan de Jong könyvének előszavában azt olvastam, egy-egy nagy múzeum előtt néha kigyózó sorokat kell végigvárni, hogy néhány percre megcsodáljon az ember egy-egy

³ H. Schram: *Het verhaal en de musische vakken*, in: W. de Haas, P. Manter, F. H. van der Miesen, W. E. Westerman: *Verhalen, vertellen (Het verhaal van de bevrijding van het verhaal)*, Amsterdam, VU Uitgeverij, 1985, 69.

⁴ K. Tamminen, L. Vesa, M. Pyysiäinen: *Hogyan tanítsunk hittant?* Budapest, Evangélikus Sajtóosztály, 2001, 175.

alkotást. Bert L. van de Woude⁵ szembesít azzal a ténnyel, hogy az emberek átlagban 9 másodpercet töltenek el egy festmény előtt.

Érdekes és elgondolkodtató megfigyelés. Vajon a felénk áradó szavak mennyiségéből mennyit jegyünk meg? Mire használjuk? W. de Haas⁶ számunkra fontos különbségtételről beszél, amikor az elbeszélés kérdését elemezve megállapítja, hogy az általános szóhasználatban, amikor valamit elmondunk, azt egyebek mellett azért tesszük, hogy egy hírt megosszunk, vagy valamit elmagyarázzunk. Az oktatásban, különösképpen, amikor fiatal gyermekekről van szó, a felnőtt, amikor egy történetet elmond, szeretne az érzelmeire hatni, az affektív fejlődését szeretné stimulálni. Ez megjelenik a hittanoktatás célkitűzései között is.

Miután témánk nemcsak a szó, hanem a kép is, így figyelhetünk arra is, mit jelent az elbeszélésen túl a képi anyag, illetve annak értelmezése a tanítás során. Ahogy a szóval, úgy a képekkel is tudunk a gyermek érzelmeire hatni. „A diák a műalkotás segítségével személyesen tapasztalatot szerezhethet Isten létezéséről, így a képértelmezés kifejezetten a tanítás affektív céljait támogatja. A központi kérdés tehát az, hogy mit mond a kép a diáknak. A műalkotás mögött mindig élő ember és az ő értelmezése áll. A műalkotás dialógust alakít ki a másik emberrel, ebben az esetben a diákkal (és a tanárral). Így a kép mindenkit személyesen szólíthat meg.”⁷

Nyilván nem csak ennyiről van szó, és amikor a szavak jelentőségéről beszélünk, nem feledkezhetünk meg arról, ki az, aki szól, kihez szól, s mi a szónak az üzenete. Ennek a kifejtése azonban messze vezetne.

Azt azonban meg kell említenünk, hogy a szó, az elbeszélés jelensége éppúgy helyet kaphat a művészetek sorában, mint a képzőművészet. Itt nem a költészet, a szépirodalom oldaláról szeretném megközelíteni a dolgot, mégis fontosnak tartom megemlíteni, hogy a szó, amit az elbeszélés során használunk, azon túl, hogy emóciókat hoz létre, gyönyörködtet és elgondolkodtat. Maga az elbeszélő, mint művész – mondja Haas⁸ – nap, mint nap igyekszik feladatát teljesíteni, a különböző elbeszélő motívumok segítségével útmutatást ad a konkrét szituációkra nézve. Nem az elbeszélés motívuma az, ami újszerű, hanem az interpretáció.

Ha Jézus példázatbeszéléseire gondolunk, egyértelművé válik számunkra, hogy olyan színesen tette mindezt, és a hallgatói számára is olyan jól ismert képeket használt, hogy bemutatás nélkül is el tudják képzelni a történetet, helyzetet, eseményt. Igaz egy másfajta értelmezés következett, ami gyakran szöges ellentétben volt mindazzal, amit vártak. Jó példát adott arra vonatkozóan, hogy a beszédünk is lehet olyan színes, hogy a hallgatóság látja mindazt, amit láttatni szeretnénk.

⁵ Jan L. de Jong: *Voorbij het woord, beeldende kunst als bron van Bijbeluitleg*, Zoetermeer, Boekencentrum, 2009, 7.

⁶ W. de Haas: *Vertellen als kunst*, in W. de Haas, P. Manter, F. H. van der Miesen, W. E. Westerman: *Verhalen, vertellen (Het verhaal van de bevrijding van het verhaal)*, Amsterdam, VU Uitgeverij, 1985, 41.

⁷ K. Tamminen, L. Vesa, M. Pyysiäinen: i. m., 193.

⁸ W. de Haas i. m., 51.

Noordmans találóan fejezi ki, miért van szükségünk a képes beszédekre, példázatokra. Szerinte az „Isten és ember között, ég és föld között ilyen vagy olyan módon példázatnak kell fennállnia. Hiszen Isten végtelen, hatalmas és szent, mi behatároltak, függőségben lévők és bűnösök vagyunk, léteznie kell valamilyen megállapodásnak. Különben nem ismerhetnénk, nem szerethetnénk őt. De ha meg kellene mondanunk, miben áll ez az egység, nagyon nehéz lenne. A Biblia képekben és példázatokban beszél Istenről.”⁹ A tanításban figyelniük kell arra, hogy minden elbeszélésnek, mindegyik példázatnak, mindegyik képnek megvan a maga titka, ezért magyarázatra van szükség. A rejtett Ige, a példázat a példázatban Jézus testet öltése. A példázatnak éppúgy az Atya által kell érthetővé válnia mindenki számára, mint annak a titoknak, hogy Jézus a Krisztus. Ezt a Szentlélek által tudja mindenkinek a saját nyelvén érthetővé tenni.

2. Kép és szó

Ha megfordítjuk a szavakat, a képet helyezük előtérbe és utána a hozzá fűzött magyarázatot, azt láthatjuk, mennyi mindentől függ a látott kép értelmezése. A Szentírás történeteinek képi megjelenítése a középkortól kezdve kedvelt témája volt a festőknek. A latin nyelvű bibliai történetek az írástudók számára a kódexek képein, az írástudatlan



2. kép
Ambrogio Lorenzetti, De
presentatie inde tempel
In: J.L. de Jong. i. m., 10.

hívek számára pedig a templomok freskóin váltak átélhető valósággá. Ennek az ábrázolási igénynek némileg ellentmond, hogy a krisztusi példázatok a maguk képes beszédének szemléletessége által is elegendők ahhoz, hogy elképzeljük őket.¹⁰

2.1. Simeon és Anna, Jézus bemutatása a templomban

Jan L. de Jong¹¹ szembesít azzal a kérdéssel, hogy végiggondoltuk-e már, milyen lehetett Jézus bemutatása a templomban? (Luk 2,22–38) Ehhez Ambrogio Lorenzetti templomi bemutatás című freskóját (2. kép) mutatja be a bibliai szöveggel együtt. Be kell vallanom, keveset tudok az ő munkásságáról, de megragadott, amit Péter András ír: „senki sincsen, aki Ambrogio Lorenzetti térproblematikájának folytatója vagy továbbfejlesztője lehetne.”¹² J. de Jong¹³ többek között azt boncolgatja, mennyire mutatja be szöveghűen

⁹ 57. l.

¹⁰ Pompor Zoltán: Szó – kép – hit in: *Magyar Református Nevelés*, Református pedagógiai szaklap, Budapest, RPI, 2008. március, IX. évf. 1–2. 35.

¹¹ Jan L. de Jong: i. m., 10.

¹² Péter András: Pietro és Ambrogio Lorenzetti egy elpusztult freskóciklusa in: Petrovics Elek (szerk.): *Az Országos Magyar Szépművészeti Múzeum Évkönyvei 6. 1929–1930*, Budapest, 1931, [https://library.hungaricana.hu/hu/view/ORSZ_SZEP_EK_06_1929_30/?query=SZO%3D\(J%C3%A9zus%20sz%C3%BClet%C3%A9se\)&pg=57&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/ORSZ_SZEP_EK_06_1929_30/?query=SZO%3D(J%C3%A9zus%20sz%C3%BClet%C3%A9se)&pg=57&layout=s) (Letöltés: 2020. 06. 10)

¹³ Jan L. de Jong: i. m., 12.

a bibliai történetet. Az alkotó a legfontosabb elemeket belevette festményébe. rámutat továbbá arra is, hogy olyan dolgokat is hozzáadott, amiről a bibliai szöveg nem beszél, mint például az öltözékről, a templomról. Ilyenkor sokakban felmerül a kérdés, meddig mehet el a festő.

Kétségtelen tény, nem tudjuk pontosan, a bibliai korban hogyan nézett ki a ruha, amit viseltek. Bár van némi elgondolásunk róla, éppúgy, mint az épületekről. Az is világossá válik a szerző számára, hogy a képzőművész szeretné közelivé hozni, aktuálissá tenni a mai kor embere számára a kép témáját, mint ahogy a lelkész teszi a történet elmagyarázása során. Az is hangsúlyos, hogy a kép nem csupán szemet gyönyörködtetés céljából született, hanem azért, hogy az adott üzenetet közel hozza az azt szemlélő néző számára. Ez különösen is érvényes arra a korra, amikor sem az írás-olvasás nem volt általánosan elterjedt, sem a Szentírás nem állt korlátlanul rendelkezésre.

2.2. A simeoni mondat és cselekedet

Itt szeretnék bemutatni egy másik festményt, amely ha nem is olyan aprólékos, mint az olasz festő munkája, és nem minden részletre hívja fel a figyelmet, csupán egy másik mozzanatra, és egészen másként képzei el a helyszínt. Célirányosan a simeoni mondatra és cselekedetére irányítja a figyelmet (3. kép): „A Lélek indítására elment a templomba, és amikor a gyermek Jézust bevitték szülei, hogy eleget tegyenek a törvény előírásainak, akkor karjába vette, áldotta az Istent, és ezt mondta: Most bocsátod el, Uram, szolgádat beszéded szerint békességgel, mert meglátta szemem üdvösséged...”(Lk 2,27–30)



3. kép

Marjovszky Béla: Simeon kezében a gyermek Jézussal, festmény, 2001.

A képek használatánál fontos megemlíteni, mennyire fontos, hogy az óra kitűzött céljait támassza alá használt eszköz, jelen esetben a kép.

A képet a bibliai történések illusztrációjaként alkalmazták, aminek nagy hagyománya van egészen az első keresztyénekig. Jan Jong¹⁴ megemlíti, hogy a zsidó hagyományban nem találhatunk bibliai illusztrációkat, ami a második parancsolatra mutat, amelyik nem engedi meg a képkészítést, szemben a görög és római kultúrával.

Arról sem feledkezhetünk meg, hogy a láttatás feltétele a látás, különös tekintettel a belső látásra. Nagyon találóan hangzik Saint-Exupéry mondata: „*Jól csak a szívével lát az ember. Ami igazán lényeges, az a szemnek láthatatlan.*”¹⁵

Isten már Sámuel prófétának felhívta arra a figyelmét, hogy ne azt nézze, ami a szeme előtt van, „Ne nézd az ő külsőjét, se természetének nagyságát, mert megvetettem őt. Mert az Úr nem azt nézi, amit az ember; mert az ember azt nézi, ami szeme előtt van, de az Úr azt nézi, mi a szívben van.” (1Sám16,7)

3. Zene és ritmus

A hittanoktatás szerves része az énektanítás, ahogy az óra felépítésében is helye van az éneklésnek éppúgy, mint az istentiszteleti liturgiában is. Szem előtt kell tartanunk, hogy a gyermekek szeretnek játszani, énekelni. Sokan játszanak is valamilyen hangszeren, de a gyermekek esetében arra is figyelhetünk, amikor zenéről, ritmusról beszélünk, hogy a hangadásnak gazdag tárháza van – mondja Schramm¹⁶ – nemcsak a művészien kivitelezett hangszerek jöhetnek számításba, hanem egy csészével, kanállal és egyéb egyszerű eszközök felhasználásával éppúgy, mint saját testükkel, ujjukkal, szájukkal, kezükkel, lábukkal stb. egyaránt létre tudják hozni a hangokat, ritmust. Nagy élvezettel utánozzák a vihart éppúgy, mint az esőcseppeket. Mít is jelent számunkra ez a szó, ritmus?

A „ritmus” szó a görög eredetű „rhütmosz” alakból származik, ami legegyszerűbb fordítás szerint ’folyást’ jelent. „Érzékszerveinkkel észlelhető természetes vagy általunk létrehozott látható (pl. díszítmény), hallható (pl. hangok) jelenségek rendszeres ismétlődése; ritmikusak tehát az észlelhetően formában mozgójelenségek.”¹⁷

Amikor ezt a szót hallom, óhatatlanul eszembe jut a metronóm lüktető hangja, amely ellentmondást nem tűrően diktálta gyakorlás közben a mérőt és a tempót. Számunkra azonban a ritmusnak nem ez az általam monotonnak tartott diktálás esetén van jelentősége, hanem arra figyeljünk, amire a többi fogalomnál is, annak művészi értékére. Elmondhatjuk: az emberiség történetében a ritmus különböző formát ölt korszakonként, népenként és egyben nyelvenként, valamint művészeti ágak, műfajok és alkotások tekintetében, továbbá pozitív élményt nyújt az emberiségnek. Művészeti jellegére vonatkozóan Katona–Rajeczyk kiemeli:

¹⁴ Jan L. de Jong: i. m., 27.

¹⁵ Antoine de Saint-Exupéry: *A kis herceg*, Budapest, Móra Könyvkiadó, 2018.

¹⁶ H. Schram. i. m., 78.

¹⁷ Katona Imre – Rajeczyk Benjamin: *Ritmus*, in: főszerk. Ortutay Gyula: *Magyar néprajzi lexikon IV. kötet*, Budapest, Akadémia Kiadó, 1981, 354.

„... a képző és díszítőművészetben az elemek nagyságának és elrendezésének ritmikája, a színek milyenségének és intenzitásának ritmikájával társulhat; a tánc a térben és időben tagolt mozdulatok, ritmikájára épül a zenében az egymást követő hangok egymáshoz viszonyított időtartamának szabályszerű váltakozásából keletkezik a ritmus.”¹⁸

Ahogy az elbeszélésnél és képértelmezésnél megemlítettük, úgy el kell mondanunk: a zenének is nagy szerepe van „az érzelmi élet és a személyiség fejlesztésében”¹⁹.

Ahogy az ember igyekszik rendeltetését betöltve Istent dicsőíteni és magasztalni, úgy elmondhatjuk: „A zene célja, Isten dicsérete és a lélek felfrissítése.” (J. S. Bach)²⁰

„Vigan énekelj az Úrnak te egész föld; harsanjatok fel, örvendeztetek és zengedeztetek! Zengedeztetek az Úrnak hárfával, hárfával és hangos énekléssel; Trombitákkal és kürtzengéssel vigadozzatok a király, az Úr előtt!” (Zsolt 98,4–6)

A hangszereknek és a ritmusnak éppoly nagy jelentősége van az életünkben, mint a beszédnek és hangnak, hisz nincs olyan élőlény, ami folyamatosan mozdulatlanul állna. Sok példát tudnánk erre is mondani a Szentírásból. Egyet szeretnék ezek közül kiemelni, amikor arról számol be a Szentírás, hogyan omlanak le Jerikó kőfalai, amelyek addig akadályként tornyosultak a választott nép előtt, hogy az Ígélet Földjét birtokba vegyék. Először is a választottaknak meg kell tanulni engedelmeskedni, sőt hallgatni is. Hét napon keresztül kellett megkerülniük a várost, ebből az első hat alkalommal csendben kellett maradni, ami azt mutatja, a beszéd mellett néha hallgatni is kell: „A népnek azonban megparancsolta Józsué: Ne kiáltsatok, a hangotokat se lehessen hallani, és egy szó se jöjjön ki a szátokból addig, amíg azt nem mondom nektek, hogy törjete ki csatakiáltásban. Akkor aztán kiáltozzatok!” (Józs 6,10) Ami be is következett a hetedik napon: „pirkadatkor fölkeltek, és a szokott módon megkerülték a várost, most azonban hétszer. Csak ezen a napon kerülték meg hétszer a várost. Amikor hetedszer fújták meg a papok a kürtöket, ezt mondta Józsué a népnek: Kiáltsatok, mert nektek adja az Úr a várost!” (Józs 6, 15–16).

Ebből is látjuk, mindennek megvan a maga ideje. Ahogy az órán is mindennek megvan a maga helye, a beszédnek, az énektanulásnak a mozgásos játéknak. „A zene alkalmazásának sikere a hitoktatásban feltételezi, hogy figyelembe vesszük a valódi helyzetet. »Valami újat« nyújthatunk a diákoknak.”²¹

„Hang hallatszott a felhőből: Ez az én szeretett Fiam, akiben gyönyörködöm, őt hallgassátok!” (Mt17,5)

Kép, ritmus és szó, minden arra irányul, hogy meghalljuk a fölülről hozzánk érkező szót, és ez az, ami a hittanórán is hangzik a gyermekek felé.

¹⁸ Katona Imre – Rajeczky Benjamin: *Ritmus* i. m., 354.

¹⁹ K. Tamminen, L. Vesa, M. Pyysiäinen: i. m., 196.

²⁰ Uo.

²¹ K. Tamminen, L. Vesa, M. Pyysiäinen: i. m., 197.

Irodalom

- Gyökössy Endre: *Hogyan tartsunk gyermek bibliáorát*, Kis módszertan, Budapest, Kálvin Kiadó, 1993.
- de Haas, W.: Vertellen als kunst, in W. de Haas, P. Manter, F. H. van der Miesen, W. E. Westerman: *Verhalen, vertellen (Het verhaal van de bevrijding van het verhaal)*, Amsterdam, VU Uitgeverij, 1985.
- de Jong, Jan L.: *Voorbij het woord, beeldende kunst als bron van Bijbeluitleg*, Zoetermeer, Boekencentrum, 2009.
- Katona Imre – Rajeczky Benjamin: *Ritmus*, in: főszerk. Ortutay Gyula: *Magyar néprajzi lexikon IV. kötet* Budapest, Akadémia Kiadó, 1981. 354.
- O. Noordmans: *Verzamelde werken 2*. Kampen, 1979.
- Péter András: Pietro és Ambrogio Lorenzetti egy elpusztult freskó-ciklusa, in: Petrovics Elek (szerk.): *Az Országos Magyar Szépművészeti Múzeum Évkönyvei 6. 1929–1930*, Budapest, 1931.
- Pompor Zoltán: Szó – kép – hit, in: *Magyar Református Nevelés*. Református pedagógiai szaklap, Budapest, RPI, 2008. március, IX. évf. 1–2. 35.
- Raj Tamás: *Elul: a megtérés hónapja*, in <http://www.zsido.hu/vallas/elul.htm>
- de Saint-Exupéry, A.: *A kis herceg*, Budapest, Móra Könyvkiadó, 2018.
- Schram, H.: Het verhaal en de musische vakken, in: W. de Haas, P. Manter, F. H. van der Miesen, W. E. Westerman: *Verhalen, vertellen (Het verhaal van de bevrijding van het verhaal)*, Amsterdam, VU Uitgeverij, 1985.
- Tamminen, K., Vesa, L., Pyysiainen, M.: *Hogyan tanítsunk hittant?* Budapest, Evangélikus Sajtóosztály, 2001.

A MOZGÁS KOMPLEXITÁSA

Ritmusképesség fejlesztése labdával

A tanulmány célja a ritmusképesség fejlesztési lehetőségének vizsgálata gyermekkorban. Az óvodai mozgásos tevékenységekkel és az iskolai testnevelésórán végzett gyakorlatok során jelentős hangsúly fektethető a ritmusgyakorlatokra. A gyakorlatok eszköze lehet a labda, mely az intézményekben és otthoni gyakorlásra a lakásokban egyaránt rendelkezésre áll. A ritmusgyakorlatok fejlesztésének állomásai a labda tenyérhez ütésétől a magabiztos labdavezetésen át a különböző labdatartásokkal, lerakásokkal és átadásokkal elvégzett gyakorlatokig terjedhetnek.

Kulcsszavak: ritmusképesség, ritmusgyakorlatok, metrum, labda, labdatartás, labdaátadás

1. Bevezetés

A ritmus mindenki számára használt fogalom, a hétköznapi életben főként a zenei beágyazottságban használjuk. Minden kultúrához kapcsolhatunk meghatározható ritmusú táncot, zenét, de a mindennapi spontán tevékenységeinknek is része a ritmikus mozgás.¹ Ritmus nélkül nincs élet, az élő szervezetek életműködésének alapja a ritmikus szabályozás. Ezen gondolatokból kiindulva, jelen tanulmányunkban, az óvodai mozgásos tevékenységek szervezésében és az iskolai testnevelés óra tervezésében felmerülő ritmusképesség fejlesztését állítjuk fókuszpontba.

2. Mitől komplex a mozgás, illetve a testnevelés?

A mozgás a kognitív készségek alapja, hiszen a mozgástanulás során kifejlődnek az alapvető képességek.² A motoros tanulás folyamata kihat az idegrendszer kognitív funkciókat szabályozó területeire, így a gyermek figyelmi funkcióira is hatást gyakorol. Ebből kiindulva egy jól megtervezett óvodai mozgásos tevékenységnek és egy iskolai testnevelésórának önmagában is fontos képesség- és készségfejlesztő hatása lehet, de még látványosabb fejlődéseket érhetünk el, ha a többi óvodai tevékenységgel, valamint iskolai tantárggyal tudatosan összekapcsoljuk az elsajátítandó feladatokat, tehát fontos, hogy megtaláljuk a kapcsolódási pontokat.

Ezzel kapcsolatban a pedagógusoknak iránymutatást ad az Óvodai nevelés országos alapprogramja (továbbiakban: ONOAP), valamint a Nemzeti alaptanterv (továbbiakban NAT) és a kerettanterv ad, amely leírja a tevékenységek, illetve a tantárgyak kapcsolódási pontjait. Jelen tanulmányunkban a mozgást az *ének, zene, énekes játék* tevékenységgel és az *ének-zene* tantárggyal kapcsoljuk össze.

¹ Mucsi Gergő: A ritmikai készségek fejlődése 12 éves korig, *Zenei nevelés gyermekkorban*, 2018, 108–115.

² Mészáros Lőrinc: A motoros fejlődés összefüggése a neuromaturációval, valamint a kognitív képességekkel, in Révész L. és Csányi T. (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához II.*, MDSZ kiadványa, 155–176.

Az óvodai mozgás hozzájárul a harmonikus mozgás kialakulásához, a motorikus képességek fejlődéséhez, pozitívan befolyásolja a gyermeki szervezet teherbíró képességét, segíti a térben való tájékozódást, a helyzetfelismerést, a döntés és alkalmazkodóképességet.

A testnevelés tantárgy célja, hogy a diákok megismerjék a mozgáshoz kapcsolódó helyes attitűdöket és a fizikai aktivitás jótékony hatásait, továbbá fejlessze a diákok mozgásműveltségét, a motoros teljesítőképeségét, az önismeretét, az érzelmi-akaratit készségeit, a társas-érzelmi jóllétét és kapcsolatait, a stressztűrő és -kezelő képességét, valamint alakítson ki szabálykövető magatartásmintákat.³ A testnevelés általános értékrendjét az 1. táblázat mutatja be.

A TESTNEVELÉS ÁLTALÁNOS ÉRTÉKEI			
Társadalmi értékek	Pedagógiai értékek	Biológiai értékek	Pszichikai értékek
Fejlett humán erőforrás	Teljesítményorientáltság	Egészséges nemzet	Vidám közérzet
Egészséges életmód	Kreatív munkavégző képesség	Fejlett motoros képességek	Képesség konfliktusok kezelésére, problémák megoldására
Pozitív életfelfogás	Kooperációra való készség és képesség	Egészséges közérzet, életmód	Egészséges versenyszellem
Gyorsabb regenerálódásra képesség	Szellemi túlterhelés kompenzálása	Ismeretek preventív módszerekről	Toleráns viselkedés

1. táblázat
A testnevelés általános értékrendje⁴

3. Ritmusképesség mint koordinációs képesség

A motoros képességeket valamely mozgásos cselekvés végrehajtásának feltételeként szokták felfogni, amelyek genetikailag meghatározottak, s tanulás útján elsajátított összetevőkre vezethetők vissza.⁵ Három csoportra osztható:

- kondicionális képességek: erő, gyorsaság, állóképesség;
- koordinációs képességek: gyorsasági koordináció, mozgásérzékelés (kinesztézis), egyensúlyozás, ritmus, reakció (reagálási), téri tájékozódó képesség;
- ízületi mozgékonyaság.

Jelen tanulmányban a ritmusképességet fejtjük ki bővebben. A ritmusképesség valamilyen ritmikái képlet szerint a zenei vagy a mozgásritmusnak az idői viszonyokhoz

³ Magyar Közlöny: A Kormány 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 2012, 66. szám, 1832–1833.

⁴ Király Tibor: *A testnevelés tanítás módszertana tanítók részére*, Budapest–Pécs, Dialóg Campus, 2001, 15–18.

⁵ <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Testnevelés/index.html>

történő igazítását értjük, amelynek alapvető feltétele a hallószerv és a hallóközpont megfelelő működése.⁶

Dubecz három szinten határozza meg a ritmusképesség megjelenését:

- *Ritmuserzékelés képessége*: ahhoz, hogy bármilyen mozgás vagy zenei ritmust értelmezni tudjunk, először a ritmikában megjelenő ritmikai képleteket kell felismerni. Minél több ritmikai inger éri a gyermeket, annál hamarabb fog különbséget tenni a mozgások tempója, üteme, ritmikai megjelenése között.
- *Ritmusvisszaadás képessége*: a mozgástechnikák pontos végrehajtása szempontjából kulcsfontosságú a mozgástanulás folyamatában a ritmusvisszaadás minőségének képessége. A ritmikailag sokszínű mozgáskép kialakításához az összetett idegrendszeri szabályozásnak ki kell alakítania az izomműködés nagyon változatos dinamikai jellemzőit.
- *Ritmusalkotási képesség*: egy mozgás művészi hatását, váratlanságát a ritmusváltoztatás képessége, az egyéni ritmusképletek kialakítása okozza. Azoknál a sportágaknál, amelyet zenére végeznek, ott a zenének az adott formai megjelenését és hangzását – valamint az attól való eltérő és mégis harmóniában lévő – mozgásritmusok és képek ruházzák fel a művészi hatáskiváltás érzetével. Ez a nyílt készségű sportágakban a cselezés képességének felel meg, amely az egyéni ritmikai váratlanságon alapszik. Az a sportoló, aki a váratlan ritmusával egyéni módon tudja a sportmozgását szabályozni, megelőzheti mozgásával a védekező ellenfél reakcióját.

Pető András szerint az intuíciónak döntő szerepe van a tudatunkban egyesülő intenzív mozgásérzékelésből és extenzív térmegélésből kibontakozó mozdulatnak, a felépülő ritmusnak és a létrejövő egyensúlynak.⁷ Pető kidolgozott egy módszert (konduktív pedagógia), amely a központi idegrendszer károsodása következtében mozgássérültté vált személyek rehabilitációját, az elvesztett képességek visszaállítását állítja középpontba.⁸ A munkánk szempontjából leginkább a mozgás és ritmussal kapcsolatos észrevételeit ismertetnénk. Pető megfogalmazásában a konduktív pedagógia szerint a ritmus mozgáspozíció-váltás, amely függ a gyakorlandó mozgás lényegi meghatározóitól, a specifikus és általános pszichikus állapottól, a már rögzült *sztereotip* alkalmazhatóságtól, az elérendő céloktól.⁹ A ritmus biztosítására a számolás alkalmazható, vagy helyettesíthető a sokszor ismétlődő, esetleg tovább kombinálódó mozgássorok esetén a gyerekdalok és népdalok éneklésével, vagy ritmusos mondókák ismételtetésével, amelyek egyben szolgálják az esztétikai és kulturális érést, a jellemformálás folyamatát.¹⁰

⁶ Dubecz József: *Általános edzéselmélet és módszertan, Jegyzet a középfokú edzőképzés részére*, Budapest, 2009, 129–130.

⁷ Schafhauser Franc: A mozgás, a ritmus és az egyensúly alapfogalmai Pető András gondolat rendszerében, *Kellék*, 2018/60, 30.

⁸ <https://esem.hu/szotar/konduktiv-pedagogia/>

⁹ Schafhauser: *A mozgás, a ritmus és az egyensúly alapfogalmai Pető András gondolat rendszerében*, 31–32.

¹⁰ Uo., 33.

Pető rendszerében kiemelt helyet foglal el az egyensúly, amely a mozgás és a ritmus komplementer jelensége, feltétele az újabb mozgássorok kivitelezésének, a mozdulatok megvalósításának új és más ritmusban begyakorlásának, új *sztereotípek* kialakulásának, valami új megtanulásának és alkotásának. Az egyensúly jelen van egy hely- vagy helyzetváltoztatás során előálló pillanatnyi megtartott állapottól kezdve, s majd az új mozgásfeladat végzése során ez az egyensúly szükségszerűen megbomlik. Az új mozgásfeladat új ritmust követve újjáalakul, majd megszilárdul, és a folyamatos gyakorlások során megerősödik.¹¹

Kiemelnék, hogy az egyensúly és a ritmus konduktív csoportban kiválóan megélhető és élvezhető.¹² A közoktatásban is helye van, hiszen ezek olyan összetett cselekvések, mozdulatok, mozgásaktusok, akaratkinyilvánítások, erő kifejtések, amelyek a csoport egyes tagjaitól indulnak, és mintául szolgálnak. Mindezzel együtt kialakulhat szorgalom, türelem, a kölcsönösségen és szolidaritáson alapuló segítség és buzdítás magatartásmintái, társas érzelmi, kognitív, szellemi hatások, a társas szerepek, a sorsközösségek megélése és az identitás.¹³ Ezek segítik a személyiségfejlődést, az életminőség pozitív alakulását.

4. Tánc és ritmus

A zenei nevelésen kívül a különböző táncokban is kiemelt figyelmet fordítanak a ritmusra. Minden táncnak van egy önálló, csak rá jellemző eleme, ez a táncmozdulat, amely az énekben a dallamnak felel meg.¹⁴ A testi mozgás és a hang mozgása között a ritmus közvetít. „A ritmus a zenében a különböző vagy azonos időtartamú hangok és szünetek sora valamilyen *metrumban*. Ennek megfelelően a ritmus a táncban a különböző vagy azonos időtartamú fázisok sora valamilyen *metrumban*.¹⁵ Míg a *metrum* „zenei rend vagy mértékegység. A metrikus rendezőeszköz az ütem.”¹⁶

Pignitzkyné és Lévai felosztották a tánchoz szükséges alapvető készségeket kilenc fejlesztési szükségletre, amelyet négy fejlettségi szinten keresztül mutatnak be.¹⁷ A fejlesztési területeket a következő pontokban foglalták össze:

- térérzékelés saját térben;
- térbeli tájékozódás, tudatosság a konstans térben;
- mozgáslüktetés érzékelése és értelmezése;
- a mozgás dinamikai változásai;
- kapcsolat a társsal, társakkal;

¹¹ Uo., 34.

¹² Uo., 35.

¹³ Uo., 36.

¹⁴ Simon Attila: Platón a ritmus szerepéről a kartáncban, *Publicationes Universitatis Miskolcensis, Sectio Philosophica*, 2019/1, 210.

¹⁵ Pignitzkyné Lugos Ilona – Lévai Péter: *A tánc és a kreatív mozgás alapjai*, Magyar Diáksport Szövetség – Testnevelés Módszertani Könyvek, 2014, 84.

¹⁶ Uo., 83.

¹⁷ Pignitzkyné–Lévai: *A tánc és a kreatív mozgás alapjai*, 19–20.

- kapcsolat az eszközökkel;
- mozdulatjátékok;
- népi és egyéb játékok;
- táncos produktum, a két- és háromtagú táncos alapmotivikai formák.

Ezek közül csak a jelenlegi munkánkhoz fontos területeket tárgyaljuk meg.

A *mozgáslüktetés érzékelése és értelmezésénél* az első fejlettségi szintnél¹⁸ cél, hogy a mozdulatok egységbe szerveződjenek, amelynek legfontosabb tényezője az egyenletes időbeliség, a mozdulatokban és a mozdulatsorokban a szöveg és/vagy dallam lüktetésrendjének a megértése és alkalmazása. A második fejlettségi szintnél¹⁹ a gyermekek már értelmezik és megjelenítik a testen a kéttagú (J J) és a háromtagú (JJJ) ritmikai formákat, amelyek már a zenei lüktetéssel is szinkronban állnak. Ezzel a cél, hogy az eddig már megismert lüktetésrendben a differenciált ritmikai formák illeszkedjenek. A harmadik fejlettségi szintnél²⁰ már a mozgásséma alapján jelenik meg a mozgásban és a mozdulatban a két és háromtagú lüktetés, amely szinkronban áll a zenei lüktetéssel. Ezek már megalapozzák a táncos motívumok megértését, illetve szerepe lesz az improvizációban.

A *mozgás dinamikai változásainak* célja az első fejlettségi szintnél, hogy a gyermekek a fogalmát megismerjék, és a jelentését felismerjék. Itt kiemelendő, hogy a dinamika, más néven erő, nemcsak hallható – dobbantások, tapsok változó erőssége –, hanem látható formában is érzékelhető a mozdulatok levegőben végzett erőssége. A második fejlettségi szintnek²¹ célja az erőfokváltozások generálása, ekkor a gyermekek már felfedezik a mozdulatok erejét, s annak változásait, valamint mindennek a hatását a mozdulatok minőségére, továbbá a mozdulatok különböző energiabefektetése által generált különbségeket is. A harmadik szinten²² a test különböző részein, a mozdulatsorok szólamokban való megjelenítése a cél, a látható és hallható dinamikai elemek kombinálása a különböző feladattípusokban.

A *kapcsolat a társsal és társakkal* első fejlettségi szintjénél²³ elsődleges cél, hogy a csoport tagjai ne ellenfélként tekintsenek egymásra, hiszen a tánc az emberi kapcsolattartalmak széles körét fejleszti. A második szintnél²⁴ már a megadott mozdulatsémákkal és mozdulatfantomokkal kell kapcsolatot teremteni. A mozdulatséma alatt az automatikusan felszínre hozható formákat érti Pignitzkyné és Lévai, míg a mozdulatfantomoknak a kötetlenség és az eredetiség a kiindulópontja. A harmadik fejlettségi szintnél a tanulók már a megismert mozdulatformákat közösen reformálják, amely pozitív élményt biztosíthat.

¹⁸ Uo., 24.

¹⁹ Uo., 37.

²⁰ Uo., 50.

²¹ Uo., 39.

²² Uo., 52.

²³ Uo., 26.

²⁴ Uo., 41.

A *kapcsolat az eszközzel* fejlesztési területnek az egyik célja, hogy fejlessze a gyermekek kapcsolatát, ismeretét a körülöttük lévő tárgyakkal, azok formai, szerkezeti, súly- és méretbeli különbözőségeit felismerjék.²⁵ A második szintnél²⁶ az ismert eszközökkel és mozdulatformákkal összekötött játékos mozdulatbővítés a cél. Ez már túlmutat a tárgyak szokásos használatán. A harmadik fejlettségi szinten²⁷ ezekbe a mozdulatfolyamatokba és -fantomokba tudatosan építik be és alkalmazzák a *mozdulatkontrollokat*.

A ritmusgyakorlat végzése során a pedagógusoknak a ritmust mindig legalább kétszer el kell tapsolni. Továbbá segítheti a gyakorlást, ha az ütem kezdetét, vagyis az első lüktetését (más néven „1”-ét) könnyedén hangsúlyozza.²⁸

5. Zenei ritmus, metrum és hangmagasság

A ritmus értelmezhető az irodalom, a tánc és más művészi ágak vonatkozásában is, de többségében a zenei megnyilvánulását vizsgálják. Platón (Kr. e. 348) szerint a ritmus a mozgás rendje, amely egyfajta rendszerre, sorrendiségre utal. A ritmus leglényegesebb jellemzője az idő, illetve az időbeli szerveződés, mint tempóérzék, csoportosításérzék, lüktetésérzés és metrumérzék.²⁹ Surján és Janurik szerint is a zenében a ritmust a csoportosítás és a metrum jellemzi.³⁰ A csoportosításnál a hierarchikus szerveződés valósul meg, vagyis a kisebb egységek nagyobbakba rendeződnek, amelyek még nagyobb halmazokat alkotva szerveződnek, míg a metrum szintén hierarchikus szerveződés, amely a hangsúlyos és hangsúlytalan ritmikai elemek szabályos váltakozásából származik. A metrumérzet alapja Hongig szerint olyan észlelet, amely a befogadóban jön létre.³¹

Honig a ritmus komplexitását is említi, amely a ritmikai elemek, metrum, tempó és időzítés együttesével jellemezhetjük, ezek kölcsönhatásban állnak egymással.³² A zeneelméletben a ritmikai elemeket jelöli elsősorban a ritmus.³³ A zenei ritmussorok megszólalásának egyfajta keretrendszerét adja a metrum, ez határozza meg a zeneművek lüktetését. A metrumészlelés pontossága pedig megmutatja, hogy a befogadó mennyire érzékeny a zene időbeli szabályszerűségére. A hangsúlyos (hangosabb) és hangsúlytalan (halkabb) lüktetés váltakozása, illetve hierarchikus szerveződése a metrum, amelynek alapegysége az ütem. A zenei idő észleléséhez hozzátartozik a dinamikai észlelés is, amely azt jelenti, hogy egységnyi idő alatt mennyi hangerősség-változás jön létre, de ez függ számos akusztikai tényezőtől, meghatározza a hangintenzitás és a frekvencia is. Ritmikai készségnek nevezzük a ritmusészlelést és -érzékelést.

²⁵ Uo., 28.

²⁶ Uo., 42.

²⁷ Uo., 53.

²⁸ Uo., 84.

²⁹ Mucsi: *A ritmikai készségek fejlődése 12 éves korig*, 109.

³⁰ Surján Noémi – Janurik Márta: A zenei észlelés fejlettségének vizsgálata hagyományos és számítógépes tesztfelvétellel, *Gyermeknevelés*, 2018/2, 34.

³¹ Asztalos Kata: A zenei észlelés területei és főbb modelljei, *Parlando – Zenepedagógiai Folyóirat*, 2019/4, 2.

³² Uo., 2–3.

³³ Uo., 4.

A fentiekén kívül a zene egyik legalapvetőbb alkotóeleme a hangmagasság, hiszen egymást követő hangmagasságok dallamot alkotnak,³⁴ míg a frekvencia a hangtartomány által behatárolt intervallumon kívül értelmezhető.³⁵ A hangmagasság egyfajta észlelet, amely alapján a hangok sorba rendeződhetnek egy adott skála mentén a mélytől a magasig. A beszédfejlődés alapja a hangmagasság különbségeinek észlelése iránti nyitottság. A zenei képességekkel foglalkozó kutatások a hallási diszkriminációt tartják minden további képesség alapjának, életkoronként eltérő sajátos jellemzőkkel bír a hallás utáni megkülönböztetés fejlődése.³⁶

A ritmus minden kultúrában szervesen kötődik a mozgáshoz, a zenei készségek közül is ez alakul ki legkorábban. A ritmus iránti fogékonyság már a születés után megnyilvánul.³⁷ Az újszülött már képes megkülönböztetni az egy hosszú és egy rövid érték kombinációját a fordítottjától.³⁸ A gyermekek hároméves korukig két különböző hosszúságú hangot használnak, 1:2 arányban, míg a négyéves korhoz a harmadik és negyedik típusú hanghosszúság alkalmazása köthető, vagyis különbséget tudnak tenni gyors és lassú tempó között.

Ötéves korban képesek az egyszerűbb ritmusok visszatapsolására, illetve az egyenes lüktetés iránti érzék biztossá válik. Hatéves kortól már magabiztosan tapsolnak vissza hosszabb ritmusokat, valamint háromféle ritmusértéket és a szinkópát állandó tempóban. Összességében elmondható, hogy a ritmikai készségek fejlődése gyorsul, majd fokozatosan lassuló folyamatként jellemezhető, a legintenzívebb időszaka az óvodás- és kisiskoláskorra tehető.

A ritmikai képességek fejlődésével párhuzamosan egyéb képességek és készségek is fejlődnek, pozitív hatásuk van a nyelvi képességekre, az olvasás fejlődésére, a matematikai gondolkodásra, a memóriára és intelligenciára, továbbá előrejelzője lehet a későbbi tanulmányi eredményességre is. Bárdos szerint anyanyelvtől eltérő, idegen nyelvű nyelvtanulást is eredményezhetnek a nyelv zeneinek tűnő elemei, mint a ritmus, dallam és dinamika.³⁹ Surján elemzése alapján az olvasási zavar kezelését célzó zenei fejlesztésnek főként a ritmikai készség és a hangmagasság- észlelés fejlesztésére kell épülnie.⁴⁰

Gevainé óvodáskorú gyermekekre vonatkozó kutatásai szerint nagyobb szerepet játszanak az elemi alapkészségek kezdeti elsajátításához a magasabb színvonalú énekléshez és ritmustapsoláshoz társuló készségek, valamint ebben a korban már három hónap után eredményesen fejleszthető a ritmustapsolás képessége, illetve a reprodukcióhoz

³⁴ Asztalos Kata: *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5–17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*, PhD-értekezés, Szeged, 2016, 29. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2998/> (Letöltés: 2020. 12. 07.).

³⁵ Uo., 30.

³⁶ Mucsi: *A ritmikai készségek fejlődése 12 éves korig*, 110.

³⁷ Asztalos: *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5–17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*, 40.

³⁸ Mucsi: *A ritmikai készségek fejlődése 12 éves korig*, 111.

³⁹ Bárdos Jenő: *Ritmus a zenében, a beszédben és a nyelvtanításban*, *Nyelv – társadalom – kultúra*, 2014, 85.

⁴⁰ Surján Noémi: *A zenei fejlesztés lehetőségei diszlexiás tanulók esetében*, *Gyermeknevelés*, 2016/3, 16.

kapcsolódó képesség (az eredetivel megegyező alkotás).⁴¹ Továbbá azt a következtetést vonta le, hogy a zenei hallás képességei közül a legnagyobb mértékű hozzájárulás az alapképességekhez a ritmushallás részéről volt tapasztalható. Kutatásainak fontos eredménye, hogy négy évet átfogó vizsgálata kimutatta, hogy a ritmushallás képessége évről évre szignifikánsan fejlődik.⁴²

Az óvodai nevelés egyik szegmense a zenei nevelés, amelynek most a ritmusképesség fejlesztési lehetőségét említjük meg. Az óvodában a népi játékok előadása során van lehetőség a ritmus, dallam, szöveg változtatására, míg ugyanez a zenei alkotótevékenységnél a ritmus- és hallásfejlesztő játékoknál és hangszerkíséretnél valósulhat meg.⁴³ A ritmus már az óvodáskorban fejleszti a figyelmet, a koncentrációt és a határozottságot. Óvodáskorban az énekléssel és a mozgással egybekötött gyermekjátékok előadása közben fejlődik a hallás, az éneklési készség és a ritmusérzék is.⁴⁴ Ebben a korosztályban a ritmusérzék fejlesztésekor először az egyenletes lüktetésérzék kialakítása a cél, majd a mondókák és dalok egyszerű ritmusának megismerése és elsajátítása, majd 6-7 éves kor körül pedig a dalritmus és a lüktetés együtthangoztatása.

6. Ritmusképesség és metrum fejlesztése labdával, gyakorlati tanácsok

A *metrumot* és a *ritmusképességet* szeretnénk fejleszteni labdával a mozgásos tevékenység keretében és testnevelésórán. Gondolnunk szükséges a feladatokban előforduló ritmusképlet tudatosítására, mert ezzel fejleszthető az írás- és olvasáskészség.⁴⁵ A labdán kívül testhangszereket alkalmazunk, mint a taps, a combütés, a dobantás. Ezen hangszerek és a pontos mozdulatok végrehajtása, fejleszti a különböző nagymozgásokat és a finommotorikát egyaránt. Mivel a feladatok végrehajtása összpontosítást igényel, ezért a gyermekek koncentrációja is fejlődik, emellett a csoportos feladatokkal segíthetjük a szociális képességeik fejlődését, hovatovább improvizációra is lehetőség kínálkozik.

Az egyszerűbb gyakorlatoktól haladunk a bonyolultabb felé. A feladatok egyénileg és csoportosan is végrehajthatók, illetve a résztvevők létszámának meghatározása is lehet egyes nehézségi fokozat.

Ahhoz, hogy a labdaérintésnek, a labda pattanásának különböző hangzása legyen, mellyel több szólamot tudunk elérni, a következőket tehetjük:

- Különböző anyagú, összetételű labdákat válogatunk össze. Nagyon jó hangzása van a röplabdának és kosárlabdának, de ezeken kívül is nagyon sokfajta labda van már jelen az intézményekben.

⁴¹ Gévayné Janurik Márta: *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között*, PhD-értekezés tézisei, Szeged, 2010, 13–24. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/602/> (Letöltés: 2020. 12. 07.)

⁴² Uo., 6.

⁴³ Balogh Mária – Czikó Gabriella: *Az óvodai zenei nevelés módszertana. I. rész*, Losonc, 2000, 5.

⁴⁴ Forrai Katalin: *Ének az óvodában*, Budapest, Editio Musica Budapest, 1974/1991, 18.

⁴⁵ MTA–SZTE Ének-zene Szakmódszertani Kutatócsoport: *Ritmikai fejlesztőprogram, Játékgyűjtemény*. http://www2.u-szeged.hu/ezk/wp-content/uploads/2017/09/Ritmikai-fejleszt%C5%91program_3h%C3%B3_honlapra.pdf (Letöltés: 2020. 12. 07.)

- Különböző felületekhez ütik, pattintják a labdát a gyermekek, például: fal, parketta, keményborítás, beton, kavicsos talaj, lemez, csempe, zsák, száraz falevél, vizes edény.
- Különböző tárgyakkal ütik össze a labdákat, például: bot, csörgő, pad, zámoly, asztal, szék, hordó, fedő.

Eleinte a labdát ritmushangszerként alkalmazzuk, amelynél a gyermekek tenyerüket üt-
hetik a labdához, vagy a labdát kézben tartva, azt szorítva valamilyen felülethez, tárgy-
hoz üthetik azt.

Néhány lehetőséget, kiindulóhelyzetet, testhangszerváltozatot mutatunk be, amelyek
továbbgondolást igényelnek a ritmusképletek kombinálásával:

- Törökülésben a labda az ölben van: labda ütése, comb ütése, talaj ütése, tapsolás, csettintés, koppantás, fejtetőre ütés, arcbőr ütése, mellkas ütése.
- Térdelésben (vagy törökülésben) a labda a kézben van: a labda ütése másik kézzel, labdával valamilyen felületre ütés, szabad kézzel comb vagy talaj ütése, csettintés, koppantás, arcbőr ütése, mellkas ütése.
- Állásban a labda a kézben van: a labda ütése másik kézzel, labdával valamilyen felületre ütés, a szabad kézzel comb ütése, arcbőr ütése, mellkas ütése, has üté-
se, térd ütése, lábszár ütése, illetve helyben járás, egy, páros vagy váltott lábbal
dobbantás és ugrás.

A ritmusgyakorlatokat labdavezetéssel csak akkor kezdjük el alkalmazni, amikor a
gyermekek magabiztosan irányítják, vezetik a labdát. Ezeknél a gyakorlatoknál a ma-
gas labdavezetés – amikor a labdát felengedjük vállmagasságig – felel meg a *tá* (♩ ne-
gyed) ritmusjelnek, míg az alacsony – a csípő, illetve térd magasságig felengedett labda
– a *ti-ti* (♪ nyolcad) ritmusjelnek. Miután a tanulók begyakorolták a ritmusjeleket, a
ritmusvariációk tárháza – egyszerűbb kombinációkat lásd az 1. 2. és 3. ábrán – nyílik
meg a pedagógus előtt. A következő nehézségi fokozatot jelenti, ha a helyben végzett
gyakorlatok után, haladással kell a labdát vezetni, megvalósítva a ritmussort. A labda
különböző felületekre dobását, illetve társnak pattintását is csak azután gyakoroltassuk,
miután a tanulók biztonságosan el tudják kapni a labdát. A magasabb fejlettségi szinten
lévő tanulóknál a szüneteket különböző labdatartásokkal, lerakásokkal, átadásokkal is
megvalósíthatjuk.

A következőkben néhány további javaslatot foglalunk össze címszavakban:

- egyre összetettebb ritmusképletek használata;
- a gyakorlat során nem látják egymást a tanulók;
- az egyének/csoportok különbözőképpen használják a labdát és a testhangszereket;
- haladással, helyváltoztatással végzik a tanulók a ritmusgyakorlatot;
- a hangos és hangsúlytalan metrumok alkalmazása;
- kiegészítő mozgást kell végezni (például: forgás);
- át kell adni a társnak a labdát (vagy a testhangszert);
- társat használók a hang kiadásához (például pacsiznak a tanulók);
- az egyének/csoportok különböző ritmusképletek alapján dolgoznak;

- a pedagógus folyamatosan tapsolja ugyanazt a ritmust, amit a tanulók átvesznek, együtt játszanak, majd a tanár tempót vált, amelyet követni kell;
- az egyének/csoportok nem egyszerre, hanem egymás után lépnek be a gyakorlatba, tartva a tempót;
- az egyének/csoportok nem egyszerre, hanem egymás után lépnek be a játékba, eltérő ritmusképletekkel.

1. ábra

Ritmustáblázat: negyed- nyolcadvariációk (forrás: MTA–SZTE)

2. ábra

Ritmustáblázat: negyed- nyolcadvariációk szünettel (forrás: MTA–SZTE)



3. ábra
Ritmustáblázat: negyed- nyolcadvariációk szünettel (forrás: MTA–SZTE)

Irodalom

- Asztalos Kata: *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5–17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*, PhD-értekezés, Szeged, 2016. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2998/>
- Asztalos Kata: A zenei észlelés területei és főbb modelljei, *Parlando – Zenepedagógiai Folyóirat*, 2019/4, 1–20.
- Balogh Mária – Czíkö Gabriella: *Az óvodai zenei nevelés módszertana. I. rész*, Losonc, 2000.
- Bárdos Jenő: Ritmus a zenében, a beszédben és a nyelvtanításban, *Nyelv – társadalom – kultúra*, 2014, 85–90.
- Dubecz József: *Általános edzéselmélet és módszertan*, Jegyzet a középfokú edzőképzés részére, Budapest, 2009.
- Forrai Katalin: *Ének az óvodában*, Budapest, Editio Musica Budapest, 1974/1991.
- Gévayné Janurik Márta: *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapkészséggel 4–8 éves kor között*, PhD-értekezés tézisei, Szeged, 2010. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/602/>
- Király Tibor: *A testnevelés tanítás módszertana tanítók részére*, Budapest–Pécs, Dialóg Campus, 2001, 15–18.
- Mészáros Lőrinc: A motoros fejlődés összefüggése a neuromaturációval, valamint a kognitív képességekkel, in Révész L. és Csányi T. (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához II.*, MDSZ kiadványa, 155–176.
- MTA–SZTE Ének-zene Szakmódszertani Kutatócsoport: *Ritmikai fejlesztőprogram, Játékgyűjtemény*. http://www2.u-szeged.hu/ezk/wp-content/uploads/2017/09/Ritmikai-fejleszt%C5%91program_3h%C3%B3_honlapra.pdf
- Mucsi Gergő: A ritmikai készségek fejlődése 12 éves korig, *Zenei nevelés gyermekkorban*, 2018, 108–115.
- Pignitzkyné Lugos Ilona, Lévai Péter: *A tánc és a kreatív mozgás alapjai*, Magyar Diáksport Szövetség – Testnevelés Módszertani Könyvek, 2014.
- Schafhauser Franc: A mozgás, a ritmus és az egyensúly alapfogalmai Pető András gondolat rendszerében, *Kellék*, 2018/60, 23–37.
- Simon Attila: Platón a ritmus szerepéről a kartáncban, *Publicationes Universitatis Miskolcensis, Sectio Philosophica*, 2019/1, 208–215.
- Surján Noémi: A zenei fejlesztés lehetőségei diszlexiás tanulók esetében, *Gyermeknevelés*, 2016/3, 16–29.
- Surján Noémi – Janurik Márta: A zenei észlelés fejlettségének vizsgálata hagyományos és számítógépes tesztfelvétellel, *Gyermeknevelés*, 2018/2, 32–48.

Turmezeyné Heller Erika – Máth János – Balogh László: Zenei képességek és iskolai fejlesztés, *Magyar Pedagógia*, 2005/2, 207–236.

Turmezeyné Heller Erika – Balogh László: *Zenei tehetség gondozás és képességfejlesztés*, Kocka kör, Debrecen, Center Print Nyomda, 2009.

Források

Óvodai nevelés országos alapprogramja: 137/1996. (VIII. 28.) és 363/2012 (XII.17.) Korm. rendelet.

Magyar Közlöny: A Kormány 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 2012, 66. szám, 1832–1833.

<http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Testneveles/index.html>

<https://esem.hu/szotar/konduktiv-pedagogia/>

PENKSZA KÁROLY – KEMÉNY GABRIELLA

AZ „ÖTSZIRMÚ” TULIPÁN

A természetben járva a gyermekek szeretnek terméseket, leveleket, növényeket gyűjteni, vizsgálgatni. A növénymorfológia nagyon jó lehetőséget biztosít a cselekvő ismeretszerzésre. A tanulmány gyakorlati példákon keresztül mutat be olyan növénymorfológiai ismeretanyagot, amely gyermekkorban már megtanulható. Az egyszerű információt átadva nemcsak a biológiai tudás, hanem a megfigyelés mint a legalapvetőbb természettudományos módszer is elsajátíthatóvá válik.

Kulcsszavak: növénymorfológia, megfigyelés, virág, termés, virágrajz.

Számos növénymorfológiai fogalomnak köznapi jelentése is van, ezért biológiai használata sokszor pontatlan. Például a betakarított széna mennyisége is termés, vagy a burgonya földalatti ággumóit is termésként szokás említeni, de még a borra is termést mondunk, miközben a termés növénytani értelemben sokkal szűkebb fogalom, egy meghatározott része bizonyos növényeknek. De említhetjük még a virág és a virágrajz fogalmát is. Mindenre virágot mondunk, pedig botanikai értelemben lehet, hogy összetett virágról vagy virágrajzról van szó. A fogalmak között vannak teljesen „ártalmatlanok”, de jó néhány a tudományos igénnyel történő foglalkozás során az új ismeretek átadását nehezíti. A növényrendszertani és növénymorfológiai alapismeretek nem hangsúlyosak sem az általános iskolás sem a középiskolás biológiai tananyagban. Ugyanakkor kiváló lehetőséget nyújtanak a cselekvő ismeretszerzésre, és közben a megfigyelés mint legalapvetőbb természettudományos módszer, elsajátítására is. További előny, hogy a vizsgálat alanyai – levelek, virágok, termések, magvak – könnyen beszerezhetőek.

1. Bevezetés

Oktatói tevékenységünk során gyakorta találkozunk azzal a jelenséggel is, hogy a hallgatók körében valamely növényi résznek nincs neve vagy bizonytalan az elnevezése. Ilyen például a fenyőtoboz, amely a kézműves foglalkozások kedvelt alapanyaga. A toboz elnevezés ismert, de hogy ez termés vagy virág, ebben már nagy bizonytalanság tapasztalható. Ugyancsak hasonló példa a fűszál esete. A gyökeret, szárát, levelet megismerjük, de van virága a pázsitfűnek? További számos olyan kérdéssel találkozhatunk, amit gyermekekkel történő közös foglalkozások alkalmával feltehetünk, ezáltal nemcsak ismereteiket bővíthetjük, hanem az ok-okozati összefüggések felismerését is segíthetjük. Példaként említhetők a vadgesztenyéből és makkból készülő figurák. Ránézésre mind a kettő hasonló, de az egyik mag – a vadgesztenye óriás magja¹ – a tölgy makkja pedig termés². (Sőt ráadásul áltermés, amikor a termés csúcsán a virágtakaró levelek

¹ Penksza Károly: Fajok jellemzése, in Penksza Károly (szerk.): *Növénytan II.: Növényrendszertan és társulástan*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2020, 33.

² Borhidi Attila: *A zárvertermők fejlődéstörténeti rendszertana*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 184–185.

maradványa megtalálható^{3,4}). Sünfigura készítésekor a szelídesztenye tüskés képlete felhasználható, de valójában mi is az⁵? További kiváló példa az alma, amit szintén meg lehet fejteni, hogy tulajdonképpen melyik részét fogyasztjuk el, hol találhatók a magvak, és mik azok a rések, amelyeket „kivágunk”^{6,7}. Szintén segíthet a morfológia gondolkozásban – amikor a diófélből katicabogarat, teknőst vagy a betlehem-i jászolba kis Jézust készítünk – annak a meghatározása, hogy mit is használunk fel.^{8,9}

A címnek megfelelően jelen munkánkban elsősorban a virágot tartjuk fókuszban. Összegyűjtöttük azokat a gyakorlati példákat, melyekről úgy gondoljuk, hogy gyermekkorban az egyszerű növénymorfológiai ismereteket átadva a biológiai alapok mellett a megfigyelés mint módszer is elsajátítható.

2. Milyen növénynek van virága?

A hajtásos növények (*Cormophyta*) szervekre, azaz szára (hajtástengely), levélre és gyökérre tagolódnak.¹⁰ Az első hajtásos növények a harasztok, ahová a páfrányok is tartoznak. A következő rendszertani szint a nyitvatermők csoportja, ahol egy új szervként jelenik meg a virág.¹¹ Néhány esetben magányos, mint a súlyosan mérgező tiszafánál, de rendszerint már csoportokban található, és így virágzatokban jelenik meg, amelyekből például a jól ismert toboz is kialakul. A legmagasabb szintre a zárvatermők jutottak el. A zárvatermőknél az új szerv a termés lesz.

A nyitvatermők nevüket onnan kapták, hogy a termőlevelek nem záródnak, ezért a magkezdemények szabadok, és a termőlevélből nem is képződik zárt magház. Hazánkban nincs sok őshonos nyitvatermő faj, de számos ültetett növényvel parkokban is találkozhatunk. A fenyőkön kívül borókafajok, a tiszafa és a tuják, ciprusok, tartoznak ide. Mivel a nyitvatermőknek nincs termése, ebből egyértelműen adódik, hogy a fenyők toboza nem lehet más, mint virágzat, amely elfásodott. Kézműves foglalkozásokkor, ha a gyermek kezébe adjuk a tobozt, és mellel megemlítjük, hogy ez egy virág

³ Pápay Gergely: Fajok jellemzése, in Penksza Károly (szerk.): *Növénytan II.: Növényrendszertan és társulástan*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2020, 48.

⁴ S.-Falusi Eszter: Magnoliophyta – zárvatermők törzse, in Penksza Károly (szerk.): *Általános növénytan: Agrárszakos hallgatók számára*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2018, 141.

⁵ Botanikus a konyhában – 5. A szelídesztenye, https://www.youtube.com/watch?v=8_UrCyxZ6us (Letöltés: 2020. 05. 20.)

⁶ Siegfried Danert: Rózsafélék rendje – Rosales, in Siegfried Danert – Franz Fukarek – Peter Hanelt – Johannes Helm: *Urania Növényvilág: Magasabbrendű növények I.*, Budapest, Gondolat, 1980, 381.

⁷ Botanikus a konyhában – 12. Az alma, https://www.youtube.com/watch?v=X6PfM4b_vug&t=2s (Letöltés: 2020. 05. 20.)

⁸ Penksza Károly: Magnoliophyta – zárvatermők törzse, in Penksza Károly (szerk.): *Általános növénytan: Agrárszakos hallgatók számára*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2018, 138.

⁹ Botanikus a konyhában – 9. A dió, <https://www.youtube.com/watch?v=1iQZ2glRgCY&t=176s> (Letöltés: 2020. 05. 20.)

¹⁰ Siegfried Danert: Harasztok vagy edényes spórás növények törzse – Pteridophyta, in Siegfried Danert – Franz Fukarek – Peter Hanelt – Johannes Helm: *Urania Növényvilág: Magasabbrendű növények I.*, Budapest, Gondolat, 1980, 15.

¹¹ Turcsányi Gábor – Turcsányiné Siller Irén: *Növénytan – 6. Virágos rendszertan*, Kempelen Farkas Digitális Tankönyvtár, 2005, 6. fejezet.

(valójában nem egy virág, hanem egy csoport, ún. virágzat), és rácsodálkozunk – mivel nem színes –, az ismeret rögzül, és a későbbiek során előhívható lesz. Abban is segíthet, hogy rádöbbenjenek arra a gyerekek, nemcsak nagyon látványos, színes virágtakarójú virágok vannak. A parkokban pedig megfigyelhetjük, hogy a fekete vagy az erdei fenyőn („répa” fenyő, mivel a törzse kéregrepedései vörös színűek) egyszerre találhatunk apró zöld elsőéves, nagy, de még szintén zöld „éretlen” második éves, és barna, már elfásodott harmadik éves virágzatot, azaz tobozt. Ez annak köszönhető, hogy a nyitvatermők megtermékenyítése hosszú, akár 3 évig is elhúzódó folyamat a megporzás, a mag megérése és kiszórása között. Ha a tobozt bevisszük a szobába, fül- és szemtanúi lehetünk a virág kinyílásának – amely hangos, pattanó zajjal jár –, miközben szétszórja magjait. A magokat is megvizsgálhatjuk, sőt játszhatunk is velük, mert ha feldobjuk, a szárnyyszerű függelék miatt pörögve ér földet.

A boróka „bogyójáról” is kideríthetjük, hogy szintén nem termés, hanem csak egy elhúsosodott női virágzat, tobozbogyó.¹² A tuja virágzatának meddő pikkelylevelei vagy a tiszafa virágából kialakuló mag külső burka szintén elhúsosodik.¹³

3. A mag és a termés

A zárvatermőknél (általánosságban a moszatok, mohák, páfrányok, zsurlók és nyitvatermők kivételével minden más növény) a beporzás folyamata nagyon lerövidül, akár csak pár napra vagy még rövidebb időre korlátozódhat. A záródó termőlevélből vagy levelekből termésfal keletkezik, amely háromrétegű. Mindez abból adódik, hogy a levél, amiből létrejön, szintén három rétegre osztható. Egy-egy bőrszöveti rész (epidermisz, amire azt mondjuk, hogy a levél színe és fonáka) zár közre egy harmadik különböző szövetekből felépülő területet. Ez jól látszik pl. az őszibarack esetében, amikor a külső termésfal a külső szőrös vagy csupasz réteg, a középső az a húsos terület, amit elfogyasztunk és a belső a csontkemény csontár.

Száraz, felnyíló termések	Száraz, zárt termések	Húsos termések	Csoportos húsos termések
tüsző (selyemkóró), tok (mák), hüvely (akác)	makk (tölgy), szem (búza), ikerlependék (juhar)	bogyó (paradicsom), kobak (uborka), csonthéjas (szilva), almatermés (alma, körte)	csipkebogyó (gyepűrózsa), szamócatermés (szamóca), füge (füge)

1. táblázat

Termések egyszerű csoportosítása (az ál- és valódi terméseket nem választottuk külön)

A termések csoportosítása többféle szempont szerint történhet. A termésfal milyenségének megállapítása segítheti leginkább a köznapi, gyakorlati eligazodást. Ennek

¹² Jürgen Schultze-Motel: Nyitvatermők törzse – Gymnospermae, in Siegfried Danert – Franz Fukarek – Peter Hanelt – Johannes Helm: *Urania Növényvilág: Magasabbrendű növények I.*, Budapest, Gondolat, 1980, 137–179.

¹³ Uo.

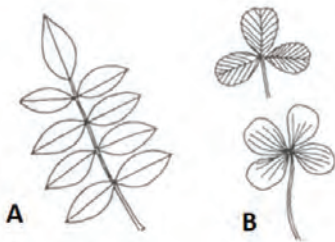
alaján beszélhetünk húsos és száraz termésekről, mely utóbbin belül megkülönböztethetjük a zárt és felnyíló terméseket (1. táblázat). Ezeken kívül érdemes külön választani még azokat a terméseket, amikor a termés kialakításban a magházon kívül más virágalkotó rész is részt vesz, és akkor áltermésről beszélünk, erre most a jelen tanulmányban nem térünk ki. Így lehetnek olyan termések, amelyek valódi vagy áltermések egy-egy csoporton belül.

Gyerekekkel készíthetünk termésgyűjteményt, és csoportosíthatjuk, rendezhetjük kincseinket. Így közvetlen tapasztalatszerzés útján elsajátítható, hogy a juharfa „pörgője”, a pitypang bóbítája, a mák gubója, a tölgyfa makkja a növény termése, hasonlóságokat, különbségeket kereshetünk közöttük. Kézi nagyítóval vagy akár szabad szemmel is megkereshetjük és megvizsgálhatjuk a bennük található, legtöbb esetben jól elkülöníthető magot vagy magokat.

A babszem, a borsószem botanikai értelemben a magot jelenti. Mindkettő hüvelyen fejlődik, gondoljunk a zöldborsóra vagy a veteménybabra. A napraforgószem pedig egymagvú kaszattermés,^{14,15} „szotyizás” közben a termésfalát törjük fel, és úgy jutunk a napraforgómaghoz vagy napraforgóbélhez. Ugyanakkor a búzaszem, árpszem, kukoricaszem pedig úgynevezett szemtermés, ahová a gabonáink is tartoznak (búza, árpa, kukorica, rizs, zab). Jellegzetessége, hogy a maghéj és a termésfal összenő, azaz kívülről nincs „burok”, ezért is lehet megtévesztő.

4. Egyszerű és összetett levél

A gyerekek szeretnek falevelet gyűjteni. A levelekkel lehet játszani vagy le lehet préselni, így a későbbiek során is felhasználhatók. Mindeközben biológiai alapismereteket adhatunk át a gyerekeknek. Csoportosíthatjuk a leveleket aszerint, hogy egyszerű vagy összetett, milyen a levél alakja, széle, nagysága stb. Az egy levéllemez tartalmazó levelek az egyszerű levelek. Ha a levéllemez több kisebb, önálló egységre (ún. levélkékre) tagolódik, amelyek ülők, vagy levélnyelecskék kötik össze a levélnyéllel, összetett levélről beszélünk.



1. ábra

Páratlanul szárnyasan összetett (A) és tenyeresen összetett (B) levelek

Növénygyűjtemények készítésekor többször találkozunk azzal a problémával, hogy nem ismert az összetett levél fogalma. A gyűjtemény készítője például nem a diófa összetett levelét, hanem egy levélkét préselt le. A levélké elrendeződése alapján megkülönböztetünk tenyeresen (ujjasan) és szárnyasan összetett leveleket. A tenyeresen összetett levél tipikus példája a vadgesztenye. Rátehetjük a tenyerünket. A levél levélkéi a levélnyél egy pontjából

¹⁴ Jürgen Schultze-Motel: Fészkesvirágzatúak családja – Asteraceae, in Siegfried Danert – Franz Fukarek – Peter Hanelt – Johannes Helm: *Urania Növényvilág: Magasabbrendű növények II.*, Budapest, Gondolat, 1976, 300.

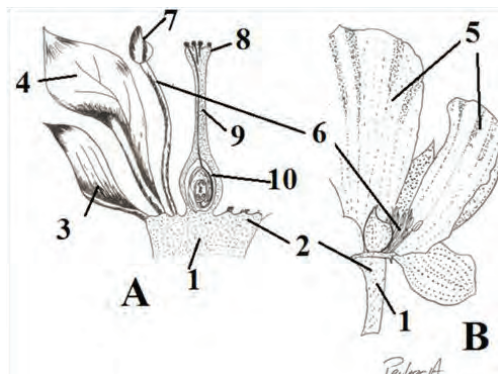
¹⁵ Botanikus a konyhában – 15. A napraforgó, https://www.youtube.com/watch?v=qOHmwf_bJ6A (Letöltés: 2020. 05. 20.)

erednek, hasonlóan az ujjakhoz. Szárnyasan összetett levél például a fehér akác vagy a közönséges dió. A levélkék a levélnyél különböző pontjaiból indulnak (1. ábra).

A levéllemez további morfológiai jellemzői – például alakja, erezte, csúcsa, válla, széle, éle, tagoltsága, valamint színi és fonáki oldalának alakulása (színe, szőrözöttsége stb. – változatosak, és ezért fontos határozó bélyegek. Az összetett levelek levélkéire a levéllemez morfológiai leírásakor alkalmazott fogalmak többsége éppúgy alkalmazható, mint az egyszerű levelek levéllemezére.

5. Virág, virágzat

A virágról a hétköznapi életben „színesben” gondolkozunk, és általában a tetszetős, esztétikus, szép, illatos jelzőkkel társítjuk. A szintelen, kevésbé feltűnő virágoknál leggyakrabban a köznyelvi elnevezés használatos, mivel bizonytalanság tapasztalható, hogy pontosan milyen része is ez a növénynek. Példaként említhető a barka, a gyékény „buzogánya”, a nád zászlója, a búza kalásza, a kukorica címere stb. Fontos lenne már kisgyermekkorban tudatosítani, hogy a virág lehet szép, színes – mint ahogy általában a köztudatban él –, de lehet jelentéktelen, kevésbé feltűnő is, mint a fenti példákban.



2. ábra

A különmemű (A) és az egynemű (B) virág 1: virágkocsány, 2: vacok, 3: csésze, 4: párta, 5: lepel, 6: porzószál, 7: portok, 8: bibe, 9: bibeszál, 10: magház (forrás: Penksza)

Botanikai értelemben a virág fogalma: a virág (flos) egy növényi szaporító szerv, a növényeken belül csak a virágos növényekre (*Spermatophytina*) jellemző, eredete a szárazföldi növények kialakulásához köthető. A virág rövid szártagú, korlátolt növekedésű, szaporodásra módosult leveleket hordozó hajtás. Ennek a hajtásnak alsó részét kocsánynak, a felső, megvastagodott részét vacoknak nevezük¹⁶. Ha a kocsány hiányzik, a virág ülő.

A virág felépítésében a virágtakaró vagy különmemű, és akkor csészére és sziromra osztható, vagy egynemű, és akkor lepel (2. ábra).¹⁷ A virág alatt sokszor az egész rövid szártagú hajtást értjük.

A virág részei:

- Csésze – *kalyx*. Általában zöld színű, levélszerű, funkciója a virág többi részének védelme a virág kinyílása előtt, de olykor színes, és átveszi a párta szerepét.
- Párta – *corolla*. A legtöbbször színes, feltűnő, gyakran illatos sziromlevelek összessége. A megporzásért felelős rovarok csalogatását szolgálja. Egyes csoportokban nem különül el a csésze és a párta (például liliomfélék).

¹⁶ Szerdahelyi Tibor: Angiospermatophyta – zárvatermők, in Penksza Károly (szerk.): *A hajtásos növények ismerete*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001, 39.

¹⁷ Penksza Károly: Szervezetan (a szervek külső és belső felépítése), in Penksza Károly (szerk.): *Általános növénytan: Agrárszakos hallgatók számára*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2018, 69.

- Lepellel – *perigonium*. Ha a virágtakaró levelek nem különülnek el csészére és pártára, hanem csak egy körben helyezkednek el. Ez lehet pártá- vagy csészészerű is.^{18, 19}

A virágok ritkán állnak magányosan, mint például a tulipán, petúnia, ibolya virága. Leggyakrabban csoportosan helyezkednek el, virágzatot alkotva. A növények virágzatai felépítésük szerint különféle csoportokba sorolhatók. Az alábbiakban bemutatunk néhány jellemző virágzatot, melyek a hétköznapi életben is gyakrabban előfordulnak. A virágzatok is lehetnek egyszerűek, de sokszor összetettek vagy többszörösen összetettek.

5.1. Barkavirágzat

Kora tavasszal, húsvét közeledtével gyakorta díszítjük lakásunkat barkaágakkal, amely a virágvasárnapi barkaszentelés alánya is. De mi is a barka valójában? A barka szélesebb körben is használt megnevezés. Például a fűz, a nyír, a nyár, a diófa, a tölgyfa a mogyoróbokor többnyire csüngő helyzetű, fűzészerű, a főtengelyhez kocsányok nélkül kapcsolódó virágokból álló virágzatát is barkának nevezzük. A virágok többnyire egyivarúak, azaz vagy csak porzós, vagy csak termős virágokból állnak. Ezek közül is vannak egyszerű barkavirágzatok, mint a fűz porzós és termős,^{20,21} továbbá a dió porzós virágzatai²². A többi barkásfának nyilvántartott fa virágzata összetett virágzat, ún. kettősbogas barka^{23,24}.

A hétköznapi értelemben használt barka a fűz, ezen belül is a kecskefűz virágzata, ami nem csak vízpartok közelében nő, ezért is találkozhatunk vele sok helyen. A virágzat kinyílásakor, pattanásakor nagyon selymes, hosszú növényi szőrökkel fedett, ami kedvességet is kölcsönöz. Ezek a hosszú selymes szőrök a hideg elleni védelemben is szerepet játszanak, és a virágok tövében található apró fellevelekről erednek. Ha már teljesen kinyílt a barka, a szőrszálak megnyúlnak, és ez okozza az ezüstös látványt és selymes érzést. Érdeemes a gyerekekkel együtt kézi nagyítóval is megvizsgálni. A kecskefűz mellett a másik gyakran gyűjtött faj a rekettyefűz. Ha a barkaágakat vízbe tesszük, tovább fejlődnek, megnyúlnak és kinyílnak, rövid időn belül lepottyannak a virágzatok

¹⁸ Dános Béla – Penksza Károly – Asztalos Júlia – Szerdahelyi Tibor, in Penksza Károly (szerk.): *Herbárium*, CD-ROM, Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1997.

¹⁹ Szerdahelyi Tibor: Angiospermatophyta – zárvatermők, in Penksza Károly (szerk.): *A hajtásos növények ismerete*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001, 39.

²⁰ Borhidi Attila: *A zárvatermők rendszertana. Molekuláris filogenetikai megközelítésben*, Pécs, Egyetemi jegyzet, 2007, 82.

²¹ Borhidi Attila: *A zárvatermők rendszertana. Molekuláris filogenetikai megközelítésben*, Pécs, Egyetemi jegyzet, 2008, 161.

²² Penksza Károly: Juglandaceae – diófélék, in Penksza Károly (szerk.): *Általános növénytan: Agrárszakos hallgatók számára*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2018, 76.

²³ Penksza Károly: Fagaceae – bükkfélék, in Penksza Károly (szerk.): *Általános növénytan: Agrárszakos hallgatók számára*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2018, 72–74.

²⁴ Botanikus a konyhában – 5. A szelídesztenye, https://www.youtube.com/watch?v=8_UrCyxZ6us, Letöltés: 2020. 05. 20.)

az ágról. Víz nélkül viszont kiszáradnak, a barkavirágok a helyükön maradnak, ennek az elhamvasztásával rajzolnak keresztet a hívők homlokára hamvazó szerdán.

5.2. Torzsavirágzat

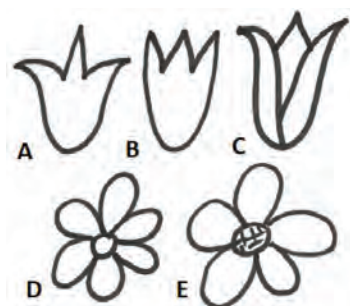
A gyékény és kukorica természetes virágzatára szoktuk ezt az elnevezést alkalmazni. A torzsavirágzatnál a főtengeley megvastagszik. Valójában mindkét esetben egyszerű torzsavirágzatról beszélhetünk?

A gyékény, amit buzogányként is szoktunk emlegetni, ha elveszti a terméseit, amelyek szőrös csomók formájában válnak le e virágzati tengelyről, vagy a gyerekek által is lefejtethők. A tengely egyáltalán nem vastagabb, mint a virágzati rész alatti tengely. Tehát nem torzsavirágzatról van szó, hanem a virágzati tengelyen kocsány nélkül kapcsolódó virágzatról, füzérről, ami nagyon tömött. Ha megvizsgáljuk, kérdésként merülhet fel, hogy a sok szőrszál valójában mi? Tulajdonképpen ez is virágtakaró, csak szőröské formálódott, redukálódott, ami segíti a gyékény könnyű terméseit a szél szárnyán terjedni.²⁵ Ezzel az információval a virágtakaróról alkotott elképzelésüket is bővíteni tudjuk. Nincs szüksége látványos virágtakaróra, hiszen a szél porozza be.

A kukorica főtengeleye valóban torzsa, mert jelentősen megvastagszik. Ha megfigyeljük, rendszerint két sorban ülnek rajta a szemek egy fogmederre emlékeztető gödörben, ami elfásodó virágtakarókból és termést nem érlelő virágzatokból forr össze. Tehát a kalásznál már említett füzérek ülnek a torzsavirágzaton, így valójában füzéres torzsa. Ezt természetesen nem kell megtanulni, de magyarázatot adhatunk a kukoricaszemek „fészkeire”. Azt is elárulhatjuk, hogy a kukoricabajusz valójában egy hosszú bibeszál, ami a pollen felfogására szolgál.

5.3. Virágrajzok

A következőkben a Szent István Egyetem Mezőgazdaság Tudományi és Mezőgazdasági



Agrármérnök karán tanuló hallgatók által rajzolt tulipánokat mutatjuk be. A 3. ábra összefoglalóan tartalmazza a rajzolás három tipikus példáját, amelyek húsz év tapasztalatai alapján alakultak ki. A leggyakoribb az „A” variáció, amikor a virágtakaró levelek a rajz alapján összenöttek, és számuk háromra utal. Ennek egy másik típusa a „B”, amikor a takarólevelek nem hajlanak ki. Nagyon ritkán, 1-2%-ban fordult elő, hogy a virágtakaró levelek nem nőnek össze (3. ábra „C” variáció).

3. ábra
Az egyetemi hallgatók által rajzolt virágtípusok

A tulipán népi kultúránk díszítő eleme is, rajza sematikussá vált, de így e népszerű virágot

²⁵ Jürgen Schultze-Motel: Gyékényfélék családja – Typhaceae, in Siegfried Danert – Franz Fukarek – Peter Hanelt – Johannes Helm: *Urania Növényvilág: Magasabbrendű növények II.*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1976, 440.

félreismerjük biológiai felépítését tekintve. Tavasszal érdemes megvizsgálni a virágot, megszámolni a virágtakaró leveleinek számát

Perendy Mária által (1994) írt és Dózsa Tamás rajzaival készült egy mesenövény-határozó²⁶. Nagyon jó ötletekkel mutatja be a növényeket, de ide vezethető vissza az ötszirmú tulipán forrása is. Két rajzon is a virágtakaró levelek szabadok, ami helyes, de számuk csak 5. Ezen túl a virágtakarókat mint szíromleveleket említi meg, ami bevésődik a kisgyerekek fogalomvilágába. Holott minden virágtakaró egynemű, ugyanolyan színű és méretű, tehát nem lehet szírom, és hiányzik a zöld csésze is.

A megoldás a hat lepellevél, amit a szemléletesség kedvéért az egyetemi hallgatóknak szánt herbáriumi lapon úgy festettek meg, hogy a külső három lepellevél éppen lehall, hogy ezzel érzékelhető legyen a két körben való elhelyezkedés (4. ábra).



4. ábra

A pompás tulipán herbáriumi példánya és virágának rajza (Penksza, 2015)

Ha virágot rajzolunk, két alaptípust követünk: vagy a tulipán, vagy a margaréta sematikus képét vetjük papírra. Az egyetemisták által készített margaréták sematikus ábráját is láthatjuk (3. ábra „D”, „E” változatok).

A 3. ábra E része utal arra, hogy nem egy virágról, hanem egy összetett, fészkes virágról van szó.

5.4. Fészkes virágot

A margaréta vagy napraforgó, kamilla, százszorszép, pongyola pitypang virága biológiai értelemben összetett virág, azaz virágot. Ez azt jelenti, hogy virágot számos apró virágból tevődik össze. A napraforgó, a margaréta, a kamilla vagy a százszorszép virágot a peremen sorakozó nyeles és a „tányérban” lévő csöves virágokból áll. A gyermekláncfünek pedig minden apró virága egyforma, nyelvet formáló forrt pártából áll.

²⁶ Perendy Mária: *Mesevirágok*, Budapest, Effe Kiadó és Nyomda, 1996, 10–11.

A mesekönyvek közül kiemelkedő szépségű, és szakmai szempontból is kiemelkedő Molnár Andrea (1992) könyve²⁷, de ide is vezethető vissza a bogáncs, bojtorján tévesztése. A könyvben, amikor a sündisznó találkozik a bogáncssal, akkor még a bogáncs virágzata morfológiai szempontból elfogadható, de a többi rajzon a bogáncs hajtásának az alsó részén a bojtorján fészkes virágzata található. Ezt lehet a ruhára dobni például, és ott megragad, aminek a háttérében a bojtorján fészkes virágzatát övező fészkepkikkelyek horgas csúcsai állnak. Ez adta az ötletet a tépőzár kifejlesztéséhez is.

6. Zárógondolatok

Tanulmányunkkal senkit sem szeretnénk elbizonytalanítani, hogy virágot vagy virágzatot kapott-e születésnapjára. Inkább arra biztatjuk a gyerekekkel foglalkozó felnőtteket, hogy szerezzenek be kézi nagyítót, bogárnézőt. A minden gyeppen megjelenő, aprócska százszorszép tanulmányozásával rácsodálkozhatunk, hogy mennyi apró virágot rejt az az egy virág! De gyűjthetünk leveleket, terméseket, magvakat, amit éppen a környezetünkben találunk. Megvizsgálva kincseinket, a gyermekek számára is egy új, érdekes világot mutatunk, miközben megtanulnak megfigyelni. Az alapozó morfológiai ismeretekre szükség van, hiszen e nélkül nincs mit megmutatni a gyermekeknek.

Irodalom

- Borhidi Attila: *A zárwatermőkfejlődéstörténeti rendszertana*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995.
- Borhidi Attila: *A zárwatermők rendszertana. Molekuláris filogenetikai megközelítésben*, Pécs, Egyetemi jegyzet, 2007.
- Borhidi Attila: *A zárwatermők rendszertana. Molekuláris filogenetikai megközelítésben*, Pécs, Egyetemi jegyzet, 2008.
- Danert, Siegfried: Rózsafélék rendje- Rosales, Siegfried Danert – Franz Fukarek – Peter Hanelt – Johannes Helm: *Urania Növényvilág: Magasabbrendű növények I.*, ford. Horányszky András, Budapest, Gondolat, 1980.
- Dános Béla – Penksza Károly – Asztalos J. – Szerdahelyi Tibor, in Penksza Károly (szerk.): *Herbárium*, CD-ROM, Budapest, Kossuth, 1997.
- Molnár Andrea: *Mesék a természetről*, Budapest, Form-Art, 1992.
- Pápay Gergely: Fajok jellemzése, in Penksza Károly (szerk.): *Növénytan II.: Növényrendszertan és társulástan*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2020.
- Penksza Károly: Fagaceae – bükkfélék, in Penksza Károly (szerk.): *Általános növénytan: Agrárszakos hallgatók számára*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2018.
- Penksza Károly: Juglandaceae – diófélék, in Penksza Károly (szerk.): *Általános növénytan: Agrárszakos hallgatók számára*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2018.
- Penksza Károly: Magnoliophyta – zárwatermők törzse, in Penksza Károly (szerk.): *Általános növénytan: Agrárszakos hallgatók számára*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2018.
- Penksza Károly: Szervezetan (a szervek külső és belső felépítése), in Penksza Károly (szerk.): *Általános növénytan: Agrárszakos hallgatók számára*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2018.
- Perey Mária: *Mesevirágok*, Budapest, Effeny Kiadó és Nyomda, 1996.

²⁷ Molnár Andrea: *Mesék a természetről*, Budapest, Form-Art Kiadó, 1992, 35–36.

- Schultze-Motel, Jürgen: Fészkesvirágzatúak családja – Asteraceae, in Siegfried Danert – Franz Fukarek – Peter Hanelt – Johannes Helm: *Urania Növényvilág: Magasabbrendű növények II.*, ford. Horányszky András – Stohl Gábor, Budapest, Gondolat, 1976.
- Schultze-Motel, Jürgen: Gyékényfélék családja – Typhaceae, in Siegfried Danert – Franz Fukarek – Peter Hanelt – Johannes Helm: *Urania Növényvilág: Magasabbrendű növények II.*, ford. Horányszky András – Stohl Gábor, Budapest, Gondolat, 1976.
- Schultze-Motel, Jürgen: Nyitvatermők törzse – Gymnospermae, in Siegfried Danert – Franz Fukarek – Peter Hanelt – Johannes Helm: *Urania Növényvilág: Magasabbrendű növények I.*, ford. Horányszky András, Budapest, Gondolat, 1980.
- S.-Falusi Eszter: Magnoliophyta – zárvatermők törzse, in Penksza Károly (szerk): *Általános növénytan: Agrárszakos hallgatók számára*, Szent István Egyetemi Kiadó, Gödöllő, 2018.
- Siegfried Danert: Harasztok vagy edényes spóras növények törzse – Pteridophyta, in Siegfried Danert – Franz Fukarek – Peter Hanelt – Johannes Helm: *Urania Növényvilág: Magasabbrendű növények I.*, ford. Horányszky András, Budapest, Gondolat, 1980.
- Szerdahelyi Tibor: Angiospermatophyta – zárvatermők, in Penksza Károly (szerk.): *A hajtásos növények ismerete*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.
- Turcsányi Gábor – Turcsányiné Siller Irén: *Növénytan – 6. Virágos rendszertan*, Kempelen Farkas Digitális Tankönyvtár, 2005.

Források

- Botanikus a konyhában – 5. A szelídgesztenye, https://www.youtube.com/watch?v=8_UrCyxZ_6us
- Botanikus a konyhában – 12. Az alma, https://www.youtube.com/watch?v=X6PfM4b_vug&t=2s
- Botanikus a konyhában – 9. A dió, <https://www.youtube.com/watch?v=liQZ2glRgCY&t=176s>
- Botanikus a konyhában – 15. A napraforgó, https://www.youtube.com/watch?v=qOHmwF_bJ6A

NYITNIKÉK

Művészetek a bölcsőde ablakán át

A bölcsődei zenei nevelés célja a gyermeki érdeklődés felkeltése az értékes zene iránt. Tesszük mindent a szó-kép-ritmus harmóniáján alapuló, Forrai Katalin és Kodály Zoltán által kidolgozott módszertanra építve. A mozgással kísért dalok, mondókák és versek az együttmozgás örömét adják, a gyermek ritmusérzékét, mozgásérzékét fejlesztik. Jelen tanulmány összefoglalja a bölcsődei zenei nevelés általános alapelveit és mindennapi elemeit, illetve mindezen keresztül a kisgyermeknevelő feladatait.

Kulcsszavak: bölcsődei zenei nevelés, zenei anyanyelv, komplex fejlesztés, kritikus periódus, kisgyermeknevelés

„Lehet élni zene nélkül is. A sivatagon át is vezet út. De mi azt akarjuk, hogy az ember ne úgy járja végig élete útját, mintha sivatagon menne át, hanem virágos réteken.”¹

A tanulmány mottójaként egy Kodály Zoltán idézetet választottunk, mert ez magába foglalja a bölcsődék zenei nevelésével kapcsolatos célkitűzéseit.

Kodály azt is megállapítja, hogy a gyermek zenei nevelése az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik. Nem is történhet ez másképp, hiszen már a prenatális időszaknak is szerves része a ritmus, a szavak és hangok. Ez folytatódik és bővül a születés után, hiszen a szülei hangja, a környezet zörejei, a zene, a ritmus, ami a saját napi ritmusát is jelenti, körülöleli az újszülöttet. A környezetében megjelenő hangokra, zenére is kezdetben mozgással reagál.

„A szülők szerepe meghatározó ebben az időszakban. [...] Az édesanya hangja emocionális biztonságot jelent. A kellemes hanginger, a dalok szép csengése, ritmusa, a kísérő mosoly és mozgás együtt ebben az életkorban a gyermek fiziológiai jóérzésének egyik fontos kiváltója. A ringatás nemcsak a gyermek ritmusérzékét fejleszti, hanem idegrendszerét is.”² A csecsemőnek alapvető késztetése van arra, hogy hangot adjon. Kezdetben azért, mert a szükségleteit más módon nem tudja kifejezni. Később megjelenik a közlési szándék, melyet elsősorban az anya reagálása alakít közléssé. Megtanulja hangadásával, sírásával odahívni a szeretett személyt, akit mosolyával ott tart. A folyamatos megerősítésekkel jelennek meg az első hangok, melyek a funkció gyakorlásával, a beszélő környezettel és a felfedezését segítő referenciaszemély segítségével érlelődnek szavakká.

¹ Kodály Zoltán (1944): Mire való a zenei önképzőkör?, in Kodály Zoltán, Bónis, F. (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó, 1982, 156.

² Árvayné Nezvald Anett: A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban, *Képzés és gyakorlat*, 10. évfolyam, 2012. 3–4., szám, 120.

Tudjuk ezt mi is a legkisebb korosztállyal foglalkozó pedagógusként. A 0–3 éves kor szinte minden fejlődési terület szenzitív időszaka, nagyon lényeges a gyermek későbbi fejlődése szempontjából. „A bölcsődei nevelés célja, hogy a kisgyermek elsajátítsa azokat a készségeket, képességeket, amelyek segítik őket abban, hogy hatékonyan és kiegyensúlyozottan viselkedjenek saját kulturális környezetükben, sikeresen alkalmazkodjanak annak változásaihoz.”³ Az egészséges gyermek fejlődése a saját ütemében folyamatos, egymásra épül, és mozgásba ágyazva történik.

Az alapelveink egyike a gyermekek személyiségének tisztelete. Számunkra ez egyrészt jelenti, hogy a gyermek egyedi és megismételhetetlen individuum, és azt is, hogy elfogadjuk, ha gyermekek fejlődésmenete eltér, mivel különböző diszpozíciókkal érkeznek a családokból, és a családok értékrendje is különböző.

A bölcsődében a gyermekek napjának szervezése, a velük való egyéni, személyre szabott bánásmód, a pedagógiai módszerek több évtizedes múltra tekintenek vissza. Pikkler Emmi, Dr. Kardos Andor, Dr. Polónyi Erzsébet, Tardos Anna, Stróbl Mária és Kálló Éva (és még jónéhányan) fektették le azokat a módszertani alapelveket, melyek a jelenlegi munkánk alapkövei. A hosszú évtizedek alatt kidolgozott komplex módszereket használjuk ma is.

Az ellátás során – a gyermekek életkorából adódóan – nagy hangsúlyt kapnak a gondozási műveletek, hiszen az alapvető szükségletek minőségi kielégítése nélkül, a fejlődés nem valósulhat meg.

A gondozási művelet közben nevelés zajlik, de a nevelés nem korlátozódik kizárólag ezekre a helyzetekre, az egész napot átszövi.

A bölcsődében alkalmazott pedagógiai módszerek alapja a komplexitás. Az éves folyamatok tervezése során minden fejlesztési területhez célokat határozzunk meg, de ezek a célok csak a nevelési tervben jelennek meg külön területként. A mindennapokban sokrétű kezdeményezés formájában valósítjuk meg, amely a gyermek kíváncsiságára épít, érdeklődését felkelti, számára gyakorlást vagy a következő fejlettségi fok kipróbálást jelenti, és több területen támogatja az érési, fejlődési folyamatokat.

A nevelési terveinket tudatosan az adott csoportra szabjuk, és rugalmasan alkalmazzuk az egyes gyermek igénye, fejlettsége, képessége és hangulata szerint.

A gyermeki érdeklődés felkeltése a bölcsődei zenei nevelés célja, felkelteni a gyermek figyelmét az értékes zene iránt. A bölcsődében alkalmazott zenei nevelés alapja az ún. „Kodály-módszer”. Ezt adaptálta Forrai Katalin a kisgyermeknevelők számára. Ő nyújtott segítséget abban, hogy milyen módszerekkel, hogyan és milyen zenei anyagot adjunk tovább a legkisebbek számára.

„Az éneklés a gyermekre kedvezően hat, nyugalmat, örömet jelent, és a közös játék megerősíti bensőséges kapcsolatát a kisgyermeknevelővel. A játék, nevetés, tréfa átélése a kicsik számára egyfajta „lelki vitamint” jelent, amely a személyiségfejlődéshez nélkülözhetetlen. A kisgyermekkel állandóan foglalkozó személy mosolya, mimikája,

³ A bölcsődei gondozás-nevelés országos alapprogramja (továbbiakban Alapprogram) 2. pont. <https://www.magyarbolcsodesek.hu/files/shares/Bolcsodei%20nevelés-gondozás%20országos%20alapprogramja%202017..pdf>

gesztusai, hangjai, mozgásai, együttesen nyújtja a jóérzés kellemes élményét. Beszédfejlődés szempontjából nagyon fontosak a mondókák. Ritmikusságukkal lelassítják a beszédet, sokkal érthetőbbé téve azt. Ezért indokolt tehát az a játékos mód, amely a zenei hangok észlelését összeköti az éneklésben, rímekben, ritmikus mondókákban gyakorolt aktív mozgásokkal, hogy így együtt, egymásra hatva, egymást kiegészítve érje el célját.²⁴

A zenei nevelés a bölcsődében azt jelenti számunkra, hogy megtervezzük azt a dal-készletet, amit az adott időszakban használni szeretnénk, melyek között vannak gyakran ismételt és meghallgatásra szánt dalok. A válogatás nagy felelősséget jelent, hiszen különösen fontos, hogy milyen zenei anyagot használunk a gyermekcsoportban. A családokkal való együttműködésben célunk, hogy a zenei anyag megismertetésével mintát nyújtsunk a szülők számára is.

Tudjuk, „a kiválasztott és alkalmazott játékos mondókák, gyermekdalok, népdalok és értékes zeneművek felkeltik a kisgyermek érdeklődését, formálják esztétikai érzékenységét, zenei ízlését, segítik a hagyományok megismerését és továbbélését.”²⁵ A néphagyományra épített mondókák, énekek ritmusukban, dallamunkban az anyanyelvhez kapcsolódnak. A válogatásnál a kisgyermeknevelő figyelembe veszi a gyermek életkori sajátosságait és a gyermek fejlettségét. A dalokat, mondókákat nem tanítjuk, de a pozitív érzelmi klímában a gyermekek spontán módon ismétlik, megtanulhatják. A kisgyermek-pedagógus – a szakértelemmel összeválogatott zenei anyagon túl – a személyével is hat a kisgyermekre. A hangjának, hangszínének változtatásával, a dalokban, mondókákban lévő dinamikát és drámaiságot is megjeleníti. A bölcsődében a mondóka és az ének azonos értékű.

„Sokrétű zenei élmény átélésére, tapasztalatszerzésre ad lehetőséget a környezet hangjainak megfigyelése, a kisgyermeknevelő ének- és beszédhangja, spontán dúdolgatása, ritmikus szövegmondása, a dallam és ritmushangszerek hallgatása, megszólaltatása, a közös éneklés.”²⁶

A bölcsődében végzett „zenei nevelés eredményes megvalósítása segíti az anyanyelv, a zenei anyanyelv elsajátítását, a személyiség fejlődését. Hozzájárul a kisgyermek lelki egészségéhez, a csoportban a derűs, barátságos légkör megteremtéséhez, és lehetőséget nyújt a kisgyermek további zenei fejlődésére is.”²⁷

A beszédfejlődésben a leglényegesebb szerepe a bölcsődei nevelés során a kisgyermeknevelőnek van.

A beszéd, az ének és a zene szorosan kapcsolódik a bölcsődés kisgyermek életében, és elsősorban az egyéni bánásmód alkalmazásával valósul meg. Azzal, hogy a pedagógus egy gyermeknek kezd énekelni, megteremt a személyre szóló, meghitt helyzetet. Az ölbéli játékok mélyítik a harmonikus kapcsolatot a gyermek és a kisgyermeknevelő között, és a testi kontaktus révén fejlesztik a gyermek taktilis észlelését. Ebben a

⁴ Árvayné: A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban, 120.

⁵ Alapprogram, 5.5.

⁶ Uo.

⁷ Uo.

helyzetben a gyermek jól láthatja a kisgyermeknevelő arcát, amely tükrözi érzéseit, és megfigyelheti az artikulációját, ami segíti a beszédértést és a beszédfejlődést. A zene, a hangok a zörejek tudatos használata az auditív észlelésben is szerepet játszik.

Ezt a folyamatot támogatja a mesekönyv nézegetése. Ez a helyzet a szókincs bővítése mellett a környezet (tárgyak, állatok, emberek stb.) megismerésére is alkalmat ad, továbbá a barátságos hangulatot teremt az énekelgetéshez. A képek megnevezése, a beszélgetés a látottakról, az ezekhez kapcsolódó mondókák, énekek a jó zenei légkörön túl csiszolják a kognitív képességeket, és jóleső érzést közvetítenek a gyermek és a csoport számára. A rövid, róluk szóló mese segíti az emlékek felidézését, újra átélését, a memória fejlődését, a fantázia gazdagodását és a gondolkodást.

A zenei nevelés során a mozdulatok tovább fokozzák a zenei hatást. A gyakori, akár 10-15 ismétlés örömet jelent számunkra, hiszen szívesen átéljük újra és újra az ének és a mozgás élményét, mindaddig, amíg az ének és a mozgásélmény keltette feszültség meg nem szűnik.

A mozgással kísért dalok, mondókák a gyermekek ritmusérzékét, mozgáskoordinációját és utánzási képességét is fejlesztik, átéljük az együttmozgás örömét, és szerepük van a feszültség oldásában. A személyre szóló játék biztonságot közvetít a kisgyermek számára, megtapasztalja a feltétel nélküli elfogadást. Segít a térpercepció és az egyensúly-érzékelésben, a testkép, énkép kialakulásában, a szociális fejlődésben.

A bölcsődei ellátást vagy szolgáltatást igénybe vevői között vannak olyan családok, ahol a kisgyermek fejlődése átmenetileg vagy tartósan eltér az átlagostól. Ezekben a családokban a szülők fokozott, állandó terhelésnek vannak kitéve. A szociális hátránnyal küzdő családok gyermekeinél az ingerszegény környezet, a korlátozott kommunikációs kód, a szülők szociokulturális háttere kevés teret ad a kisgyermek zenei fejlődésének, a minőségi zenei élmény megélésére.

A bölcsődei ellátásban az átlagostól eltérő fejlődésű (pl. lassúbb mozgásfejlődés, beszédfejlődésben való elmaradás stb.) vagy az élethelyzete miatt speciális odafigyelést igénylő (pl. hátrányos helyzetű családban nevelkedő) és különleges bánásmódot igénylő (szakvéleménnyel rendelkező) gyermekekre jellemző, hogy általában a bizalom, a kisgyermeknevelővel való kötődés kialakítása nehezebb.

A csoportokban a kisgyermeknevelőink megfigyelik, hogy milyen zenei tevékenységek, dallamok, dallamsorok, mondókák, hangszerek stb. keltik fel egyes gyermekek érdeklődését, és hatnak rájuk adott nevelési helyzetben is. Nagyon fontos számunkra, hogy esetükben különösen kreatívan éljünk a zenei nevelés sokszínűségével.

A bölcsődés gyermek fő tevékenysége a játék, de az átlagtól eltérő nevelést igénylő gyermekek esetén gyakran a gyermek belső készítése, kíváncsisága, felfedezőkedve hiányzik. Az ő esetükben – a fejlesztő szakember útmutatása, javaslata szerint – direkter módon használhatjuk a zenét, a hangokat, gátlásaik, szorongásaik oldására, a feszültség levezetésére.

A családokat, szülőket támogatjuk a zenei nevelés területén is. Képesek vagyunk az otthoni tevékenységek átgondolásában, színesítésében segíteni, mintát nyújtani. Ennek egyik formája az, hogy javasolunk a szakembereink által (vagy szülőkkel közösen)

különböző anyagok felhasználásával készített hangkeltő eszközöket, zeneszerszámokat. Nemcsak az eszközkészítés módját adjuk át a szülők számára, hanem a bölcsődében, a nevelési terv szerint aktuálisan használt zenei anyagot (ének, mondóka) is megismer-tetjük. A gyermeknek az otthoni és a bölcsődei hanganyag hasonlósága és az ismert zeneszerszám használata megnyugtató lehet. Másrészt – közvetíteni tudjuk –, ha hagyományszerű verbális közléssel nem sikerül utat találni a kisgyermekhez, akkor a számára kedvelt, jól ismert dalok, hangok révén sikeresen megközelíthetővé válik.

Ahhoz, hogy a szó-kép-ritmus a mozgással összekapcsolva minden kisgyermek számára örömszerző, értékes és fejlesztő legyen, nyugodt békés légkört kell teremtenünk. Ezt a csoporthoz és az egyes gyermekhez igazodó, kiszámítható, jól megtervezett napirenddel tesszük, amelyben elegendő idő jut a zenei nevelésben használt módszerek alkalmazására. Így minden helyzetben és sokszínűen tudjuk használni a zene, az ének és a szó gyógyító erejét.

Az előzőekben ismertetett zenei nevelés elméletének áttekintése után néhány gyakorlatiasabb példa, illetve helyzet bemutatásával szemléltetném kisgyermeknevelői munkánk sokszínűségét. Mi itt Újpesten nagy hangsúlyt fektetünk a gyermekek beszéd-készségének fejlesztésére, zenei nevelésére.

Kisgyermeknevelőink ehhez megfelelő képzettséggel rendelkeznek, ezen felül különböző házi és intézményi továbbképzések során továbbfejlesztik meglévő tudásukat.

Napirendünk is igazodik a gyermekek igényeihez, ez nagyban hozzájárul ahhoz, hogy számtalan helyzet adódjon arra, hogy mondókázással, énekléssel színesítsük napunkat. Kiemelkedő jelentősége van ennek a fejlesztési területnek az adaptáció időszakában, illetve azokban a helyzetekben, amikor a gyermek érzelmi állapota instabillá válik. A zenei-ritmikai nevelést már az adaptáció időszakában megkezdhetjük. A legtöbb gyermek számára egy kellemes, barátságos hangon előadott mondóka, ének pozitív élményt ad. Segít a gyermekeknek a szülőktől való elválás okozta feszültség levezetésében, a kisgyermeknevelője és közte alakuló kapcsolat kiépítésében, elmélyítésében.

Nekünk, kisgyermeknevelőknek rendkívül szenzitívnek és figyelemteljesnek kell lennünk a beszoktatás idején, apró jelekből kell leszűrünk, hogy mely gyereknél milyen hatást érhetünk el a különböző zenei, ritmikus módszerekkel.

A beszoktatás időszakát magunk mögött hagyva a sokszor említett napirendünket figyelembe véve már egy reggeli érkezésnél, bevételnél alkalom adódhat zenei kreativitásunk, tudásunk megcsillogtatására. Ilyenkor egy kedves mondóka, pár sor egy kedves dalból, énekből, vagy csak egy kedves, csalogató hangszín, egy mosoly és a testbeszédünk is elég lehet a gyermek számára, hogy kizökkentsük abból a megterhelő, feszültséggel teli állapotból, hogy el kell válnia a szeretett személytől. A reggeli érkezés, búcsúzkodás nehézségeit legyőzve a napunk során számtalan gondozási helyzet adódik. Ezek alkalmával is módunk van arra, hogy a gyermeknek mind a beszéd-készségét, mind zenei, ritmikai képességeit fejlesszük.

Fontos hangsúlyozni viszont, hogy mérlegelnünk kell az adott szituációban, tevékenységben mi a lényegesebb, gondolunk itt arra, hogy amíg az aktuális feladat (pl. szandál le- és felvétel) a gyermek számára még gyakorlást igényel, addig egy mondókával,

énekekkel lehet, hogy csak eltereljük a figyelmét, megszakítjuk a koncentrációját. Persze, ha a gyermek kezdeményez, legyünk partnerek benne, és akár saját kis rituálét is kitálhatunk a meglévő helyzetre.

Ahogy azt már említettük, a bölcsődében a mondókázás, éneklés nem külön foglalkozásként jelenik meg, hanem egyéb tevékenységekhez kapcsolódnak, spontán alakulnak ki, így bármelyik helyzet adhat alapot erre a szabad játéktevékenység során. Ebben csak kreativitásunk, szakmai felkészültségünk, tudásunk szabhat határt.

A zeneiség, a hangkeltés, a verbalitás néhány helyzet középpontjában lényegi szerephez jut, ezeknél leggyakrabban a felnőtt teremti meg a helyzetet, vagy reagál a gyermek kezdeményezésére is.

Az egyik ilyen, bölcsődei körben népszerű szituáció a játékos „torna”, amit szinte mindennap előveszünk a tarsolyunkból, és benn a csoportszobában, de akár kinn az udvaron is végrehajthatjuk. A gyermekek rendkívüli módon élvezik ezt. Ilyenkor a dal, mondóka, vers tartalmát, ritmusát, lüktetését tudjuk megjeleníteni különböző nagymozgások segítségével, állatok, tárgyak mozgását, hangját utánozzuk. Fontos részünkről a példamutatás, csináljuk végig együtt a gyermekekkel a mozgulatsorokat, mi legyünk az utánzás alapjai.

A kreativitásunkra, saját repertoárunkra itt nagy szükség van, hiszen a gyermekek kimondottan szeretik és élvezik, ha személyre szabottá tesszük az aktuális dalt, mondókát, rigmust.

Egy másik, igazán szórakoztató és fejlesztő hatású program a környezet hangjainak a megfigyelése. Meghallgatjuk a kintről beszűrődő közlekedés, időjárás, állatok, más felnőttek, gyerekek, egyéb dolgok hangjait, azokat később megnevezzük, kapcsolunk hozzá mondókát, éneket, utánozzuk a hallott hangokat, improvizálhatunk is vele. Mindent mozgással is szemléltetjük, és akár egy képeskönyv nézegetését is hozzávehetjük.

Egyik különlegesebb fajtája a környezet hangjainak megfigyelése közül, ha arra kérjük a gyerekeket, hogy a csendet hallgassák meg. Ilyenkor felhívjuk a figyelmüket arra, milyen a csend.

A gyermekek vonzódnak azokhoz a tárgyakhoz, amelyek hangot adnak ki magukból, így érkezünk egy újabb, nagyszerű zenés-ritmikus alkalomhoz. A hangszerek nagy érdeklődésnek örvendenek a gyermekek körében, mivel kézzel foghatóvá válik számukra a hang, a ritmus. Ezt viszont nem hangszerként, hanem játékeszközként kínáljuk fel a csoportnak. Ennél a foglalkozásnál csoportban gondolkodunk, kialakítunk egy szokásrendszert a hangszerek használatára vonatkozóan. Fokozatosan vezetjük be az egyes hangszereket, ismerkedünk meg az adott hangszer tulajdonságaival. Először mi mutatjuk meg, hogyan szólal meg a hangszer, majd a kezükbe adjuk, biztatjuk őket a használatukra, így tapasztalatokkal gazdagodnak, rájönnek, hogy milyen módon tudnak hangot kicsikarni belőle. Egy hangszerből, több darab is rendelkezésre áll a csoportban a későbbi konfliktushelyzetek elkerülése végett, de, mi is készítünk saját hangszereket, sőt ha ezeket a gyerekekkel együtt csináljuk, újabb élményt nyújtunk számukra. Ezen foglalkozás is remek alkalmat ad arra, hogy a gyermekek kifejezhessék önmagukat,

ötleteiket, fantáziájukat megmutassák, társaikkal kooperálni tudjanak, a bennük lévő feszültséget levezessék.

Néhány alapvetel megemlítenénk, amelyeket mi szem előtt tartunk ezekben a helyzetekben, hogy a gyermekek számára még örömtelibbé, élményszerűbbé tegyük ezeket a percekét.

Hangsúlyt fektetünk az érzelmi biztonság, bensőséges hangulat, intimitás fontosságára, megteremtésére, mivel ezeknek a szituációknak a nagy része általában egy gyermek és a személyünk közös egymásra hangolódásával kezdődik, amihez persze később a többi gyermek is szívesen csatlakozik.

Olyan személyként vagyunk jelen a gyermek bölcsődei életében, akihez bármikor, bármilyen szituációban bátran fordulhat, aki a testi-lelki szükségleteit ki tudja elégíteni, és egyfajta varázsló, aki a zenét, mondókát, mesét varázslatossá teszi. A testi kontaktus, gyengéd érintések révén a gyermek fiziológiás szükségletei harmonikus szintre lépnek. Látjuk egymás arcát a nonverbális reakcióink azonnali visszacsatolása okán, és oldott a hangulat e tevékenység közben. A zenei élmények összetettek, sok apró benyomásból fakadnak. „A zenei nevelés nap mint nap, rendszeresen visszatérő tevékenység, és sokféle módon érvényesülhet a nap minden szakában [...] az ismétlés hozzájárul az érzelmi biztonság megszilárdulásához az ismerős dolgok felidézése révén [...]”⁸

Ezért előre gondolkodunk, észrevétlenül tervet készítünk magunkban, hogy merre szeretnénk tovább haladni majd. Kikérhetjük a gyermek ötleteit, felmérhetjük igényeit, hogy ne legyen üresjárat ebben a folyamatban.

Erre remek alkalom lehet az ölbéli játék, ahol a bensőséges hangulat adott, számos apró részlettel, ötlettel tehetjük még élvezetesebbé, felejthetlenebbé azt a néhány percet.

Lényeges dolog, amiről már volt szó, viszont fontos újra megemlíteni az ismétlést, hiszen lényeges az ölbéli játékoknál vagy egy játékos torna alkalmával, de akár egy képeskönyv nézegetésénél is.

Az ismétlés, az adott tevékenység, feladat újrajátszása, újraélése a kisgyermek egész napját átszövi, nincs ez másként a mondókázás, éneklés során sem. A gyermekek képesek egy ritmust, egy dajkarímet, mondókát, éneket számtalanszor újrhallgatni, újra kérni tőlünk, ezt a kérést egészen addig teljesítjük, amíg látjuk, hogy a gyermek figyelme, érdeklődése még fennáll.

Az érdeklődés fenntartása miatt viszont érdemes színesítenünk ezeket valahogy, változtathatunk a tempónkon, hangszínünkön, személyesre szabhatjuk belecsempészve a gyermek nevét is. Például váratlan szüneteket lehet beiktatni közben, ez mehökkenti a gyerekeket általában, de nagyon élvezik, mert játékoságot tudunk így belevinni, és kicsit úgy érzik, hogy ebben a kis „csínyben” együtt veszünk részt. Az ismétlés segíti az emlékezést, hozzájárul az utánzás fejlesztéséhez és a későbbi reprodukáláshoz is.

Az ismétlésen túl a pozitív megerősítésnek is rendkívül lényeges szerep jut a zenei nevelés során is. Dicsérjük, bátorítjuk a gyermeket saját maga kiteljesítésére, a reakcióira finoman reagálunk, kiemeljük, miben volt ügyes, értékeljük a próbálkozásokat is.

⁸ György Kinga: *Első lépések a művészetek felé. A zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*, Budapest, Dialog Campus, 2015, 209.

Ezzel jó érzéseket keltünk a gyermekben, és legközelebb is szívesen részt vesz az ilyen tevékenységben.

A felsoroltak mellett az önkéntesség is fontos része az ilyen „együttléteknek”, ne érezzük a kötelezőség érzését, akkor csatlakozhasson, amikor kedve tartja, és addig vegyen részt benne, amíg az örömet okoz neki. Az aktivitást úgy tudjuk fokozni, ha olyan nevelői attitűdöt és légkört alakítunk ki, amely a gyermek számára komfortos és hívogató.

Kodály Zoltán zenepedagógiai gondolata szerint: „Legyen a zene mindenkié!”. Ez egy fontos alapelvet fogalmaz meg, mégpedig hogy minden gyermek számára legyen elérhető és hozzáférhető a zene, mese, mondóka stb.

A bölcsődében nem lehet befolyásoló tényező az, hogy az adott gyermek milyen családi környezetből jön, milyen háttérrel rendelkezik, van-e neki bármiféle testi vagy értelmi fogyatékosága, egészségesen fejlődik-e vagy sajátos fejlődésű/nevelési igényű-e. Célunk és feladatunk, hogy az összes gyermek hozzájusson egy széles körű zenei és irodalmi anyaghoz, mivel ezáltal több területen fejlődést idézhetünk elő mind érzelmi, érzékszervi, mind értelmi szinten.

Számos bölcsődei tapasztalat mutatja, hogy egy hátrányos helyzetben lévő vagy eltérően fejlődő gyermek számára mennyire fontos, hogy egy személyes, meghitt, érzelmi biztonságra alapuló helyzetben érezhesse magát. A benne lévő feszültséget le tudja vezetni, saját érzéseit, gondolatait ki tudja fejezni az ő szintjén vagy a zene nyelvén. „Külön figyelmet szentelünk a valamilyen ok miatt hátránnyal induló (szociális környezet, fejlődésbeli elmaradás, fogyatékoság) gyermekekre⁹. Az ilyen gyermek esetében talán még szenzitívebbnek kell lennünk az ő reakcióikra, igényeikre, hiszen hatványozottan fontos számukra, hogy mi, kisgyermeknevelők milyen visszajelzést adunk. A gyermek felé azt sugározzuk, hogy érte vagyunk, bármiben számíthat ránk, támogatjuk. Kulcsfontosságú számunkra, hogy élményekkel, érzésekkel gazdagodjon, ne szenvedjen hátrányt semmilyen szinten, egyenlőnek érezze magát társai között.

Felemelő érzés látni az ő esetükben a legapróbb örömet, változást, fejlődést, amit a mi zenei nevelésünk által érünk el, és kivételes dolog, hogy ebben nekünk is részünk van.

Végül, de nem utolsósorban egy lényeges alapelvet kell még megemlítenünk: az egyéni bánásmód szükségességét. Minden gyermek egyedi, megismételhetetlen személyiség, figyelembe kell vennünk egyéni tulajdonságait, fejlettségi szintjét, életkorát, sőt később már akár sajátos ízlését is.

Kezetben ahhoz, hogy minél több és pontosabb információhoz jussunk, a szülőkkel a beszoktatás ideje alatt a gyermek zenei, gyermekirodalmi érdeklődéséről részletesen beszélgetünk. Például arról, hogy otthon mit énekelnek, egyáltalán szoktak-e mondókázni, mesélni, énekelni, melyik szülő aktívabb ebben, mi az aktuális kedvenc? Ezeknek az információknak a tudatában egyénre szabott nevelési módszereket tudunk kijelölni az adott gyermek esetében.

⁹ Uo. 219.

A szülőkkkel való zenei jellegű beszélgetéseknek a későbbiekben is van létjogosultsága. Egy újabb fontos feladatunkat kell megemlítenünk, ez pedig az úgynevezett „szülőképzés”. Zenei nevelés szintjén hangsúlyozzuk a szülőknek az együttzenélés értékét, élményét, bátorítjuk a bizonytalanabb szülőket, hogy az ilyen alkalmaknál inkább a bensőséges légkör, a személyes kapcsolat a lényeges, nem pedig a tökéletes énekhang. Különféle zenei, irodalmi segédanyagok elérhetővé tételével, faliújságra történő kihelyezésével, multimédiás formában való megosztásával otthon is megtanulhatóvá, gyakorolhatóvá tesszük a bölcsődében alkalmazottakat. Jó ötlet lehet egy szülőcsoportos beszélgetésen ezt a témakört körüljárni. Sőt, a visszajelzések alapján a szülők szívesen veszik a zenei neveléssel kapcsolatos újabb ismerteket, mivel sokszor a bőség zavarában kétségbeesnek, és bizonytalanná válnak. Egy ilyen közvetlen beszélgetés alkalmával egyeztetethetjük, hogy mit és milyen formában adjanak át gyermekeiknek, tehát útmutatást tudnak kérni tőlünk, hogyan csinálják. Mindez arra is jó, hogy mélyítsük a szülő-kisgyermeknevelő partneri kapcsolatot.

Zárszóként érdemes hangsúlyozni, hogy az előbbiekben felsorolt tényezők, alapelvek mind fontos szerepet játszanak a gyermekek bölcsődében való zenei nevelésében. Meglátásunk szerint a zenei nevelésnek nincs fontos vagy kevésbé fontos eleme. Az a legjobb megoldás, ha megpróbáljuk mindet tudatosan alkalmazni, ezáltal a gyermekekben észrevétlenül elültetni egy olyan tudást, zenei anyagot, amely biztonságos alapot nyújt nekik az életük hátralévő részében a „lelki építkezéshez”. Nyilvánvaló, hogy a szülők mellett nekünk is hatalmas részünk és felelősségünk van abban, hogy a gyermekek bátran, a világ iránt érdeklődve, „felkészülten” hagyják el a bölcsődét.

Irodalom

- Árvayné Nezvald Anett: A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban, *Képzés és gyakorlat*, 10. évfolyam, 2012., 3–4. szám.
- György Kinga: *Első lépések a művészetek felé. A zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*, Budapest, Dialog Campus, 2015.
- Kodály Zoltán (1944): Mire való a zenei önképzőkör?, in Kodály Zoltán, Bónis, F. (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó, 1982.

Forrás

A bölcsődei gondozás-nevelés országos alapprogramja 2017. <https://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/Bolcsodei%20nevelés-gondozás%20országos%20alapprogramja%202017..pdf>

Testvérműzsák

HAVAS JUDIT

ADY ÉS LATINOVITS TALÁLKOZÁSÁNAK ELKERÜLHETETLENSÉGE

Miért kapcsolható össze Ady Endre és Latinovits Zoltán életműve? Talán életrajzi hasonlóság okán? Vagy az életpálya alakulása okán? Ady életrajzából tudjuk: „Jogásznak kellett mennem Debrecenbe, [...] ám igen gyöngé jogászocska voltam.” Latinovits Zoltán színésznek készült, de édesanyja és a Gundel család nyomására építészmérnöknek tanult. Aztán színjeles diplomájával Debrecenben kezdte meg segédszínészi pályafutását. Ady Endre a 20. század első felének kiemelkedő egyénisége. Latinovits Zoltán a 20. század második felében korszakos színésszé vált. Latinovits Zoltán elvárásait Ady Endre költészetében találta meg.

Kulcsszavak: találkozás, Ady, Latinovits, színész, 20. század, költészet

„Vallom és hirdetem, hogy nincs értékebb,
hatalmasabb és szebb mint az élet.” (Ady)

Latinovits Zoltán „színészkirály” mindennemű elvárásait Ady Endre költészetében találta meg. Miért kapcsolható össze Ady Endre és Latinovits Zoltán életműve? Talán több életrajzi hasonlóság okán? Vagy az életpályájuk alakulása okán?

Ady életrajzából tudjuk:

Jogásznak kellett mennem Debrecenbe, mert így leendett volna belőlem apám kedve szerint valamikor főszolgabíró, alispán, [...] ám igen gyöngé jogászocska voltam. [...] A hírlapíráshoz – természetesen a magyar viszonyok között – régen ápolat s titkolt írói, költői ambíciók juttattak el. Hétéves koromban verset írtam, második vagy harmadik gimnázista koromban írott újságlapot csináltam, Zilahon ötödik gimnázista koromban már verseltem az önképzőkörben, s mint zilahi diáknak jelentek meg költeményeim a helyi lapban. Debreceni félig jogász, félig újságíró, kissé csokonaiaaskodó életemből sikerült kiszabadulnom, s 1900. január elsején Nagyváradon kezdtem dolgozni. [...] Nemsokára a Nagyváradai Napló szerkesztője lettem, sokat írtam, de kevés verset, dacból, öntemetésből, mert hát költőnek lenni hóbortos és komikus dolog.¹

Latinovits Zoltán színésznek készült, de édesanyja s a Gundel család nyomására építészmérnöknek tanult. Aztán színjeles diplomájával Debrecenben kezdte meg segédszínészi pályafutását.

Ady a teljes élet igényével élt:

Újságot csináltam, vezércikkeket írtam, s nyilván elpusztulok vagy nagyon okos életbe kezdek, ha nem jön el értem valaki. [...] Tanítóim nem voltak, nem volt tanítókra szükségem, mert éltem, s mert nagyon éreztem az életet. [...] Mindent el akartam mondani, ami ma élő magyar emberben támadhat, s ami ma élő embert hajt, mint szíj a gépkereket.²

¹ Ady Endre Művei I–III., Budapest, Szépirodalmi, 1977, III., *Önéletrajz*, 429–431.

² Uo. III., *Önéletrajz*, 193–195.

Ady Endre a 20. század első felének kiemelkedő egyénisége, aki másként gondolkodik a szerelemről, pénzről, életről és halálról, másként szereti hazáját: „Tunya álmainkat jég verte/ S még a Templomot se építettük föl”³ fogalmazza meg a *Szétszóródás előtt* című versében; akinél a küzdésvágy és a reménytelenség érzése állandóan jelen van szimbolista, új hangot teremtő költészetében és publicisztikájában is.

Azzal vádol a B. H. cikkecske írója, hogy Máriát, Jézust, a szabadságot és a szegény nagyurakat bántom. Nem válaszolok rá, csak ennyit: fiatalabb koromban írtam egy vezércikk-nekrológot, mely tüzeesebb, magyarabb, szebb volt a B. H. akármelyik cikkénél [...] Utolsó eset, hogy a B. H.-val szóba állok, s tőlem akár a feje tetejére állhat: a fejének már nem árt meg.⁴

Latinovits Zoltán a 20. század második felében korszakos színésszé vált, de összeférhetetlennek, rendszerellenesnek tartották egyéni véleménye, meg nem alkuvó életszemlélete, nehéz természete miatt; a szeretetszínház utáni vágya miatt. S mégis hitet adott mindenkinek. Ady szellemében élt.

„Vallom és hirdetem, hogy nincs értékesebb, hatalmasabb és szebb mint az élet.”⁵ Milyen is volt a Színészkirály, milyennek is látta Nagy László a *Gyászom a Színészkirályért* című versében?⁶

*Eb voltál, vagy nagyranőtt Krisztus?
Csak jó ripacs, vagy színészkirály?
Szépség, vagy hetven kilógram színhús? –
a színpalak mögött az irigység,
közöny és középszer még hezitál.*

S Ady? Ady tulajdonképpen próféta és nem költő – nyilatkozta Latinovits a rádióban. Mert számára Adyval való foglalkozás a legnehezebb, de ugyanakkor a legörömtelibb feladat volt. A kortárs irodalomból Illyés Gyula és Jékely Zoltán Ady-képe is az Ady-jelenség megfoghatatlanságára utal.

Ady óriási tehetségű volt. De még óriásibb ösztönű – írja Illyés Gyula. Olyan tragikus »beállítottságú« költő, aminőket a magyar történelemnek csak legbaljóslatúbb korszakai neveltek. Örökségének ereje nem kistrészt abban van, hogy maga is örökséget vett át. [...] Senki nem volt oly közös gazdája az őriznivalóknak és végeznivalóknak, mint ő. Ady. Mindmáig ő a legszívósabb összekötő a múlt és a remény közt.⁷

Jékely Zoltán az *Ady – ma* írásában, amelyet a Petőfi Irodalmi Múzeum Ady-ankétjára készített, summásan fogalmaz: „Ady nélkül – felmérhetetlen űr! – a modern magyar lírát egyszerűen el sem képzelhetem. Ott is hat máig is, ahol tagadják, s még azok is nyomdokain járnak, akik a legmerészebb röpívben szeretnének felette elsuhanni.”⁸

³ Ady Endre összes versei, Budapest, Szépirodalmi, 1967, 821.

⁴ Ady Endre Művei III., *Harc és gyűlölet*, 448.

⁵ Uo. I. *Itthon vagyok*, 483. l.

⁶ Nagy László: *Seb a cédruson. Összegyűjtött versek*, Budapest, Magvető, 1995, 613–616.

⁷ Illyés Gyula: Ady hatása, in *Iránytűvel I-II.*, Budapest, Szépirodalmi, 1975, 423–430.

⁸ Jékely Zoltán: Ady ma, in *A Bárány vére*, Budapest, Szépirodalmi, 1981, 162.

Ady vátesz! Bár ismeretes számunkra Kosztolányi 1929-es véleménye, amelyet az *Írástudatlanok árulása; Különvélemény Ady Endréről* című vitairatában fogalmazott meg. Nemhogy a váteszségét kérdőjelezte meg, de azt is ítélezően megjegyezte: Ady írt vagy 30-40 jó verset.

Ady költészetének, írásainak egésze, indulásától kezdődően, vitathatatlanul lázító lázadás, egyszóval forradalom:

[...] szeretek minden népeket, s utálni csak az aljasságot tudom. Ezt is Ésaiai próféta mondja: »mindenestül megromol a föld, mindenestül megpusztul a föld, mindenestül meghanyatlik a föld«. Te biztosan úgy hajtod le patrióta fejed most, olyan búsan, mint én, Goga Octavian, s szeretnéd, ha a dolgokat nem kellene megoldani, mert ez nem poétának dolga.⁹

Messiás-sorsnak érzi a költő életét: Magyarországon duplán kell szenvedni, mint máshol a világban, ha valamit el akar érni az ember.

Én a jöhető veszedelemkor arra gondolnék, hogy a magyarság szükség és érték az emberiség csillagokhoz vezető útja számára. Hibáit, melyek óh nagyon-nagyon hibáim is, akkor félretolnám egy kicsit feledni, s csak az jutna az eszembe, hogy bármi áron meg kell védeni egy pláne katonai és ultramontán gyilkossággal fenyegetett fajtát. [...] Leírtam, mert lehető, emberi, magyar és érdekes s biztató [...] ki-ki keresse meg a maga magyar patriotizmusát, vizsgálja meg, s hasonlóképpen cselekedjék minden benne rejtőzhető, de minden tudományánál erősebb babonával vagy mondjuk egyszerűen érzéssel.¹⁰

Az életszeretet, az élet teljességének igénye mindvégig kíséri költészetét. A küzdésvágy és a reménytelenség érzése, Isten keresése és a vele való perlekedés állandóan jelen lévő és nyomon követhető a verseiben, írásaiban. Stílusának egyik legjellemzőbb vonása a különös jelzők gazdagsága. Gyakori témája énjének testi-lelki kettészakadása.

S mi a művész dolga? Ablonczy László tanulmányában közli Latinovits töredékes számvetését; hol tart? Mire van szükség? Kiemelésben álljon itt néhány hiányt jelző bejegyzés: „Összefogás (lengyelek–csehek), / Úgy van szervezve, ne jöhessen létre / Széchenyi (TANULMÁNY) oda kell visszavezetni. / Alap kell / Európához tartozni, nemzeti alapon.”

Lehet, hogy VAN és NINCS között biztos hajósunk a poéta? [...] Hitem szerint az, nyilván hajta őt valami, az örökkévalóság retúrjegyével utazót, hogy szóljon, toporzékoljon, és tanítson, hogy közvetítsen. [...] A poéta égi fogantatású, mégis emberformájú gyerek-ember. Olyan talán, mint mindnyájan voltunk, vagy inkább szeretnénk lenni. Játzó ember, hívő ember, gyerek-ember. [...] [A költő] ritka kócsagfajta: olyan rebbenő, mint az égi pacsirta, olyan hegyentúlról szerkesztett, mint a rózsa-flamingó, olyan vājárkodó, mint a földtúró vakond.¹¹

⁹ Ady Endre Művei I–III., *Magyar és román. Levél Goga Oktáviához* III., 452–455.

¹⁰ Uo. *Vallomás a patriotizmusról* III., 432–434.

¹¹ Latinovits Zoltán: *Verset mondok*, Budapest, Népművelési Propaganda Iroda, 1978, 27.

S vívódásaiban a jellel megjelölt költők műveiben, így Ady verseiben is keresi a választ. Ady megtépzott idegrendszere a teljes Élet igénye okán megbicsakolva lipótmezei sétára „hívta” a költőt:

Be kell látogatnom az én ellenségemhez – gondoltam –, s a szerencse úgy hozta és akarta, hogy a Lipótmező Paradicsomából szinte hívtak látni. S azóta, igen, hát azóta megint megvidámodtam, megint meggőgösödtem, de nem a régi vidámodással és gőgösödéssel, jóval különbel: meggőgösödtem, megvidámodtam, mert a szép megbolondulás beállott annak a sornak a legkívánatosabb helyére, melyet a Sors nekünk rejteget és tartogat. A szép megbolondulás (ugye így mondtam?) a legboldogabb menekülés az életből az életbe, s jaj, hogy a megbolondulás olyan nagyon emberi, mert nem mindig szép és boldog. Olykori eszmélések, gonosz rögeszmék, fizikai kínok rontják vajmi sokszor a legemberebb embereket is, a bolondokat, akik néha alig szerencsésébbek a gyermekeknél, a boldogsághoz legtöbb jussú s mégis mártírizált életkezdőknél.¹²

S Latinovits? Ő is megjárta a maga sétáit, ahogy Adyt idéztük a *Lipótmezei vigasztaló séta* című írásának részletével.

A „depresszió tovább üldöz – írja Latinovits –, [...] borzalmas, ronda állapot, most megpróbálok tornával, yogalégyzésekkel, kevés cigarettával és semmi itallal védekezni ellene. Ezek mindenképpen hasznosak, ha még segít is, külön öröm. [...] Néha mikor rajtam volt a Fény, röpülni is tudtam.”¹³

Összeférhetetlen volt? Igen, annak tartották egyéni véleménye, meg nem alkuvó életsemlélete, nehéz természete miatt. A *Ködszurkáló* című könyve megjelenése után nagy vihart kavart színházi körökben, a pártközpontban s a lapokban. Keményen támadták; a könyv szakmailag jó, sőt nagyon jó, csak politikailag elhibázott, sőt káros. Volt, aki úgy védte: politikailag ártalmatlan, csak szakmailag dilettáns és lila. Voltak, akik dicsérték, voltak, akik fanyalogtak. Tény: tízezer példány órák alatt elfogyott a könyvesboltokban.

Latinovits mindenkinek az igazat mondta, ha néha kíméletlenül és túlzottan szigorúan is, de mindenképpen találóan és bátran. Alkatából kifolyólag élete utolsó éveiben alig kapott szerepeket, és folytonos zaklatásoknak volt kitéve. Latinovits azonban – a néha-néha felbukkanó, de mindenképpen pejoratív ítéletekkel ellentétben – nem volt botrányhős, csupán tudatos, felelősségteljes művész, aki színészi érzékenysége, kompromisszumoktól való irtózása folytán került összetűzésbe „ellenfeleivel”. Ellenkezőleg: az örök idealisták és meg nem alkuvók nagy családjának tagja volt. Alázatos, nemcsak a színpadon becsületes, elvhű ember, aki életérzéssé merte és kívánta artikulálni a korabeli színházi és politikai viszonyok ellen meggyőződésből lázadó ember (jobbító szándékú) haragját.

Ahogy a példa, Ady is:

Elmondhatom ma már: a mai magyarság, kultúrmagyarság lelkiismeretének hiszem magam, ez a lelkiismeret pedig nem lehet mindig tiszta. Hogy mit csináltam, körülbelül tudom, s hogy mit lehetne még nekem csinálni – ha lehetne –, azt is. Egyelőre nem várom senkitől, hogy annak lásson, aki vagyok, s magam se szeretném, ha igaz

¹² Ady Endre Művei I–III., *Lipótmezei vigasztaló séta III.*, 445–447.

¹³ Latinovits Zoltán: *Verset mondok*, Uo., 88.

értékeimért lennék ismert vagy híres Ady Endre. Egyelőre szeretnék az élettől még két-három-négy tűrhető esztendő t kizsarolni, s szeretném, ha aludni tudnék, egy-két olyan dolgot megírni, amit csak én írhatok meg.¹⁴

Latinovitsot elméleti kérdések foglalkoztatják, nyilatkozik s ír, ír szakadatlanul:

Versről, a legkedvesebbekről kellene beszélnem, de lehet-e a csillagos égi mezőről a legkedvesebb csillagot kiválasztani, a tengerben a legszebb vízcseppről, a legszebb hullámról beszélni. Lehet-e választani a megfoghatatlanból, amit csak érzékeinkkel érzünk, rá lehet-e tapintani, belső érzéseink közt a legszebbre, a legkedvesebbre – tesz vallomást Latinovits Zoltán a *Legkedvesebb verseim* – rádióműsorban.

„A »jellel megjelölt« magyar költőket próbálok versen érní” – írja könyvében, amelynek kérdését így exponálja: „Mondani vagy közvetíteni?” Gondolati, elemzési rendje szerint tisztázza az előadó pozícióját: „A múlt: a költő életének origója”, „A jelen: a vers születésének pillanata”; és: „A jövő: a születés és elhalás rendjének jövő felérzése.”¹⁵ Izgalmas megkeresni a költő, az író „rezonancia-közegét” – mondja Latinovits, s ebben verssorainak ejtési technikájától a sejtelmek titokzatos rétegéig számba veszi, és példákkal utal a rejtezés teremtő titkaira. Egy helyütt Kassák Lajos (*A ló meghal, a madarak kirepülnek*) és Juhász Ferenc (*A szarvassá változott fiú, Apám*) levelét is idézi, amelyek a tapszuhatagok feletti igazolást jelentik: Költő és Versmondó szívüteme egyg é forrt a találkozásban.

Ady és Latinovits sorsszerű találkozása az 1976-os bakeliten manifesztálódott, amelyen Ady Endre versei és írásai hangzanak el. Az Ady-lemezt hallgatva, szigorú a szerkesztői elv és visszafogott, de szenvedélyes, lenyűgöző az előadásmód. Jónéhány kritikus Latinovitsot főleg versbeli megszólalásai okán modorosnak, beszédtechnikáját zártnak bélyegezték. Való igaz, a zártságra vannak példák a különböző felvételeket hallgatva. De az én véleményem is azokéval egyezik, akik vallják, az artikuláció tisztasága idegállapot kérdése. S a fáradságé, teszem hozzá.

Mint hajdani Latinovits előadóművész-tanítványnak reveláció volt számomra újra meghallgatni a remek összeállítást; az *A* oldal négy, a *B* oldal három egységből áll. Versek, cikkek, tanulmányrészletek váltják egymást. Különleges élmény Ady és a művész Latinovits egymásra találását megtapasztalni. Ady több, mint 100 éve nincs közöttünk. Latinovits Zoltánnak pedig utolsó nagy munkája ez a fekete lemez, amelyen hite s üzenete szólal meg a halála előtt nem sokkal, 1976-ban. Ady gondolataival vall magáról, vágyairól, magyarságtudatáról, Isten kereséséről, félelmeiről, bizakodásairól, szerelméről, elbukásról és újrakezdésről. Üzen nekünk. Itt maradónak.

A lemez nyitó verse, a *Sem utódja, sem boldog őse*¹⁶ már tudatos zenei kompozíció. Ne mulasszuk el megemlíteni Török Tamás rendező nevét, akivel szívesen dolgozott együtt Latinovits Zoltán, aki közeli barátja volt, s aki ezt az Ady-lemezt rendezte. (A borítón társként Böjti János neve is szerepel. A fotósorozatot Szalay Zoltán készítette.) A művész megbízott a rendezőben, s az elképzeléseit, javaslatait is elfogadta. Ezen

¹⁴ Ady Endre Művei I–III., *Önéletrajz III.*, 429–431.

¹⁵ Latinovits Zoltán: *Ködszurkáló*, Budapest, Magvető, 1973, 89.

¹⁶ Ady Endre összes versei, 265.

az Ady-lemezen Latinovits Zoltán előadói stílusa bensőségesebbé, zártabbá vált. A költővel való azonosulás képességét így fogalmazta meg: „a színésznek a költő szerepét kell eljátszania – hol Petőfiét, hol Adyét, hol Weöres Sándorét. Ahogy Illyés írja: »az alkotás hosszú folyamatát kell összesűrítenie egy vers előadási idejére.«¹⁷

Az önéletrajzi elemeket ki kell emelnünk a lemezről: *Az anyám és én*¹⁸ 1906-ban született vers mindjárt a második az összeállítás A oldalán:

*Csak azért volt ő olyan szép,
Hogy ő engem megteremjen,
Hogy ő engem megfogadjon
S aztán jöjjön a pokol.
Bizarr kontyán ült az átok.
Ez az asszony csak azért jött,
Hogy szülje a legbizarabb,
A legszomorubb fiút.*

A Gundel famíliából származó édesanyja, Gundel Katalin egész életében meghatározó személyiség volt fia életében. Ahogy Ady is édesanyjának, Pásztor Máriának, „idesznek” írta meg legbensőbb érzéseit, szándékait, Latinovits is heroizálta „Őt”. (Édesanyja később Frenreisz Károly belgyógyászhoz ment férjhez, e házasságból született Bujtor István színész és Frenreisz Károly zenész. Latinovits tisztelte nevelőapját.)

Ady édesapja, Ady Lőrinc, nyakas kálvinista, elszegényedett nemes, gazdálkodó, aki fiában, mint szolgabíróban látta a felemelkedés lehetőségét.

Latinovits Zoltánt születése után édesapja, Latinovits Oszkár elhagyta őket. Ki is volt ő valójában?

Kerényi Sándor megemlékezése alapján tudhatjuk, hogy Latinovits Oszkár (1905–1954) délvidéki földbirtokos (Madaras a szerb–magyar határ, Bácsalmás közelében) volt.

Közvetlensége, bohémsége miatt, a kisgyerekektől a legidősebbekig, mindenki csak Oszkárnak nevezte. Nem vetette meg az italt, a kártyát. Sokszor hetekre eltűnt birtokáról és a budai vagy pesti vígadókban, kaszinókban költötte a nagyszerű és Madarasért sokat áldozó ősei pénzét. [...] Az évek múltak, az ötvenes évek szegénysége nyomasztó volt. A műemlék kastélyt barbár módon lebontották, és annak tégláiból építették (én is!) a határór laktanyát. A faluban egy nagy vegyeskereskedő Zillich Pál legidősebb leánya, Aliz szakemberek kezébe juttatta Oszkár bácsival történő levelezésüket. A remek stílusban, sok-sok öniróniával átszótt levelek, a rendezett kézírás arra utal, hogy Latinovits Oszkár tökéletesen tisztában van helyzetével. Ebből a levelezésből tudtam meg, hogy mi is történt az ötvenes években a Latinovits Zoltán által a Ködszurkálóban »vidéki gazdálkodó«-nak nevezett, Dohnányi Ernőnél tanult Latinovits Oszkár zongoraművésszel. Latinovits Oszkár úgy dönt, zenésznek áll. Ezt vizsgához és működési engedélyhez kötik. »Örömmel közlöm, hogy a szakvizsgán egyhangú dicsérettel átmentem – számol be Zillichéknek. Első darabom Rachmaninoff cisz-moll prelűdje volt. Amikor elhangzott, mind a négy zsűritag mosolyogva bölintott« – írta. A zenés karriernek hamar vége lett, Cserhalmi Györgynek szemérmesen elmondta Latinovits, hogy egy VIII. kerületi ház pincéjében fűtőként dolgozó édesapját egyszer messziről megnézte. De nem ment oda hozzá. S nem tudott a levél-vallomásról sem,

¹⁷ Latinovits: *Verset mondok*, 22.

¹⁸ Ady Endre összes versei, 73.

amely tán édesapja utolsó latinovitsos üzenete volt: »helyzetem rendkívül súlyos. És életem biztosítására minden lehetőséget meg kell ragadnom. Nyakig ér a víz, s most már a végső bevetéseknél tartok«¹⁹ – írja Latinovits Oszkár 1951. március 21-én. Mély nyomorban pusztult el munkája végzése közben 1954-ben.

A „Színészkirály” édesapjától, Latinovits Oszkártól, akire nagyon hasonlított, a nemesi vér büszkeségét és a hagyományokhoz fűződő szoros viszonyát örökölte. Tán nem véletlen az sem, hogy a *B* oldal első verse a *Krisztus-kereszt az erdőn*²⁰, mindjárt egy 1913-ban írott *Szép a város* Zilahról szóló cikk részlet sorai – „az élet a csodáké, a sorsé s megrendülni nem szabad se a csodákon, se az életen se a sorson” – után hangzik el. Van magyarázat is: mert sorscsapások után is még mindig élünk. S ezután megszólal Latinovits hangján a vers, emlékidézőn, szeretetvágy szinten, belefeledkezve az együttörpülés boldogságába. S tán áttételesen kis bocsánatkérő színezettel is, mivel a *Ködszurkáló*-ban egyszerűen *vidéki gazdálkodóként* említette édesapját, Latinovits Oszkárt.

*Az apám még vidám legény volt,
Dalolt, hogyha keresztre nézett,
Én meg az apám fia voltam,
Ki unta a faragott képet
S dalolt, hogyha keresztre nézett.
Két nyakas, magyar kálvinista,
Miként az Idő, úgy röpültünk,
Apa, fiú: egy Igen s egy Nem
Egymás mellett dalolva ültünk
S miként az Idő, úgy röpültünk.*

*S amit akkor elmulasztottam,
Megemelem a kalapom mélyen.*

Latinovits Zoltán a saját rendeltetését fogalmazza meg mindvégig szövegválasztásban és az interpretációban egyaránt; mert a költő, a művész felelőssége óriási. Rajta keresztül fejeződik ki a hivatástudat, az az erkölcs, amely nem elégszik meg a tökéletlennel, a talmival, a féllal, az egészet akarja, s nem adja fel a teljesség igényét. És figyelmeztet:

*Őrzők, vigyázzatok a strázsán,
Az Élet él és élni akar,
Nem azért adott annyi szépet,
Hogy átvádoljanak most rajta
Véres s ostoba feneségek.
Oly szomorú embernek lenni
S szörnyűek az állat-hős igék
S a csillag-szóró éjszakák
Ma sem engedik feledtetni
Az ember Szépbe-szótt hitét
S akik még vagytok, őrzőn, árván,
Őrzők: vigyázzatok a strázsán.*

¹⁹ Kerényi Sándor: *Oszkár tudja (vagy sejtette)*, mindenkilapja.hu (Letöltés: 2020. 03. 22.)

²⁰ Ady Endre összes versei, 174.

Latinovits ezt az üzenetet finoman, felsorolásos, enyhe crescendóval kezdi, majd felerősödik a hang, hogy aztán visszahalkuljon, mintegy sokat tanító bölcs tanítóé, s szinte lehelve mondja ki az utolsó gyönyörű sort. „*Őrzők: vigyázzatok a strázsán.*”²¹ A lélek rezdülése hallszik. Ahogy Móricz jellemezte Ady arcát:

Lelkek járnak az utcán. Lelkek hosszú sorban, kavargva, csodálatos s magukban megérthetetlen tündelevények: lelkek. Valami egyféleségek, amikből összeáll a Kosmos. [...] Hogy felismerjék magukat s egymást. De lelkek mind. Lelkek, akik lélekben jelentenek valamit. Ha már közel jutunk hozzájuk, a lélekjelentéshöz, egyszerűsödik a probléma. Lelkek járnak az élet útain, s e lelkek valami meg nem érthető okok miatt testeket viselnek, sőt amint látszik, nem is cserélhetik ki s változtathatják a testi mivoltukat. De lelkek, csak lelkek s lélekben élnek csupán.²²

Kik a költők? *Az izgága Jézusok*, akik kimondják, hogy „annyi hit egyikünkben sem volt, hogy megfeszíttessünk”, s hogy a „világ istállóí tele vannak marhákkal”, s hogy sok-sok vakmerőségre, vérre, tüzre és hitre van szükség!

Igen, Hitre! Hogy lehessen bírni, Muszáj Herkulesként a rá mért terheket. A megtört-ség hangján mondott imájában a Nagyokat, az őt felfedező Bajor Gizit, Ódry Árpádot, Csontos Gyulát, Tímár Józsefet emlegeti. Nem véletlen, hogy Mezey Máriával együtt készült estre, s lép pódiumra már 1969-ben. S ekkor is már főként Adyval.

Latinovits forradalmiasította a magyar versmondást. Ascher Oszkár tárgyilagos, értelmző előadó volt. Palotai Erzsébet finom, intellektuális. Jancsó Adienne, Szentpál Mónika a magyar költészet apostolai. De Latinovits egyesítette magában a színészt és a közvetítő előadót – vers- és szövegmondását a vers szövegszerű értelmezésén túl egy érzelmeket is átjáró feszültség hatja át. Adyt mondva tapasztalhatjuk Latinovitsnál azt az ihletett állapotot, amikor úgy érzékeljük, mintha most született volna a vers.

„A vers az ember legtöményebb megnyilvánulása, leganyagtalanabb repülése. [...] Kivételes öröm. Mintha az ember a világ egy kis pontján rendet csinálna.”²³

A lemezen a *Petőfi nem alkuszik* sorainak hangja a Gyermekről, aki az elevenség, az öröm, az igazán igaz Isten boldogságfelismerés hangja bizakodással teli. S az *Egy ravatalnál* 1902-es *Nagyvárad*i *Napló*ban megjelent cikk előadói hangja – *Ha neked tetszett kiválni, túrd el, hogy eltípor a fáj*²⁴ – gúnyos, fanyar „hang-humorról” szólal meg, hogy az összeállításban ezután a *A föl-földobott kő*²⁵ minden keserősége, indulattal, önigazolással, mély hazaszeretettel hangozzék el. Mert a „hígfejű törpék” világában bár késik az álom, s „a pokol muzsikál” – „*Nincs már semmi hinni való, / Higgyünk hát a van-vagy-nincs Úrnak*”²⁶ –, s elhalkulva kéretődik, – hittal adjuk magunkat az Istennek.

²¹ Ady Endre összes versei, 758.

²² Ady mappa, Székely Aladár fotói Kiadatlan PIM [1926] Móricz Zsigmond: Ady arca

²³ Latinovits: *Ködszurkáló*, 95.

²⁴ Ady Endre Művei I–III., *Egy ravatalnál I.*, 235–237.

²⁵ Ady összes versei, 275.

²⁶ Uo., *Menekülés az Úrhoz*, 811.

Latinovits Zoltán előadásában, a *Kocsi-út az éjszakában*²⁷ megszólaltatásában is megfigyelhető, de különösen a *Sírni, sírni, sírni*²⁸ című versben az éneklő hangtechnika. Ódry Árpád előadásában is hasonló volt a felépítés, de itt visszafogott, belső feszültséggel, méltóságteljesen történik a fokozás, majd a tetőpontról „Testamentumot, szörnyűt, írni” elhangzása után fokozatos ernyedésben hangzik el a záró sor: „És sírni, sírni, sírni, sírni.” Döbbenetes hatás! Micsoda fegyelmezetség! Török Tamás rendező javasolta ezt a megoldást. Latinovits elfogadta. És csoda született.

A szerelmes verseknél is ezt a recitativo megoldást hallhatjuk. Mint Ady életében Léda, az ő életébe is eljött az „Asszony”, Ruttkai Éva, aki kézenfogta. Miskolcon játszottak először együtt. Mindent elsőprő szerelem lett ebből a találkozásból. Az *Ugrani már soha* állapotból kirántva – nehéz, sikerekkel és kudarccal teli élet kezdődött Budapesten – sok nagy szereppel a Vígszínházban, a Tháliában, filmek, tévéjátékok, rádióműsorok és Ady. A *Héja-nász az avaron*,²⁹ az *Őrizem a szemed*³⁰ mint egy-egy ima, úgy szólalnak meg Latinovits hangján. Nincs bennük pátosz, csak a viaskodás gyötrelme s az együvé tartozás mély hite.

A B oldal előadott verseiből az önjellemzését halljuk: „Igazságomból nem engedtem soha, káros szenvedélyem a dohányzás, meg az, hogy tehetségtelen, ezért rosszakaratú emberekkel összeférhetetlen vagyok”. Az oldal egyik záró verse *A Tűz márciusa* üzenete energikus; kérlelő hangnemben, de határozottan szólal meg: „Jaj, a Tüzet ne hagyjátok kihalni,/ Az Élet szent okokból élni akar/ S ha Magyarországra dob ki valakit,/ Annak százszorja inkább kell akarni.”

Móricz Zsigmond írja: „Ady Endréből, a költőből valami hallatlan s ezervoltos feszültségű idegerő árad, amely ha bekapcsolódik saját idegéletünkbe: akkor mindnyájunkból egy fokozott Ady Endrét csinál: innen az a boldog rajongás, amellyel Adyt az egész ifjúság szeretni tudja.”³¹

Latinovits Ady-lemezét negyvennégy év távlatából a móriczi jellemzéssel hallgatjuk. Üzenetek, figyelmeztetések megszívelendő sorait ízlelgetjük záró akkordként Latinovits sístergő előadásában *A Tűz csihilója, a Hunn, új legenda* verseket. A művek megszólaltatásában miért ez a hangütés?! Latinovits versmondását, ahogy ezt már korábban is megállapítottuk, szuggesztív indulatok, belső tűz, az érzelmek és az értelem harmóniájából fakadó ábrázolás, egész munkásságát a megszállottság és a kérlelhetetlen igényesség jellemezte. A HITELESSÉG. Milyenek látta Móricz Zsigmond Adyt?: „Életem egyik legsúlyosabb s legdúsabb élménye ő [...] „Aki ily nagy és ennyire szuggesztív: még akkor is szent és sérthetetlen lelkünknek, ha ő maga ábrándít ki magából. Ha ily nagy és ragyogó: mi vagyunk a kicsinyek és szürkék, ha nem tudunk hozzáig nőni.”³² Latinovits életbeni elszántsága hasonlatos, hitelessége megkérdőjelezhetetlen. Sokat

²⁷ Uo., 354.

²⁸ Uo., 83.

²⁹ Ady összes versei, 26.

³⁰ Uo., 853.

³¹ Vargha Kálmán: Ady sodrában (Móricz Zsigmond Ady-élménye), *ItK*, 1959/ 2, 273.

³² Vargha Kálmán: Ady sodrában (Móricz Zsigmond Ady-élménye), *ItK*, 1959/ 2, 251.

viaskodott a hatalom képviselőivel és színházi feletteseivel, de soha nem hozhatta létre az általa elképzelt színházat, a szeretetszínházat, a hozzá hasonló szemléletű színházat és színházi emberek közreműködésével. A nagyságát érezzük, amikor pörölycsapásként kimondja Ady *Hunn, új legenda*³³ sorait:

*Én nem bűvészeknek, de mindennek jöttem,
A Minden kellett s megillet a Semmisem.
Én voltam Úr, a Vers csak cifra szolgálja,
Hulltommal hullni: ez a szolgálja,
Ha a Nagyúr sírja szolgálja követel.*

A lemez záró verse az *Ifjú szivekben élek*³⁴ – a megkeseredettség ellenére – mégis energiával, hittel teli. Ahogy Ady is Ő is leszámolt előadásában az ellene acsakodókkal.

*Nem ér föl már szitkozódás, piszok:
Lyányok s ifjak szivei védenek.
Őrök virágzás sorsa már az enyém,
Hiába törnek életemre,
Szent, mint szent sír s mint koporsó, kemény,
De virágzás, de Élet és örök.*

Latinovits Zoltán mindig újrafogalmazta a verset. Ahogy *Legkedvesebb verseim* címmel egy rádióműsorban mondta:

Versről, a legkedvesebbekről kellene beszélnem, de lehet-e a csillagos égi mezőről a legkedvesebb csillagot kiválasztani, a tengerben a legszebb vízcseppről, a legszebb hullámról beszélni. Lehet-e választani a megfoghatatlanból, amit csak érzéseinkkel érzünk, rá lehet-e tapintani, belső érzéseink közt a legszebbre, a legkedvesebbre.³⁵

Hogy Latinovitsnak mennyire sikerült a költőkkel – Adyval – azonosulnia egy-egy vers előadási idejére, az is érezteti, hogy halála után és az azóta eltelt több, mint negyven év óta – több kortárs költő írt verset róla: Illyés Gyula, Szécsi Margit, Juhász Ferenc, Somlyó György, Kányádi Sándor és Nagy László³⁶:

*Latinovits Zoltán, gyere el hozzám
nyári ruhádban, a gyöngyfehérben,
hozzám, vagy értem, hozzám, vagy értem,
te kísértetnek is örült Király!
Vicsorogd rám a reményt, miképpen
élve is, magadnak sereget csinálj,
mondd, jön a Vízöntő-korszak, s jóra
fordul még Mohács is, megfoghat
mind aki elhullt – kerengj föl a porból,
szállj föl versmondó nagyharangnak!
[...]*

³³ Ady Endre összes versei, 655.

³⁴ Uo., 798.

³⁵ Latinovits Zoltán: *Legkedvesebb verseim* – rádióműsor, <https://cultura.hu/kultura/latinovits-zoltan-bucusuja> (Letöltés: 2021. 03. 22.)

³⁶ Nagy László: *Seb a Cédruson*, 613–616.

*Csönd vagy te, csönd vagy te Színészkirály,
te jajtalan immár, de bennem baj van:
belémtesztáld Mohácsod, érzem,
te holtomiglan átvérzel rajtam.
Légy forgósél, örült Színészkirály,
az legalább, ki a nagyranőtt sírból
szél-Krisztusként ragyogva kiszáll –
bömbölj magadra, hogy vivát, vivát,
hahotázd meg a Gyászbaborúltat -
a mozdonykerék-nagy koszorúkat
gurigáld a versemen át!*

Ady–Latinovits találkozása időben, térben törvényszerű volt. Latinovits Zoltán életében Ady Endre versei, prózái jelentették a koordináta-rendszert.

Irodalom

- Ablonczy László: *Latinovits Zoltán élete, halála és feltámadásai*, Budapest, Kairosz, 2011.
Ady Endre Művei I–III., Budapest, Szépirodalmi, 1977.
Ady Endre összes versei, Budapest, Szépirodalmi, 1967.
Ady mappa, Székely Aladár fotói (Kiadatlan. Budapest, PIM Gyűjtemény, [1926]) Előszó: Móricz Zsigmond: Ady arca)
Illyés Gyula: *Iránytűvel I–II.*, Budapest, Szépirodalmi, 1975.
Jékely Zoltán: *A Bárány vére*, Budapest, Szépirodalmi, 1981.
Latinovits Zoltán: *Ködszurkáló*, Budapest, Magvető, 1973.
Latinovits Zoltán: *Verset mondok*, Budapest, Népművelési Propaganda Iroda, 1978.
Nagy László: *Seb a cédruson. Összegyűjtött versek*, Budapest, Magvető, 1995.

Források

- Kerényi Sándor: *Oszkár tudja (vagy sejtette)*, mindenkilapja.hu
Latinovits Zoltán: *Legkedvesebb verseim* – rádióműsor, <https://cultura.hu/kultura/latinovits-zoltan-bucsuja>
Vargha Kálmán: Ady sodrában (Móricz Zsigmond Ady-élménye), *ItK*, 1959/ 2, 251., http://epa.oszk.hu/00000/00001/00209/pdf/itk_1959_2_251-285.pdf

ERDÉLYI ERZSÉBET

SZÓTLAN IRODALOM, AZAZ RAJZOLJUNK VERSET!

Az új típusú literációs kultúra előőrsei

A szerző azt vizsgálja, hogy az írásbeliség története során a kép-szó-jelentés kapcsolat funkcionális változásai milyen hatással vannak a literációra. Arra a kérdésre keresi a választ: nem „képtelen” ötlet-e a „szótlan” (szavak nélküli) irodalom. A párizsi Magyar Műhely három „összerkesztőjének” tevékenysége alapozza meg a továbblépést a klasszikus képversektől az avantgárd formák, pl. a tér-képvers és a számítógépes költészet felé. A modern kor intermedialis törekvése – művészet- és nyelvfiziológiái kérdések felvetésével együtt – magával hozza a vizualitás felerősödését az irodalomban is.

Kulcsszavak: literációtörténet, avantgárd, képvers, párizsi Magyar Műhely

1. Szó és kép egysége

A több ezer évvel ezelőtt élt ember számára az írás és olvasás művelésekor a világ leképezése még konkrétan történt. A kép és a szó a jelentés révén szorosan összekapcsolódott, a „képilek”, „képírás” (hieroglif) kifejezés jól mutatja ezt. Később – az egyre erősödő absztrakció hatására – a literációban a szó és a kép a jelentés mentén összemósódott, kettejük kapcsolata motiválatlanná vált. A jelentés viszont mindkét esetben elengedhetetlen: a szó jelentés nélkül csak betűhalmaz, üres jel, a kép jelentés nélkül csak megfigyelhető és felidézhető látvány marad.

A literatúra, vagyis az irodalom, még konkrétan a szépirodalom, rendszerint – bár nem kizárólagosan – írásba foglalt nyelvi termékek, produktumok formájában jelenik meg; a nyelvi elemek művészi elrendezése különbözteti meg a hétköznapi kommunikációtól. A *szókép*, az irodalmi alkotások jellegzetes eszköze, szintén beszédes elnevezés. Az irodalomtörténet több olyan szakasza ismeretes előttünk, amelyben szó és kép, vers és rajz összekapcsolódik. Már az ókortól ismerünk olyan szövegeket, amelyek üzenetét felerősíti, árnyalja az az ábra, amely a betűk játékos összerakása, a sorok grafikus elrendezése után kirajzolódik, képileg is megjelenítve a költői tartalmat. A kalligramok ilyenek.¹ Mivel költészetről van szó, a nyelvi jelhez nem csupán grafikus kép kapcsolódik e műfaj esetében, hanem ritmus is. Máris konferenciánk témájánál vagyunk. Nem egyetlen konferencia, de talán egy egész kutatói életút is kevés lenne annak részletes bemutatásához, hogy mily módon és milyen arányokban történik mindez. Csupán ízelítőt adhatunk tehát a képvers műfajának sok évszázados változatosságából, amelynek kiteljesedése éppen napjainkra tehető az experimentális költészet gazdag felvirágzása nyomán.

¹ Képvers, <https://hu.wikipedia.org/wiki/K%C3%A9pvers> (Letöltés: 2020. 06. 07.)

2. Egy kis képverstörténeti kitekintés – az ókortól a 20. századig

A hellenisztikus görög irodalom kiemelkedő egyénisége, Theokritosz élen járt a vers képpé formálásában. *A szűrinx* (*A pánsíp*) című műve kortársait is megihlette, majd a latin irodalomban is követőkre talált. Ezekben a művekben – mai szemmel nézve – a látvány kezdetlegesebb formáját kapjuk, viszont bőségesen ellensúlyozza ezt a sok rejtett mitológiai és egyéb utalás. A *poeta doctus*, a művelt költő játékanak is nevezhető műveket ezért sorolták a *lusus poetici* (költői játékok) kategóriájába. Aczél Gézának *A pánsíp* című versről írt sorai ízelítőt adnak ebből:

A szűrinx: A költeményből ránézésre kitűnik, hogy tízszer két-két, azonos hosszúságú, fokozatosan rövidülő sorával a pánsíp alakját utánozza, s ennek megfelelően versmértéke a fél lábanként csökkenő hexameter. A kor irodalmában tájékozottabbak talán még arra is rájönnek, hogy a mű rejtett hőse Pán. De hogy e vizuális játék mellett a korabeli költészet rafinériájáról, rejtett utalásairól, szójátékairól is valami képet kapjunk, már a szakértő magyarázatát kell segítségül hívunk. Íme Kerényi Grácia értelmezésében néhány jellegzetes példa: „Zengő sebet ejt...” – Szűrinx nimfáról van szó, szójáték a síp nevével, mivel a szűrinx szó sebet is jelent görögül; ídai – mint Parisz királyfi, aki az istennők bírója (görögül „Theokritosz”) volt, azaz a költő itt saját nevét rejti el.²²



1. kép.

Theokritosz: A syrinx (A pánsíp, Géczy János fordítása)³

Theokritosz két kortársától is maradt ránk néhány képvers: Szimiásztól *A bárd*, a *Szárnyak*, *A tojás*, Dósziasztól az *Oltár* című, amely a késő császárkori Bészantinosz azonos című képversét hívta életre. A görög eszményképet követő latin irodalomban Laevius és P. Optatianus Porphyrius „carmina figuratá”-i viszik tovább a műformát.

Nem lehet most célunk végigkísérni a képvers-szakirodalom minden mozzanatát (ezt különben is megtették már neves irodalmárok, például Kilián István, Aczél Géza; doktori disszertációk születtek a témából, pl. Sz. Molnár Szilvia, Kelemen Erzsébet tollából), csupán néhány szeletét szeretnénk megmutatni a műforma és az ezzel összefüggő esztétikai értékítélet változásának. Ebből a szempontból izgalmas az a sommás

² Aczél Géza: Vizuális törekvések a költészetben, in Aczél Géza (szerk.): *Képversek*, Budapest, Kozmosz Könyvek, 1984, 5.

³ A képvers kezdete és fénykora, <http://www.irodalmiradio.hu/femis/dnagy/kepvers/lapok/008.htm> (Letöltés: 2020. 05. 20.)

megállapítás is, amely A Pallas Nagy Lexikonában olvasható a képversről: „az újabb népeknél is volt egyszer másszor divatja, mikor az ízlés romlott.”⁴ A magyar irodalom nagyjai is lenézték a képversek alkotóit, így például ismert Petőfinék egy lapszerkesztőhöz írott 1847-es levele, amelyben Bulyovszky Gyula (1847-es rajzírásművét) kalligramját becsméri:

„Amennyire telik, őrizkedjél olyan égbekiáltó silány portékákat közleni, mint a minap Bulyovszky és Halha vagy ki a fene versei voltak. Amint elolvastam hát fosást kaptam, okádtam, a hasamba kólika jött, aszkórságba estem és három ízben ütött meg a guta. Ha kedves előtted az életem, válogasd meg jobban a verseket. Inkább semmit, mint rossz verset. Isten veled: csókol igaz barátod Petőfi Sándor.”⁵

Petőfi barátja, Arany János – fia ösztönzésére (akinek aztán bevallotta, hogy bele is fájult a feje) –, szintén sikerrel próbálkozott egy mágikus betűnégyzet létrehozásával (ami egyúttal rákvers is lett), az mégsem került be művei közé. Bizonyára azért nem, mert „sem a szerző, sem az utókor nem tekintette műalkotásnak”⁶

Ez az idézet is jelzi: úgy tűnik, a vizuális kísérletek kezdetlegesebb formáit maguk a költők sem vették túlságosan komolyan, mégis minden korszakon végigvonul, hol iniciálék, hol az íráskép nyújtotta többletjelentés formájában, ilyen pl. a névrejtés (akrosztichon), az anagramma (betűcserés szójáték). A középkori vallásos költők (köztük pl. Abélard), majd a reneszánsz, később a barokk művészek is szívesen fedezik fel ismét a klasszikus hagyományokat. A 17. századi metafizikus walesi költő (aki anglikán pap volt), George Herbert, mintha még mindig kihívásnak érezné az ókori elődei által megalkotott *Oltárt*, ő is ír/rajzol egyet. A költő portréját John Sturt festette meg, de izgalmas képverssé formálójának személyét nem sikerült megtalálnunk.



2. kép.
George Herbert az első konkrét költő⁷

⁴ Idézi: <http://www.irodalmiradio.hu/femis/dnagy/kepvers/lapok/006.htm> (Letöltés: 2020. 05. 20.)

⁵ Idézi: <http://www.irodalmiradio.hu/femis/dnagy/kepvers/lapok/009.htm> (Letöltés: 2020. 05. 20.)

⁶ Prágai Tamás véleményét idézi Kelemen Erzsébet: *Testet öltött szavak. Papp Tibor vizuális költészetete*, Budapest, Magyar Műhely Kiadó, 2012, 233. <http://mek.oszk.hu/20200/20275/20275.pdf> (Letöltés: 2020. 06. 07.)

⁷ George Herbert, <http://www.irodalmiradio.hu/femis/dnagy/kepvers/1idea/26herbert1.jpg> (Letöltés: 2020. 05. 20.)

A magyar irodalomban is gyakorta előfordul ez a különleges forma. Ha ennek okát keressük, a humanista Janus Pannonius és Balassi Bálint esetében még latinus műveltségükre gyanakodhatunk, de a reformáció nagy alakja, Szenczi Molnár Albert már bizonyára nem ezért kedvelte és művelte magas fokon a képverset. A sokféle mértani figurából ő a cubust (kockát) választotta ki, hogy a férfiúi állhatatosságot, következetességet bizonyítsa: bárhog is olvassuk az L-től indulva jobbra, balra, föl, le, mindig ezt a pentametert kapjuk: „Légyen e férfierő négyzete képe tiéd”.

Légyene férfierőnégyzete képetiéd
 éLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 gLégyencnéf férfierőnégyzete képetiéd
 ygélégyencnéf férfierőnégyzete képetiéd
 eynyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 neygeLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 eneygélégyene férfierőnégyzete képetiéd
 feneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 r éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 e z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 t e z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 e t e z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 k e t e z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 é k e t e z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 p é k e t e z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 t e p é k e t e z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 i t e p é k e t e z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 é i t e p é k e t e z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd
 d é i t e p é k e t e z y g é n ö r e i fr éfeneyyéLégyene férfierőnégyzete képetiéd

3. kép.

Szenczi Molnár Albert: Cubus⁸

3. A képvers újjászületése

A 20. században ismét felerősödik a vizuális és nyelvi üzenet egyidejű megvalósításának szándéka, eleinte a hagyományos nyomvonalon haladva, később merészebb fordulatokat véve. Az új eszmei/művészi elképzelések: az avantgárd, majd a neoavantgárd és még frissebb művészi törekvések – a konkrét és experimentális költészet – egyre erőteljesebben feszegetik a művészet hagyományos határait, egészen a virtualitásig.

Guillaume Apollinaire *Kalligrammák* című kötetének költeményeit eleinte az antik képversek ihlették, sajátjait „lírai ideogram”-oknak nevezte [ideogram = fogalmat jelentő képszerű írásjel]. Később újításokat is szeretett volna alkalmazni, pl. színekkel emelni versei hatását, azonban nyomdai akadályok miatt ezt nem sikerült megvalósítania.⁹ Ha csak *A megsebzett galamb és a szökőkút* című képversére gondolunk, máris érezzük, hogy nála ez a klasszikus versforma jóval túllépett a kísérletezésen, a játék itt már „vérezen komoly”.

⁸ Aczél (szerk.): *Képversek*, 50.

⁹ Guillaume Apollinaire: *Kalligrammák*, <http://mek.oszk.hu/00300/00310/html/kalligra.htm> (Letöltés: 2020. 05. 20.)

A 20. század modern magyar művésze, Kassák Lajos Apollinaire útján haladt tovább. *A Tett* című folyóiratának első számában 1915. november 1-jén jelent meg az első Apollinaire-vers magyarul.¹⁰



4. kép.
Apollinaire¹¹

4. Új utakon – A párizsi Magyar Műhely nyomában

Néhány évtizeddel később egy '56-os magyar emigráns művészcsoporthoz tartunk, amelynek tagjait párizsi *Magyar Műhely*-esekként tartunk számon, már nem kellett nyomdatechnikai akadályokkal küzdeni, ha a formán újítani akartak. Foglalkozásuk szerint mérnökök, tanárok voltak, de kísérletező kedvű művészi tevékenységük kiteljesítéséhez nyomdász (tipográfus) képzettséget is szereztek. Valamennyien Kassák „köpönyegéből bújtak elő”, új hazájukban mind teoretikus, mind művészi szempontból merészen gazdagították a magyar kultúrát. Hangsúlyozták, hogy ők a klasszikus avantgárd folytatói, nem fogadták el a „neoavantgárd” címkét. Ennek elsősorban metafizikai, művészetpolitikai okai voltak, mert azt vallották, hogy „a szellemi erők szabad játéka” nem szorítható ideológiai szabályok közé.¹² Munkásságukról és az egész mozgalomról G. Komoróczy Emőke *Avantgárd kontinuitás a XX. században* című monográfiájából és számtalan – a témát feldolgozó – kitűnő publikációjából tudhatunk meg legtöbbet.¹³

Megtermékenyítően hatott rájuk a 20. század közepén Franciaországban kialakult lettrista mozgalom – amely épp olyan kísérletező kedvű és formabontó volt, mint a dadaizmus –, ugyanis lehetővé tette a nyelvben rejlő zeneiség és a betűkben rejlő képi, grafikai hatások felerősítését. Hívei szerint a szövegnek nem a jelentése a fontos,

¹⁰ https://hu.wikipedia.org/wiki/Guillaume_Apollinaire (Letöltés: 2020. 05. 20.)

¹¹ Guillaume Apollinaire: A kalapos hölgy, 1915, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guillaume_Apollinaire_-_Calligramme_-_Po%C3%A8me_du_9_f%C3%A9vrier_1915_-_Reconnais-toi.png#/media/File:Guillaume_Apollinaire_-_Calligramme_-_Po%C3%A8me_du_9_f%C3%A9vrier_1915_-_Reconnais-toi.png (Letöltés: 2020. 05. 20.)

¹² G. Komoróczy Emőke: *Arccal a földön a huszadik század. Az avantgárd metamorfózisai*, Budapest, Hét Krajcár Kiadó, 1996, 272.

¹³ G. Komoróczy Emőke: *Avantgárd kontinuitás a XX. században. A párizsi Magyar Műhely és köre*, Budapest, Hét Krajcár Kiadó, 2016.

hanem ábrája, betűje. A mozgalom célja a vizuális nyelvezet megújítása, betűkkel, kaligráfiával, vizuális és fonikus művek létrehozása a hang és az írás összeolvasztásával.¹⁴

Három „összerkesztőt” szokás emlegetni: Nagy Pált, Papp Tibort és Bujdosó Alpárt. A folyóirat 1962-ben alakult Párizsban azzal a céllal, hogy a fiatal avantgárd művészeknek fórumot teremtsen. 1990-től Magyarországon jelenik meg, de megtartotta kötődését Párizshoz és Bécshez is. A szerkesztést fokozatosan átvette az ifjabb generáció.

Ahhoz, hogy megértsük ezt az újfajta műhelymunkát, el kell mélyednünk a 20. század filozófiájában, meg kell ismerkednünk a posztmodern irányzatokkal, bele kell ásni magunkat a világ történéseibe és a magyar történelembe, jól kell ismernünk a mitológiát, a művészeteket, tehát amolyan „újhellenisztikus” műveltséget kell megszerez-nünk. A művészeknek is több lábon kell állniuk, pl. a műhelyesek által nagyra becsült Erdély Miklós – a Wikipédia szerint – egy személyben építész, író, költő, képzőművész, filmrendező, teoretikus volt.¹⁵ Az amerikai avantgárd zeneszerző, John Cage példája is beszédes: műveinek jegyzéke a mintegy 300 zenei kompozíción kívül esszéket, verseket, festményeket, tanulmányokat, installációkat és filmeket is felsorakoztat.¹⁶

5. A betűkocka el van vetve

A szójátékot Pogrányi Pétertől kölcsönöztük, aki 2012-ben ezt a címet adta beszámolójának, amely a fél évszázados jubileumát ünneplő Párizsi Magyar Műhely *Betűk kockajátéka* című retrospektív kiállításának megnyitására adott hírt.¹⁷ Nem volt véletlen egyik címválasztás sem. A cubus (görög kölcsönszó a latinban), az alea (ez már vérbeli latin szó ugyanazon jelentéssel) végigkíséri a képversirodalmat egészen napjainkig. Hosszasan sorolhatnánk a neveket és műcímeiket, de a már említetteken kívül néhány frissebb adat is meggyőzhet bennünket ennek a geometriai formának a fontosságáról. A Magyar Műhely című folyóirat 1978. december 15-én megjelent összevont száma a marlyi konferencia *A kocka és a játék* témáját körbejáró írásait jelentette meg.¹⁸ Papp Tibor *25 x 25 – Bűvös négyzetek* című kötetét is említhetnénk, vagy Bujdosó Alpár átlátzó, forgó kockába helyezett verssorait, amelyek a véletlen játéka szerint mutatták meg újabb és újabb arcukat.¹⁹ A kocka egy 20. századi avantgárd irányzatnak, az aleatoriának is szülőatyjává vált, amely az esetlegesség, az improvizáció gazdag lehetőségére épít mind az irodalomban, mind a zenében (elég itt Mallarmé *Kockadobására*, vagy a „csend zenéjét” megteremtő John Cage művészetére hivatkoznunk).

¹⁴ Lettrista internacionálé, <https://www.artpool.hu/Research/fogalom/lettrizmus.html> (Letöltés: 2020. 05. 20.)

¹⁵ Erdély Miklós, https://hu.wikipedia.org/wiki/Erd%C3%A9ly_Mikl%C3%B3s#%C3%89letp%C3%20%Ally%C3%A1ja (Letöltés: 2020. 05. 20.)

¹⁶ John Cage, https://hu.wikipedia.org/wiki/John_Cage (Letöltés: 2020. 05. 20.)

¹⁷ Pogrányi Péter: *A betűkocka el van vetve*, <https://www.prae.hu/article/5011-a-betukocka-el-van-vet-ve/> (Letöltés: 2020. 01. 24.)

¹⁸ G. Komoróczy: *Arccal*, ih.

¹⁹ Béládi Miklós – Pomogáts Béla – Rónay László: *A nyugati magyar irodalom 1945 után*, Budapest, Gondolat, 1986, 273.

Új műfajokkal is meg kell barátkozni azoknak, akik a modern irodalomhoz közel szeretnének kerülni, ilyen például a logómandala, amelyet a vizuális irodalom szonettjének is lehet nevezni, a disztichonokat gyártó interaktív kibernetikus automatikus versgenerálás, térképvers, tapogató vers, virtuális installáció, hipertextus, és a többi. Ezek közül most kettőt mutatunk be közelebbről, a térképverseket és a számítógépes versgenerálást. Mindkettővel a párizsi *Magyar Műhely*-es Papp Tibor költészetén keresztül ismerkedtünk meg.

6. Térvers képek

Ezzel a címmel 1998-ban jelentetett meg a költő egész kötetnyi térképverset.

A térkép hagyományos definíció szerint a Föld vagy más égitest felszínének, vagy a felszínre vonatkoztatott természeti és társadalmi típusú tárgyaknak és jelenségeknek meghatározott matematikai szabályok vagy mértani törvények szerint síkba vetített, méretarányosan kisebbitett, általánosított és sajátos grafikai jelrendszerrel bemutatott felülnézeti ábrázolása. Modernebb megközelítésben nevezhetjük inkább térbeli vonatkozások mértékhez kötött és rendezett modelljének. – olvashatjuk a Wikipédián.²⁰



5. kép.
Papp Tibor: *Térvers képek*²¹

A térkép olvasásának módszerét ki kell alakítanunk, mert a könyvekben való téri tájékozódás rutinszerű készségétől eltér, hiszen meg kell különböztetni a betűket a számoktól, és azokat egyéb más vizuális jelektől. A térképversek „olvasását” szintén tanulni kell, ehhez segítséget kértünk magától a szerzőtől, Papp Tibortól, aki a következőket mondta a térképversekről:

„úgynevezett tipográfiai ikonok. A hagyományos térképhasználathoz már hozzászoktunk. Ha úgy közeledünk egy vershez, aminek térképformája van, hogy a térképpel szokásos habitusainkat használjuk, akkor ide-oda beleolvasunk. Azt tehát úgy kell megírni, hogy mindenhol legyen egy önálló költői érték. Tehát ha egy fél „utcát” elolvas valaki, már ott érezze, hogy ez költői szöveg. Fontos tudni azt is, hogy a térképvers nem egyetlen bemenettel rendelkezik. A klasszikus verset elkezdem az elején, és haladok a végéig, fordítva nem mehetek. A térképversnél viszont elindulok valahol,

²⁰ Térkép, <https://hu.wikipedia.org/wiki/T%C3%A9rk%C3%A9p> (Letöltés: 2020. 05. 20.)

²¹ Papp Tibor: *Térvers képek*, Budapest, Balassi Kiadó, 1998.

mintha sétálnék a városban, és akkor alapján véve egy verset olvasok. De elkezdhetem máshol is. A térképen bizonyos jelekhez is hozzászoktunk, bizonyos megkötöttségekhez, ezeket is költőivé kell tenni. Minden költői tudás arra irányul, hogy azokat a vizuális elemeket, amelyekhez közünk van a hétköznapi életben, természetesen emeljük be a térképversbe.²²



Másnapos séta (M)

a Helsinkibe visszaiszól emlékeztetével (B 2–3)
(akinek Zeusz szerint sem lenne méltóbb mása a világos márványszoborál)

szepetemberi diófák tövében (C 3–4)

avatalozzunk a magas
homlokú olimpickoni)

pároszi márvány mellékvágány rákollók nőnek
az olimpickon komponyján (B 2, C 2–3–4)

líhibabóródik (A 5)

(a kételkedő
Bellerophontész futballabdát éget) sántítva gyászolja halandó sorsát
a törvényjavaslat (C 2–3–4)

angyalok helyén malom-emlékünkben
őrölt iskolások ketten három ellen (C 2, B 1–2, A 2–3)

meg illatos koriander
meg boróka szag (D 3–4, C 3) (az árnyék alatta pusztá szénmezőt) ne
mozdulj ha éget (C 3, B 3)

porzik a stadion gyepe Zeuszig eljut a döngő
labdahang márványszavakba a tömön-dat-gyors átadás (D 1–2–3–4,
C 4, B 4) (mielőtt hajóra száll a felhőjezesek bajnokja) (A 3, B 3–4, C 4)
egy falusi lány kibontja mellét s azt mondja fogja meg jai hát fogja
meg (D 2, C 2, B 2–3, A 3) a pesti lányok jobban szeretik az idegeneket
mint a tenger kimeríthetetlen hímzűrejét (D 3, C 3, B 3–4, A 4)

gyakran fordul a szél az olaszjagú
volt akit bére adtak volt aki a csillagó kamaszfiút szerette a világ
feketebb volt porhatag az olimpickon mögött futott

hol várja most a
beadásokat? védőkön átrepülve a kapu cél a beadásban megrökkant
falusiak látható szerepének további növelése (A 2–4, B 4, C 4, D 4–1–2–3–4,
C 1, B 1–2, A 2–3) (a levegőre érve

eltörtött)

apró fények és vonagló mutatók avarja vonzza öszlő tekinteted

1. Hajóállomás (C 4)
2. Vörösi (A 2–3–4, B 1–2, C 1, 4, D 1–2–3–4)
3. Születés szeme, (születés kál- és ruhanyitlák) (A 3–4)
4. Élek szőlőkeresz, pinceborozással (A 1–2)
5. Csatlakozó csúnya (D 1)
6. Szorokonyi szőlőkút (C 2)
7. Távbeszélőkörző (C 2)
8. Pista (C 3)
9. Lucifor (A 4–5)
10. A csi gonjtika (A 5)
11. P (A 4)
12. ILLATOS - lakótelep (az Országgyűlésben, a Márványszavakba és az Eljua a döngő labdahang szavak között) (C 3–4, D 3–4)
13. Nyugati kapu (A 4)
14. Keleti kapu (A 4)
15. Műhely-háromszög (a Nyugati és a Keleti kapu között) (A 4)
16. Belldi bájnya (B 1)
17. Könyvtár (E 4)
18. MOZI (vokálus) (B 3)
19. CUKRASZDA most (B 3)
20. Oktal vagy ok-példák (C 2)
21. Bödő a keltek sáphely (D 1, D 2)
22. Hullám (csésm, tied, ovi) énterem (A 3)
23. Puccall (törzsszolgálat) (B 2)
24. NEMKRIE (Nememgrád Krónikák Testvér Egyesülete) (B 3)
25. Kólköz napközje, érvonkírunk kthya (C 4)
26. Városra (C 3–4)
27. BEH (Belföldiellenőrző hivatal) (C 2)
28. KEHES (Külföldiellenőrző hivatal és elbőségnyár) (C 3)
29. „Mielőtt hajóra száll, akinek tárgyilagossága látható nem illik beszélni” (Márványtábla a Francsidi Hotel előcsarnokánál) (C 4)
30. Porzik a stadion gyepe (D 1–2)



6. kép.
Papp Tibor: Libérc²³

²² Erdélyi Krészébet – Nobel Iván: *De azért itthon is maradni*. Beszélgetés Papp Tiborral, Budapest, Tárogató Kiadó, 1994, 210.

²³ Papp: *Térvérs képek*, 47–53.

De talán még ennél is szokatlanabbak számítógépes disztichonjai, melyeket a *Disztichon alfa* című kötetében mutatott be 1994-ben.

„A költő kidolgozott [...] 24 üres, szavakkal kitöltetlen, de metrikai és jelentéstani szerkezetében kötött disztichon-sémát, majd minden kitöltetlenhely-pozícióhoz összeállított egy-egy sok- (10 usque 200-) elemű választékot.”²⁴

A véletlenszerűen kiválasztott szavakkal 16 billió, formailag tökéletes, nyelvileg hibátlan, értelmes disztichon varázsolható elő. Elképesztő szám ez, s tegyük hozzá azt is, hogy valamennyi variációt nyolcmillió év alatt lehetne megtekinteni. A szerző a programba szándékosan nem épített bele nyomtatási lehetőséget, s minden egyes disztichont úgy tekint, mint csupán idézetet a műből. De nem csak verseskötet íródhat számítógépen, hiszen Papp Tibor barátaival már 1989-ben számítógépes folyóiratot is alapított, *Alire* címen, s az előfizetők olyan lemezeket kapnak, amelyek számítógépen kreált irodalmi műveket tartalmaznak.

7. A vizualitástól a virtualitásig

A versgenerátor egy behatárolható jelentéstartományt és egy vers- és nyelvtanilag kijelölhető területet érint. A *Disztichon Alfában* elég, ha a verstanból a program a disztichon műfaji törvényeit ismeri. Nyelvtanból is a programnak csak annyi „ismeretre” van szüksége, amennyi a mű összes kombinálható mondatának nyelvtani helyességét biztosítja. A szakirodalomban ezt az egy cél megvalósításához szükséges nyelvtani ismeretmennyiséget nevezik *szegény nyelvtannak*. A szegénynek nincs pejoratív kicsengése, mindössze arra utal, hogy nem a teljes magyar nyelvtan van bekódolva a programba, hanem csak a cél megvalósításához elengedhetetlen szabályok.²⁵

Lássunk néhány példát (ezeket a szerző bocsátotta a rendelkezésünkre)

- 1701. Disztichon: Hajnali pír lopakodva belép a szobába. Tavasz lesz. / Mosd ki az álmaidat! Vedd le a munkaruhád!
- 1702. Disztichon: Görbe huszárként, eltángált bálvány, betegágyon: / Sánta Rudolf, agyafúrt izzószál faszoló.
- 1704. Disztichon: Talpra magyar! Sófegyver volt a remény, elejétől / kezdve. A fény megfűlt. Csuklunk próbabaként.
- 1705. Disztichon: Ittas az asszony, lóg a kabátja, a bőre gyopárizik. / Sós földgömb, faluvég, kolhozpénz, kapukules.
- 1707. Disztichon: Ő már nem lát semmit, a házat tűz nyalogatja. / Hipnotikus tündér meztelenül borozik.

Mindhárom művész behatóan foglalkozott művészetelméleti kérdésekkel is, ezek alapjául a modern filozófiai és nyelvfilozófiai irányzatok szolgáltak. Számunkra talán Bujdosó Alpár egyik tanulmánya a legizgalmasabb: *A szöveg szerepe a vizuális*

²⁴ Kecskeméti Gábor könyvszemléje, *Magyar Napló*, 1995/február, 30.

²⁵ Papp Tibor: A számítógépes versgenerálás becserkészése. *Módszertani Lapok – Magyar*, 1994/december, Budapest, 38.

irodalomban. Simon László *N. P.* című munkája, amely a címen kívül egyetlen verbális elemet sem tartalmaz, csupán számítógépen felbontott kép – Nagy Pál portréja – a tanulmány szerzőjét is arra sarkallja, hogy eltűnjön ilyen kérdéseken: „Mi teszi a művet irodalmivá, mi különbözteti meg a rokon és mégis másképpen működő festői vizualitástól, és megkülönbözteti-e? Meg kell-e egyáltalán különböztetni?”²⁶ A szerző Wittgenstein játékelmélete és a generatív grammatika alapján adja meg a választ: a nyelvi szintaxis helyét a vizuális grammatika foglalja el. A Nagy Pál-portré tehát *nyelv nélküli irodalom*, a számítógép az elidegenítés eszköze. Bujdosó Alpár szerint a művekben jelen lévő nyelvi megoldás, amely megkísérli „elmondani, leírni” a művészi világot, egyértelműsít, leszűkít – ilyen a megszervezett nyelv is –, ezért ettől tartózkodni kell. A modern művészet nem zárható skatulyákba (irodalom, képzőművészet, zene stb.), az irodalom tehát rajzolható is, az új versképző elemek hatására a vers inkább érzékelhető, mint értelmezhető.



7. kép.
Simon László: *N. P.*²⁷

8. Milyen lesz a 21. század irodalma?

Nagy Pál erre a kérdésre 1996-ban ezt a prognózist adta:

Az irodalom nem örökéletű képződmény, az is elképzelhető, hogy egy szép napon eltűnik az életünkből. És hogy milyen jövő elé nézünk? Nagy Pál így látja:

„napjainkban az irodalom súlypontja lassan áttevődik a könyvről az elektronikus eszközökre, mindenekelőtt a videóra és a számítógépre. A paradigmaváltás kellős közepén vagyunk; az irodalom fogalma is átértékelődik; nyelvközpontú esztétikai tevékenységből egyre inkább az audiovizuális kommunikáció esztétikai jellegű válfajává alakul át. Az átalakulást, változást nemcsak hogy tudomásul kell vennünk, hanem amennyire erőnkéből telik, segítenünk kell. Mint ahogy történelmünk hajnalán beszélt

²⁶ Bujdosó Alpár: A szöveg szerepe a vizuális irodalomban, in *Csigalassúsággal*, Argumentum Kiadó, 2002, 81.

²⁷ Köszönöm dr. Greczi-Zsoldos Enikőnek, a Palócföld főszerkesztőjének, hogy rendelkezésemre bocsátotta a képet.

nyelvében, a könyvnyomtatás feltalálása után nyomtatott nyelvében élt a nemzet, ma egyre inkább elektronikus nyelvében él. Ha szeretjük az irodalmat, mindent meg kell tennünk, hogy elektronikus nyelven is íróják (magyar) irodalom.²⁸

A szerző arra is figyelmeztet, hogy vége a Gutenberg-galaxis egyeduralmának, és konzervatív eszmék nevében konzervatív módon ne is próbáljunk szélmalomharcot folytatni a komputerrel.

A virtuális művész nem másolja, hanem modellezi a valóságot modern közvetítőeszközökkel.²⁹

Csaknem 25 év telt el ennek a nyilatkozatnak a megszületésétől. Ismét megkérdezhetnénk Vörösmartyval: „Ment-e a könyvek által a világ elébb?” És könyvek nélkül várható-e az előmenetel? Támogatja-e a digitális technika a kortárs írók azon törekvését, hogy új utakon indulva eljussanak a mai emberhez? Az író pedig vágyik-e erre egyáltalán, vagy megelégszik pusztán az önkifejezés lehetőségével? Természetesen vágyik rá, erre utalnak Bujdosó Alpár *Csigalassúsággal* című 2002-es kötetének bevezető sorai is: „De eljön az ideje a számadásnak. / A számonkérő én vagyok – meg az olvasó.” Ugyanakkor már a kötet cím is árulkodik az író részéről megnyilvánuló egyfajta türelmetlenségről, egy bili fölé guggoló groteszk figura újra- és újra felbukkanása viszont azt jelzi: „Tenne az egészre”.³⁰

További kérdések is válaszra várnak. Ha a nyelv megszűnik a gondolatközlés eszköze lenni, a hagyományos poétika is értelmét veszti. Az új „versképző elemek” a hagyományos verslogikához szokott olvasókat kielégítik-e? Ha a szavak, a költői képek már nem képesek kifejezni a világ bonyolultságát, disszonanciáját, az emberi lélek mélységét, ellentmondásosságát, a képek „képesek-e” erre? Elfogadható-e, hogy a vers inkább érzékelhető, mint értelmezhető? Bujdosó Alpár szerint a vizuális percepciónk fejlettebb, mint a mentális, ezáltal a komplexebb jelentéstartalmat hordozó képek szerepe megnő a szöveggel szemben.³¹

Erre a sok kérdésre ki tud és ki mer egyértelmű választ adni? Pedig a művész számít a közönség együttműködésére: „ajánlatot tesz: nyersanyagot bocsát rendelkezésre, és utólagos befejezésre tart igényt.” – írja Klaus Peter Dencker.³² Vajon teljesíteni tudjuk elvárásait?

²⁸ Nagy Pál: Milyen lesz a XXI. század irodalma? *Módszertani Lapok – Magyar*, Budapest, 1996/december, 37–9.

²⁹ Erdélyi Erzsébet – Nobel Iván: *Induljunk tehát: otthonról haza*. Beszélgetés Nagy Pállal. Budapest, Tárogató Kiadó, 1996, 238.

³⁰ G. Komoróczy: *Avantgárd kontinuitás*, 193.

³¹ Erdélyi Erzsébet – Nobel Iván: *Határokon járok örökké*. Beszélgetés Bujdosó Alpárral, Budapest, Tárogató Kiadó, 1995, 160.

³² Dencker, Klaus Peter: *Vizuális költészet – mi az?* (Martos Gábor fordítása), *Magyar Napló*, 1993. február 19. 33.

9. Zárógondolat: Mi az irodalom?

Erre az egyszerűnek tűnő kérdésre egyre nehezebb választ adni. Fogadjuk most el azt a leegyszerűsített definíciót, hogy az emberi szellem törekvése önmagának a nyelv útján való kifejezésére (Tolnai Nagylexikon). Hárompólusú képződményként szokták ábrázolni (a szerző – a műalkotás – a befogadó), mely pólusok között a jelentés a kapcsolóelem. Ha a szerző lemond a nyelvi eszközről (üres jellel dolgozik), és öncélúan kezeli, korlátozza, vagy egyenesen károsnak tartja a jelentést, valamint ugyanígy lemond a befogadó érdeklődéséről is, vajon irodalminak nevezhető-e önkifejezési törekvése, még ha vitathatatlanul értékhordozó is a produktum. Ahogy a világ, benne az irodalom is folyamatos változáson megy keresztül. Korszerű írónak az nevezhető, aki követni és közvetíteni tudja ezeket a változásokat. Korunk rendkívül összetett, bonyolult, sokszor ellentmondásos jellegét a régi, klasszikus módon már nem lehet kifejezni. De – meggyőződésem szerint – nyelv nélküli irodalommal sem. A semmi, az üres jel (Erdély Miklós szerint a művészet „üres jel”³³) – akárcsak a „csönd zenéje” lehet művészetfilozófiai alapja egy új művészi életérzésnek, de híd – lélektől lélekig – nehezen.

Meddig lehet az irodalom határait feszegetni? Eleinte a szó mellé/helyére a kép állt, majd az akusztikus hatást kiszorította a vizuális, de még statikusan, meg kellett tehát mozdulnia ahhoz, hogy újabb élmények épülhessenek be a művészi közlésbe: jöttek sorban az ezt segítő műfajok: a fluxus, a performance, a happening, az akcióművészet, amíg eljutunk a komplex multimédia-művészetig.

Végezetül szóljunk Nagy Pál *Phoné* című, 1988-ban készült izgalmas, mert sokrétű intermediális videóművészeti alkotásáról, amely az új törekvések szintéziseként, a régi és új összebékítéseként is felfogható.³⁴ Ebben a munkában ógörög és magyar, régi és modern szövegtörödékek, zenei elemek, gépi és emberi hanghatások, szó szerinti és átírt idézetek, vendégszövegek, antik istenábrázolások keverednek egymással. Az összetettség alapjául a görög mitológiából kiválasztott főszereplő: Perszeophoné története szolgál, hiszen – miután Hádész, az alvilág istene elrabolta, feleségül vette, édesanyja, Démétér csak annyit tud kiharcolni leánya számára, hogy az év háromnegyed részét fenn töltheti, fényt és termékenységet hozva az emberek életébe, a másik részét viszont a sötét alvilágban, Hádész oldalán kell elszendvednie, mert már evett a holtak eledeléből, a gránátalma magjából. Az istennő neve alkalmat ad a nyelvi játékra is: a cezúrák segítségével a nevet görög-latin-magyar szóalakra bontva hangoztatja a szerző: persze-fonéma, persze fonéma, persze foné ma. A Démétérhez szóló homéroszi himnusz egy idő után megszólal ógörög nyelven, később többszólamúvá válik. A női-férfi hangok (köztük a szerzőé is), magyar és ógörög szövegrészek végigkísérik a képmontázst, amely szintén kiszámíthatatlanul izgalmas. Modern házassági hirdetést, elferdített közmondást (*nem görög a haraszt*) ír ki a gép a képernyőre, de egyéb – geometriai ábrák,

³³ Bujdosó Alpár: A semmi, az üres jel, a polivalencia és a nyílt tér, in *Csigalassúsággal*. Argumentum Kiadó, 2002, 113.

³⁴ *Irodalmi kalauz. CD-ROM a határon túli magyar irodalomról*. Az interjúkat készítette, az irodalmi anyagot válogatta és szerkesztette Erdélyi Erzsébet és Nobel Iván. Budapest, Cyberstone, Automex Kft. 2000.

vázaképrészletek, Vörösmarty Zalán futásának kezdősor töredéke – is felbukkan egy szmájli közbeékelésével: „az égi☺homályban”, egy nagy H betű, amely utalhat Hádészra, de épp így Hermészre is, aki az Alvilág követeként hozza-viszi az információkat, közvetíti a kultúrát, szolgálja a szellemet. A sors kiszámíthatatlansága, a végzet elkerülhetetlensége, a „minden út Hádészbe vezet”-érzése, a modern ember számára éppúgy érvényes tanulság, mint az ókorban élőké volt, feltéve, ha olyan klasszikus műveltséggel rendelkeznek, hogy ezt a sok utalást megértik. Reményre ad okot, hogy Phoné, a fonéma nem halhat, nem némulhat el teljesen.³⁵

Irodalom

- Aczél Géza: Vizuális törekvések a költészetben, in Aczél Géza (szerk.): *Képvversek*, Budapest, Kozmosz Könyvek, 1984, 5–48.
- Béládi Miklós – Pomogáts Béla – Rónay László: *A nyugati magyar irodalom 1945 után*, Budapest, Gondolat, 1986.
- Bujdosó Alpár: A szöveg szerepe a vizuális irodalomban, in *Csigalassúsággal*, Argumentum Kiadó, 2002, 81–90.
- Bujdosó Alpár: A semmi, az üres jel, a polivalencia és a nyílt tér, in *Csigalassúsággal*, Argumentum Kiadó, 2002, 113–121.
- D[ániel] Nagy L[ászló]: *Képvvers antológia*, internet kötet, 2013. <http://www.irodalmiradio.hu/femis/dnagy/kepvers>
- Dencker, Klaus Peter: Vizuális költészet – mi az? Ford. Martos Gábor, *Magyar Napló*, Budapest, 1993. február 19. 33–34.
- Erdélyi Erzsébet – Nobel Iván: „Mosd ki az álmaidat”. Beszélgetés Papp Tiborral, *Élet és Irodalom* 1993. okt. 29. 7.
- Erdélyi Erzsébet – Nobel Iván: *De azért itthon is maradni*. Beszélgetés Papp Tiborral, Budapest, Tárogató Kiadó, 1994, 205–216.
- Erdélyi Erzsébet – Nobel Iván: *Határokon járok örökké*. Beszélgetés Bujdosó Alppárral, Budapest, Tárogató Kiadó, 1995, 159–163.
- Erdélyi Erzsébet – Nobel Iván: *Induljunk tehát: otthonról haza*. Beszélgetés Nagy Pállal, Budapest, Tárogató Kiadó, 1996, 231–238.
- Irodalmi kalauz. CD-ROM a határon túli magyar irodalomról*. Az interjúkat készítette, az irodalmi anyagot válogatta és szerkesztette Erdélyi Erzsébet és Nobel Iván, Budapest, Cyberstone, Automex Kft. 2000.
- Kecskeméti Gábor könyvszemléje, *Magyar Napló*, 1995. február.
- Kelemen Erzsébet: *Testet öltött szavak. Papp Tibor vizuális költészete*, Budapest, Magyar Műhely Kiadó, 2012. <http://mek.oszk.hu/20200/20275/20275.pdf>
- Képvversek*, Aczél Géza (szerk.), Kozmosz Könyvek, Budapest, 1984, 7.
- G. Komoróczy Emőke: *Arccal a földön a huszadik század, Az avantgárd metamorfózisai*, Budapest, Hét Krajcár Kiadó, 1996.
- G. Komoróczy Emőke: *Avantgárd kontinuitás a XX. században. A párizsi Magyar Műhely és köre*, Budapest, Hét Krajcár Kiadó, 2016.
- Nagy Pál: Milyen lesz a XXI. század irodalma? *Módszertani Lapok – Magyar*, Budapest, 1996/december, 37–9.
- Papp Tibor: *A számítógépes versgenerálás becserkészése*. *Módszertani Lapok – Magyar*, 1994. december, Budapest, 33–8.

³⁵ Köszönet G. Komoróczy Emőkének, hogy segített az értelmezésben. *Avantgárd kontinuitás*, 228–9.

Papp Tibor: *Térvers képek*, Budapest, Balassi Kiadó, 1998.

Pogrányi Péter 2012: *A betűkocka el van vetve*, <https://www.prae.hu/article/5011-a-betukocka-el-van-vetve/> 05. 17.

Források

A képvers kezdete és fénykora, <http://www.irodalmiradio.hu/femis/dnagy/kepvers/lapok/008.htm>

Betűk kockajátéka, <https://pim.hu/hu/kiallitas/betuk-kockajateka>

Guillaume Apollinaire: A kalapos hölgy, 1915, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guillaume_Apollinaire_-_Po%C3%A8me_du_9_f%C3%A9vrier_1915_-_Reconnais-toi.png#/media/File:Guillaume_Apollinaire_-_Po%C3%A8me_du_9_f%C3%A9vrier_1915_-_Reconnais-toi.png

Guillaume Apollinaire, https://hu.wikipedia.org/wiki/Guillaume_Apollinaire

Kiállítás s Párizsi Magyar Műhely öt évtizedéből, http://nol.hu/kultura/kiallitas_a_parizsi_magyar_muhely_ot_evtizedrol-1308994

Képvers, <https://hu.wikipedia.org/wiki/K%C3%A9pvers>

Lettrista internacionálé, <https://www.artpool.hu/Research/fogalom/lettrizmus.html>

Térkép, <https://hu.wikipedia.org/wiki/T%C3%A9rk%C3%A9p>

KEMÉNY GABRIELLA

A NYÚL, A RÓKA ÉS A FARKAS – AVAGY AZ ÁLLATMESÉK HŐSEINEK VALÓDI ARCA

Az állatmesék főszereplői emberi tulajdonságokkal felruházott állatok. A jellemzők leggyakrabban sztereotípek, például a róka ravasz, a nyúl okos, furfangos, de gyáva is lehet, a farkas gonosz vagy éppen ostoba. A tanulmányban bemutatásra kerül a három állat természetben megfigyelhető viselkedése. Azt vizsgáljuk, hogy találhatók-e kapcsolódási pontok a biológiai magatartás és a sztereotíp karakterek között.

Kulcsszavak: állatmese, sztereotíp tulajdonságok, biológiai viselkedés, nyúl, róka, farkas

Kisgyermekkorunk megannyi meséjének állatok a főszereplői. Némelyek rendkívüli képességekkel, míg mások az emberhez hasonló tulajdonságokkal rendelkeztek. Érdekes kalandjaikkal elvarázsoltak minket, akár csodatevésüket, akár versengésüket egy másik állattal, vagy a mi életünkhöz hasonló, családi eseményeiket kísértük végig. Észrevétlenül megtanultuk, hogy a róka ravasz, a farkas gonosz, a bagoly bölcs, a nyúl bátor – és így tovább. A népmesék nem ismeretterjesztő célt szolgáltak, de mégis kérdésként merül fel, hogy a bennük megjelenő, sztereotípnak nevezhető tulajdonságoknak mennyi közük lehet az állat biológiai valójához. A tanulmányban a biológus szemével közelítjük meg az állatmeséket. Arra keressük a választ, hogy az állatok miért pont ezeket a jellemvonásokat kapták, mindez hogyan és miként feleltethető meg megjelenésüknek és a természetben megfigyelhető viselkedésüknek.

1. Bevezetés

Népmesekincsünket megvizsgálva azt találjuk, hogy meglehetősen kevés, úgy 5% körüli az állatmesék aránya.¹ Első megközelítésben ez nagyon furcsának tűnhet, hiszen régen, a paraszti, gazdálkodó világban az ember és természet kapcsolata sokkal közvetlenebb volt. Figyelték és ismerték a vadon és a ház körül élő állatokat, növényeket, melyek így jóval több mese alapjául szolgálhattak volna. A mese a 19. század végéig a felnőtteknek szólt, és ezek nemcsak szórakoztatták, hanem életvezetési tanácsokkal is ellátták a hallgatóságot. Legtöbbször az emberről, az emberi kapcsolatokról, az ember lehetőségeiről, választásairól, tévedéseiről és a tévedések helyesbítéséről mondtak el valami nagyon fontosat a mesék szimbolikus nyelvén keresztül.² Feltehető, hogy a felnőttek a tündérmesék hőseivel könnyebben tudtak azonosulni, egyszerűbb volt a szegény, bajba jutott legény bőrébe bújni, mint egy csapdába esett kismalacéba. Ami foglalkoztatta, érdekelte az embereket, azt nem állatszereplőkön keresztül mesélték el.

¹ Kovács Ágnes: *Magyar állatmesék típusmutatója*, Néprajzi Közlemények 1958, 3/3, 1–126. https://library.hungaricana.hu/hu/view/ORSZ_NEPR_Nk_03_3/?pg=21&layout=s (Letöltés: 2020. 05. 03.)

² Boldizsár Ildikó: *Mesepoétika*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2004, 13–16.

Nemcsak az állatmesék részesedési aránya csekély, hanem a mesékben szereplő állatfajok száma is, holott hazánk és a Kárpát-medence Európa egyik leggazdagabb faunájával rendelkezik és rendelkezik.³ Kovács Ágnes állatmese-tipológiájában⁴ a Kárpát-medencében vadon élő állatok közül 9 emlős (+oroszlán) (81), 11 madár (381), 1 hüllő (16), 1 kétlábú (16) és 8 ízeltlábú (18477) állat szerepel. A zárójelbe tett szám az állatcsoport ismert hazai fajainak számát mutatja 1896-ban.⁵

Mindezek ellenére mégsem állíthatjuk, hogy az embereket nem foglalkoztatták a vadon élő állatok. A közvetlen környezetükben előforduló élőlényeket megfigyelték, ismerték. Egy-egy jellegzetes tulajdonságukkal, viselkedésükkel sok esetben hasznos ismereteket, népi bölcsességeket fejeztek ki szólások, közmondások formájában.

2. Mesék és állatok – Milyen típusú mesékben találkozhatunk állatokkal?

Tündérmesék állatszereplői

A tündérmesék állathősei természetfeletti képességekkel rendelkeznek. Csodának számít például, hogy beszélnek.⁶ Az emberrel lehetnek egyenrangúak, állhatnak fölöttük vagy alattuk, mindenesetre a jó és gonosz erőinek a megtestesítői, akik segíthetik vagy akadályozhatják a hős célba érését.⁷

Az ezópusi mesék

Az ezópusi vagy tanító mesék társadalmi igazságtalanságokról, emberi jellemtelenségről és erkölcstelenségről szólnak,⁸ miközben a történetek állatszereplőit gyakorta csúful megbélyegzik, rájuk vetítve az ember gyarló tulajdonságait. A népmesék lejegyzésének eredményeként a XIX. század második felére az ilyen típusú mesék háttérbe szorultak.⁹

Az állatmesék

A leírt, majd nyomtatásban megjelenő mesék már a gyerekek tanítására vagy egyszerűen szórakoztatására szolgáltak. A mesemondót mindez arra ösztönözte, hogy az állatmesék filozofikus megközelítését elhagyva, a hangsúlyt inkább a történetre, a szemléletességre helyezze, miközben a mesék oktató-nevelő jellege továbbra is megmaradt.

³ Korsós Zoltán: *Állatvilág*, in Kollega Tarsoly István (főszerk.): *Magyarország a XX. században. II. Kötet IV. Természeti környezet*, Szekszárd, Babits kiadó, 1996–2000, 88–114. <https://mek.oszk.hu/02100/02185/html/145.html> (Letöltés: 2020. 05. 09.)

⁴ Kovács: *Magyar*, 1–126.

⁵ Korsós: *Állatvilág*, 88–114.

⁶ Boldizsár Ildikó: *Meseállattan medvékkel*, Holmi, 1997, 9/10, 1435–1444. <http://holmi.org/pdf/archive/holmi1997-10.pdf> (Letöltés: 2020. 05. 03.)

⁷ Uo., 1435–1444.

⁸ Vámos Hanna: Phaedrus és Romulus, Mesék kétféle szereposztásban, *Corollarium, AAASzeged Suppl.* XIII, 2010, 345–349. http://acta.bibl.u-szeged.hu/32825/1/antiqua_suppl_013_345-349.pdf (Letöltés: 2020. 05. 09.)

⁹ Kovács: *Magyar*, 1–126.

Innen eredeztethető, hogy az állatmesét gyakran a gyermekmesével azonosítják.¹⁰ Az állatmesék hősei emberi tulajdonságokkal felruházott állatok, akik beszélnek, gondolkodnak, cselekednek. A hallgató, az olvasó mindezt teljesen természetesnek éli meg, sőt, ez műfaji követelménynek is tekinthető.¹¹

A műmesék állatai

A gyermekek egyik első és igen kedvelt mesetípusa az állatmese, amely az állatok és a gyermekek mély, ösztönös kapcsolatát jelzi. Gyakran a gyermekek mindennapjait, életkori sajátágaiknak megfelelő problémákat mutat be állatszereplőkön keresztül. Megjelenik a család, és az állatszereplők száma (fajok száma) is bővül. A népmeséknél tapasztalható sztereotípiák „felhígulnak”, például a farkas akár vegetáriánus is lehet.¹²

3. Állatok a népmesékben

A nyúl

A nyúlhoz leggyakrabban az okos, bátor, furfangos, gyáva, ijedős tulajdonságokat társítjuk. Milyen a nyúl valójában?

A mezei nyúl (*Lepus europaeus*, Pallas, 1778) őshonos állatunk. Leginkább a mozaikos tájakat kedveli, ahol mezők és erdőfoltok váltakoznak, de az összefüggő, sűrű erdőségeket kerüli. Igen változatos étrendű, táplálékában mind lágyszárú, mind fás szárú növények megtalálhatók. Napközben megbújik vackában, szürkületkor, éjszaka keresi elesését.¹³

A mezei nyúl élete egyetlen nagy menekülés, mivel számtalan ellensége van. Ragadozó madarak, róka, kóbor kutyák, görény, nyest leselkedik rá. Ha veszélyt érz, úgy érzi, hogy észrevétlen maradhat, akkor meglapul. Szántóföldek barázdáiban, gyepek mélyedéseiben fülét hátracsapva összehúzza magát.¹⁴ Próbálja kicselezni, „átverni” ellenségét, a terepszínével – amelyet az évszaknak megfelelően évente kétszer vált – szinte észrevétlenné válik.

Ezért lehet okos, mert először elrejtőzik, nem hívja fel magára a figyelmet, de bátor is, mert ezzel egyben kockáztat is. Ha támadója mégis észrevette, és túl közel kerül, hirtelen felugrással, majd gyors futással elmenekül.¹⁵ E viselkedését gyávaságnak tekinthetjük, hiszen elfut támadója elől, nem áll ki vele szemben. Testfelépítése a meneküléshez alkalmazkodott. Hátsó lába hosszú, erős, akár a 60 km/órás sebességet is eléri menekülés közben. Furfangos, mert üldözőjét jellegzetes cikcakkmozgással próbálja

¹⁰ Uo., 1–126.

¹¹ Boldizsár: *Meseállattan*, 1435–1444.

¹² <https://www.irodalmijelen.hu/05242013-1004/piroska-vegetarianus-farkas> (Letöltés: 2020. 05. 09.)

¹³ Kovács György: *Mezei nyúl*, in Bihari Zoltán, Csorba Gábor és Heltai Miklós (szerk.): *Magyarország emlőseinek atlasza*, Budapest, Kossuth Kiadó, 2007, 130–131.

¹⁴ Heltai István: *Vadászható emlősfajok*, in Heltai István (szerk.): *Vadásziskola 2, Madarak és emlősök*, Budapest, Hubertus Kft., 2000, 27–31.

¹⁵ Uo., 27–31.

lerázni, a kifejlett nyulak így képesek támadóikat jócskán maguk mögött hagyni. A me- nekülésben segítik érzékszerveik is. Hallásuk kitűnő, a koponya két oldalán ülő szemek széles látókört biztosítanak. A mozgást maguk körül tehát minden irányból érzékelik, de a mozdulatlanul álló emberhez akár oda is baktathatnak. Természetesen a felnőttkort el is kell érni: a fiatal, tapasztalatlan kisnyulak gyakran esnek a ragadozók áldozatául.¹⁶

A nyúl táplálékát illetően rögtön a sárgarépa asszociálunk. A sárgarépa a házi nyu- lak étrendjében jelenik meg, mint a téli hónapok fontos vitaminforrása.¹⁷ A mezei nyúl nem igen jut sárgarépa-hoz, helyette cukorrépát ehet, ha talál a környezetében. Tény, hogy szívesen fogyasztják.

A nyulak gyakran boldog családként jelennek meg a gyerekmesékben. Milyen a me- zei nyúl utódgondozása?

A mezei nyulak magányosan élnek. Mozgásterületük nem nagy, általában ragaszkod- nak ahhoz a környékhez, ahol vackolni szoktak. Területeik gyakran átfedik egymást, területiális magatartást nem figyeltek meg. Amikor kergetőző nyulakat látunk a mezőn, akkor éppen párzási játéknak lehetünk szemtanúi. Egy-egy kergetőző csapatban több nőstény és több bak nyúl is van. A nőstények eleinte háritják a bak nyulak közeledését, ilyenkor szembefordulnak velük, és verekedő-bokszoló mozdulatokkal próbálják leráz- ni udvarlójukat. A csoportos kergetőzés a párok kialakulásáig tart. A nőstény csak egy száraz, védett mélyedést, barázdát keres utódai számára. A szülést követően a nőstény magukra hagyja utódait. Naponta egyszer, sötétedés után tér vissza szoptatni, melynek időtartama nem több, mint 5 perc. Ez az utódgondozás minden bizonnyal azért alakult ki, hogy a lehető legkevesbé keltsék fel a ragadozók figyelmét. Az anyanyúl a nyúlfiat- kat semmire sem tanítja meg, s általában 1 hónaposan el is választja őket. A kisnyulak elkezdik önálló életüket.¹⁸

A mesékben megformált nyúlcsaládnak azonban van némi biológiai alapja. Hazánk- ban ugyanis két faj, a mezei és az üregi nyúl (*Oryctolagus cuniculus*, Linnaeus, 1758) él¹⁹. Mindkettő a nyúlfélék (*Leporidae*) családjába tartozik, azonban életmódjukban, viselkedésükben jelentős különbségeket találunk.

Az üregi jelzőt valószínűleg onnan kapta, hogy életének jelentős részét a föld alati, maga ásta üregekben és járatokban tölti. Az üregi nyúl hazánkban nem őshonos, az Ibériai-félszigetről származik. Már a római korban megkezdődött háziasítása, mert zsenge húsát igen nagyra értékelték. A házi nyúl őse.²⁰ Sajátos életmódja miatt elsősor- ban a laza, homokos talajú területeket kedveli, itt ássa tágabb, katlanban végződő föld alatti lakását. A mezei nyúllal ellentétben családi közösségben él. A kolónia egy baktól és több nőstényből áll. Területüket együttesen védik meg a szomszédos családokkal szemben. A nappal a nyúlvárban töltik, éjszaka járnak táplálék után. Kitartó futásra

¹⁶ Uo., 27–31.

¹⁷ <https://magyarmezogazdasag.hu/2018/05/07/kell-e-vitaminozni-nyulakat> (Letöltés: 2020. 05. 20.)

¹⁸ Faragó Sándor: *Vadászati állattan*, Budapest, Mezőgazdasági Kiadó, 2012, 291–303. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_521_vadaszati-allattan/ch04.html#id744766 (Le- töltés: 2020. 05. 20.)

¹⁹ Uo., 304–311.

²⁰ Uo., 304–311.

nincs szüksége, de hasonlóan a mezei nyúlhoz, cikkcakkban menekül, majd villámgyorsan elbújik kotorékában, így cselezve ki támadóját. Az üregi nyúl utódait föld alatti vackában, külön a számukra kialakított fészekben hozza világra. Az utódgondozás a mezei nyúléhoz hasonló, a nőtény naponta csak egyszer, mindig ugyanabban az időben, pár percre keresi fel a kölyköket. Közel négyhetes korukban már maguknak kell gondoskodniuk táplálékukról, hiszen anyjuk a következő alommal foglalkozik.²¹

A róka

Kevés olyan állat van, akit csupán egy jelzővel, illetve azok szinonimáival illetünk. Ilyen a róka. Ravasz. Furfangos. Szinte összeforrt vele. Minek köszönheti ravaszságát? Megfeleltethető valamilyen biológiai sajátosságnak?

A vörös róka (*Vulpes vulpes*, Linnaeus, 1758) a kutyafélék (*Canidae*) családjába tartozik, és az egyik legerjedtebb ragadozó állat. Szőrzete jellegzetes, vörösesbarna színű, innen ered a vörös róka elnevezés. Hastájéka fehér, fül- és lábvége fekete. A fark hegye gyakran fehér, ezt bokrétának hívják.²² Szeme ferde vágású, pupillája függőleges, melyeknek a jellegzetesen ravasz megjelenés köszönhető. Óvatos, „sompolygó” járása mindezt felerősíti. Mint minden ragadozónak, szaglása és hallása kitűnő, ezek segítik a vadászat során és akkor is, ha menekülésre kényszerül. Hazánkban őshonos, és szinte bárhol képes megtelepedni. Nemcsak táplálékában, hanem az élőhely kiválasztásában is képes alkalmazkodni a rendelkezésre álló feltételekhez.²³ Az ember jelenlétét is elviseli, az utóbbi évtizedekben urbanizációját is leírták, már városi parkokban, zöldterületeken is találkozhatunk vele. Akár egész életét is emberi településen belül töltheti, ahol szemételepek, kukák gyakori látogatója.²⁴

Bár a mesékben a nyulak legfőbb ellenségeként szerepel, fő tápláléka inkább apró rágcsálókból, elsősorban pocokból áll, de emellett mindent elfogyaszt, amit el tud kapni. Így egeret, hörcsögöt, fácánt, foglyot, kisnyulat, esetleg őzgidát is zsákmányolhat, de az elhullott állatokat is eltakarítja. Ősszel gyümölcsöt is eszik.²⁵ Magányosan jár vadászni, általában alkonyattól hajnalig. Télen az udvarlás, és tavasszal a kölyöknevelés idején nappal is aktív lehet. Hazánkban többnyire csúcsragadozó.²⁶

A róka föld alatti járatrendszerrel, kotorékot ás, melyet „rökavárnak” nevezünk. Tekervényes alagút-, folyosó- és katlanrendszer, melyben veszély esetén elbújhat. Több kijárata van, amely menekülés szempontjából fontos. Mellékágat esetenként a borzzal is megoszthatja. Általában a nappalt a várában tölti, és szürkületben indul vadászútjára. A szuka a katlanrendszerben szüli meg 4-6 kölykét. A kölykök már 10-12 hetes

²¹ Kovács: *Mezei nyúl*, 130–131.

²² Heltay István: *Vadászható emlősfajok*, in Heltay István (szerk.): *Vadásziskola 2, Madarak és emlősök*, Budapest, Hubertus Kft., 2000, 32.

²³ Heltai Miklós, Lanszki József és Szemethy László: *Vörös róka*, in Bihari Zoltán, Csorba Gábor és Heltai Miklós (szerk.): *Magyarország emlőseinek atlasza*, Budapest, Kossuth Kiadó, 2007, 210–214.

²⁴ Uo., 210–214.

²⁵ Faragó: *Vadászati*, 339–349.

²⁶ Heltai, Lanszki és Szemethy: *Vörös róka*, 210–214.

korukban kimerészkednek a föld alatti vackukból. A vadászatra elkísérik szüleiket, miközben a szülők nagy odafigyeléssel tanítják meg utódaiknak a zsákmányszerzés fortélyait. Mindkét szülő részt vesz a fiatalok felnevelésében. Közel 4 hónapos korukban már önállóak. Ősszel a családi kötelék felbomlik, a fiatalok elhagyják szüleik területét.²⁷

Rossz híret leginkább annak köszönheti, hogy ha lehetősége van, szívesen látogatja meg a baromfiudvart, ahol jócskán megtizedeli a szárnyasállományt.

Pedig nem könnyű baromfit rabolni a tanyáról, hiszen ezeket a portákat néha 3-4 kutya is őrzi. A rókának valószínűleg sok leskelődésbe kerül, amíg a szél irányát és minden más körülményt figyelembe véve sikerül elkapnia egy-egy jérce nyakát. Friss hóban, amikor könnyen követhetjük a vadászó állat lábnyomait, megfigyelhetjük, milyen hihetetlen óvatossággal közelíti meg a róka a falusi udvarokat, mennyit kering a kerítések körül, szaglászik a számára mindig gyanús nyílásoknál, amíg végre elszánja magát, hogy átbújjon rajtuk. Ha filmre lehetne venni egy ilyen havas téli éjszaka történetét attól a pillanattól kezdve, amikor a róka elindul, egészen addig, amíg szájában az élettelenül csüngő, jól megérdemelt zsákmánnyal újra, de most már kifelé, átbújjik a kerítés nyílásán, a legizgalmasabb kémfilmmel felérne.²⁸

A róka óvatossága és az, hogy képes kifosztani a baromfiudvart, önmagában nem indokolja, hogy ravasznak tartjuk.²⁹ Ismeretes más kisebb ragadozó is – mint például a nyest, a görény – melyek szintén hihetetlen ügyességgel férkőznek az ólakba, istállóba, sőt, még a tyúkretrecekbe is, ahol aztán nagy vérengzést visznek végbe.³⁰ A farkasról Mara Árpád³¹ így vélekedik: „Szaglása, hallása, látása a rókáénál is jobb. A rókát úgy ismerjük, mint a ravaszság és óvatosság mintaképét, pedig a farkas a rókánál sokkal eszesebb és ravaszabb.”

Ezek az állatok is alkalomadtán megtizedelik az ember állatállományát, akárcsak a róka, de mégsem illetjük őket a ravasz jelzővel.

A róka a ravasz jelzőt vörös bundájának, ferde vágású és függőleges pupillájú szemének – mely „sunyi” tekintetet kölcsönös gazdájának –, azaz leginkább megjelenésének köszönheti. Itt érhető leginkább tetten, hogy egy állat megítélésében és a ráruházott tulajdonságok terén milyen nagy szerepet játszik a küllem.

A farkas

A farkas népmeséink balekja, aki mindig pórul jár, akiből gúnyt lehet üzni. A róka állandóan becsapja és félrevezeti, a kismalac leforrázza, az emberek pedig jól elverik, akár agyon is ütik. A farkas negatív megítélése a régmúlba nyúlik vissza, hiszen már a Bibliában is a gonoszság, a rossz megtestesítője: „Óvakodjatok a hamis prófétáktól, akik

²⁷ Faragó: *Vadászati*, 339–349.

²⁸ Schmidt Egon: *Vörös bundás ragadozó*, in Veress István (szerk.): *Magyarország állatvilága, Pannon Enciklopédia*, Budapest, Dunakanyar 2000 Könyvkiadó, 1996. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/pannon-pannon-enciklopedia-1/magyarorszag-allatvilaga-4745/emlosok-47B5/voros-bundas-ragadozo-48F1/nemcsak-csirketolvaj-48FB/> (Letöltés: 2020. 05. 04.)

²⁹ Uo.

³⁰ Kászoni Zoltán: *Kárpát-medencei vadaskönyv*, Budapest, Terraprint, 2003, 99–100, 110–112.

³¹ Mara Árpád – Sepsí Árpád: *Farkasaink*, Csíkszereda, 2009, 32.

juhok ruhájában mennek hozzátok, de belül ragadozó farkasok!” (Mt 7,15). A farkas talán legismertebb említése a Bibliában az, amikor Krisztus kiküldi tizenkét apostolat, az Isten gyülekezetét üldözőket pedig farkashoz hasonlítja: „Íme, én elküldelek titeket, mint juhokat a farkasok közé [...]” (Mt, 10,16).

Kisgyermekként a Piroska és a farkas történetéből már korán megtanuljuk, hogy a farkas egy emberevő, félelmetes fenevad, maga a négy lábon járó gonoszság. Emberevő hírnevét nem is igazán sikerült levetkőznie. De milyen a farkas valójában? Történetesen nincs még egy olyan állat, amelyről a köztudatban élő kép annyira eltér a valóságtól, mint a farkas esetében.

A szürke farkas (*Canis lupus*, Linnaeus, 1758) a kutyafélék (*Canidae*) családjába tartozik. A kutyához hasonló testfelépítésű, de nagyobb testű ragadozó. Földünk északi féltekéjén előforduló faj, többféle élőhelyen megtalálható. Igazi otthona a civilizációtól távoli, összefüggő erdőség. A lakott területeket általában kerüli.³² E világszerte elterjedt vadat Európa jelentős részéről az emberi tevékenység szorította ki. Nemcsak a kíméletlen vadászat, hanem élőhelyeinek megszűnése vezetett ahhoz, hogy hazánkból a múlt század elején kipusztult.³³ Az utóbbi évtizedben jelentek meg újra stabilnak tűnő csoportjai az Északi-Középhegység zártabb erdeiben.³⁴

A farkas általában 3-6 egyedből álló falkában él, melyet a domináns hím és a domináns nőstény (alfahím és alfanőstény) vezet. Hozzájuk további egyedek csatlakoznak, akik általában vér szerinti kapcsolatban állnak a vezérpárral. Territoriális állatok, területük határait szagmintával jelölik meg, melynek nagysága a zsákmányállatok gyakoriságától is függ. Európában általában egy 6-10 km sugarú körben mozognak. A szomszédos falkák egymás területeit tiszteletben tartják.³⁵ Ha kevés a táplálék, a „családi vállalkozások” össze is foghatnak, amikor több falka közösen indul vadászatra.³⁶

A farkas az állatvilágban is ritka, „példás” családi életet él. A falka alapja a családi közösség. Jellemzően monogám állat, és csak a domináns pár szaporodik. A kölykök életük első hónapjában csak szopnak, ilyenkor az anyafarkas végig velük van, a kan hordja a táplálékot. Ebben az időszakban a család nagyon sérülékeny, hiszen a hím elpusztulása az egész család halálát jelenti. Ez az egyik oka, hogy a kölyköknek alacsony a túlélési rátája: kb. 20-40%-uk éri el az ivarérettséget. Az utódok részt vehetnek a testvérek nevelésében, tanításában. Később kiválnak a családból, és elindulnak hosszú vándorútjukra, melynek célja szabad területfoglalás, majd családalapítás.^{37, 38}

A Székelyföld magashegyi legelőin élő pásztorok a farkast „eszes állat”-nak nevezik, és nem ok nélkül. Megdöböntő merészséggel és taktikai érzékkel támadja meg – akár magányosan, akár falkába verődve – az erdei vadat, a legelésző nyáját, az elcsatangolt

³² Szemethy László – Márkus Márta: *Szürke farkas*, in Bihari Zoltán, Csorba Gábor és Heltai Miklós (szerk.): *Magyarország emlőseinek atlasza*, Budapest, Kossuth Kiadó, 2007, 218–219.

³³ Kovács Zsolt: *Farkasok a Kárpát-medencében*, Budapest, Corvina, 2007, 32–39.

³⁴ Szemethy–Márkus: *Szürke farkas*, 218–219.

³⁵ Kovács: *Farkasok*, 22–25.

³⁶ Szemethy–Márkus: *Szürke*, 218–219.

³⁷ Kovács: *Farkasok*, 22–25.

³⁸ Kászoni: *Kárpát-medencei*, 24–29.

kutyát – mely egyébként a farkas kedvelt tápláléka. A farka jól koordinált, fegyelmezett és egységes. Kíméletlenül üldözi zsákmányát, gyakran addig, amíg az végkimerülésben összeesik. Kitűnően ismerik a terepet, így a farkascapat gyakran szakadékba hajszolja, vagy sziklafalhoz szorítja menekülő áldozatát. Táplálékuk jelentős részét a szarvas, muflon, vaddisznó teszi ki. Elsősorban a beteg, gyenge, fejletlen egyedeket ejtik el, tehát jelentős szabályozó, szelektáló szerepet töltenek be. Ezenkívül szinte mindent elfogyasztanak, amit el tudnak fogni, így rágcsálókat (egér, nyúl, hörcsög, ürge stb.), madarakat, tojást, gyíkot, nagyobb rovarokat – és a dögöt sem vetik meg. Kedvelik még a vadgyümölcsöt is. Kemény teleken betörhetnek a falvakba is, ahol főleg kutyára vadásznak, mivel ez a számukra legkönnyebben elejthető prédá.³⁹

Az embert általában már nagy távolságról elkerülik. Máskor viszont kíváncsiságuk arra ösztönzi őket, hogy megközelítsék, de akár száz méterről sem kell félni tőle. Természetesen kivételt képez a veszett állat, amelytől óvakodni kell [...]. Az egészséges farkas nem vadászik emberre. A farkasokról szóló mesékkel és a közhiedelemmel ellentétben a természetben vagy úton mozgó embert, lovas szekeret, télen lovas szánt, illetve az azon utazókat farkas sohasem támadott meg, de sok esetben kíséri. Az őrizetlenül hagyott lovas szánt megkörnyékezi a befogott lovak miatt.⁴⁰

A legelésző szarvasmarhacsordák, juhnyájak, karámok állatai terített asztalt jelennek számukra, hiszen mindig a legkönnyebben elejthető zsákmányt választják. Nem csoda, hogy az emberek mindig védekeztek a farkasok ellen. Ennek többféle módja létezett. Ilyen volt például a farkasverem, amely igen régi találmány, már a XV. században is használták. A verem fala fokozatosan szűkült, és az aljára egy kihegyezett karót helyeztek. A tetejét befedték, és húst helyeztek rá. Egy másik típusú farkasgödörnél középre magas cöveket helyeztek, melyre egy kosárban gágogó libát vagy esetleg döglött juhot tettek. Elterjedt volt még a farkasfogó ketrec is, amely két gyűrűből álló kerítés volt. A belsőnek nem volt ajtaja, ennek a közepébe egy élő állatot tettek, pl. csengős bányát. A külső ajtaja kívülről befelé nyílt, a kettő közötti folyosót pedig nagyon szűkre méretezték. A ragadozó a bányát nem bántotta, de ki sem tudott jönni. A farkas a csapdában legtöbbször élve maradt, és az őt megtaláló emberek botokkal, szerszámokkal könnyörtelenül agyonverték.⁴¹

Ez az a pont, ahol a népmesék kapcsolódtak a való élethez. A gazdálkodó ember ellenségének tekintette a farkast, hiszen az állatállományban jelentős károkat okozott, veszélybe sodorva ezzel a megélhetést. A népmesékben a csapdába, kelepcebé került, majd elvert, elpusztított ragadozó megjelenítése megtörtént eseményeken alapul. Az állat bugyutának, ostobának, baleknak való ábrázolása pedig egy verbális elégtételnek tekinthető a sok elragadott jószágért – persze más állatok is voltak, amelyek veszélyt jelentettek az emberre vagy állataira.

Mégis belőle lett a „gonosz”, míg például a medve (aminek sokkal több ember élete szárad a lelkén) a mesékben jószágos, jovialis „úri állat”. A szintén öz- és nyájpusztító

³⁹ Mára–Sepsi: *Farkasaink*, 32–57.

⁴⁰ Uo., 55.

⁴¹ Kovács: *Farkasok*, 55–60.

hiúzó pedig nagyon ritka kivételtől eltekintve nem is szerepelnek a mesékben és a mondákban. Egy bizonyos: a farkas a ragadozás csaknem egyetlen jelképe, mintaképe.⁴² Sajnos életmódjának van egy súlyos bökkenője: az idők során közvetlen vetélytársa lett az embernek, és elterjedési területének legnagyobb részén elkerülhetetlenül alulmaradt az egyenlőtlen küzdelemben. Vetélytársa volt már az ősembernek is, aki hasonló módon élt és vadászott. A tagadhatatlan életmódbeli hasonlóság motiválja az iránta való gyűlöletet.⁴³

A farkas sztereotip tulajdonságai tehát nem hozhatók kapcsolatba biológiai sajátosságaival. A népmesék az ember farkashoz fűződő viszonyát, érzelmi beállítódását tükrözik vissza.

4. Összegzés

A mesékben az állatszereplőkre ruházott tulajdonságoknak többféle eredete lehet, mely állatfajonként eltérő. A nyúl esetében található a legtöbb kapcsolódási pont a sztereotip jellemvonások és a biológiai viselkedés között. A róka „ravaszága” sokkal inkább megjelenésének, külső tulajdonságainak köszönhető, semmint ragadozó létének. A mesékben bugyutának, ostobának vagy éppen gonosznak ábrázolt farkasnak nincs köze az állat valódi habitusához. A farkasról kialakított kép leginkább az ember érzelmi viszonyulásán alapszik.

Irodalom

- Boldizsár Ildikó: *Meseállattan medvékkel*, Holmi, 1997, 9/10.
 Boldizsár Ildikó: *Meseapoétika*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2004.
 Heltai Miklós, Lanszki József és Szemethy László: *Vörös róka*, in Bihari Zoltán, Csorba Gábor és Heltai Miklós (szerk.): *Magyarország emlőseinek atlasza*, Budapest, Kossuth Kiadó, 2007.
 Heltay István: *Vadászható emlősfajok*, in Heltay István (szerk.): *Vadásziskola 2, Madarak és emlősök*, Budapest, Hubertus Kft., 2000.
 Faragó Sándor: *Vadászati állattan*, Budapest, Mezőgazdasági Kiadó, 2012.
 Kászoni Zoltán: *Kárpát-medencei vadaskönyv*, Budapest, Terraprint, 2003.
 Korszós Zoltán: *Állatvilág*, in Kollega Tarsoly István (főszerk.): *Magyarország a XX. században. II. Kötet IV. Természeti környezet*, Szekszárd, Babits kiadó, 1996–2000.
 Kovács Ágnes: *Magyar állatmesék típusmutatója*, Néprajzi Közlemények, 1958, 3/3, 1–126.
 Kovács György: *Mezei nyúl*, in Bihari Zoltán, Csorba Gábor és Heltai Miklós (szerk.): *Magyarország emlőseinek atlasza*, Budapest, Kossuth Kiadó, 2007.
 Kovács Zsolt: *Farkasok a Kárpát-medencében*, Budapest, Corvina, 2007.
 Mára Árpád – Sepsi Árpád: *Farkasaink*, Csíkszereda, 2009.
 Schmidt Egon: *Vörös bundás ragadozó*, in Veress István (szerk.): *Magyarország állatvilága, Pannon Enciklopédia*, Budapest, Dunakanyar 2000 Könyvkiadó, 1996.
 Szemethy László – Márkus Márta: *Szürke farkas*, in Bihari Zoltán, Csorba Gábor és Heltai Miklós (szerk.): *Magyarország emlőseinek atlasza*, Budapest, Kossuth Kiadó, 2007.
 Vámos Hanna: *Phaedrus és Romulus, Mesék kétféle szereposztásban, Corollarium, AAASzegeid Suppl. XIII*, 2010, 345–349.

⁴² Kovács: Farkasok, 12.

⁴³ Mára–Sepsi: Farkasaink, 5.

Források

<http://holmi.org/pdf/archive/holmi1997-10.pdf>

<https://magyarmezogazdasag.hu/2018/05/07/kell-e-vitaminozni-nyulakat>

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_521_vadaszati-allattan/ch04.html#id744766

<https://mek.oszk.hu/02100/02185/html/145.html>

https://library.hungaricana.hu/hu/view/ORSZ_NEPR_Nk_03_3/?pg=21&layout=s

<https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/pannon-pannon-enciklopedia-1/magyarorszag-allatvilaga-4745/emlosok-47B5/voros-bundas-ragadozo-48F1/nemcsak-csirketolvaj-48FB/>

http://acta.bibl.u-szeged.hu/32825/1/antiqua_suppl_013_345-349.pdf

<https://www.irodalmijelen.hu/05242013-1004/piroska-vegetarianus-farkas>

LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA

„IN ILLO TEMPORE...” – NÉHÁNY KULCS A BIBLIAI TÖRTÉNETEK ELBESZÉLÉSÉHEZ

„*In illo tempore*” (abban az időben) – sok bibliai elbeszélés kezdődik ekképpen, melyek elbeszélése és hallgatása belevonzza az embert abba az őseredeti időbe, amelyben először ment végbe az adott esemény, a csoda, az Istennel való találkozás. A vallásos nevelés során az elbeszélés meghatározó módszer. A tanulmány olyan kulcseljárásokat kínál, amelyek az elbeszélőt segítik abban, hogy a „szent históriák” élményszerű előadása mellett a gyermekek számára kibontakozhassék „Isten hatalma, szentsége, szeretete, megváltása, az Istentől áthatott élet erényei, szépségei, boldogsága”. (Szele Miklós, 1925)

Kulcsszavak: *In illo tempore* – bibliai történetek – történetelbeszélés – átélés – vallásos nevelés

„*In illo tempore*” – „Abban az időben...” Számos bibliai történet kezdődik ekként, melyek elbeszélése és hallgatása belevonzza az embert az őseredeti időbe, amelyben először ment végbe az adott esemény. A vallásos nevelésben mértékadó szerepe van a Szentírásnak és az abból elbeszélte történeteknek¹: „Kétségtelenül igen nagy az a haszon, amely a bibl. történetek tanításával jár. Nemcsak a vallásos kedélyképzés, de az összes értelmi képzés hasznát veszi annak.”² Legfőbb jelentőségük abban áll, hogy „a gyermekek azokban Isten tényleges valóságával találkoznak”³. A bibliai történetelbeszélés a hitre és hitben nevelés egyik legősibb és legsajátosabb eljárása, melynek művelése során felvetődik, miképpen lehet az életet tápláló, gazdagító értékeket felkínálni, az átélést segíteni, az Ige erejét felmutatni, a vallásos élményt és tapasztalatszerzést lehetővé tenni. A teljesség igénye nélkül néhány olyan kulcsot kínállok, melyek ajtót tárnak a Szentírás történeteire, amelyek a bibliai történetek elbeszélését sikeressé teszik, és amelyek az elbeszélőt abban segítik, hogy a „szent históriák”⁴ élményszerű előadása mellett a gyermekek számára kibontakozhassék „Isten hatalma, szentsége, szeretete, megváltása, az Istentől áthatott élet erényei, szépségei, boldogsága”⁵. Jelen írásom szerény tiszteletadás azon elődöknek is, akik intézményünk szellemi alapköveit elhelyezték, s akiknek munkássága hittanoktató-képzésünk számára ma is követendő.

¹ A Református Pedagógiai Intézet által gondozott legutóbbi curriculum is hangsúlyozza ezt felépítésében. Jakab-Szászi Andrea (szerk.): *A Magyarországi Református Egyház hit- és erkölcsstan kerettanterve, 1–8. évfolyam. Könyvek a magyar református nevelésről* 4. Budapest, 2012, 8–12. Koronként változó volt, hogy a család vagy az iskola kapott-e ezek ismertetésében nagyobb teret, ill. ez utóbbiban milyen mértékkel merítettek ezekből. Átfogóan vizsgálta ezt Tóth Kálmán: *A bibliai történetek tanítása mint igehirdetés*, k. n., Karcag, 1943. művében. Az egyes korosztályok számára tartalmi és módszertani ajánlásokkal segíti a válogatást Fodorné Nagy Sarolta: *A katechézis kommunikációs problémái*, Budapest, Kálvin K., 1996, 30–68. munkája.

² Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana. Tanítóképezdék s népisk. tanítók számára*, Budapest, k. n., 1879, 49.

³ Lehoczky: *A népiskolai evangélikus keresztyén vallástanítás módszertana*, Miskolc, Fischer Lajos könyvnyomtató, 1940, 60.

⁴ Kolos Dániel: *Katechetika*, Sárospatak, 1862, k. n., 74.

⁵ Szele Miklós: *A népiskolai keresztyén vallástanítás módszertana*, Debrecen, k. n., 1925, 51.

1. A bibliai történetmondás felelőssége

A bibliai történetmondás felelőssége és első kulcsa az, hogy tanítványainknak a boldogság forrását kínáljuk fel általa. „Intézetünk atyja, Nagykőrös tanítómestere”⁶ [Szigeti] Warga János, az 1839-ben alapított *Oeconomiko-paedagogicum institutum* szervezője és első igazgatója,⁷ „aki a tanítóképezde ügyét sokáig egymaga képviselte”⁸, s az elemi iskolai nevelés fontosságát a neveléstan mellett Isten országának hirdetésében is látta. A vallásos nevelést a bibliai történetek tanítása által is kívánta szolgálni, melyekre a növendékek örök boldogságát és „erkölcsi épülését alapítani lehet”⁹.

Az Isten, mint legjobb mennyei atya, elejétől fogva gondoskodott arról, hogy az embereket boldogságra vezérelje [...], kinyilatkoztatá azt, mi módon kell és lehet nekünk a boldogságra és az örök üdvösségre eljutnunk [...]. Az a szent könyv, mely ezen isteni kijelentést foglalja magában, nevezetik Bibliának vagy Szentírásnak, Isten igéjének, Isteni kijelentésnek. [...] Ezen szent könyvben van foglalva *Isten országa*, és ennek története s azon intézmények, melyeket az Úr avégre tőn, hogy az embereket *az igaz bölcsességre, a kegyes és jámbor életre*; és ez által *örök boldogságra* vezérelje. Ezen szent könyvben meg van írva mind az, amit *hinnünk és cselekednünk kell* a végett, hogy *boldogok* legyünk. Tehát ezen szent könyvet vagy a *bibliát* ismernünk kell.¹⁰

2. A bibliai történetek megismertetése

A bibliai történetek megismertetésében az elbeszélő személye és hittapasztalata meghatározó. Kálvin az egyház kormányzásáról megállapította, hogy az Úr azt igéje által gyakorolja, melyhez az ember szolgálatába hívja:

az ő ajkakat igénybe véve végzi a saját munkáját, ahogyan például a mester szerszámot használ munkája elvégzésére. [...] Az Úr tehát azzal, hogy emberekre bízta az üdvösség és az örök élet tanítását, és a kezükből adja át a többieknek, olyan kötelemről gondoskodott, mely a lehető legerősebben fogja egységbe egyházát.¹¹

Ehhez s a történetek hiteles elbeszéléséhez a tanítótól szeretet által munkálkodó hit (Gal 5,6) és élő reménység (1Pt 1,3) kívánatik meg¹². A hittanoktató így „fejből, szívből, emlékezetből mondja el a történetet”¹³. Kiss Áron szerint „e tehetségre úgy fogunk szert tenni, ha folytonosan előkészülünk és szorgalmasan gyakoroljuk magunkat.”¹⁴ Az

⁶ Osváth Ferenc – Juhász Béla: *A nagykőrösi református tanítóképző-intézet története*, Nagykőrös, k. n., 1939, 241.

⁷ Szenczi Árpád: *A nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*, PhD-disszertáció, kivonat, Kézirat, 2008, 42, 44–45.

⁸ Kiss Áron: *A neveléstörténet kézikönyve különös tekintettel Magyarországra*, Pest, k. n., 1872, 191.

⁹ Warga János: *Bibliaismeret bibliai történetekkel és Palesztina földrajzával*, Pest, 1870, 4.

¹⁰ Uo., 5–6.

¹¹ Kálvin János: *Institutio Christianae Religionis. A keresztyén vallás rendszere, 1559. II.*, Budapest, 2014, 183–184. Inst. 4.3.1.

¹² Comenius, John Amos: *The great didactic*, London, A. and C. Black, 1907, XXIV. 20–22, 223–225.

¹³ Somfalvi Edit: „Én a szomjazónak adok az élet vizének forrásából ingyen” – Jelenések 21,6c – Bibliai történetek – kortyok az élet vizének áldott forrásából, in *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Theologia Reformata Transylvania*, 2016/2, 177.

¹⁴ Kiss: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana*, 53.

elbeszélői östehetség,¹⁵ szakmai tudás, jártasság kétségtelenül fontosak, egyúttal újra megerősítjük, hogy a hittanoktató szeresse neveltjeit, s azt, aki hozzájuk küldte, akiben élő hite legyen, mert ahhoz, „hogy Jézus Krisztus rajtunk keresztül hozzáférközhessék a gyermeki szívekhez: előbb szükségképpen minket magunkat kellett meghódítania és megtöltenie.”¹⁶ Az elbeszélő nem pusztá tényeket közöl, hanem ezek a történetek az ő belső meggyőződésével telítődnek, aki korábban – akár egy másik elbeszélő által, akár a felkészülés során – megmártózott *in illo tempore*. Átérezte, megtapasztalta Isten mentő szeretetét, népének élethelyzetét és istenélményét, osztozott fájdalmaiban és örömeiben. Nemzedékről nemzedékre átadandó hittapasztalatra tett szert,¹⁷ ami végső soron az életre szóló tanítványi elhívás betöltése: „mert nem tehetjük, hogy ne mondjuk el azt, amit láttunk és hallottunk” (ApCsel 4,20). A történetmondás egyik célja, hogy az utánunk következő generációk „Istenbe vessék bizalmukat, ne felejtsek el Isten nagy tetteit, és tartsák meg parancsolatait” (Zsolt 78,7). Ezért az elbeszélés módszertani fogásai nem hatásvadász elemek, hanem azt szolgálják, hogy a gyermekek a bibliai történeteket Isten üzeneteként fogadják, mely „nekik is szól és reájuk is vonatkozik.”¹⁸ valósággal átéljék azt, s eljussanak arra a belső bizonyosságra, hogy az ő életük is el van rejtve Krisztussal együtt Istenben (Kol 3,2).

3. A jó történetmondás kulcsa

A jó történetmondás kulcsa, hogy az elbeszélő tudatosítsa: elsősorban Istenről tanúskodik, Isten történeteit mondja el¹⁹, és csak másodsorban szól az emberről. Az Úr tetteit, szavait, dicsőségét hirdetik és jelenítik meg a történetek, s a bibliai személyek élete is reá mutat, az Urat ábrázolják, és az ő valóságát emelik ki.²⁰ Tetteinek, csodáinak elbeszélése népe feladata: „Emlékezzetek csodatetteire [...]. Hirdessétek szabadítását nap mint nap! Beszéljétek el dicsőségét a nemzeteknek, csodáit minden népnek!” (1Krn 16,12.23–24). Az örömhír megosztására készíti az embert a Jézussal való találkozás,²¹ s az Úr is arra buzdítja az övéit, hirdessék a vele történeteket²². A bibliai történetmondás Isten hatalmának képviselője, bemutatása és ünneplése; entuziasztikus telítődés az Isten szavával²³, mely az elbeszélő szívébe és csontjaiba rekesztett tűz, ami nem maradhat meg az emberben (Jer 20,9). Krisztus felkenetésének részeseiként prófétai tisztünk, hogy Jézus nevééről vallást tegyünk.²⁴ A bibliai elbeszélés Jézus személyéről és vált-

¹⁵ Walter Sennhauser: *Kérlek, ne oktass!* Budapest, Kálvin Kiadó, 1999, 15.

¹⁶ Szele: *A népiskolai keresztyén vallástanítás módszertana*, 37.

¹⁷ Karyn Henley: *Gyermekbarát tanítás. Hogyan segítsünk gyermekeinknek, hogy élő hitre jussanak a szerető Istenben?* Budapest, ACSI, 2004, 92–93.

¹⁸ Lehoczky: *A népiskolai evangélikus keresztyén vallástanítás módszertana*, 61.

¹⁹ Különösen is szükséges ezt az ünnepek történetei kapcsán leszögezni: „Az ünnep ugyanis nem az emberről, hanem elsősorban és mindenek előtt Istenről szól.” Pap Ferenc: *Az egyházi év*, Budapest, L'Harmattan, 2016, 86.

²⁰ Lehoczky: *A népiskolai evangélikus keresztyén vallástanítás módszertana*, KRE–L'Harmattan, 60.

²¹ Pl. Mt 9,31; Jn 4,39kk

²² Pl. Mt 28,18–20; Lk 24,8kk; 1Kor 11,23kk

²³ Leeuw, Gerardus Van der: *A vallás fenomenológiája*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001, 196–198.

²⁴ Zacharias Ursinus – Caspar Olevianus: *A Heidelbergi Káté*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2015, 32. kérdés–felelet.

ságművéről²⁵ „nem új kijelentés, hanem a kijelentésről szóló vallástétel”.²⁶ Isten népe *elbeszélő közösség*,²⁷ s ennek tagjaként a katechéta az ó- és az újszövetségi²⁸ hagyományokat és megbízatást folytatja, s arról vall, hogy Isten „amint egykor cselekedett, úgy léphet be és lép be ma is az emberek és közösségek életébe”.²⁹ Az elbeszélés közösségteremtő és -mentő erővel bír.³⁰

Isten szeretetének megnyilvánulásait valóságosan követhetjük a hithősök életén keresztül. Történeteik nem idealizáltak, hanem azzal a realitással szövődnek, hogy noha nem tökéletesek az Isten emberei, az Úr mégis velük, rajtuk keresztül viszi véghez üdvtervét.³¹ Az elbeszélő a történetben azt az igazságot keresi, ami az ember számára jelentőségteljes lehet, melyhez azt kutatja, mit tett, mondott az Úr. Felkészülésekor úgy végzi elemző, előkészítő munkáját, hogy az adott korosztály lélektani ismerete birtokában a számukra leginkább megfelelő történeteket válogatja össze, ezeket tantervvé, munkatervvé formálja. Mindez segíti a katechéta, hogy ne individualista, pszichologizáló, köldöknézegető elbeszélést alkosson.³² Ez kulcs ahhoz, hogy az Istent, az igazságot, a vigasztalást, a közösséget és önmagát kereső ember igazán megtalálja azt, akire és amire szüksége van, ami a mennyei valóságból és egykori eseményből, *egykori időből* számára jelenvalóvá, a *mostban* érthetővé és felszabadító erejűvé lesz.³³

4. A bibliai történetmondás valósága

A bibliai történetmondás által a Szent Istennel való találkozás lehetősége adatik³⁴: míg az ember hallgatja, valóságként jelenik meg előtte a történet folyása, s az abban megszólaló Úr is. A történetmondás szent időben találkoztatja az elbeszélőt és a hallgatót a Szent Istennel. Az Isten embere tudatában van annak, hogy vannak olyan idők, amik nem térnek vissza; a lehetőségek egyszerei: nem tudjuk az időt visszafordítani, hogy elszalasztott dolgainkat véghez vigyük.

Minden, aminek vagy akinek nincs ideje, és ezért elhasználja az időt, nélkülözi a szentséget. Ezért nincs ideje a Sátánnak. És egy olyan társadalom, amelyben az idő pénz, amely csak elhasználja vagy elpocsékolja az időt, nem lehet szép, és nem nyerheti

²⁵ Kalevi Tamminen et al.: *Hogyan tanítsunk hittant? Vallásdidaktika*, Budapest, 2001, 123.

²⁶ Szűcs Ferenc: *Hitvallásismeret*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar Rendszeres Teológiai Tanszék, 1995, 62.

²⁷ Gottfried Adam: A történet-elmondásról röviden, in Németh Dávid – Kaszó Gyula (szerk.): *Vallásdidaktikai szöveggyűjtemény*, Budapest, KRE HTK, 2001, 118.

²⁸ Pl. 2Móz 10,2; 5Móz 11,19; Zsolt 78,1–7; Mt 28,7; Lk 1,1; ApCsel 12,17;

²⁹ Németh Dávid: *Vallásdidaktika. A hit- és erkölcsstan tanítása az 5–12. osztályban*, Budapest, KRE–L'Harmattan Kiadó, 2017/2017, 252.

³⁰ Fodorné Nagy: *A katechézis kommunikációs problémái*, 95.

³¹ Lehoczky: *A népiskolai evangélikus keresztyén vallásitanítás módszertana*, 61.

³² Somfalvi: „Én a szomjazónak adok az élet vizének forrásából ingyen”, 183.

³³ Németh: *Vallásdidaktika*, 253.

³⁴ Eliade a *szent* meghatározásához a korai, „primitív” társadalmak értelmezését is segítségül hívta, akik számára az *erőt* és *valóságot* jelentett. „A szent: valami, ami étellel telített. A szent erő egyszerre jelent valóságot, örökkévalóságot és hatóerőt. [...] Ezért érthető, hogy a vallásos ember arra vágyik, hogy részesedjék a valóságból, s erővel telítődjék.” Eliade: *A szent és a profán*, Budapest, Európa, 8–9.

meg a jövőndőt. Éppen ezért ma nem valamilyen akcióra, valamilyen tette van legégetőbb szükség, hanem az ünnepre. Egy világot átformáló nagy ünnepre.³⁵

A vallásos ember Eliade szerint nemcsak a „történelmi jelenben” él, hanem „azon fáradozik, hogy egy olyan *szent idő*ben legyen része, amely bizonyos szempontból az »örökkévalóságokkal« azonosítható.” Az ünnepek forrásául szolgáló bibliai szakaszok (pl. testté létel, passió, feltámadás) elbeszélése megszentelt időtartammá, ünneppé válhatnak, általuk feltartóztatható a profán idő, mely számos fenyegetettséget hordoz a csak abban élő ember számára.³⁶ Ez felfüggesztett időtartam ad ízelítőt az örökkévalóságból³⁷ (Zsid 5,6; 1Pt 2,3). „A szent idő élménye teszi a vallásos ember számára lehetővé, hogy időről időre újból megtalálja azt a kozmoszt, amilyen az *in principio*, a teremtés pillanatában volt.”³⁸ Az ünnepi idő telítettséggel bír; értéke abban áll, hogy az üdvösséget hordozza, behozza a futó időbe, hogy az ember részesüljön a kegyelemben. Ezért kegyelmi időnek, *kairosznak* nevezzük, mely a legjobb, legalkalmasabb idő³⁹, melyben „az értelemadó és értelemmegszilárdító történeteket elbeszélik. [...] Megszűnnek a jelen határai, a jövő megelőlegződik, megtelik értelemmel és reménységgel.”⁴⁰

Az elbeszélő számára ez azon kihívással is jár, hogy hallgatóit visszavezesse azokba az őseredetű időkbe, *in illo tempore*, amikor az adott bibliai esemény végbement. Ez az eredetbe való visszatérés gyógyító erejű, hiszen a jelenvalóvá tétel által az elbeszélő és hallgatósága *részesedik abban az időben*, abban az eseményben. Minőségi, más idővé válhat az elbeszélés ideje, amit felelevenítve, átélve, *kortársává, részesévé* lehet az ember a történet őseredetijének.⁴¹ Az elbeszélés az „örök jelenbe” von, „amely a Lélek megvilágosítása által Isten országának és igazságának *jelenvalósága*”.⁴² Megnyugvást és rendet teremt az elbeszélés, melyben az elbeszélő és az őt hallgatók részesülnek.⁴³ Nemcsak azt az érzést táplálja, hogy „rendben vagyok”⁴⁴, hanem hogy az Isten alkotta nagy rend részese és az eljövendő új teremtés várományosa is vagyok. Bátran éljünk az egyházi év eseményeit felelevenítő történetek elbeszélésével! Bölcsen járunk el, ha nem szakadunk el annak rendjétől⁴⁵, hiszen ez az „egyik legfontosabb tanúságtételünk és tanítónk Isten teremtő, megváltó és megszentelő művéről”⁴⁶.

³⁵ Rudolf Bohren: *Böjt és ünnep. Meditációk művészetéről és aszkéziséről*, Budapest, LUX, 1998, 34.

³⁶ Eliade: *A szent és a profán*, 60–63.

³⁷ Leeuw: *A vallás fenomenológiája*, 335.

³⁸ Eliade: *A szent és a profán*, 59.

³⁹ Leeuw: *A vallás fenomenológiája*, 335.

⁴⁰ Adam: A történet-elmondásról röviden, 120–121.

⁴¹ Eliade: *A szent és a profán*, 74–79.

⁴² Békési Sándor: *Ergon. A keresztyén esztétika teológiája*, Budapest, Mundus Novus, 2010, 151.

⁴³ Somfalvi: „Én a szomjazónak adok [...]”, 182.

⁴⁴ Uo., 183.

⁴⁵ Megerősíti Tamminen ajánlása: „a Jézus életére vonatkozó történeti anyagot általában az általános iskola alsó tagozatában érdemes ismertetnünk a tanulókkal.” Felsőbb évfolyamokon és „minden más szinten az egyházi esztendő jelentősebb stációinál érdemes még visszatérnünk erre az anyagra.” Tamminen: *Vallásdidaktika*, 123.

⁴⁶ Sajátos feszültséget hordoz, hogy az „Úr ünnepeinek” történeteit a hittanoktatás során még az ünnep előtt beszéljük el, mintegy előkészületként, mivel az ünnepek szent napjait – kevés kivétellel – nem az iskolában töltik a gyermekek. Pap: *Az egyházi év*, 59, 62.

5. Nyissunk ajtót!

A következő kulccsal nyissunk ajtót az elbeszélés érzelmi aspektusaihoz! „A nyelvezet azon út, melyen a lélek közlekedik a lélekkel” – állapítja meg Kolos Dániel⁴⁷ a katechetikai beszédmód stílusának értelmezésekor, s azt tartja, hogy a lélek benső állapotát a tanító szavakkal tegeye szemléletessé.⁴⁸ A történet elbeszélése és hallgatása közben valóságos érzelmek ébrednek, különösen is vallásos jellegű érzelmek, amelyeket más helyzetekben is megtapasztalhatott már a hallgatóság, mint pl. a „hála, a bizalom, a szeretet, a megbízhatóság, az alázatos engedelmesség és a hódolat”, vagy mint az öröm, gyönyörűség, etikai emelkedettség.⁴⁹ Ezek az érzések impulzivitásukat tekintve Rudolf Otto szerint lehetnek gyengéden áradóak, hosszan rezgőek, lassan lecsengőek, vagy a lélekből hirtelen előtörőek, izgatottságot, borzongást hozóak is. Ami ilyenkor betölti és megindítja a lelket „a *mysterium tremendum*, a retentő titok érzete”, mely ugyanakkor „sajátosan vonzó, lenyűgöző, elbűvölő, és ez a *tremendum* elriasztó tényezőjével sajátos kontrasztharmóniát hoz létre”⁵⁰. Ezt az elbeszélőt és a hallgatóságát egyaránt magával ragadó, bennük fizikai reakciót is kiváltó, az elmét rabul ejtő hatást *fascinans*nak nevezi Otto.⁵¹ A Szentírás többször tudósít arról, hogy „a szenteket rettegés fogta el és ámulatba estek, megrendültek, és földre borultak, valahányszor Isten jelenlétét érezték”⁵². Történetmondóként mind a felkészülés, mind az elbeszélés során tapasztaltam ezt borzongásban, könnyezésben, remegésben. Betölti az embert ez a *fascinans* „a jelenvaló élmény birtokában”, amint betekintünk a boldog mennyeyi valóságba.⁵³ Az elbeszélőről Leeuw így ír: „[...] tanító mint próféta és prédikátor boldogságeszköz. [...] Nem ajándékoz boldogságot, nem ezt jelenti be, csupán beszél róla, és a tanítás boldogságának kell hatnia.”⁵⁴ Az elbeszélés érzelmi szempontból is az Isten színe előtti és Krisztusban való boldog élethez⁵⁵ segít, hogy az ember „teremtő Istenét igazán megismerje, szívből szeresse, vele örökké boldogan éljen, őt dicsérje és magasztalja.”⁵⁶ Ez a *boldogság* a jussa mind az elbeszélőnek, a felolvasónak, mind a hallgatónak, hiszen a forrása valóban az Isten ígéje és Jézus Krisztus bizonyágtétele: „Boldog, aki felolvassa, és boldogok, akik hallgatják ezeket a prófétai ígéket, és megtartják azt, ami meg van írva bennük: mert az idő közel van.” (Jel 1,2–3)

⁴⁷ Kolosé „a jelenlegi tudásunk szerinti első »valódi« *Katekhetika*”. Szetey Szabolcs: Református katechetikai irodalmunk kezdetei, in Pap Ferenc (szerk.): *Dicsőség tükre*, Budapest, 2014, 164.

⁴⁸ Megjegyzi továbbá, hogy ehhez szükséges ismernünk „a nép nyelvét beszéd és szóllásformáit melyekkel a gyermek fogalmait ki szokta fejteni”, így segítve a tanulók hitfejlődését. Ezért „a katekheta legnagyobb előnye a nyelv írásában áll”. Kolos: *Katekhetika*, 142–143.

⁴⁹ Otto, Rudolf: *A szent*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001, 18, 26.

⁵⁰ Uo., 22–23.

⁵¹ Uo., 48.

⁵² Kálvin: *Institutio*, I. 1.1.2.

⁵³ Otto: *A szent*, 54.

⁵⁴ Leeuw: *A vallás fenomenológiája*, 202.

⁵⁵ Békési: *Ergon*, 122.

⁵⁶ Ursinus–Olevianus: *A Heidelbergi Káté*, 6. kérdés–felelet

6. Az elbeszélés művészetének módszertana

Eleink ajánlásából álljon itt az elbeszélés művészetének⁵⁷ néhány módszertani kulcsa. A „tanítók atyjára”, a 175 éve született Kiss Áronra hivatkozom, aki intézményünk élére éppen 150 éve került.⁵⁸ Igazgatósága utolsó évében adta nyomdába *Hajnalpir* című – „apró emberkének” szánt – könyvét, melyet angol szerzőtől tett anyanyelvünk és valóságunk kincsévé. Előszavában az írónt méltatva fontos metodikai irányt szabott:

[...] etalálja művében az igazi hangot, melyen vallásos igazságokról kisgyermekkel beszélni lehet. Előnyösen használja fel a történeti alakot s a keresztyénség megalapításának nagyszerű eseményeit azzal a belső hittel, s oly egyszerű modorban adja elő, melyek [...] közel állanak a gyermekkorát élő egyes ember gondolkozásához. – A gyermekkel a gyermekek nyelvén beszél, felhasználva a gyermekek által annyira szeretett csudás alakot, élénk színezést, de anélkül, hogy a képzelmet tévútra vezetné.⁵⁹

A történetmondás alapja a bibliai szöveg, melyet az elbeszélő a megértés érdekében kibővíti, oly szöveghűséggel, amely annak belső mondanivalóját tartja szem előtt.⁶⁰ Az egyes szereplők jellemzése, az indítékok közlése, a magyarázatok, kifejtések részint az ismeretbővítést, a megértést, részint a történet belső feszültségét szolgálja. *A textus ilyen jellegű meggazdagítása* nem önkényes eljárás, hanem azt a „történet legbensőbb vallási-erkölcsi eszméje kell irányítson” – vallotta módszertanában Szele Miklós, a debreceni tanítóképezde vallástanára.⁶¹ Korábban ugyannerre intette e hivatásbéliet Kiss Áron is:

[...] a dolog azon fordul meg, mily szavakat használ a biblia? Ha e szavak a gyermeki lélek felfogáskörét nem haladják meg, akkor ragaszkodjék a tanító azokhoz. Ha azonban a gyermekek nem foghatják fel a bibliai stílust, vagyha az bőbeszédű, elavult szólásformákkal élne, alakítsa át azt a tanító s a történeteket gyermeki módon s rövid mondatokban, népszerű nyelven a saját szavaival mondja el. A főkifejezéseket azonban tartsa meg és ezeket hangsúlyozásával is emelje ki.⁶²

Az „életteljes elbeszélés” másik művészi eszköze az *egyenes beszéd*. Ehhez eleve kínálóznak a bibliai párbeszédek, melyek fenntartják a gyermek figyelmét, s leginkább alkalmasak a részvétel, az „utánélés” megteremtésére.⁶³

A történetből képezhető *üzenetet szőjük az elbeszélésbe*, adjuk a szereplő, a hős szájába;⁶⁴ s kerüljük a moralizáló és elhamarkodott ítéletalkotást.

⁵⁷ A „bibliaolvasás művészete” – s ekként a bibliai történet elbeszélésének művészete – által bevonódunk Isten történetének folyamába, „s egy olyan közös művé lesz, mely senkit sem hagy magára küzdelmében.” Gerhard Sauter-re hivatkozik Békési. Békési: *Ergon*, 145.

⁵⁸ Osváth–Juhász: *A nagykorösi református tanítóképző-intézet története*, 246–247.

⁵⁹ Kiss Áron: *Hajnalpir, első vallásos oktatás kis gyermekek számára*, Budapest, k. n., 1876, o. n.

⁶⁰ Adam: *A történet-elmondásról röviden*, 131–132.

⁶¹ Szele: *A népiskolai keresztyén vallástanítás módszertana*, 58.; Zoványi Jenő: *Magyarországi Protestáns Egyháztörténeti Lexikon*, Budapest, Magyarországi Református Egyház zsinati irodájának sajtóosztálya, 31977, 588.

⁶² Kiss: *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana*, 53.

⁶³ Szele: *A népiskolai keresztyén vallástanítás módszertana*, 43., 57.

⁶⁴ Uo., 59.

Az elbeszélés szemléltetésére számos lehetőségünk van. Elbeszélőként mindenféle vizuális eszköz nélkül, anyanyelvünk szemléletességével is magával ragadjuk közönségünket⁶⁵, ahogyan az apostolok is hallgatóságuk szeme előtt úgy írták le Jézus Krisztust, mintha közöttük feszítették volna meg (Gal 3,1). A történetek már önmaguk is képeket kínálnak⁶⁶, de a szemek táplálása okán nem mondunk le a képek, tárgyak és más eljárások szemléltető erejéről. Egyetlen kitélt erősíték meg most, melyben jelen gyakorlatunkban a legnagyobb hiányosságot látom: a művészi, esztétikai értéket tartás szem előtt a történetmondó, „a képek minden tekintetben kitűnők legyenek”⁶⁷.

Comenius szerint Szentírás a keresztyén iskolákban az alfa és az ómega, minden más könyvet megelőz, s ahol történeteit tanítják, ott olyan módszerek kidolgozása szükséges, amelyekkel átadhatóvá válnak a gyermekeknek. Bármit, amit a Bibliából tanítunk, hassa át a hit, a szeretet és a remény, hogy a gyermekek megértsék és értőn olvassák Isten kijelentését, s hogy ne elméleti, hanem gyakorlati keresztyéneket neveljünk.⁶⁸ A fentiekkel magam is ehhez kívánok hozzájárulni, hogy a bibliai történetek elbeszélését pedagógusaink mind értőbben műveljék. Teszem ezt Dobos János lelkesedésével, amint azt az 1851-ben kiadott *Bibliai történetek*⁶⁹ előszavában megfogalmazta. *Abban az időben* tett ajánlásai, a jelenkor nevelőinek is szólnak:

És ezekután engedjétek meg, és ne bántsatok, ha valami szokatlanra kérlek most: [...] kettőt nem szabad itt nélkülözni, a történeteket magát és a történet saját nyelvét [...] Ezért ne hagyjátok a bibliát, ne hagyjátok édes nyelvünket, Isten leend veletek. [...] A bibliát és nyelvünket ne hagyjátok, e két alapon nem bir velünk senki fia.⁷⁰

Irodalom

1967. évi I. törvény a Magyarországi Református Egyházról és szolgálatáról (a 2005. évi I. törvény módosításaival egységes szerkezetben)
- Békési Sándor: *Ergon. A keresztyén esztétika teológiája*, Budapest, Mundus Novus, 2010.
- Bohren, Rudolf: *Bőjt és ünnep. Meditációk művészetéről és aszkézisről*, Budapest, LUX, 1998.
- Comenius, John Amos: *The great didactic*, London, A. and C. Black, 1907.
- Dobos János: *Bibliai történetek kisebb nagyobb gyermekek számára*, Pest, k. n., 1851.
- Eliade, Mircea: *A szent és a profán*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 2009.
- Fodorné Nagy Sarolta: *A katechézis kommunikációs problémái*, Budapest, Kálvin K., 1996.
- Gottfried, Adam: A történet-elmondásról röviden, in Németh Dávid – Kaszó Gyula (szerk.): *Vallásdidaktikai szöveggyűjtemény*, Budapest, KRE HTK, 2001, 115–146.
- Henley, Karyn: *Gyermekbarát tanítás. Hogyan segítsünk gyermekeinknek, hogy élő hitre jussanak a szerető Istenben?* Budapest, ACSI Keresztyén Alapítvány, 2004.

⁶⁵ Fodorné Nagy: *A katechézis kommunikációs problémái*, 95.

⁶⁶ Uo., 19.

⁶⁷ Kiss: *A protestáns népiskolai vallásitanítás módszertana*, 55.

⁶⁸ Comenius: *The great didactic*, XXIV. 20–22., 223–225.

⁶⁹ E „ma is igen kellemes és hasznos olvasmány” keletkezési körülményeiről Vahot Imre írt. vö. Szetey Szabolcs: Dobos János (1804–1887) élete és prédikációs öröksége, 272. in Pap Ferenc (szerk.): *Illés lélkével*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2012.

⁷⁰ Dobos János: *Bibliai történetek kisebb nagyobb gyermekek számára*, Pest, k. n., 1851, 4.

- Jakab-Szászi Andrea (szerk.): *A Magyarországi Református Egyház hit- és erkölcsstan kerettanterve, 1–8. évfolyam. Könyvek a magyar református nevelésről* 4. Budapest, RPI, 2012.
- Kálvin János: *Institutio. Christianae Religionis. A keresztyén vallás rendszere 1559.* II., Budapest, Kálvin Kiadó, 2014.
- Kiss Áron: *A neveléstörténet kézikönyve különös tekintettel Magyarországra*, Pest, k. n., 1872.
- Kiss Áron: *A protestáns népiskolai vallásitanítás módszertana. Tanítóképezdek s népisk. tanítók számára*, Budapest, k. n., 1879.
- Kiss Áron: *Hajnalpir, első vallásos oktatás kis gyermekek számára*, Budapest, k. n., 1876.
- Kolos Dániel: *Katekhetika*, Sárospatak, k. n., 1862.
- Leeuw, Gerardus Van der: *A vallás fenomenológiája*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- Lehoczky Egyed: *A népiskolai evangélikus keresztyén vallásitanítás módszertana. Tanító- és tanítónőképző-intézetek, a létesítendő tanítóképző-akadémiák és a vallásitanítói továbbképzés céljaira*, Miskolc, Fischer Lajos könyvnyomtató, 1940.
- Németh Dávid: *Vallásdidaktika. A hit- és erkölcsstan tanítása az 5–12. osztályban*, Budapest, KRE–L'Harmattan Kiadó, 2017.
- Osváth Ferenc – Juhász Béla: *A nagykőrösi református tanítóképző-intézet története*, Nagykovács, k. n., 1939.
- Otto, Rudolf: *A szent*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- Pap Ferenc: *Az egyházi év*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2016.
- Sennhauser, Walter: *Kérlek, ne oktass!* Budapest, Kálvin Kiadó, 1999.
- Somfalvi Edit: „Én a szomjazónak adok az élet vizének forrásából ingyen” – Jelenések 21,6c – Bibliai történetek – kortyok az élet vizének áldott forrásából, in *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Theologia Reformata Transylvanica*, 2016/2, 176–185.
- Szele Miklós: *A népiskolai keresztyén vallásitanítás módszertana*, Debrecen, k. n., 1925.
- Szenczi Árpád: *A nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*, PhD-disszertáció, kivonat, Kézirat, 2008.
- Szetey Szabolcs: Református katechetikai irodalmunk kezdetei, in Pap Ferenc (szerk.): *Dicsőségükre. Művészeti és teológiai tanulmányok*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2014, 162–192.
- Szetey Szabolcs: Dobos János (1804–1887) élete és prédikációs öröksége, in Pap Ferenc (szerk.): *Illés lelkével. Tanulmányok Báthori Gábor és Dobos János lelkipásztori működéséről*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2012, 203–668.
- Szűcs Ferenc: *Hitvallásismeret*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar Rendszeres Teológiai Tanszék, 1995.
- Tamminen, Kalevi et al.: *Hogyan tanítsunk hittant? Vallásdidaktika*, Budapest, Luther Kiadó, 2001.
- Tóth Kálmán: *A bibliai történetek tanítása mint igehirdetés. Katechetikai tanulmány különös tekintettel a középiskolára*, Karcag, k. n., 1943.
- Ursinus, Zacharias – Olevianus, Caspar: *A Heidelbergi Káté*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2015.
- Warga János: *Bibliáismeret bibliai történetekkel és Palesztina földrajzával*, Pest, 1870.
- Zoványi Jenő: *Magyarországi Protestáns Egyháztörténeti Lexikon*, Budapest, Magyarországi Református Egyház zsinati irodájának sajtóosztálya, 1977.

PÉRI-NAGY ZSUZSANNA

KÖZÉPKORI OLVASÓK MINT BIBLIODRÁMA-SZEREPLŐK – NICHOLAS LOVE *MIRROURJA*

A tanulmány egy késő középkori szöveggel, Nicholas Love Mirrour of the Blessed Life of Jesus Christ-jával foglalkozik. A szövegben drámai lehetőségek rejlenek, így több késő középkori színmű szövegébe talált utat. De mivel Love műve olvasóinak módszereket ajánl fel arra, hogy miként lépjenek be egy aktív meditációs folyamatba, tulajdonképpen azt ajánlja fel, hogy egy bibliodramás játékban vegyenek részt. Maguk a módszerek és a kívánt eredmények is igen hasonlóak a bibliodramához, így Love középkori olvasói talán e műfaj korai gyakorlói és élvezői.

Kulcsszavak: bibliodráma, középkori irodalom, meditációolvasók

Johannes Caulibus *Meditationes Vitae Christi (Meditációk Krisztus életéről)* című műve a középkori nyugati lelki irodalom egyik nagyszerű műve volt.¹ A mű népszerűsége főként abban állt, hogy anyagot szolgáltatott a középkori szerzetesi élet egyik alappillérenek, a személyes imának gyakorlatához. Az ima, akár a lelki élet többi megnyilvánulási formája, a Biblia szövegében gyökerezett. A biblikus ima hosszú nyugati hagyománya, amely már a kereszténység kezdeteitől formálódott, a 13. századra már kifejlett, szerteágazó módszerekkel gazdagodott, amint a mű is bizonyítja. A latin nyelvű nagy sikerű művet Nicholas Love késő középkori angol karthauzi szerzetes fordította le középangol nyelvre, *Myrrour of the Blessed Lyf of Jesus Christ* címmel.² A szöveg újdonságát nemcsak az jelentette, hogy az anyanyelvre lefordítva az olvasók nagyobb tömegei tudták kézbe venni, olyanok is, akik keveset vagy egyáltalán nem tudtak latinul, hanem az e mögött húzódó, meglehetősen forradalmi pasztorális, de mondhatni „pedagógiai” törekvés is. Ennek lényege, hogy az eddig kizárólag a szellemi elitnek tartott klérus mellett, azaz a papság és főként a mindkét nembeli szerzetesek mellett – akik az intellektuális és lelki élet szinte kizárólagos letéteményesei és művelői voltak a Caulibus-mű születésekor – a laikus közönség számára is elérhetővé tegyék a privát devóció olyan formáit, mint amilyen például a bibliai szövegeken alapuló meditatív imádság. A meditáció műfaja önmagában már aktív bevonódást kíván a szöveg értelmezésének és átélésének folyamataiba, de Love művében, a *Mirroure*ban újszerűbb, még sokkal erőteljesebb olvasói közreműködést vázol fel és kér, amely biztosítaná a szöveg erőteljes hatékonyságát. A jelen tanulmány arra mutatna rá, hogy mivel Love módszerei a bibliai alapú szövegbe való kreatív bevonódást segítik elő, igencsak hasonlóan a bibliodráma módszereihez, és a kívánt eredmények is hasonlóak.

¹ Balduinus Distelbrink (ed.): *Meditationes Vitae Christi*, in *Bonaventurae Scripta: autentica, dubia vel spuria critice recensita*, Subsidia scientifica Franciscalia 5, Rome, Istituto Storico Capuccini, 1975. A tévesen Bonaventurának tulajdonított művet Johannes Caulibus írta 1250 körül. 113 latin nyelvű kézirat maradt fenn, és a mű nagyon sok fordítása különböző nyelveken.

² Michael G. Sargent, (ed.): *The Mirror of the Blessed Life of Jesus Christ. A Critical Edition based on Cambridge University Library Additional MS 6578 and 6686*, New York, Garland, 1992.

A bibliai szövegek kínálta meditációs imaforma kialakulása több lépésben valósult meg. A korai fázisban Guigo II *Scala Claustraliuma* révén a ruminatív imádság volt népszerű,³ majd ezt finomította tovább Clairveaux-i Bernát, a *Sermones super Cantica Canticorum*ban.⁴ Bernát hangsúlyozza, hogy Isten szeretetet önt a lélekbe, hogy a hármas parancsot teljesíteni tudja: hogy szeresse Isten teljes szívéből, lelkéből és erejéből. Az első, legalacsonyabb mód a szív szeretete, amellyel a lélek Krisztus emberségét szereti, és ez a lépcsőfok vezet majd el az egyre tökéletesebb, spirituális szeretet felé. Az első lépcsőfok elérésére alkalmas kiválóan az a meditációs irodalom, amely Krisztus földi életével foglalkozik, a szentírási narratívák alapján.

További tizenkettedik századi szerzők mellett, akik szintén e szövegtípusokat ajánlják,⁵ különlegesen érdekes Aelred of Rievaulx, aki a *De Institutione Inclusarum* című művében, amelyet nővérének írt, a háromféle meditációt ajánlja.⁶ Az első típus a Krisztus életének meditatív átélkedése, és Aelred ír is egy pár evangéliumi jelenetre meditatív kibontásokat, mint gyakorlati példát. Itt, amint Michael Sargent írja: „Aelred shows that he intends his reader to imagine herself literally present as these events take place.”⁷

Ezekre az elődökre épült aztán a ferences spiritualitás, amely a Pszeudo-Bonaventura, azaz a Caulibus-féle *Meditationes* hozta létre, és amelynek fő műveit Bonaventura írta meg, főként a *Itinerarium mentis ad Deum*ban vagy a *Vitis Mystica*ban, és amelyek a tévesen neki tulajdonított *Stimulus Amoris*ban és a *Meditationes Vitae Christib*en folytatódtak.⁸

1. A *Mirrou* a középkori drámákban

A *Mirrou* szövege, akárcsak az eredeti latin *Meditationes*é, természetes módon utat talált a középkori drámába is, először is, mert mindkét műfaj, a meditációké is, meg a késő középkori misztériumjátékoké is, a bibliai narratívákon nyugodott, viszont mindkét esetben szükséges volt az eredeti tömör, szűkszavú szövegek kibontása, felduzzasztása. Mivel a *Meditationes*-hagyomány már hivatalosan is elfogadottá vált, nagy népszerűségnek örvendett, és beépült az imagyakorlatba, kézenfekvő volt, hogy a bibliai

³ Guigues II le Chartreux: *Lettre sur la vie contemplative (L'Échelle des moines): Douze Méditations*, Sources Chrétiennes 163, Paris, Éditions du Cerf, 1970, 88.

⁴ J. Leclercq, C.H. Talbot et Henri Rochais (eds.): *S. Bernardi Opera*, vol. 1; *Sermones super Cantica Canticorum* 1–35, Rome, Editiones Cistercienses, 1957, 114–21.

⁵ Lásd St. Thierry-i Vilmos és mások.

⁶ Aelred of Rievaulx: *De Institutione Inclusarum*, in A. Hoste and C.H. Talbot (eds.): *Aelredi Rivalensis Opera Omnia*, vol. 1: *Opera Ascetica, Corpus Christianorum Continuatio Medievalis* 1, Turnholt, Brepols, 1971, 662–73.

⁷ Michael Sargent: *The Mirror of the Blessed Life of Jesus Christ*, Introduction: „Aelred rámutat, hogy azt szeretné, ha az olvasó önmagát odaképzelné az események kellős közepébe.” (Fordítás tőlem).

⁸ S. Bonaventurae *Opera Omnia*, vol. 5: *Opuscula Varia Theologica*, Quaracchi, 1891; és Uo. vol. 8: *Opuscula Varia ad Theologiam Mysticam et Res Ordinis Fratrum Minorum Spectantia*, Quaracchi, 1898.

szövegek drámai megjelenítésében és színpadi kibontásában, továbbgondolásában a szerzők e hagyományt is beépítsek műveikbe. Így nyert utat a *Meditationes* szövege már a legelső misztériumdrámák anyagába, ahogy ezt a kritika kimutatta.⁹ Ugyanilyen érthető az is, hogy, amint elkészült és ismertté vált a Caulibus-mű középgangol fordítása, a *Mirroure*, a drámaszerzők még szívesebben használták fel e művet forrásként, mivel így a fordítással sem kellett bajlódniuk. Emellett a mű rendkívül gyorsan igen nagy népszerűsége telt szert,¹⁰ így némileg valószínűsítette a drámák sikerét is. Ráadásul a helyi érsek, Arundel *Approbatio*ja, amelyet a szöveghez csatoltak, garantálta a szöveg teológiai helyességét és használhatóságát, és hangsúlyozottan az olvasók figyelmébe ajánlotta a privát meditációk gyakorlása céljából, így az átvételek áttételesen a drámák részbeni doktrinális korrektségét is biztosították.

A *Mirroure* szövegét leginkább a kelet-angliai drámákba illesztették, amint ezt sok tanulmány kimutatja, főként az N-Town ciklus darabjaiba.¹¹ E műveknek kiemelt jellemzője, hogy az aktuális politikai és vallási közhangulat változásaira igen közvetlenül reagáltak. Így érthető, hogy a *Mirroure*, amelyre ez ugyancsak hangsúlyozottan jellemző, főként ami a lollard mozgalommal való nyílt polémiát illeti, többszörös okoknál fogva is előszeretettel építették be a szerzők. De a legfőbb ok a szövegben meglévő ‘drámai érzék’ (*dramatic sense*) volt, amely direkt módon is összeköti a drámák műfajával, amint arra Richard Beadle tanulmányában rámutat.¹² Mivel a drámai jelleg meghatározóvá válik, Love szövege kitűnik a kortársai közül: „These, and many other vivid and original details, bring a dramatic life to Love’s writing that is uncommon in medieval English religious prose generally, and they repeatedly force upon the reader a strong sense of actual presence at the events described, together with a powerful emotional identification with the people involved in them.”¹³

Love szövegének inherens drámaiságát a Beadle-tanulmány részletesen elemzi, és ezt követve válik egyre világosabbá, hogy a bibliai narratíván alapuló, de ezt szabadon továbbgondoló, kibontó szöveg és a hozzá csatolt „használati utasítás”, azaz a módszer, amelyet Love ajánl a mélyebb, drámaibb bevonódásra tulajdonképpen a bibliodrámá alapvető módszereivel rokon.

⁹ Lásd Peter Meredith (ed.): *The Mary Play from the N-Town Manuscript*, London, Longman, 1987.

¹⁰ A *Mirroure* ránk maradt kéziratának számát tekintve (ez körülbelül 250 kéziratot jelent), a legnépszerűbb késő középkori művek egyike volt Angliában, csak a Wycliffi Biblia és még egy-két másik mű előzi meg.

¹¹ Lásd Sugano, Douglas (szerk): *The N-Town Plays*, Kalamazoo, Michigan: Medieval Institute Publications, 2007; Péri-Nagy Zsuzsanna: Késő középkori drámák Wycliff gondolatisága ellenében, in Frank Tibor és Károly Krisztina (szerk): *125 éves a budapesti angol szak, Doktorandusztanulmányok*, Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó, 2012.

¹² Richard Beadle: ‘Devoute ymaginacioun’ and the Dramatic Sense in Love’s *Mirror* and the N-Town Plays, in Shoichi Oguro, Richard Beadle and Michael G. Sargent (eds.): *Nicholas Love at Waseda: Proceedings of the International Conference, 20-22 July 1995*, Cambridge, D.S. Brewer, 1997, 1–17.

¹³ Beadle, *Devoute ymaginacioun*, 7.

2. A *Mirrou* mint bibliodráma

A bibliodráma műfaja¹⁴ arra az alapelvre épül, hogy a bibliai szövegekben drámai szerkezetek nyomai találhatóak,¹⁵ amelyek lehetővé teszik, sőt, kínálják a történetek drámai megjelenítését. E megjelenítés az olvasók vagy hallgatók szabad, önkéntes „játéka” a szöveggel, annak mintegy szabad újragondolása az eljátszás révén, és így megtörténik a szöveggel való mélyebb azonosulás. Ennek eredményeképpen a befogadó, azaz a bibliodrázában részt vevő szereplő egyszerre kerül közelebb a bibliai szöveg alaposabb és személyesebb megértéséhez, és önmagának – mint a szöveg, és az erre épülő játék jelenségeire reagáló személyiségnek – a mélyebb és talán újszerű megismeréséhez. Love művének, a *Meditationes Vitae Christi* szabad és kreatív fordításának, a *Mirrou*nak szövege is lehetővé teszi, sőt, a műfaj jellege és a szerző szándéka hangsúlyozottan is rávezeti az olvasót egy bibliodramatikus folyamatban való részvételre.

Love művének közönsége, akár a bibliodrázában, lehetett olvasója vagy hallgatója a szövegnek, amint ez a középkori gyakorlat része volt, és amint erre Love maga igen gyakran utal. Mindkét esetben azonban ugyanazt a „munkát” kéri tőlük. E munka módszerét részletesen kifejti előszavában, majd a mű egészében, a szöveg folyamatában, és a széljegyzetekben gondosan jelölve, hogy mikor melyik fázis következik. Rendszeresen jelzi azt is, mikor mi a kívánt cél, amelynek elérését az író és az olvasó közös erőfeszítése a szöveggel garantálja.

Love egyik alapszava, amelyet ő maga alkotott, és amellyel az olvasóktól-hallgatóktól megkövetelt munkát jelöli, a „devout imaginacioun” (az áhítatos képzelőerő felindítása). Ezáltal Love azt kéri, hogy az olvasó képzelje el, mintegy a belső szemével követvén, mi is történik tulajdonképpen a történetben, annak minden részletét, ízét, illatát elképzelje. De még ennél is tovább lép már a *Meditationes* szerzője, de később Love még inkább. Mindketten ajánlják, és Love még sokkal többször és hangsúlyozottabban, mint Caulibus,¹⁶ hogy az olvasó maga is vegyen részt az olvasott eseményekben, képzelje el, amint ő maga aktív szereplőjévé válik a történetnek. E technikának már vannak előzményei, mint láttuk, Aeldred of Rievaulx-nál például, de ott inkább tentatíve, egyszer-egyszer bukkan fel ez az írói tanács az olvasóhoz. A *Meditationes*ben és aztán Love-nál sokkal erőteljesebben, ez lesz a meditációs folyamat egyik csúcsa, ami az olvasó aktív cselekedeteit illeti. Innen már csak egy lépés van hátra, az imádság, de ez már a következő lépcsőfokot jelenti, és a további lépés, a kontempláció, már nem az olvasó hatáskörébe tartozik, hanem, ha létrejön, felülről adott ingyenes ajándék, Isten szuverén kegye.

A szöveg egyik jellegzetessége, amint Beadle rámutat,¹⁷ hogy a narratíva drámai jelenben íródott: „Now hanged oure lorde Jesus on þe crosse...”¹⁸ (most függ a mi urunk

¹⁴ Else Natalie Warns – Hainrich Fallner: *Jerikó rózsája. A bibliodráma kézikönyve*, Budapest, Kálvin Kiadó – Luther Kiadó, 2003; Nyáry Péter – Sarkady Kamilla (szerk): *Bibliodráma*, Budapest, Harmat, 2004.

¹⁵ Warns-Fallner: *Jerikó rózsája*, 142.

¹⁶ Lásd Beadle, *Devoute ymaginacioun*, 6.

¹⁷ Uo., 6.

¹⁸ Sargent, *Mirrou*, 179.3.

Jézus a kereszten) vagy „Now take we here gude hede, how þat hie lorde of maieste dispoleþ him¹⁹ (most figyeljünk jól, hogy ez a fenséges Úr miként fosztja meg magát). Így az olvasó egyből egy jelen idejű, itt-és-most szituációban találja magát, amely közvetlenül megszólítja őt, főként, amikor az írói utasításokat olvassa: „now take we god hede”, azaz „most figyeljünk jól”. De ennél több is következik.

Amint Beadle írja, igen gyakori, például helyváltoztatásokkor, hogy Love felszólítja olvasóit, kövessék a történet szereplőit, erős drámaiságot létrehozva ezáltal, az olvasót mintegy bevonva magába a cselekménybe. Miután például a Mennyben lévő események véget érnek, Love felszólít: „now go we done to erþe”²⁰, (most megyünk le a Földre) vagy amikor az Angyali Üdvözetkor arra szólít fel, hogy az olvasó is vegyen részt az eseménynél, lépjen a Mária kamrácskájába, éppen úgy, mint ahogyan a Szentháromság is jelen van, meg Gábor arkangyal: „& haue in mynde as þou were present in þe pryue chaumbur of our lady where þe holy trinitye is present with his angele Gabriel.”²¹ (Figyeljünk, mintha jelen lennénk a Miasszonyunk szobájában, ahol a Szentháromság is jelen van Gábor angyallal.)

Később, amikor a jeruzsálemi templomba megy a Szent Család, hogy felajánlják a Gyermeket, ezt olvashatjuk: „Now lat vs here go with hem by devout contemplacion, & help we to bere þat blessed birþen þe child Jesus in our soule by deuoucion...”²² (Most menjünk velük áhítatos személdéssel, és segítsünk hordozni azt az áldott terhet, a gyermek Jézust a lelkünkben áhítattal...) Itt az utasítás egyértelmű, és teljesen konkrét „színre lépést” követel. Először a „menjünk velük” jelenti azt, hogy egyenjogú szereplőként lépünk be a drámába, és váljunk a cselekmény részesévé, mintegy mellék-szereplőkként a főszereplő Szent Család mellett. Még ennél is továbbvisz a következő felszólítás: segítsünk nekik vinni az édes terhet. Tehát vegyük át tőlük, azaz Józseftől és Máriától, a gyermek Jézust, és vigyük mi őt a karunkban, így mintegy főszereplővé válva, mivelhogy a jelenet fókusza mindig ott van, ahol az isteni Gyermek tartózkodik, és jelen esetben az olvasó karjában.

Elsősorban tehát aktív részesként alakíthatja az olvasó a bibliodramatikus színteret, egyszerre több komponensét is átélve a bibliodramai szituációnak. Játékos, szereplő a bibliai narratívában, azt szabadon alakítva, mivel az „áhítatos kontempláció” vagy szemlélődés sokszor egyenértékű az „áhítatos imaginációval”, Love *terminus technicusával*, és tulajdonképpen felszólítás a szabad imaginációra, a jelenet tetszés szerinti, de természetesen tiszteletteljes, azaz „áhítatos” továbbképzésére, ami által a cselekménybe további szálak is belefűződhetnek, alakulhatnak, csakúgy, mint egy bibliodramai játék során. Hogy miként szárnyalhat fel a fantázia szabadon e folyamatban, arra a *Mirroure* szövegének egésze mutat újra és újra példát, amikor a tömör, szűkszavú bibliai szöveget kiindulópontként felhasználva egyre gazdagabban, átfogóbban elképzeli, leírja, mi is történhetett, miként, milyen színek, hangok, szereplők, helyszínek keretében

¹⁹ Uo., 67.3–4.

²⁰ Uo., 18.10.

²¹ Uo., 22.33–35.

²² Uo., 47.34–4.

abban a jelenetben, amelyet a szentírási szöveg leír. Így a *Mirroure* mintegy megtanítja az olvasót az eredeti szöveg imaginációs kibontására, példákat szolgáltatván, majd átadva neki újra és újra a feladatot: most csináld te magad. Ezeket a momentumokat jelöli Love a szöveg margóján vagy magában a szövegben a „devout ymaginacioun” vagy „contemplacioun” jelöléssel.

Másodsorban, hasonlóan a bibliodramához, a szereplő átélheti az eredeti bibliai szöveg mélyebb rétegeit, behatolhat a szűkszavúan megírt jelenet komplexebb realitásába, és így teljesebb megértésre juthat a bibliai szöveg sokszintű megértésében, a literális szinttől kezdve a spirituális szintekig. Tehát az imagináció révén egyfajta alaposabb hermeneutikai munkát végez el az olvasó, amely éppen az egyes rétegek egymásra épülését követi. A bibliai jelenet literális, konkrét, fizikai realitásába való belehelyezkedés az első lépcsőfok, és ennek gazdag, sokszintű átélése révén, amelyben az érzékek is jelentős szerepet játszanak, (mint jelen példánkban a tapintás, az isteni Gyermekek súlyának érzékelése, megéltéje által), lép tovább az olvasó-szereplő a következő szint megértéséig-megtapasztalásáig, amely az ebből kibomló spirituális megértés, azaz a bibliai szöveg morális és szellemi üzenetének megértése, sőt átélése.

Harmadsorban az olvasó, mivelhogy részese lett a jelenetnek, szerepet vállalt benne, amit végig kell játszania, ha képzeletében is, szembesül önmagával is. Love siet pontosítani, gazdagítani az olvasó/hallgató részvételének mikéntjét, mélységét, amikor újra és újra részletesen leírja, látszólag bőbeszédűen, de valójában nagyobb pontosságra törekedvén, mit és hogyan végezzen el: előbb „by devout contemplacion”, majd „bere [...] in our soule by deuoucioun”. Az első metodikai megjelölés jelenti az imaginációs munkára való felhívást, amelynek csak az áhítatos tisztelet szabja meg a határait, majd, a jelenetben való tényleges részvételre való felszólítás után, (vedd a karodba az áldott Gyermekek), pontosít, hogy „in our soule”, azaz a lelkünkben. Ez a szó nagyon gazdag jelentéstartalommal bírt a korabeli olvasó számára, és konkrét módszertani utasítást is tartalmazott, amely a mai olvasó előtt akkor bomlik ki igazán, ha ismeri e gazdag középkori hagyományt. A késő középkori affektív kegyesség egyik alapszavával állunk ugyanis szemben, amely Love-nál gyakran a „stirring” (felszítani) igével kapcsolódik össze, és a „sweteness” (édesség) fogalmával, mindháromnak gazdag misztikai és lélektani hagyománya és ebben kiépülő sokszoros jelentéstartamai vannak. Az „in our soule” itteni jelentése is igen gazdag, ebből egy lényeges aspektust szeretnék kiemelni, amely szerint a kifejezés arra utal, hogy az imagináció intellektuálisabb munkája mellett a lélek is vegye ki a maga részét a szövegbe, azaz a bibliai jelenetbe való behatolásból. Tehát az érzelmekkel együtt merüljön el a jelenetben az olvasó, mintegy az érzelmeivel és lelkével vegye karjába a Gyermekek, érzékelje annak édes terhét, súlyát, realitását, valódi jelenlétét. Így az olvasó lényének teljességével váljon részesévé a játéknak, a jelenet realitásának, így átélheti önmaga realitását is, következképpen jobban érzékeli, megismeri önmagát is. Love többször is példát mutat a nagyfokú érzelmi bevonódásra az olvasóknak, amikor hagyja, hogy annyira magával ragadja a részvétel, hogy többször is felkiált, odaszól a többi szereplőnek, drámai dialógusba bonyolódva velük:

„Oo verrey traitour!”²³(Ó, igazi áruló!) kiáltja Júdásnak, amikor az Jézust egy csókkal árulja el éppen, vagy amikor később, a bírósági tárgyalás során Love maga Pilátushoz fordul, és szemrehányóan próbálja megállítani őt a Jézus kiszolgáltatásában: „O pilate, pilate, wolt þou reprehende & chastise þi lorde god?”²⁴ (Ó, Pilátus, Pilátus, meg akarod feddni és büntetni Uradat, Istenedet?). Így, teljesen belemerülve a jelenetbe, interakcióba sodródva a szereplőkkel, az olvasó tetten érheti saját érzelmi reakcióit is, megfigyelheti, miként hatnak rá események, jellemek, milyen érzelmek és milyen hőfokon törnek elő belőle, és miként felel akár tettekkkel, önkéntelen szavakkal, gesztusokkal a bibliai esemény momentumaira. Ugyanez az egyik célja a bibliodramatikus játéknak is: a mélyebb önismeretre jutás a bibliai esemény átélése, újrajátszása révén.

Nem túlzás itt valódi jelenlétről beszélni, ezt bizonyítja Love következő szava, a „by devocion”. Ugyanis így együtt, a „bere [...] in our soule by deuoucioun” leírja a meditáció majdnem teljes folyamatát: a szöveg literális olvasása, az elsődleges szövegszint megértése, majd az ebbe való behatolás előbb az imagináció által, majd az érzelmekkel együtt, a mély értelmi-képzlet-érzelmi-lelki azonosulás révén mélyről fakadó imába torkollik, amely az olvasó lényének legmélyéről tör fel. Ez az ima a csúcsa a legtöbb esetben a meditációnak, ez a kívánatos cél, amiért a mű megíródott, amint ezt már Caulibus, majd Love nagyon részletesen le is írja a *Proheme*-ben, azaz Előszóban, és amelyet röviden így fogalmaz meg: „devoutly ymaginyng to edificacion & stiring of deuocion”.²⁵ Love célja tehát olvasóit eljuttatni idáig, és ebben talán tovább is lép a bibliodramai folyamatnál.

A mű két kéziratpéldánya gazdagon illusztrált,²⁶ és mivel egyikük az arisztokrata Grey család birtokában volt, minden bizonnyal egy olvasópulton állt kinyitva, hogy az egész udvartartás csodálhassa, nézhesse-olvashassa a késő középkori szokás szerint. A részletesen kidolgozott, nagy méretű és gazdag színezésű illusztrációk tovább segítették az elmélyedést a szöveg történeteivel, ezek szereplőivel.

De a mű nemcsak a kiváltságosakhoz jutott el. Rendkívüli népszerűségnek örvendett, és olvasótábora teljesen vegyes volt, egyháziak és világiak egyaránt olvasták-hallgatták, a magas egyházi vezetőkől a szegényebb apácakolostorokig, az arisztokrata háztartásoktól a londoni kereskedőig, amint ezt számos hagyatéki irat bizonyítja.²⁷ Így a szöveg széles körben vonhatta be közönségét abba a munkába, amelyet célul tűzött ki maga elé: hogy olvasóit-hallgatóit rávezesse a bibliai történetekkel való mély és aktív, sokszor drámai formákat öltő azonosulásra, és ezen keresztül eljuttassa mélyebb, átfogóbb önismeretre és Isten-ismeretre egyaránt.

²³ Uo., 167.19.

²⁴ Uo., 170.32–33.

²⁵ Uo., 61.21–24.

²⁶ Az Edinburgh, National Library of Scotland, Advocates MS 18.1.7 és a New York, Pierpont Morgan Library MS M 648.

²⁷ Carol M Meale: ‘oft siþis with grete deuotion I þought what I mi3t do pleysyng god’: The Early Ownership of Love’s Mirror, with Special Reference to its Female Audience, in Shoichi Oguro, Richard Beadle and Michael G. Sargent (eds.): *Nicholas Love at Waseda: Proceedings of the International Conference*, 20–22 July 1995, Cambridge, D.S. Brewer, 1997, 19–46.

Irodalom

- Beadle, Richard: 'Devoute ymaginacioun' and the Dramatic Sense in Love's Mirror and the N-Town Plays, in Shoichi Oguro, Richard Beadle and Michael G. Sargent (eds.): *Nicholas Love at Waseda: Proceedings of the International Conference, 20-22 July 1995*, Cambridge, D.S. Brewer, 1997, 1–17.
- Meale, Carol M: 'oft siþis with grete deuotion I þought what I mi3t do pleyssyng god': The Early Ownership of Love's Mirror, with Special Reference to its Female Audience, in Shoichi Oguro, Richard Beadle and Michael G. Sargent (eds.): *Nicholas Love at Waseda: Proceedings of the International Conference, 20-22 July 1995*, Cambridge, D.S. Brewer, 1997, 19–46.
- Meredith, Peter (ed.): *The Mary Play from the N-Town Manuscript*, London, Longman, 1987.
- Nyáry Péter – Sarkady Kamilla (szerk.): *Bibliodráma*, Budapest, Harmat, 2004.
- Péri-Nagy Zsuzsanna: Késő középkori drámák Wycliff gondolatisága ellenében, in Frank Tibor és Károly Krisztina (szerk.): *125 éves a budapesti angol szak, Doktorandusztanulmányok*, Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó, 2012.
- Sugano, Douglas (ed): *The N-Town Plays*, Kalamazoo, Michigan, Medieval Istitute Publications, 2007.
- Warns, Else Natalie – Fallner, Hainrich: *Jerikó rózsája. A bibliodráma kézikönyve*, Budapest, Kálvin Kiadó – Luther Kiadó, 2003.

Források

- Edinburgh, National Library of Scotland, Advocates MS 18.17
- New York, Pierpont Morgan Library MS M 648.
- Aelred of Rievaulx: *De Institutione Inclusarum*, in A. Hoste and C.H. Talbot (eds.): *Aelredi Rivallensis Opera Omnia*, vol. 1: *Opera Ascetica, Corpus Christianorum Continuatio Medievalis* 1, Turnholt: Brepols, 1971, 662–73.
- S. Bonaventurae *Opera Omnia*, vol. 5: *Opuscula Varia Theologica, Quaracchi*, 1891; és vol. 8: *Opuscula Varia ad Theologiam Mysticam et Res Ordinis Fratrum Minorum Spectantia*, Quaracchi, 1898.
- Guigues II le Chartreux: *Lettre sur la vie contemplative (L'Échelle des moines): Douze Méditations*, Sources Chrétiennes 163, Paris: Éditions du Cerf, 1970, 88.
- Lecrercq, J, C.H. Talbot et Henri Rochais (eds.): *S. Bernardi Opera*, vol. 1; *Sermones super Cantica Cantorum* 1–35, Rome, Editiones Cistercienses, 1957, 114–21.
- Meditationes Vitae Christi*, in Balduinus Distelbrink (ed): *Bonaventurae Scripta: autentica, dubia vel spuria critice recensita*, Subsidia scientifica Franciscalia 5, Rome, Istituto Storico Capuccini, 1975.
- Sargent, Michael G. (ed.): *The Mirror of the Blessed Life of Jesus Christ. A Critical Edition based on Cambridge University Library Additional MS 6578 and 6686*, New York, Garland, 1992.

SZÉKELY NOÉMI

SOKSZÍNŰ PAPIRSZÍNHÁZ – AZ ÉLMÉNY ESZKÖZE

A kamishibai egy olyan pedagógiai célzatú eszköz, amelynek segítségével közelebb hozhatjuk a gyermekek számára a mesék világát. A megvalósításhoz azonban szükségesek a korosztálynak megfelelő meseszövegek és illusztrációk, valamint előzetesen kidolgozott komplex tevékenységtervek. Fontos kiemelni, hogy a fejlesztő hatású foglalkozások megtörténtekor a gyermekek is aktív részeseivé válnak a mesei eseményeknek, és nem kényszerülnek „passzív” hallgatói szerepbe.

Kulcsszavak: *pedagógia, kamishibai/papírszínház, mese, élmény, komplexitás*

1. A kamishibai története

A *kamishibai* egy japán eredetű szó, ami papírszínházat jelent. A papírszínház egy eszköz, amelynek eredete egészen a VIII. századra vezethető vissza, amikor buddhista szövegeket kezdtek el nyomtatni Japánban. A tevékenységgel egyidőben a buddhista papok térítők munkákba kezdtek, ahol a bonzók mesék segítségével mutatták be vallási tanaikat. Később illusztrációk kísérték a meséket, hogy az írástudatlan parasztság számára is figyelemfelkeltő legyen.

A XI. században megjelent az első japán regény, a *Gendzsi monogatari* (Gendzsi szerelmei) Muraszaki Sikibutól, amely több mint 80 illusztrációt tartalmazott.

A kamishibai mai külleme először a húszas években jelent meg Japánban. Az első ismert mese pedig *Ichiro Suzuki* nevéhez fűződik, és *Az aranydenevér* címet kapta. A papírszínház nagy sikert aratott, és a szegények, valamint a gyerekek „mozijaként” vált ismertté. A papírszínházi mesélőket gaitóknak nevezték, akik kerékpáron járták a falvakat. Kerékpárjuk csomagtartójára egy lakkozott fakeretet erősítettek, amelyben három mesét és különféle édességet vittek a gyerekeknek.

A II. világháború idején kezdett elterjedni az óvodákban és az iskolákban, mint a japán kormány propagandaeszköze.

A hatvanas években a televíziók megjelenésével eltűntek a gaitók, azonban a papírszínház népszerűségét igazolja, hogy Japánban a televíziót denki kamishibainak nevezték el, azaz elektromos kamishibainak. Ebben az időszakban már nagyobb pedagógiai szerepet töltött be a kamishibai a japán intézményes nevelésben, és azóta is úgy gondolnak rá, mint nemzeti örökségük egyik fontos szegmensére.

Európában az 1970-es években jelent meg, és népszerűségének köszönhetően mára a világ minden táján hozzáférhető a gyermekek számára. Hazánkban a Csimota Könyvkiadó 2009 óta publikál – klasszikus és mai történeteket egyaránt feldolgozó – papírszínházi meséket. 2019-ben pedig elkezdtek magyar népmeséket is kiadni különböző korosztályok számára.¹

¹ Papírszínház – *Módszertani kézikönyv*, Budapest, Csimota Könyvkiadó, 2016, 8–14.

A papírszínház elemeit tekintve egy fából készült keretből és a hozzá tartozó mesékből áll. A keretbe körülbelül 3-4 mese fér el összesen, illetve a szerkezet tején található egy fogantyú is, amivel könnyen szállítható, akár csak egy aktatáska. Maguk a mesék papírlapokból állnak. A lapok egyik oldalán a mesék főbb epizódjai jelennek meg illusztrációk formájában – ezeket látja a közönség –, míg a másik oldalon az adott jelenetekhez kapcsolódó meseszövegek találhatók. A meseszöveg mellett a lapokat számozással is ellátták, illetve néhány mesét több nyelvre is lefordítottak (1–2. ábra).

2. A papírszínház a gyakorlatban

A mesélő a papírszínházat általában egy asztalon helyezi el, amely közel van a hallgatósághoz, és ahonnan mindenki jól láthatja a mese jeleneteit. A mesélő az asztal és a rajta található ládika mögött foglal helyet, ahonnan váltogatni tudja a jeleneteket, ha szükséges, illetve fel tudja olvasni a mese szövegét. Az előadását kiszólásokkal, dalokkal, bábozással vagy a gyerekeket is megmozgató rövid játékokkal egészítheti ki.



1–2. ábra.

A papírszínház eszközei

„A mesélő szerepe ma sem más, mint évszázadokkal ezelőtt: a szórakoztatás, tanítás, közösségformálás és -megtartás, gondolatébresztés, viták indítása, közösségi értékek közvetítése, bizonyos szituációk feloldása, a világ megértése szimbólumok használatával: nyitás az irodalom és a mítoszok világába.”²

Az eszköz alkalmazása során az óvodapedagógusnak – vagy a tanítónak – példaértékű beszédmintával kell előadnia a meséket. Nagyon fontos az is, hogy a nevelő a hangszínének megfelelő változtatásával meg tudja formálni a történetbeli karaktereket. Ily módon is segítse a befogadást és az értelmezést.³

A mesélő vegye figyelembe az életkori sajátosságokat! Érdemes figyelni – főleg az óvodában – a megfelelő beszédtempóra, tempóváltásra és beszédszünetre. Mindezek segíthetik a gyermekeket a meseszövegek és az instrukciók könnyebb megértésében.⁴

A kifogástalan közlőképesség, valamint a beszéd- és kommunikatív készség mellett nélkülözhetetlen – az irodalmi nevelés szempontjából is – az általános pedagógiai

² Uo., 8.

³ Gósy Mária: *Beszéd és óvoda*, Budapest, Nikol Kkt., 1997, 137.

⁴ Uo., 97.

képesség: a szuggesztív erő. Az óvodapedagógus (és a tanító) csak akkor lesz képes hitelesen átadni az általa előadott mesét, ha ő maga is képes átélni a történet cselekményét, és azonosulni tud a szereplőkkel. Az ilyenfajta szuggesztív bemutatás hat a gyermekek képzeletére, elfogadtatja velük a mese csodáit, és képes lekötni figyelmüket. A mesemondónak fontos szeretetteljes légkört is kialakítania. Mindez segíti a gyermekeket az irodalmi műből származó gondolatok és érzelmek befogadásában.⁵

3. Szöveg, illusztráció és ritmus

3.1. A szöveg

A papírszínházi mesék között megtalálhatók mű- és népmesék is. Az óvodáskorú gyerekek személyiségfejlesztésének elengedhetetlen része a népmese. A népmese epikus jellegű, csodás elemekkel átszótt, többnyire prózai népköltészeti alkotás. A népmesékben található szimbólumrendszerek üzenetet hordoznak minden, a világot megismerni vágyó gyerek számára, hiszen a szimbólumok eredete egészen az ősi kollektív képzetekhez és tapasztalatokhoz vezetnek vissza.

A műmesék a népmesékkal ellentétben ismert írótól, szerzőtől származnak, írott formában terjednek, cselekménybonyolításuk változatos, szereplők jelleme összetettebb; világszemléletük, a tér- és időszemléletük, illetve értékrendjük jobban kötődik a valósághoz. (A csoda, a fantasztikum nem mindig alkotóelemük.) A szakirodalom elismeri, hogy a műmesék akkor igazán hatásosak és művésziek, ha írójuk meríti a népmesék tartalom- és formavilágából, valamint a különböző gyermeki élményekből és a környező valóságból. A bennük található nyelvi kifejezőeszközök formai és stílusbeli gazdagságát az írói találmányosság jellemzi.⁶

3.2. Egy kis mesemódszertan

Az élményszerű meseelőadások során több terület fejlesztésére is lehetőség nyílik, ilyen pl. a fantázia, a beszédészlelés, a beszédmegértés, az érzelmi intelligencia, a hallás (nem zenei), a szókincsbővítés stb. Az előbb említettekhez elengedhetetlen, hogy a szövegek igényes nyelvi-stilisztikai eszközöket tartsanak magukban, esztétikai értékeket képviseljenek, segítsék a gyermek beszédfejlődését, a fantázia kibontakoztatását, és olyan külső-belső tulajdonságokkal rendelkező mesehősök jelenjenek meg benne, amelyekkel képes a gyermek azonosulni vagy együttérezni.

A meselégkör kialakulást követően az óvodáskorú gyermeket merengő és odafigyelő tekintet, feszült tartás jellemez mesehallgatás közben. A gyermek teljes beleéléssel és elmélyülten követi a mese eseményeit, a mesében elhangzó csodás elemekben vagy mágiikus eszközökben és eseményekben nem kételkedik.

Nagycsoportosoknál jelenik meg először az a jellegzetes viselkedésformával járó fogalom, amit mesei kettős tudatnak nevezünk. A gyermek ilyenkor belehelyezkedik

⁵ Dankó Ervinné: *Irodalmi nevelés az óvodában*, Budapest, Okker Kiadó, 2004, 231.

⁶ Uo., 61–62.

a történetbe vagy egy adott szereplő helyzetébe, de közben tisztában van vele, hogy például a csoportszobában ül, és hallgatja az óvónő előadását. A mesei kettős tudat a felnőttek színházi élményeivel vonható párhuzamba; a nézők tudják, hogy egy színházteremben vannak, mégis együtt tudnak érezni a színpadon látott főhőssel.⁷

3.3. Az illusztráció

Az illusztráció elsődleges jelentése: megvilágítani, magyarázni, példával vagy képi ábrázolással szemléletessé tenni. A szó másodlagos jelentése: ékítés, díszítés, fölcifrázás. A két jelentés együttesen fejezi ki az alkalmazott grafikai műfajt, amely egy szöveg művészi képekkel történő díszítését, kiegészítését, értelmezését teremti meg. A meghatározás mindemellett megmutatja számunkra az ember művészi kifejezésének két alapformáját: az ábrázoló és a kifejező művészetet. Ezek a képek szemléletessé és érthetővé teszik a meseszöveg tartalmát, illetve növelik a művészi alkotás által kiváltott esztétikai élményt. Fontos, hogy a képiró és a mese szerzője egyenrangú művészként legyen jelen, ekkor jól kiegészíthetik és erősíthetik egymás munkáját. Természetesen a gyakoribb az, hogy a szövegek korábban jönnek létre, mint az illusztrációk. Kedvező esetben – ha a mese szövege kortárs írótól származik – az író, az illusztrátor és a nyomdász együtt tervezik meg a könyvet, jelen esetben a papírszínház meséit.

3.4. Egy kis vizuális módszertan

Az illusztrációk fontosak a gyermekek életében, mivel az első művészi élmények egyikét a képeskönyvek és a mesekönyvek sokszínű világa jelenti számukra. A gyerekek minél kisebbek, annál fontosabb a képek „olvashatósága”, az illusztráció minősége. Itt még nem az ábrázoló művészetben van hangsúly, hanem azon, hogy az illusztrátor olyannak láttassa a megjelenített tárgyi világot, hogy azt a gyerekek képesek legyenek felismerni és fogalmakhoz kapcsolni. A későbbi gyermekkönyvekhez tartozó képek elsősorban a szöveg irodalmi hatását szolgálják, de sok esetben pedagógiai és didaktikai funkciót is betöltenek. Ezek az illusztrációk fejlesztik a gondolkodást, az esztétikai érzéket, így hatnak a gyermekek személyiségére.⁸

A papírszínház mesejelenetein található képeket különböző nemzetiségű illusztrátorok készítették, akik egyedi megoldásokkal elevenítik meg a gyermekek számára a meséket. Fontos kiemelni, hogy egy-egy epizód csak a mese fő motívumait foglalja magába, így van mód a fantázia kibontakoztatására is. A papírszínház-mesék átlagosan 14 jelenetből állnak. A jelenetek korosztálytól függetlenül bővíthetnek.

3.5. A ritmus

A ritmus a jelenetek váltakozásával és a papírlapok előre megjelölt sorrendjében jelenik meg egy-egy papírszínházi előadás közben. A mesélő, illetve jelen esetben a

⁷ Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*, Budapest, Libri Kiadó, 2016⁶, 404.

⁸ G. Pap Katalin: Az illusztráció – Az illusztráció fogalma. A gyerek, a gyerekkönyv és az illusztráció, in *Gyermekirodalom*, Budapest, Helikon Kiadó Kft., 1999, 321–324.

pedagógus feladata eldönteni, hogy az adott mesében hol kaphat helyet egy gyorsabb jelenetváltás, hol érdemes szünetet tartani. A szünettartás lehetőséget ad a hallgató gyermekeknek, hogy elképzelhessék a mese lehetséges folytatását, vagy jobban érzékelhessék a cselekményben megjelenő érzelmi állapotokat (öröm-bánat).

A ritmikusság az ismert gyerekdalok, a mondókák vagy a pedagógus által elénekelt, esetleg hangszeren eljátszott népdalok integrálásával is megjelenhet. Az előbb említettek kiválasztása során fontos ügyelni arra, hogy a mese jelenetét is figyelembe véve a megfelelő érzelmi állapotba juttathassuk el a gyermekeket.

3.6. Egy kis zenei módszertan

Az előadás során a zenei feladatokban lehetőség adódik a tiszta éneklés, a ritmusérzék fejlesztésére és a zenehallgatási képességek kialakítására. A szép és tiszta éneklést segíti, ha az óvodáskorú gyermekek fizikai és értelmi adottságainak megfelelően rövid, kis hangterjedelemmel rendelkező dalokat tanulnak játékos formában. A kis hangterjedelmű dallammotívumokat könnyebb meghallani és ismételni, utánozni. A dal kezdőhangját a dallam hangkészlete alapján kell megválasztani, így képesek leszünk a megfelelő hangmagasságon énekelni a gyerekekkel. Az ideális kezdőhang kiválasztásához az óvodapedagógusnak végig kell gondolnia előzetesen a dal hangterjedelmét is, és ehhez kell kapcsolnia az új dal éneklését. A gyerekeket meg kell tanítani a helyes kezdőhang átvételére is, mivel előfordulhat, hogy más hangon kezdik el. A gyakoroltatás mellett elengedhetetlen a helyes óvodapedagógusi példa: megfelelő hangmagasságon kezdje a dalokat, tisztán énekeljen, artikulált legyen a szövegkiejtése, rendszeresen adjon visszajelzéseket a gyerekek énekével kapcsolatban, törekedjen a tiszta ének és mozgás együttes megvalósítására, több alkalommal ismétlje meg az új zenei anyagokat.⁹

A dal és mozgás az óvodában együtt él, és a népi játékokban természetes módon kapcsolódik egymáshoz. „Az óvodáskorú gyermek ritmusérzéke tehát az állandó, kellemes zenei tevékenység útján fejlődik. Ide tartozik például az egyenletes lüktetés, amely a mondókák és dalok szabályosan ismétlődő súlya. A gyermekdalokban ez a negyed, ami a játékokat kísérő minden szabályos lépés a negyed lüktetésnek felel meg. Alapvetően fontos, hogy az óvodapedagógus változatos, játékos gyakorlási lehetőségeket biztosítson. A mérő jelzése mellett a mondókákat szintén beilleszthetjük a tevékenységbe, és általuk is fejleszthetjük a gyermekek ritmusérzékét. A mondókák ritmusa – akárcsak a gyerekdaloké – egyszerű, és a legtöbb esetben negyedekben és páros nyolcadokban mozog. A negyed szünet a szavak ritmusának megfelelően illeszkedik a motívumokba.”¹⁰

A zenei nevelés szintén megvalósítható és közösségi élménnyé formálhatja a papírszínház-előadást. Az óvodapedagógus által megjelenő zenehallgatásra neveléshez nyugodt légkör és a gyermekek érdeklődése szükséges. Időtartama pedig alkalmazkodik az adott helyzethez és a gyermekek életkorához is. Fontos, hogy az éneklés során az egyszeri alkalom mindenképpen kevés, kivéve, ha nincs a dalnak 5-6 szakasza.

⁹ Forrai Katalin: *Ének az óvodában*, Budapest, Móra Könyvkiadó, 2017², 301.

¹⁰ Uo., 83–90.

Az óvodapedagógusnak az előadást követő figyelemből és hangulatból kell megítélni azt, hogy hányszor ismétlje meg az adott dalt.¹¹

Az éneklést követően időt kell hagynunk a gyerekeknek, hogy a zene keltette hangulatok és a mese szövegében előzetesen hallott tartalmi kapcsolódási pontok elmélyüljenek, illetve mindezek érzelmi töltete érvényesüljön.

4. Komplexitás és kreativitás

A komplexitás sikeres megvalósításához elengedhetetlenek a szakmai előkészületek. Ide tartozik az aktuális mese témájához kapcsolódó anyaggyűjtés, a papírszínházművészet kiegészítő eszközök és mesetevékenység tematikáját összegző tervezet készítése. A tevékenységtervezetek mindig következetes felépítést igényelnek, mivel minden elemük meghatározó szerepet tölt be: a tevékenységbe való motiváció, a mesére való ráhangolódás, a mesehallgatás élménye, a történethez vagy a témához kapcsolódó fejlesztő hatású játékok, a szabadjátékba történő visszavezetés. A tervezet létrehozásakor már előre meghatározhatjuk, hogy milyen más tevékenységi területekkel szeretnénk még összekapcsolni a mesetevékenységet. A papírszínház önmagában is képes mint nem hétköznapi eszköz felkelteni és az illusztrációk által lekötni a gyermekek figyelmét, de más területek bevonásával sokkal nagyobb közösségi élmény átélését is biztosítja.

A tematikus felépítést igénylő tevékenységek nem tartalmaznak didaktikus magyarázatokat, hanem az élet apró mozzanatait összegzik, és a jobb agyfélteke fejlesztésére alapozódnak. A mesehallgatás utáni, verbális módon lezajló történet megbeszélése – amit tapasztalataim alapján csak indokolt esetben tehetünk meg már ismert mesékénél – és tanulságainak logikus tudatosítása a bal agyféltekére épít. A bal agyféltekére történő hangsúlyosabb támaszkodás az iskolában jelenik meg, de az óvodában is meg kell találni a két agyfélteke fejlesztésének az egyensúlyát. A 3–6 éves gyermekeknél a jobb agyfélteke szenzitivitására indokolt élményszerű módon építeni, főleg az anyanyelv elsajátításában.¹²

A gyermekek, ha már jobban megismerkedtek a papírszínházzal, tehát rendelkeznek saját élményekkel és tapasztalatokkal, akkor saját papírszínházműve megalkotására is lehetőség nyílik. Ennek sikeres megvalósításához egy olyan mesét érdemes választani, amelyet a gyerekek már több alkalommal hallottak, ismerik a mese hőseinek karakterjegeit, érzelmi alapon kötődnek a történethez a benne található visszatérő motívumok, ismétlések és szereplők miatt. A történetben megjelenő kulcsfontosságú elemeket és jeleneteket érinteniük kell a képek által megelevenedő epizódoknak. Az ábrázoló tevékenységekhez megfelelő környezetet, nyugodt légkört, ideális eszközöket és elegendő időt kell biztosítani a pedagógusnak. Az elkészült jelenetek hátoldalára a pedagógus saját részre felírhatja vagy kinyomtathatja a mese szövegét. A mese szövegének kiválasztásakor – az anyaggyűjtéskor – fontos ügyelni arra, hogy az adott mese hiteles forrásból származzon. Egyedül a népmeséknek és a népmese gyűjtők által feljegyzetteknek

¹¹ Uo., 111–114.

¹² Bajzách Mária: Népmesekincstár mesepedagógiai módszertani ajánló, in *Itt vagyok ragyogok – Népmesekincstár 1. (0–4 éveseknek)*, Budapest, Kolibri Gyerekkönyvkiadó Kft., 2017^a, 152–169.

lehet több változata. Ráadásul az első gyűjtők, pl. a *Grimm* fivérek is a gyermekek életkorához igazítva írták és alakították át a meseszövegeket.

A gyerekek ábrázoló tevékenységeit nagyban befolyásolja az általuk megismert környezet, a többrétű tapasztalatszerzés a körülöttük lévő világról, a tárgyakról és azok térbeli elrendezéséről, egymáshoz való viszonyáról. Az előzőekben felsoroltaknak azonban rengeteg cselekvéssel, mozgással és különböző érzékszervi funkciók együttműködésével kell történnie. A saját személyes élmények és a meseszöveg kapcsán létrejött fantáziaképek újraalkotásához és megjelenítéséhez az egyéni technikai fejlettségüknek megfelelően ábrázolnak. Az alkotások esztétikai élményt nyújtanak, de mindemellett a gyerekeknek (és a pedagógusnak) visszajelzést biztosítanak a már meglévő vizuális ismereteikről. Amikor saját alkotásaikat szemlélik a gyerekek, látják, hogy az nem azonos a valósággal – ha nem fantáziabeli lényről beszélünk –, így azok nem elégitik ki „saját elvárásaikat”. A gyerekek ilyenkor szükségesnek érzik a változtatásokat, de még nem ismerik annak megfelelő módját. Ez a fajta „elégedetlenség” lesz az, ami újabb próbálkozásokra fogja sarkallni a gyerekeket. A későbbi új ismeretszerzés és újabb ábrázolás során ismételten hiányosságokat fognak felfedezni. Az új hiányosságok „önellenőrzésre” készítetik őket, ezáltal indulnak el egy érzékletesebb és pontosabbá váló „önfejlesztő folyamatban”, amelynek készítése dominánsabb a felnőttek elvárásainál is.¹³

A kreatív alkotóképesség nemcsak ábrázoló tevékenység keretein belül valósulhat meg, hanem barkácsoláskor is. A gyerekek a közösen barkácsolt eszközöket szívesen felhasználják szabad játékidőben és az irányított tevékenységek folyamán is, így ezeket a leleményes eszközöket is felhasználhatjuk a mesetevékenység valamelyik szakaszában. Az alkalmazott módszerek közül a motiváció, a bemutatás, a magyarázat és a beszélgetés során is felhasználható. Az óvodapedagógus is készíthet ilyen eszközöket, akár azért, hogy példát mutasson velük az alkotni vágyó gyermekeknek, akár azért, hogy alkalmazza azokat a mesélés során szemléltetőeszközként.

5. A közös munka „gyümölcse”

A pedagógusok által megalkotott eszközöket – síkbáb, ujjbáb, kézbáb, játékkártyák, színpadok stb. (3–4. ábra) –, valamint tevékenységtervezeteket, úgy gondolom, érdemes lenne egy online felületen elérhetővé tenni a szülők és a kollégák számára egyaránt. A tanítók és az óvodapedagógusok közötti tevékenységek megosztására jelenleg nincs alkalmas online színtér, de bízom abban, hogy a Csimota Kiadó jóvoltából erre is lesz mód. Honlapjukon rendszeresen tesznek közzé pdf-formátumban a papírszínházimésékhez letölthető és integrálható tartalmakat. A Csimota Kiadó által megjelentetett *Papírszínház – Módszertani Kézikönyv* is több meséhez integrálható ötletes játékokat és leleményes javaslatokat tartalmaz, amelyekhez letöltési linkeket is megjelölnek.

Reméljük, még sok óvoda, óvodapedagógus, de főleg gyermek fogja élvezni a papírszínház lehetőségeit, fejlesztő hatását, de főleg inkább az élményt!

¹³ Balázsne Szűcs Judit: *Miből lesz a cserebogár?*, Budapest, Alex-typo Kiadó és Reklámiroda Bt., 1992, 114.



3. ábra.
Saját készítésű síkbábok – Az aranyszörű bárány



4–7. ábra.
Saját készítésű játékkártyák – A tavaszi nyúl

Irodalom

- Balázsné Szücs Judit: *Miből lesz a cserebogár?*, Budapest, Alex-typo Kiadó és Reklámiroda Bt., 1992.
- Bajzáth Mária: Népmesekeincstár mesapedagógiai módszertani ajánló, in *Itt vagyok, ragyogok – Népmesekeincstár 1. (0–4 éveseknek)*, Budapest, Kolibri Gyerekkönyvkiadó Kft., 2017⁴.
- Csányi Dóra – Simon Krisztina – Tsík Sándor (szerk.): *Papírszínház – Módszertani kézikönyv*, Budapest, Csimota Könyvkiadó, 2016.
- Dankó Ervinné: *Irodalmi nevelés az óvodában*, Budapest, Okker Kiadó, 2004.
- Forrai Katalin: *Ének az óvodában*, Budapest, Móra Könyvkiadó, 2017².
- Gósy Mária: *Beszéd és óvoda*, Budapest, Nikol Kkt., 1997.
- G. Pap Katalin: Az illusztráció – Az illusztráció fogalma. A gyerek, a gyerekkönyv és az illusztráció, in *Gyermekirodalom*, Budapest, Helikon Kiadó Kft., 1999, 321–324.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*, Budapest, Libri Kiadó, 2016¹⁶, 404.

VÁRADI FERENC

KÉPREGÉNYVAKSÁG AZ IFJÚSÁGI KULTÚRÁBAN ÉS A GYERMEKIRODALOMBAN

A tanulmány a gyermekirodalom körébe sorolt szövegek és a képregény médiuma egymásra hatását vizsgálja. Számot vet a képregényként interpretált alkotások sajátos műfaji és narratív sajátosságával, azok történelmi kontextusával. Párhuzamokat és egymásra épüléseket keres a képregény és a vizuális, valamint sajátos narratív formákat gyakran alkalmazó gyermekirodalom között. A zárórész a gyermekirodalom fogalmának kitágításaként az „írásbeliség” kompetenciarendszerét és az iskolai, didaktikus olvasmányműfajok problémáját is bevonja az összehasonlításba.

Kulcsszavak: képregény, képregényfilm, gyermekirodalom, irodalmi nevelés, posztmodern

Bár a képregény problémáját számos alkalommal említi, közelíti a gyermekirodalommal kapcsolatos hazai szakirodalom, de különböző okok miatt máig nem vált szerves részévé az ifjúsági kultúra, és/vagy annak pedagógiai vonatkozásai terén elkötelezett kutatásoknak. Nyilvánvaló tény, hogy a képregénnyel kapcsolatos problémák csak részben mutatnak átfedést a gyermekirodalom területével, koncepcióival – hiszen a létező képregények jelentős része egyáltalán nem a *gyermeki* befogadót célozza, és az is elég nyilvánvalónak tűnik, hogy a képregénynek az *irodalommal* körülbelül annyira laza a viszonya, mint a *filmművészet* műfajainak.

Mégis: azáltal, hogy tárgyunk nyomtatott, kötött vagy fűzött formában létezik, és használatát, befogadását illetően is mutat összefüggéseket a (narratív) szépirodalommal, elkerülhetetlen, hogy legalább koncepció szintjén tisztázzuk a két terület viszonyát, és azonosítsuk a legfőbb problématerületeket.

A jelenleg hazánkban tapasztalható állapot megnevezéseként alkottam a címben szereplő metaforát. A *vakság* mint érzékszervi, a befogadás eszközeit érintő hiány gondolatát azért idézem fel, mert a képregényes művek hazai recepciójában, kritikájában, alkalmazásában és – nem mellesleg – keletkezésében mutatkozó hiányok csak részben vezethetők vissza történelmi és piaci körülményekre. Ugyanilyen mértékben áll fenn az a probléma, hogy a befogadók nagy tömegei nincsenek felkészülve a képregény sajátos befogadási módjaira, nem ismerik és nem kívánják (megismerni) azokat az érzelmi-értelmi-képzeti folyamatokat, melyeket speciálisan e médium használata, befogadása kínál.

1. Definíció helyett

A hazai gyermek- és ifjúsági irodalom kutatásának és alkalmazásának fórumain a képregény *jelensége* hagyományosan szegényes formában megjelenő vendég. A szegénység metaforáját tudatosan használom: mind mennyiségi, mind minőségi szempontból erősen problematikus a rendelkezésre álló szakmai áttekintés. Egyáltalán: mennyire tekinthető tisztázottnak a terület diszciplináris helyzete, a képregény történelmileg

viszonylag sovány hazai recepciója mellett nem valamiféle tudományközi aknamezőre téved a jelenség iránt érdeklődő kutató?

Hogy ez utóbbi kérdésre valamelyest megnyugtató választ kaphassunk, a téma további tárgyalása előtt álljon itt egy nagyon rövid műfajelméleti áttekintés – a problematikus területek megvilágítása igényével, az örökérvényű megoldás szándéka nélkül.¹

A (kereskedelem és a befogadói szféra által) meghonosodott szóhasználat a meglehetősen áttetsző etimológiájú magyar *képregény* kifejezés alatt számos, sok lényeges szempontból eltérő kulturális produktumot ért.

A mozgóképhez hasonlóan – legjobb tudásunk szerint – fordításban, időnként többszörös közvetítéssel érkezett meg hazánkba az a *valami*, melynek elnevezése véget a kifejezést megalkották. A fogalom alkalmazásának dinamikája azóta sem változott sokat: az adott kor befogadói horizontján megjelenő *képregényként* (is) azonosítható produktumok kapták és kapják ezt a megnevezést.

Jelen korunkban gyakorlatilag bármilyen, a fogalomkörhöz történetileg vagy aktuálisan hozzárendelhető tartalmat elérhetünk a digitális hálózatok közvetítői csatornáin. Így aktuálisan (nagyjából) a következő típusú alkotások sorolódnak ide (megint csak: nem a tudományosság, hanem a köznapi használat rendje szerint).

- rövid, akár egyetlen (de jellemzően legalább kettő) képkockából álló, adott téma variációit esetleg narratív kibontását is nyújtó képregény, (comic strip) (az egyetlen képből vagy rajzból álló karikatúra [cartoon] kategóriájától a szereplők vagy a téma kontextusa különíti el, ha nem is mindig egyértelműen),
- dramatikus narratívával élő, alkalmazott, vagyis didaktikus célú képsorozat,
- valóban regényre emlékeztető, többszereplős, narratív, részben szórakoztató funkciójú hosszabb alkotások (graphic novel),
- szerializált, gyakran többszörösen többszerzős, sajátos műfajokba rendeződő történetek (comics és manga),
- képregényes adaptációk: szépirodalmi alkotások, filmek és videójátékok adaptációi.

A fent felsoroltak papíron vagy elektronikus/digitális médiumokon létező variációit mind képregénynek nevezzük, és a képregény fogalma magában foglalja az olyan műveket is, amelyek akár írott szöveget nem is tartalmaznak. Ugyanígy: a klasszikus, „kézzel” rajzolt és színezett képregények mellett képregénynek nevezzük a digitális vagy fotós eszközökkel elkészített, a fenti kategóriákba eső műveket is.

Ez volna hát a fogalom hétköznapi használatának rövid áttekintése. További kapaszkodóként felidézem azokat a heurisztikus szempontokat, amelyek alapján a fent idézett

¹ Részletesebb műfajelméleti áttekintés ma már elérhető magyar nyelven is, a legfrissebbnek tekinthető a következő tanulmánykötet: Vincze Ferenc: *Intézményesülés, elbeszélések, médiumok*, Budapest, Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2018.

kategóriák egyáltalán létezhetnek, vagyis amelyek felismerése, számonkérése a kategorizáció (és az ezzel járó esetleges viták) alapját képezhetik:

- Statikus, vizuális komponens: kép nélkül nincs képregény, de a képregény mozgóképes formában nem létezik.² Ez kizáró jellegű kritérium.
- Valamiféle elbeszélői konvenció és/vagy rendezőelv szerinti linearitás: befogadói oldalról itt leginkább az idő múlásának illúziója az, amivel találkozni lehet. Ha a képregény írott szöveget is tartalmaz, ennek elolvasása (a nyelvi folyamat belső reprodukciója révén) automatikusan felidéri az idő múlásának élményét, és ezt az effektust tudja az egész (most a grafikai jelekből álló, lényegében vizuális írást is beleértve) elbeszélés követni.
- Narratív történet: mivel a képregény sajátos eszközei voltaképp a történetek felidőzésében, elmesélésében a leginkább hatékonyak, természetes adottság, hogy a létező képregények túlnyomó többsége történeteket mesél el. Ennek ellenére ez nem kizáró kritérium, ugyanis maga az eszközrendszer lehetővé teszi a narratívítás szinte teljes mellőzését is.³
- Montázs- és kompozíciós technikák, speciális grafikai kifejezőeszközök alkalmazása: a létező képregények nagy többsége ezen a területen részben a filmművészet által is használt konvencionális eszközrendszert veszi igénybe a hatáskelés és kifejezés céljából.
- Grafikai stílus, mint narratív, metanarratív eszköz: a képsorozatként értett képregény koherenciáját részben az képes megteremteni, hogy az egymás után következő vizuális reprezentációknak jól meghatározható, következetes viszonya van az ábrázolt, megjelenített látvánnyal.

A fenti felsorolások egyértelművé teszik: a képregény mint kulturális jelenség nagyon pontosan meghatározható eszközök révén hoz létre jellegzetes befogadási formákat, így a vele kapcsolatos létező definíciós nehézségek ellenére (ezek ismertetését és áttekintését mellőzöm⁴) szerepe és jellege konszolidált, jól felmérhető kortárs kultúránkban. Az az álláspontom tehát, hogy minden médiaelméleti vagy műfaj- és stílusesztétikai nehézség ellenére a képregény mára jól értelmezhető és kezelhető, önálló létmóddal és -joggal rendelkező része kortárs kultúránknak, sőt, kultúrtörténetünknek.

² Két megjegyzés: a tisztán mozgóképes képregény médiaelméleti szempontból voltaképpen szinte azonos a filmmel, és különösen is a némafilmmel. Ugyanakkor létező képregényekből adott esetben készül részben animált feldolgozás, ezek digitális vagy filmes platformon léteznek, *motion comics* néven lehet e formátummal találkozni. A fogalom hazai használatáról nem tudok, talán *animált képregénynek* lehetne fordítani.

³ Rendkívül érdekes kísérleti jellegű, művészi értelemben is érdekes, mára klasszikussá vált példa az ilyen lineáris, mégsem narratív képregényre: Istvan, Banyai: *ZOOM*, London, Puffin, 1995.

⁴ A definíciós kényszer elhárítása mellett mindazonáltal jelzem, hogy a képregény mint önálló, modern kori *médium* valószínűleg különösebb zavarok nélkül definiálható – ennek ellenére azért nem fogom tanulmányomban ezt a megközelítést alkalmazni, mert az itt tárgyalt kulturális rendszerek – könyvkiadás és -forgalmazás, iskola stb. – éppenséggel hagyományosan nincsenek tekintettel erre a lehetőségre, és tulajdonképpen az irodalom egy fajtájaként tekintenek rá.

2. Az ismeretlen képregény

Az egyik akadályja annak, hogy a képregényt magától értetődő módon önálló médiumnak tekinthessék, nyilvánvalóan az, hogy más (tömeg)médiumokkal ellentétben nem kapcsolódik hozzá külön technológiai feltételrendszer. Füzetté vagy könyvvé kötött papírra nyomdai úton rögzített kép és szöveg: ennyi, és nem több. A könyvnyomtatás mint írott szöveg sokszorosítása technológiai szempontból bár nem azonosítható a képek sokszorosításával (ez utóbbi történelmileg valamelyes késéssel fejlődött), e kettő együttese jóval a képregény megjelenése és önállósulása előtt rendelkezésre állt.

A képregény előzményeinek tartott kulturális formák egyébként meglehetősen hasonlóak egymástól mégoly különböző civilizációkban is – illusztrált templomi történetek (Európa: freskók, Japán: „emakimono” tekercesek – Európa: vásári képmutogatók, Japán: „kamishibai” művészek stb.). Ezek lényege, alapötlete elég magától értetődő: az ábrázoló vizuális médium állóképeinek narratív rendbe állítása és/vagy konkrét, élősza-vas narrációval kísérése. Tehát például a fonetikus írással ellentétben itt egy olyan civilizációs fejleményt láthatunk, amely antropológiai adottságainkból következően igen különböző történelmi időkben és szituációkban, spontán kialakulhatott.

A huszadik századi képregény – vagyis a valódi képregény – azonban nem csupán műfajilag válik színesebbé történelmi előzményeihez képest, de differenciálódása már az egyes kultúrákra jellemző módon zajlik. Itt nyilvánvalóan külső hatóerők okán kialakul a „kontinentális”, az „amerikai” és a „japán” képregényvilág, és ezek számtalan alkategóriája. Ugyanakkor más, az említettekkel látszólag párhuzamosan fejlődő kultúrákban a képregény előretörése adott esetben sokkal kisebb mértékű, egyes országokban alig-alig találkozni vele. Első pillantásra különös ez a jelenség, hiszen a tizenkilencedik századra már egyértelműen kialakul a *világirodalom* fogalma, és a jelentős, kanonizált irodalmi művek nyelvi megközelíthetőségének problémáját fordítások oldják fel. Az egyes nemzetállamok saját nyelvükön adaptálják a nagy műfajokat: eposzok, regények, novellák, lírai alkotások születnek.

Ezzel szemben a jelentős részben vizuális, vagyis – elvileg – sokkal inkább nyelvfüggetlen médium, a képregény lényegesen lassabb és nehezkesebb kulturaközi terjedést mutat. E jelenség aprólékosabb magyarázatát megelőzően rögzítsük: hazánk képregény-kultúrája a lassan fejlődők közé tartozott és tartozik: a saját alkotások megszületését és terjedését számos egymást erősítő kulturális, sőt, kultúrpolitikai hatás nehezítette, ráadásul a külföldi művek fordításai is igen kis számban váltak, válnak elérhetővé. Fontos azonban, hogy a magyarországi helyzetet ne csupán anomáliaként vagy hiányállapotként fogjuk fel, hanem vegyük észre benne a képregény médiumát mindenféleképp jellemző nehezkés kulturális átadhatóság tényéből következő hatást is. (A Kádár-kor képregényes élete szűk körű, s ennek okán igen korlátozott érvényű megfigyelésekre lehetőséget adó példák sora – noha egyik-másik alkotói életmű önmagában összemérhető saját kora világszínvonalával. Pl. a magyar Zórád Ernő grafikai tudása messze meghaladta kora legtöbb amerikai rajzolóját, és legalábbis felért az európai élvonalhoz is – de sikerei, lehetőségei nagyságrendekkel az említettek alatt maradtak.)

Mi az oka annak, hogy miközben bizonyos kultúrák, szubkultúrák számára nagy jelentőséggel bírnak a képregények, más közösségek számára éppenséggel roppant nehezen megközelíthetők, érthetetlenek? A teljesség igénye nélkül néhány magyarázó vonás:

- A nyugati mintájú, társadalmilag erősen specializált kultúrákban (ahol a tömegesen nyomtatott képregény számára az infrastruktúra rendelkezésre áll) a képzőművészeti és irodalmi alkotói pályák évszázadok óta élesen elkülönülnek. Igen ritkán és pontszerűen alakultak ki olyan alkotások, életművek, ahol a kétféle esztétikai-történetmesélési módszer közel kerülhet egymáshoz. Ilyen számos klasszikus szerzői képregény: Charles M. Schulz lélektani-szociokritikai stripje, a *Peanuts*, vagy a belga Hergé *Tintin*-je. A végeredmény nagyban emlékeztethet a populáris, ponyva, lektűr vagy akár exploitation műfajok karakterére, de az ezzel járó esetleges esztétikai értékítélet helyett inkább azt emelném ki, hogy az ilyesforma specializáció nagyon megnehezíti, hogy a képregényt kiemeljük működő, éltető kulturális közegéből, és lefordítva másutt (más időben) is sikerre vigyük. Talán nem véletlen, hogy a fordításban globálisan leginkább elterjedt amerikai szuperhőképregények esetében a gyártás klasszikus formái már régóta ipari jellegűek: az írók és rajzolókat vállalati előírások által szabályozott környezetben dolgoznak, és az olvasók különösebb felháborodása nélkül lecserélhetők. Az így létrejövő flexibilisebb, semlegesebb, a szerzői látásmódot nagymértékben háttérbe szorító alkotások valamivel könnyebben fordíthatók, értelmezhetők idegen kulturális közegben is.
- Az előbbi témához kapcsolódik a képregény egy olyan jellegzetessége, mely bár igazából egyáltalán nem szükségszerűen következik a médium lehetőségeiből, bizonyos kultúrkörökben – jelesül az amerikai *comics* világában – mégis meghatározóvá vált. Ez egyfajta, a történetek és a vizualitás területén jellemző sematikus beszűkülés: értve itt a tér- és figuraábrázolás egysíkú konvencióját, a sci-fi és fantasy témák túlsúlyát, a szereplők típusait: fiatal-középkorú domináns fehér férfiak és túlszexualizált fehér nők. Mint említettem, ezen vonások eredete lényegében nem strukturális, hanem történeti okokkal viszonylag jól megmagyarázható: az USA tömegkultúrájának sajátos vonásai a Comics Code és annak alkalmazási gyakorlatával vegyítve.
- Érdekesebb talán mindennek az *ellenhatása*: a hatvanas évektől az „illegális” amerikai underground képregény, majd utóbb (a részben piaci okokból) új utakat kereső nagy kiadók is szinte ugródeszkának használták ezt az egysíkúságot. És akár önreflexív-elemző módon (mint Alan Moore *Watchmen*-je), akár egyes elemek megmozgatásával, új kontextusba helyezésével ([homo]szexualitás ábrázolása, genderváltó hősök, sci-fi és fantasy kulisszák helyett naturalista ábrázolás stb.). Vagy akár más képregényes kultúrák motívumainak használatba vételével tulajdonképp a médium globális megújulását, „felnőttkorba lépését” segítették elő. Magam mindenesetre a „befogadás akadályai” listáján említettem meg ezt a sajátosságot, hiszen mentális motívumként, előítéletként ma is számolhatunk a képregényt „köpenyes igazságszótok tesztoszteronvezérelt verekedéseként” elképzelő hagyománnyal.

- A fordítás nehézségei: miközben a képregények vizuális komponenseit hagyományosan változtatások nélkül publikálják a fordítások során, a nyelvi, illetve a nyelvi és vizuális határán egyensúlyozó komponensek átalakítása gondot okoz. A másodikként említett elemek körébe tartoznak a számos képregényes műfajban előszeretettel használt hangutánzó, hangeffektusokat jelző szavak, írott hangsorok: ezek a mű eredeti nyelvének akusztikai rendszerében tudnak jól funkcionálni. Számos klasszikus képregényes konvenció a *szövegbuborék* eszközét használja, hogy a képregény nyelvi komponenseit a drámai szituációkban az egyes szereplők beszédeként, gondolataként jeleníthesse meg. Ezek a szövegbuborékok, és a beírt szöveg hagyományosan igen sajátos metakommunikatív eszközrendszert működtetnek: a vokális kommunikáció fontosabb elemeit (hangerő, hangsúly, hanglejtés, hangszín) gyakran *tipográfiai* vagy kézírás esetén kifinomult, egyedi *grafikai* eszközökkel idézik meg. Ennek lefordítása, különösen a szövegbuborék jellegéből adódóan erősen korlátozott helyen nem mindig valósítható meg szerencsésen. Szintén a képregény médiumához tartozó, de nem specifikus fordítási nehézség az, hogy a gyakran nagymértékben dialogikus felépítésű, ilyen módon tehát lényegében drámai történetek fordítása – a filmek, televíziós sorozatok, drámák – fordításához hasonlóan sajátos tapasztalatot, dramaturgiai ismereteket igényel. Az ilyen tudással rendelkező szakemberek közreműködése gyakran nem megoldható, és gazdaságossági szempontok is ellene hathatnak.
- Befogadói csoportok tekintetében aránytalan a műfaji eloszlás. Az iskolai és társadalmi értemben felfogott szövegértő olvasás célrendszerei igen változatosak: a betűírás és -olvasás nem csupán a szórakoztató időtöltés eszköze, de a tanulás, tájékozódás, gyors kommunikációé, iratok, szerződések, dokumentációk kezelése is. Ezzel szemben a képregény médiumának használata sokkal inkább korlátozott: leginkább a szabadidős, élvezeti célú befogadás dominál. A nyugati típusú piaci társadalmaknak ugyanakkor az ilyen motivációjú időtöltés területén számos más, kompetitív ajánlatuk is van – a szépirodalom olvasása mellett történetileg ide sorolható (ha csak a médiafogyasztás területére tekintünk) a rádióhallgatás, televíziónézés – manapság pedig a videójáték, a digitális médiafogyasztás számtalan formája. Az Egyesült Államokban például a két világháború idején részben a háborús propaganda nacionalista metaforáiként születtek meg és váltak népszerűvé a szuperhőstörténetek. A Kádár-rendszer mesterségesen leszűkített és szabályozott populáris kultúrájában Korcsmáros Pál idealizált nőalakjai nagyban hozzájárultak a Rejtő-képregények kultikussá válásához. A korai huszonegyedik századi Magyarországon a kamaszoknak szánt mangasorozatok sikerét pedig magyarázhatjuk a nyomdatechnika egyszerűsége és a kevés szövegből fakadó viszonylag gyors fordíthatóság gazdasági előnyeivel.
- További, a médium megítélését erősen befolyásoló tulajdonság, hogy egyes kultúrkörökben a (tömeg)kultúra periferiáján épphogy csak megtúrt funkciók megvalósítójává vált. Magyarországon, a Kádár-korszakban a szabályozott tömegkultúra, a „támogatott” mező oly keskeny volt, hogy még az iskolai kötelező olvasmányok képregényes adaptációinak is egy rejtvényűség lapjain kellett

megjelenniük. A miénkénél plurálisabb, szabadabb rendszerekben ezek a peremjelenségek sokszor valóban az illegalitás mezejével szomszédosak: (durva) pornográfia, szadisztikus, öncélú horror, stigmatizált politikai nézetek, kockázatos, kirekesztett szubkultúrák tartalmai. Az ilyen témájú képregények bár jellemzően inkább a kirekesztettség szükségmegoldásaiként funkcionáltak (pl. filmgyártás lehetősége híján), de létük, pontszerű ismertségük újból és újból befolyásolni tudta a médiumról a széles közvélemény körében kialakult képet. Az internet széles körben történő elterjedése a képregény effajta peremfunkcióját értelmetlenné tette, gyakorlatilag meg is szűnt.

Az ismeretlen képregény problémája a közvélekedés szerint persze nem elsősorban a fentiekhez hasonló, a médium működését érintő, a befogadást vagy elterjedést nehezítő immanens vonásokból ered. A rendelkezésre álló képregénytörténeti szakirodalom igen nagy része a médium történetét végigkísérő kulturális ellenhatásokat, tiltó és szabályozó rendszereket, morális aggályokat és pánikokat kénytelen tárgyalni.

Mint azt korábban is kifejtettem, bár médiaelméleti szempontból a „kilencedik művészetként” is emlegetett tárgyunk viszonylag jól definiálható önálló médiumként, ennek ellenére ez a megközelítés itthon ma sem tekinthető széles körben ismertnek vagy alkalmazottnak. Történetileg sokkal gyakoribb a képregényt a képzőművészet vagy az irodalom területéről ismert esztétikai és befogadáselméleti normák irányából megközelíteni. Márpedig ez többnyire azzal jár, hogy a képregény sajátos tulajdonságait hiányként, deformitásként vagy akár visszaélésként azonosítjuk.⁵

A képzőművészet történetének megelőző korszakai a műalkotás autonómiáját és eredetiségét alapvető definitív tulajdonságként tekintették. Az avantgárd és a posztmodern már felveti a szerialitás és popularitás problémáját, idézetként és hivatkozásként be is építi a képregényt egy-egy életmű szövetébe. Mégis, ebből a megközelítésből a képregény vizualitása inkább tűnik a narratívát kiszolgáló, alkalmazott, illusztratív szükségyszerűségnek.

A képregény irodalmi műfajként való besorolásának kísérletei még csüggesztőbb eredményekkel járnak. Miközben a kísérlet értelmetlensége talán még inkább szembeötlő, mint a képzőművészetrel való összevetése, (spontán) befogadáselméleti megfigyelések és hipotézisalkotó folyamatok következményeképp mégis időről időre megvalósul.

A képregényt ugyanis – *olvassák*. Népszerűsége a gyermeki és fiatalok körében sokszor szembeötlő – miközben a könyvkiadás épp e réteg számára másféle, a vizualitás terén szintén eredményeket felmutatni képes irodalmi műveket is kínál. Csecsemő- és kisgyermekkorban a képek dominanciája egyértelmű az olyan *könyvtárgyak* esetében, melyet a gyermek sajátjaként használ – hiszen olvasni még nem tud.

Amennyiben ezen elvárás egyúttal érték tulajdonítással is együtt jár, a vizuális tartalommal is bíró nyomtatott irodalom fogyasztása kezdetleges, meghaladandó állapotnak tétéleződik. A képregény olvasása ez irányból tekintve regresszív eseménynek tűnhet – ez a tapasztalat a képregény médiumával kapcsolatos morális pánikok egyik fontos

⁵ Az itt tárgyalt történeti áttekintés alaposabb kifejtésben olvasható: Dunai Tamás: Képregény: kép és regény? *Studia Litteraria*, 2013, 52(1–2), 109–119.

összetevője. Miközben a televíziót önálló médiumként fogadjuk el, és talán senki nem gondolja róla, hogy „a műveletlen, képi fantázia nélküli ember rádiója” – ez a fajta médiatudatosságon alapuló elkülönülés a képregény esetében nem vált ilyen társadalmi evidenciává. Sokak számára a *comics* a félalfabéta olvasó számára készült irodalom. Ezt a megközelítést egyébként igazolni is látszik számos olyan vállalkozás, mely – akár épp gyermekek vagy fiatalok számára – ismeretterjesztő anyagot vagy kötelező olvasmányként használt irodalmi műveket kínál képregényes formában. Ugyanakkor nem nehéz belátni, hogy a befogadás rétegzettsége, „nehézsége” szempontjából nincs sok értelme ilyen különbséget tenni az egyes médiumok között: egy irodalmi művet egyszerűbb, olvashatóbb változatban képek nélkül is közre lehet adni, ugyanakkor léteznek kifejezetten nehezen befogadható, „olvasókínzó” képregények is.

A „felnőtt képregény” műhelyeiben (és már nemcsak Japánban) a képregényt még gyermekként megkedvelő, meglett korú, fizetőképes közönség igényeinek megfelelő, a posztmodern tömegkultúrára és a huszonegyedik századi élet számtalan aspektusára reflektáló művek látnak napvilágot. Ezzel együtt a címben jelzett probléma része a huszonegyedik századi Magyarország kulturális életének: a magas presztízsű, illetve nagy elérésű médiumok és társadalmi intézmények csak érintőlegesen foglalkoznak képregényes témákkal. A nemzetközi szinten sikeres magyar képregényalkotók itthon keveset szerepelnek, ismertségük szubkulturális szinten mozog. A képregény nemzetközi sikerei, klasszikusai évtizedes késéssel látnak magyar fordítást,⁶ mely fordítások ugyanakkor gyakran anyagi sikertelenség okán torzóban maradnak.⁷ Ezen problémák egy része szükségszerű: a piac kicsi, nyelvünk elszigetelt, a fordítás nehéz, ráadásul az értő közönség egy része eredeti nyelven is elboldogul a frissen megjelenő kiadványokkal. Ugyanakkor, mivel a témakör jelentősége érzékelhetően növekedett az elmúlt évtized során, a megjelenő művek száma pedig robbanásszerű, nagyságrendnyi növekedést mutat (a késés ellenére), tanulmányom zárásaként fontosnak tartom azt is áttekinteni, milyen lehetőségekkel, eddig kevésbé kiaknázott előnyökkel járhat a képregény médiumának további terjedése, ismertebbé válása – az ifjúsági kultúra és gyermekirodalom területén.

Az első – felszabadító erejű – lépés annak a felismerése, hogy a klasszikus magyar ifjúsági irodalomnak és tágabban értett ifjúsági tömegkultúrájának a képregény(es jellegű) kifejezésmód mindig is része volt. Hermann Zoltán meggyőzően érvel amellett, hogy gyermekirodalmunk történelmileg a német gyermekirodalom egyfajta „kinövészeként” is értelmezhető⁸ – ha a képregénytörténeti jelentőséggel is bíró *Max és Móric* látásmódja hazánkban nem is mondható elterjedtnek vagy tipikusnak, a sajátos ironia és vizualitás elválaszthatatlan egysége nagyon fontos műveket jellemez a Kádár-korszak kultúrájában. Csukás István és Sajdik Ferenc kettőse, akiknek a *Pom Pom meséi*,

⁶ Pl. *Watchmen* (két, sikeres kiadást is megért), *Maus* (szintén több kiadásban), *Sandman*, *Incal*, *Tintin*, *Usagi Yoyimbo* stb.

⁷ Pl. a tizennégyeszeres (!) Eisner-díjas *Fables*.

⁸ Hermann Zoltán: Vázlat a magyar gyerekirodalom történetéhez, in Hansági Ágnes – Hermann Zoltán – Mészáros Márton – Szekeres Nóra (szerk.): *Mesebeszéd*, Budapest, Fiala Írók Szövetsége (FISZ), 2017, 15–31.

és a *Ho-ho-ho Horgász* történetek köszönhetőek, mindenképp ilyen. Réber László együttműködése Lázár Ervinnel és Janikovszky Évával szintén itt említendő. A korszak nagy rajfilmes egyéniségei: Nepp József, Dargay Attila, Jankovics Marcell világszínvonalú vizualitással párosították a klasszikus gyermekirodalom, és néhány fontos „outsider” (elsőként említendő Romhányi József) paradigmateremtően jelentős munkáit. A televízió révén népszerűvé váló történetek nyomtatott formában is százezres példányszámokban terjedtek, hiszen mozgókép-rögzítési lehetőség híján a Mészga család kalandjait ilyen módon lehetett tartósan birtokba venni. Képregények voltak hát ezek a művek is – a műfaj említése nélkül.

A rendszerváltozás utáni magyar gyermekkönyvkiadás „ezüstkorának” állócsillaga, Bartos Erika munkássága kitűnő példája annak a szerzői látásmódnak, mely bár kifejezetten képregényes megközelítést mutat, a médium (különösen családi-szülői kontextusban) „gyanús” jellege okán ezt a minősítést soha nem vállalta fel. Így – kis túlzással – egy generáció állt értetlenül az *Anna, Peti, Gergő* sorozat ellenállhatatlan népszerűsége és föltűnő „könyvszerűtlenségének”, sőt „irodalmiatlanságának” ellentmondása előtt.

A Bókay Antal által (is) idejekorán megfogalmazott észrevétel, mely az irodalom- és irodalomtudomány-oktatásnak a köznevelésben játszott szerepére, illetve annak távlataira kérdezett rá, az elmúlt évtizedben még aktuálisabbá vált. Noha a populáris kultúra jellemzően nem tart igényt arra, hogy iskolaszerű körülmények között váljék használatra és értelmezése reflektáltabbá, amennyiben a köznevelés társadalmi intézményrendszerei hosszan velünk maradnak, a tágabb értelemben elgondolt médiatudatosságra képzésnek mégiscsak részévé kell válnia az ottani tevékenységrendszereknek.⁹

Ez a szükséglet ugyanakkor bizonyos értelemben ellentétes az iskola hagyományos, kulturális értelemben kánonteremtő- és fenntartó funkcióival. A populáris kultúra éppen attól populáris, hogy úgymond modern piaci viszonyok között, a tradicionális társadalmi kanonizációs rendszerektől függetlenül működhet.

Másfelől nézve viszont korunk iskolája a hagyományos értelemben vett kultúráközvetítés során is igénybe vesz médiaközi eszközöket. A zenét nem élő előadás, hanem hangfelvétel vagy online stream igénybevételével hallgatják. A képzőművészeti alkotásokat nyomtatott, vagy digitális, vetített kép közvetíti. Egyes digitális tananyagok, taneszközök alkalmaznak élőszereplős vagy animált mozgóképet, multimédiás tartalmakat. Sőt: a virtuális valóság, vagy más, a gamifikáció eszközeiként alkalmazott szimulációs eljárások használata is terjed.

Ebből a megközelítésből a képregény sem több, sem kevesebb, mint egy újabb transzmediális forma, mely akár más médiumban létező, az oktatás/nevelés hagyományos funkciói miatt fontos tartalmakat képes hozzáférhetővé tenni. Könnyű belátni, hogy a képregény – lévén a narratív folyamat mentén megkomponált és befogadott állókép, valamint a nyelvi információ közös médiuma – a szépirodalmi adaptációk megvalósításán túl számtalan más lehetőséget biztosít.

⁹ Ezt a hazánkban rendeleti és törvényszinten megalkotott nemzeti alaptantervek hagyományosan elő is írják.

Elsőként említhetjük – kézenfekvő kapcsolódási területként – a tankönyv formátumát. Habár a kortárs iskolai pedagógia egyik jellemző problémaköre a tankönyv medialitásának és használatának problémaként megfogalmazása, újra-meghatározása, a tapasztalat azt mutatja, hogy a fizikai formában létező taneszköz, a diák saját személyes használatában kézzelfogható tárgyként létező tankönyv (munkafüzet stb.) még jó ideig létezni fog.

Érdekesebb lehetőség a tágabb értelemben vett iskolai írásbeliség, illetve könyvalapú tanulás tevékenységformáinak összevetése a képregény befogadásának mechanizmusával. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az iskola egyik elsődleges feladatául kialakítani kívánt írásbeli szövegértés és információkeresési, -feldolgozási készségrendszer nagymértékben tartalmaz nem verbális, nyelvi formában, de az íráshoz hasonló, grafikus formában rögzített tudáselemeket.

Ebbe a körbe sorolható az írás alapvető tipográfiai „nyelvezete” (akár a kézírás-nyomtatott szöveg funkcionális kettőssége), a nyomdai vagy számítógépes „oldalkép” (layout) értő feldolgozása (címek, kiemelések, összefüggések), de ide sorolhatók a különböző (gondolat)térképek, használati és összeszerelési utasítások, infografikák, vegyes technikájú magyarázó ábrák és technikai rajzok – szinte minden, ahol a grafikai információ bár nem nyelvi, de nem is kizárólag vagy elsősorban ábrázoló (ikonikus) jellegű. Az ilyen típusú információk feldolgozása és hasznosítása rokonítható a képregény sajátos befogadási technikáival, ahol a konvencionális, tanult elemek és a megismert tartalom által metakommunikatív eszközökkel befolyásolt, irányított, szabályozott megértés egymást kiegészítve működnek. Ahogyan a pedagógiai kultúra fejlődésével mind inkább teret nyer a „literacy” fogalmának az ilyen, mediális értelemben kiterjesztett, és interaktív folyamatként értett szemlélete, a képregény saját jogon is érdekes és önálló médiuma mind természetesebb használatú eszközként és tartalmi elemként szervesülhet a köznevelés mindennapi valóságába.

Irodalom

Banyai, Istvan: *ZOOM*, London, Puffin, 1995.

Dunai Tamás: Képregény: kép és regény? *Studia Litteraria*, 2013, 52(1–2), 109–119.

Hermann Zoltán – Mészáros Márton – Szekeres Nóra (szerk.): *Mesebeszéd*, Budapest, Fiala Írók Szövetsége (FISZ), 2017, 15–31.

Maksa Gyula – Vincze Ferenc: *Current Trends in Hungarian Comics Studies*, Budapest, Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2019.

Vincze Ferenc: *Intézményesülés, elbeszélések, médiumok*, Budapest, Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2018.

Vincze Ferenc: *Képregényen innen és túl*, Budapest, Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2017.

VÁRADI-KUSZTOS GYÖRGYI

PÜNKÖSD FELÉ, PÜNKÖSD UTÁN

A gyógyító kapcsolat poétikája Orisek Márta verseiben

A tanulmány Orisek Márta, nagykőrösi költő Pünkösöd felé, pünkösöd után című verseskötetének szövegeit közelíti meg Carl Rogers humanisztikus pszichológiájának kommunikációs gondolkodásmódja felől: itt a folyamat eredendően gyógyító, segítő és segített közti párbeszéd, mely nyelvi természetere révén könnyen párhuzamba állítható a költészet befogadása során létrejövő helyzettel. Feltárja, hogy bár a vers, lévén önálló szöveg, aktív kommunikációs megnyilvánulás, mégis Orisek Márta verseinek beszélője a segített kommunikációs helyzetébe helyezkedik, a segítő szerepében pedig a személyes formában megjelenő Isten személyére történik utalás.

Kulcsszavak: költészet, kommunikáció, Carl Rogers, humanisztikus módszer, vizuális költészet

Könyvtáros, drámapedagógus, tanár –, és hosszan sorolhatnánk Orisek Márta végzettségeit, de minden bizonnyal pontosabban fogalmazzunk, ha az alkotó életforma különböző megnyilvánulásait látjuk e (Karácsony Sándor-i értelemben) *növelő-nevelő*, még teljében lévő életútban.

„Van az angoloknak egy igéjük, Burton művének elejére írt versében az első sorban használja: »I am musing«. Lefordíthatatlan szó. Azt jelenti, hogy múzsai állapotban vagyok, és semmit sem csinálok, csak gyönyörködve bámészkodok, elmélkedek bele a világba, és életem olyanná lesz, mint egy dal, vagy költemény. A könyvtáros ilyen *musínglány*, aki mint a tücsök, lassú bámészkodó, csendes, magányos, derült vágytalanságban él. Múzsai állapotban, de nem, mint a költő szívében verssel, hanem maga, mint életté vált vers. Az ilyen élet láttára mindenki el van ragadtatva. Ez aztán az ember! Ez aztán a sors! Úgy tűnik, mintha, mint a tücsök, ilyennek született volna. Egyáltalában nem. Ezt a tücsök-életet el kell érni, ki kell küzdeni. És nem adják olcsón.”¹

Hamvas Bélától származnak a fenti sorok, aki Lao-ce mellett a XVII. századi Robert Burtonról (*The Anatomy of Melancholy* írójáról) gondolkodva fogalmazza meg a könyvtárosság mint létforma sajátosságát. Hogy mennyire illik e (Burtont és fő művét igen egyedi módon interpretáló) esszé bevezető gondolatmenete a nagykőrösi könyvtáros tanárra, nem e tanulmány tiszte megállapítani, de a *Pünkösöd felé, pünkösöd után* című, 2016-os – ez idáig egyetlen Orisek Márta jegyezte – verseskötetnek már az első olvasásakor két mondatrészlet visszacseng Hamvas soraiból: „derült vágytalanság” és „nem adják olcsón”.

A kötetben hivatkozott, idézett mesterek – Karácsony Sándor, Henri Boulad, Farkas József – gondolatait, mint az egyetemesnek érzékelt keresztény/keresztyén spiritualitás fogalmi védőhálóját feszíti ki a szerző, amelynek biztonságában zajlik a verssorok *testet öltése*, játéka, abbamaradása a *gyönyörködve bámészkodás*, a *derült vágytalanság* póz-nélküliségével. Bár lezárt, megszerkesztett, kiadott költeményeket olvashatunk, mégis

¹ Hamvas Béla: A melankólia anatómiája. Robert Burton: A XVII. század egzisztencia-filozófusa, *Vigilia*, 1983. szeptember, 48. évf. 9, 667.

sokkal inkább a szövegek folyamatjellege domináns. Mintha e versek többsége nem az *Elkészültem, csodálatok!* felkiáltást intézné hozzánk, olvasókhöz, hanem a *Nyitva vagyok, lépj be hozzám!* ajánlatot tenné. Hamvas szavaival élve a *múzsai állapotot* ajánlja fel nekünk is, nem könyvtáros befogadóknak. A József Attila-, Pilinszky János-, Weöres Sándor-parafrázisok, -sorok, -képek, népköltészeti motívumok, görög mitológiai és bőséges bibliai utalások teljes természetességgel simulnak bele e *múzsai* történetbe, felhangosítva számunkra a belépésre hívogató javaslatot.

1. „Nemcsak jelenem vagy, Te vagy gyógyított múltam” (JelenvaJóság)

A fentiek nyomán talán nem meglepő, hogy nem irodalomkritikusként, hanem elsősorban olyan olvasóként fogadtam el a kötet felkínálta ajánlatot, aki tanártárs és képződő mentálhigiénés szakember. Ez utóbbi minőségben (igyekezve nem az elképzelt/vágyott *naiv* olvasó álcája mögé bújni²), a segítő beszélgetések rogersi személyközpontú szemléletmódját elfogadva, gyakorolva, úgy tekintek a kötetben beszélőre, mint egy mentálhigiénés segítő beszélgetés segítettjére.

Mindez sajátos elemzői helyzetet eredményez, hiszen Buda Bélától tudhatjuk, hogy Carl Rogers „életműve és pszichoterápiás rendszere a mai pszichoterápiának szerves és elevenen növekvő, ható része. [...]”³. Személyközpontú irányzatát az utóbbi évtizedek egyik vezető pszichoterápiás iskolájaként tartják számon, noha Rogers soha nem akart iskolát teremteni. „[...] pszichológiai szemléletmóddá, társadalmi mozgalommá, életfilozófiává, politikai problémamegoldó, illetve -kezelő technikává is tette irányzatát, és idős korában már nem azonosította magát a korábban kodifikált terápiás módszer kötöttségeivel.”⁴

Az irodalmi művek pszichoanalitikus (tehát nem rogersi) vizsgálata nyilván legitim lenne.⁵ Foglalkozhatnánk a kötet szerzőjével vagy magával a szöveggel (pl. a jungi kollektív tudattalamból felbukkanó archetípusok jelenlétének vizsgálatával, hiszen a népmesék pszichoanalitikus vizsgálata igen divatos jelenség, s e kötet szimbólumrendszere bőven merít a népköltészet képi világából), de akár az olvasóval és a recepció mechanizmusával is. Nagyon izgalmas tanulmány születhetne Norman Holland tranzaktív irodalomelméleti megfontolásait alapul véve. (Megfigyelve, kibontva és/vagy vitatkozva azzal a gondolattal, miszerint az olvasás során a befogadó saját identitástémájának egyik variációját alkotja meg, illetve újra).

² Rákai Orsolya: A többi néma csend. A laikus olvasás némaságáról, és Kálmán C. György: „Az ártatlanság elvesztése”. Lehetünk-e laikusok? (Dühös változat), in Lóránd Zsófia, Scheibner Tamás, Vaderna Gábor, Vári György (szerk.): *Laikus olvasók?: A nemprofesszionális olvasás értelmezési lehetőségei*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2006.

³ Rogers és a személyközpontú irányzat a mai pszichoterápiában, in Buda Béla: *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései (Újabb tanulmányok)*, Budapest, Animula, 2002, 200.

⁴ Uo., 200.

⁵ „[...] a pszichoanalízis potenciális partner a megalapozó értelem tudatosítási probléma kidolgozásában is. Ugyanakkor kétségtelen, hogy az irodalmi művek és folyamatok pszichoanalitikus értelmezései gyakran kiábrándítóan szegényesek, redukтивák” (Bókay Antal: *A múzsák, pszükhé és tudományaik*, Helikon, 1990, 155).

Az alábbi értelmezés a szövegben megszólaló lírai *személyre* – mint a hiteles, bensőséges, gyógyító kapcsolat egyik tagjára – fókuszál. A *személy* kifejezés használata egyrészt utal a magát Pascal, Teilhard de Chardin és Simone Weil tanítványának valló Henri Boulad gondolatmenetét követő Orisek-kötetbeli emberképre,⁶ másrészt alkalmas arra, hogy felidézze a rogersi személyközpontúság fogalmát is. Fontos, hogy csak utalásról van szó, hiszen ezúttal nem célunk, hogy a *személy* fogalom jelentésváltozását akár történeti, akár egyes (filozófiai, lélektani, teológiai stb.) gondolatrendszerekben elfoglalt helye szerinti összevetésben ismertessük. Egy gyógyító kapcsolat folyamatának rögzítéseként értelmezett kötetben megszólaló *kliens* szinonimájaként használjuk.⁷

Joggal fogalmazódhat meg azonban az elvárás, hogy ennek az értelmezői keretnek a következetes alkalmazásához szükséges lenne a segítő beszélgetés másik tagjának, a segítőnek és az ő működésének a megfigyelése is. Ez esetben viszont a segítő jelenléte, sőt valósága kifejezetten a lírai személy reflexióiból, költői képeiből rekonstruálható. Mint ahogyan az is, hogy a segítő beszélgetés feltételei⁸ mind adottak-e. Vagyis a *kapcsolat* valóságosága, a segítőtől érkező *feltétel nélküli elfogadás*⁹, az elfogadás mellett az érzékeny empátiával közeledő *megértés*, amely pontosan érzékeli, hogy mit is jelent a segített számára a saját kifejezett vagy éppen kifejezhetetlen érzése a jelenben, és ezt vissza is tükrözi.

Rogers alapvető felismerése, hogy nem módszer vagy technika, hanem a segítő személye és a vele kialakult biztonságos kereteket tartó, egyenrangú, bensőséges kapcsolat hitelessége teremti meg azt a lelki környezetet, amelyben a kliens ráatalál saját erőforrásaira, és amelyben *óhatatlanul*¹⁰ megtörténik a fejlődés. A segítséget kérő az emberi léttel együttjáró elakadásokkal, sebződésekkkel, szenvedésekkel küszködik. A segítő erre a küszködő személyre fókuszál feltétel nélküli elfogadással. Nyilvánvaló tehát a rogersi elmélet és segítő gyakorlat kapcsolódása a krisztusi agapé fogalmához.¹¹

⁶ Lásd: Személyiségszintek és újjászületés: Orisek Márta: *Pünkösöd felé, pünkösöd után*, Budapest, Szent István Társulat, Az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, 2016, 149–150.

⁷ Annyit mégis érdemes megjegyeznünk, hogy mind a humanisztikus lélektan emberképe (melyhez Roger személyfogalma kapcsolható), mind pedig a Boulad-féle személyiségzónákat megfogalmazó emberkép távol áll a pszichoanalitikus elméletek emberképétől, amelyek „az embert alapvetően küzdőtérnek tekintik. Az ember szerintük sötét pince, amelyben egy jól nevelt vénkisasszony és egy szexőrült majom vívja véget nem érő, halálos küzdelmét egy meglehetősen idegesnek látszó banktisztviselő játékozatása mellett.” Idézi Grezsa Ferenc *A mentálhigiéne története* című (belső használatra készült) vázlatában. (Bannister, 1966) <https://docplayer.hu/2783257-A-mentalhigiene-tortenete-vazlat-dr-grezsa-ferenc-kre-btk-pszichologiai-intezet.html>

⁸ Carl Rogers: Néhány hipotézis a személyiségfejlődés serkentésével kapcsolatban, in Carl Rogers: *Valakivé válni. A személyiség születése*, Budapest, Edge 2000, 2003, 63–71. (Rogers: On Becoming a Person című 1961-es könyvének fordítása.)

⁹ A segítő elfogadja a segítséget kérő pillanatnyi viszonyulását, habitusát anélkül, hogy azt pozitívnak vagy negatívnak minősítené, és azt is, ha ez az állapot, viselkedés, magatartás esetleg ellentmondásban van korábbi magatartásformákkal.

¹⁰ Rogers emeli ki ezt a kifejezést, i. m., 67.

¹¹ Bár teológiai szempontból lényegi, témánk vonatkozásában mégsem elsődleges „az ember alapvetően jó” humanisztikus (Rogers által is elfogadott) emberkép és „az ember eredendően bűnös” keresztyén emberkép egymáshoz való viszonyáról gondolkodni. Így a terjedelmi korlátok miatt erre most nem kerül sor.

2. Jézus, a jó segítő prototípusa

Tringer László *A gyógyító beszélgetés* című könyvében hívja fel a figyelmet arra, hogy Rogers humanisztikus nézőpontja, elképzelése a személy növekedéséről, hogy ti. a növekedés öncél, bizonyos hiányt is rejt, amely hiányt a „személy transzcendens dimenziójának újrafelfedezése töltheti be.”¹²

A *Mély eszmélet* című vers a következőképpen láttatja a Segítőt:

„De Valaki legbelül, bennünk értünk csendesül.
Sosem ágál, sosem jajgat, értelmén túl éber: hallgat.
[..]
nem érzés, akarat, elme, Ó bennem a lét figyelme,
[..]
Másfelé Buddha, itt nekem Jézus,
távol a Gangesz, közel Efézus.”

Ebben a kapcsolatban a segített lírai személy egyszerre éli át, hogy a Segítő (Jézus) *mindig nagyobb*, de közben azt is, hogy ez így rendben van, így hiteles, mert humora (*Semper maior*), szenvedése kultuszon, dogmán, rítuson túli, tapintatos, gyöngéd emberhez igazodása, (*Golgota-fa, Ostya, Az élet útjának felén*), aktív hallgatása az emberi lét belső derűjét (*A bűvös palást, A belső mosoly kertjében*), elvehetetlen méltóságát is megmutatja, ahogyan ezt a *Golgota-fa* záró sora is jelzi: „s az ember végtelen isteni derű világtengelye, mint a fű”.¹³

3. Önélküle–Ófelé–Óvele–Óbenne–Derűénekek–Óróla

A fenti kötetszerző címsor huszonöt év (1991–2015) verstermését csoportosítja időrendben. A bevezető öt vers, a *Derűénekek* ciklusa és az *Óróla* prózai kontemplációi nincsenek évszámmal ellátva, nem véletlenül, hiszen a szövegbe emelt Karácsony Sándor-i idézetekkel együtt egyfajta ön- és kötetértelmező szerepet töltenek be. A szintén hivatkozott Karinthy-mondat („*Minden másként van*”) a kötet második versének címe. A pünkösdi Lélekkel való találkozástól kezdve (*Pünkösdi Lélek*), a csend–párbeszéd folyamatában (*Levélváltás*) a lírai személy ön- és világerzékelésében *minden másként* van. „Így aztán azóta nem is létezem, / csak MÁSKÉNT/TELJESEN.”

¹² Érdekes kipillantásunk a modern bölcsélet egy-egy párhuzamos vonulatára. A növekedés Teilhard de Chardin (1980) filozófiájában is alapvető szerepet játszik. Az ember növekedése része a mindenség mozgásának, amelynek – szemben Rogersszel – határozott, transzcendens iránya van (ómega pont). A dialógust középpontba állító filozófusok vagy pszichoterapeuták ma már a „másikat” az egyén szerves részének tekintik (Buber, 1970). Lacan (1966) szerint az Én definíciója elválaszthatatlan a Másiktól, az Én csak a Másik által létezik („L’Autrui”). Tringer László: *A gyógyító beszélgetés*, Budapest, Medicina, 1992, 222.

¹³ Közben e sor József Attila 1924-es *Nem én kiáltok* című vers két sorával is könnyedén párbeszédbe lép: „Légy egy fűszálon a picit él / S nagyobb leszel a világ tengelyénél.”

Az *Őnélküle* ciklusban megszólaló hang („Visszhangzik vékonyka hangom / ős-mély mederben,” – *Kabóca*), a kapcsolatot, az e világi és a transzcendens *másikat* kereső ember hangja: „El kell ballagni a Csöndig, / míg nem zuhog ránk durva rög, / s nem nő belőlünk dudva, / mert lábunk térdig vásik, / míg megölel a Másik.” (*Egymásvilág*) E hang mögött a természetben, mégpedig az anyatermészetben gyönyörködő, napszakok, évszakok váltakozását, növények növekedését önmaga változásaként értelmező, asszonnyá váló lány képe sejlik fel. Úgy is fogalmazhatnánk, az asszonnyá szőtt leány képe, hiszen a szövés-fonás motívuma újra és újra felbukkan a versekben (*Pénélope Odüsszeuszhoz, Oldhatatlan, Nemezsátor, Szelfi, Csipkerózska*).

A kötet közepén, az *Ővele* ciklusban elhelyezkedő *Háromféle szeretet* (Gyökössy Endrét visszhangzó) gondolatmenete alapján állíthatjuk, hogy az *Őnélküle* ciklus központi témája az *erosz* és *filia* örömet és hiányait túlnövő *agapé* iránti mély vágy (*Oldhatatlan, Szelfi*).

Az *Őfelé* ciklus kezdő verse, az *Eufória*, a gyógyító találkozás első nagy felismerését rögzíti. A jelenidejűség e találkozás érvényességét kiterjeszti a múltra és a jövőre is.

Végtére
kezed,
lábad,
fejed
szálkák, tüskék, szögek közé feszül,
örök idollá merevít a fájdalom.
Akkor
megérted:
ilyen
rab voltál
mindig,
ilyen szabad.

Ezen „ikono-logikus rendezőelv alapján alkotott” kalligramma¹⁴, keresztet formázó, egyszerű grafikai megoldásával nem csupán a nyelvi anyag mondandóját illusztrálja, de az általunk kijelölt értelmezői modell felől nézve a segítő beszélgetés kezdeti terét is. A gyász megéléséhez (*Apósom halálakor, Nagypapa bőgréje*) és a vigaszkereséshez biztosít háttérrel. „Csöndes vigaszt keresek, égen túlit, / amíg az idő hétrét múlik, / kinek árnyak közt nincs hatalma, / fényt vonhat szívére: héját az alma.” (*Vigasz*) Hiszen „sötét keresztet széjjelhasította bíborpalástodat, az eget, / Éjjel hol jártál, azt csak te tudod. / Hajnalban nem lelvén örökre megtaláltunk.” (*Krisztus*).

¹⁴ A statikus vizuális költészet kétdimenziós költeményeinek ikonológus rendezőelv alapján létrehozott kalligrammák első csoportjába sorolható a költemény Papp Tibor *Ige és kép* című tanulmánya nyomán. Ezen versekben „a nyelvi anyag lineáris, és megfelel a normatív szintaxisnak (legtöbbjük hagyományosan szedett sorokban is megállja a helyét). A szöveg grafikai adottságainak kihasználásával megformált kép (...) a nyelvi anyag mondandóját illusztrálja vagy ismétli meg. Papp Tibor: *Avantgárd szemmel költészetéről, irodalomról*, Budapest, Magyar Műhely Kiadó 2004, 48, 51.

Az *Ővele* és *Őbenne* ciklus versei, mint ahogyan a kötet verseinek többsége, él a vizuális költészet fent említett jellegzetességével.¹⁵ Amennyiben továbbra is a segítő kapcsolat tereként, még inkább látható közegeként értelmezzük e grafikai megoldásokat, megfigyelhetjük, hogy a többször is felbukkanó kereszt új tartalmakkal dúsul. Például *Az élet útjának felén* című versben a szenvedés mellett a szelíd önirónia is megjelenik („Újjászülsz / engem, Istenem, / (csak a töltött káposzta közben le ne égjen”). Így a kereszt a segítő kapcsolatban a szent és a profán együttlétének természetes közege lesz, ahol a feltámadás, az újjászületés magától értetődő módon megtörténik (*Tavasza a kálváriadombon, Golgota-fa*). Az alapvető geometrikus szimbólumokat alkalmazó kalligrammák (*Ostya, Pneuma*) és az egyéb formákat (*Csontváry Cédrus-imája, Feltámadás felé, Szeretet-meditáció* stb.) utalásjellegűen felvonultató versek látványa szintén értelmezhető a gyógyító kapcsolat látható, szimbólumgazdag közegeként. Az *Őbenne* ciklus utolsó költeménye (*Barátaimnak mondalak titeket*) egyaránt formáz kelyhet és kitárt karú embert – „Nem apánk szellemével, nem tört anyánk lelkével beszélgetünk, / hanem legelőször és végtére is mindig egyedül Veled.”

Az *Őfelé, Ővele, Őbenne* ciklus versei az agapéból részesedés gyógyító folyamatát engedik látni. Visszaidézve Hamvas szavait, mondhatjuk, ezt *nem adják olcsón*. S bár a Hamvas tanulmányában emlegetett katabázisz (pokoljárás) ez esetben nem a szemünk előtt megy végbe, hanem a lírai személy létérzékelése szerint egyszer s mindenkorra lezajlott a kereszten, mégis a segítő és a segített is megszenvedti az (újjá)születést. Megszenvedti, de az utolsó szó nem a szenvedésé.

„Jóságod / rengve öblöget, / mint édes magzatot, / elaltat, lágyan költöget, / lebegtet köldökmadzagot. / Kihunynak oltalmad mélyén / vakító, neon-hideg napok, sötét, / örök közelben szíveddel hallgatok.” (*JelenvaJóság*)

Az anyarcú gondviselés, az áldott állapot (*Isten méhében, Anyaöl porfátyolban*) a magzati, majd csecsemőlet teljességélménye erőteljes képekben jelenik meg, és aki lassan megszületik (*Születésnapomra*), biztonságosan kötődő, mély-derűs személy (*Honnan a derű?, A bűvös palást*).

Az utolsó versciklus pajkos humorú költeményei (*Noé macskája, Aladár éneke, Logossal osztózón, Macskaszem-Jancsi*) nem véletlenül viselik a *Derűénekek* cikluscímet, hiszen a derült vágytalanság – *E-mail (FW)* – megoldozott, de végsősoron ajándékba kapott paradox tapasztalatát, a „kilehel, befogad irgalom illata” – élményét (*A belső mosoly kertjében*) rögzítik.

A kötet verseinek ritmikai megformáltsága nehezen választható el az azonnal szembeötlő vizuális jellegzetességektől: ahogyan korábban említettük, a verssorok tipográfiai

¹⁵ Mindeközben, ha egy másik tanulmányt íránk, Sz. Molnár Szilvia *Vizuális költészet vagy képvers?* című írása Foucault-ra hivatkozó mondatai nyomán úgy is tekinthetnénk erre a jelenségre, hogy a „kalligram így mintegy csapdába ejti a nyelvet is és a képet is. [...] A kalligramok mindaddig ebben a csapdában maradnak, amíg hasonlóság alapján jönnek létre és szerveződnek: a kép hasonlít a jelentett tartalomhoz. Semmi nem oldja fel a hasonlóság uralmát a kalligramokban, mert a képpel együtt mindig a szemünk előtt lebeg a mintakép is, amely önmagához viszonyítja a látott másolatot, és így a kalligram nem tud menekülni az értelmezésnek ebből a hasonlító csapdjából.” (Sz. Molnár Szilvia: *Vizuális költészet vagy képvers? A képversértés szempontjai a magyar irodalomtörténet-írásban, Iskolakultúra* 2001, 10, 34.)

elrendezése a legtöbb szöveg esetében egyszerű, szinte absztrakt, de alapvetően (szemiotikai értelemben) ikonszerű jelfunkcióval bíró alakot mutat. A hangzó versritmus ezzel szemben, illetve ezzel szoros összefüggésben kerüli a *kötött formákat*: a versek hangzását egyszerű, a magyaros verselés elvét követően kialakított ütemek és az időnként keresetlen természetességgel (sokszor váratlanul) megjelenő rímek adják. Más, akusztikai jellegű stilisztikai eszközök szintén elszórtan, szinte rejtőzködve jelennek meg: jambikus lüktetés, alliterációk, asszonáncok. Hiányossága-e ez a kötetnek?

E tanulmány nézőpontjából a fenti kérdés annyiban érdekes, amennyiben a segítő kapcsolat fontos része a hiányosságként észlelt jelenségek beemelése a gyógyító folyamatba. De ez már az olvasó (segített) és olvasott (segítő) közös története.

Üzenünk

Én papírra írom.
Madarak égboltra.
Fűz ága vízre.

Irodalom

- Bókay Antal: A múzsák, pszükhé és tudományaik, Budapest, *Helikon*, 1990.
- Buda Béla: *A mentálhigiéne szemléleti és gyakorlati kérdései (Újabb tanulmányok)*, Budapest, Animula, 2002.
- Hamvas Béla: A melankólia anatómiája. Robert Burton: A XVII. század egzisztencia-filozófusa, *Vigilia*, 1983. szeptember, 48. évf. 9, 667.
- Lóránd Zsófia – Scheibner Tamás – Vaderna Gábor – Vári György (szerk.): *Laikus olvasók? A nem-professzionális olvasás értelmezési lehetőségei*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2006.
- Orisek Márta: *Pünkösöd felé, pünkösöd után*, Budapest, Szent István Társulat, Az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, 2016.
- Papp Tibor: *Avantgárd szemmel költészetről, irodalomról*, Budapest, Magyar Műhely Kiadó, 2004.
- Rogers, Carl: Néhány hipotézis a személyiségfejlődés serkentésével kapcsolatban, in Carl Rogers: *Valakivé válni. A személyiség születése*, Budapest, Edge 2000, 2003, 63–71.
- Sz. Molnár Szilvia: Vizuális költészet vagy képvers? A képversértés szempontjai a magyar irodalomtörténet-írásban, *Iskolakultúra*, 2001. 10, 34.
- Tringer László: *A gyógyító beszélgetés*, Budapest, Medicina, 1992.

Találkozások

FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT

OLVASÁSTANÍTÁS FONOMIMIKÁVAL – A KOMPLEX ELVŰ FONOMIMIKA

A fonomimika az olvasás-írás tanítás motoros jelekkel kísért tanítási módszere. A mozgás a gyermekeknek örömet okoz, gyorsítja a betűfelismerést és az összeolvasást. Alapja Tomcsányiné Czukrász Róza fonomimikai módszere, valamint Meixner Ildikó hang-/betűtanítási elvei. A módszer nem kötött tankönyvcsaládhoz, betű-/hangtanítási sorrendhez, eszközigénye nincs. Teljes szabadságot ad a felhasználásban mindenkinek, aki a hang-/betűtanítást és az összeolvasás tanítását motiválóan, gyorsan és eredményesen kívánja megvalósítani.

Kulcsszavak: fonomimika, fonológiai tudatosság, vizuális differenciálás, motiváció, hatékonyság.

1. Bevezető

A pedagógia elméletét és gyakorlatát mindig foglalkoztatta a hatékony olvasástanítás kérdése, amelynek meghatározó lépései a hang és a hangot reprezentáló betű tanítása, az összeolvasás és a szövegértés. Minden beszédhang önálló képzetet alkot, benne a maga jellemzőivel. Érzékszerveink által közvetített információk töltik meg a hangképzetet tartalommal: a vizuális észlelés az artikuláció mozdulatait és a hang betűképének alakját, az akusztikus észlelés az adott hang hallható tulajdonságait. A motoros észlelés szállítja az artikulációs mozdulatokat, a kinesztetikus észlelés pedig a hangképzés belső információit. Minden nyelvre jellemző egy kiejtési sajátosság, ez is a hangképzet egyik összetevője. Soknak tűnik ez a felsorolás, de mégsem mindig elég. Ilyenkor érdemes egy olyan megerősítéshez folyamodni, amely szintetizálja az információkat, és nem igényel bonyolult kognitív absztrakciót. Ez a megerősítés egy speciális gesztusnyelv, a fonomimika.

A fonomimika az olvasás technikai elsajátítását könnyíti meg a hangoztatással egybekötött kézmozdulatok segítségével. A módszer előbb olvastat és utána írat. A betűk elemei a fonomimika szimbólumainak részei.

Mivel a fonomimika minden korábbi eljárásnál sikeresebbnek bizonyult a maga idejében, érdemes volt újra elővenni, megújítani és közkinccsé tenni. A komplex elvű fonomimika célcsoportjába tartozik minden olyan gyermek, aki az olvasás tanulását könnyedén, játékosan, élvezettel kívánja megtanulni.

2. A fonomimika története

A fonomimika módszere Tomcsányiné Czukrász Róza nevéhez kötődik. 1884-től tanított a kolozsvári elemi iskolában. Az akkor alkalmazott ún. silabizáló módszer nehézkes volt, sok formális lépése lelassította az olvasástanulás folyamatát. Kutatott jobb, hatékonyabb tanítási módok után. Így ismerte meg a francia Grosselin munkáját, aki a fonomimika módszerével tanította az olvasást. Kipróbálta a módszert az 1. és a 2.

osztályában Kolozsvárott. Tapasztalatait az *Olvasástanítás testgyakorlatokkal* címmel a *Család és Iskola* című folyóiratban írta meg 1896-ban. Megpróbálta a módszert népszerűsíteni, de nem talált kedvező fogadtatásra.¹ Ennek ellenére már kezdettől fogva több szerző figyelmét sikerült felkeltenie. Jósa András, Szabó Antal 1901-ben méltatják a fononimikát, Munkácsi (Zsurek) Antal (1902) megírja a *Képes fononimika, vagyis: hogyan kapcsoljuk össze az írva-olvasás tanítását a beszéd- és értelemgyakorlatokkal, a magyar nyelv tanításával* című könyvét. Ezeket követte Péter János (1903) útmutatója, Csáky Elek munkája (1903, 1904) Klinda Károly (1905) vezérkönyve, Kozmáék (1906) tankönyve.² Peres 1907-ben az olvasás-írás újabb módszereiről szóló tanulmányában így ír a fonemikus olvasástanításról:

A fononimikusoknál jellemző, hogy minden hangnak van kézjele és meséje; a kézjelben Grosselint követik, de eltérésekkel, a mesében eredetiek. Az *i* hang kézjele pl. a szájhoz merőlegesen tett mutatóujj, meséje pedig arról a kis leányról szól, aki így nevet: *i-i-i*. A jelről a hangnak kell az emlékezetben fölújulnia, de nagyon jó, ha a jel alakja a betű-alakhoz hasonlít. Ez az utóbbi kívánság azonban csak ritka esetben realizálható”.

Meg kell említenem róluk, hogy előbb olvastatnak s aztán íratnak; hogy a szóhangot nem elemzés útján kerestetik ki, hanem valamely természeti hang utánzása alapján önállóan fogatják fel (pl. a *v* nem a *vas* szó első hangja, hanem a mozgó vonat *v* hangja); hogy első olvasási gyakorlataikban a szavak mássalhangzón kezdődők.³

Czukrász Róza a motoros jelzéseket egységes rendszerré formálta. Fontosnak tartotta, hogy a kézjeleknek értelmet adjon, ami a rögzítés mellett a motiválást is segítette. A hang és a betű között viszont nem teremtett asszociációs kapcsolatot.

A tantervbe 1925-től vezették be a fononimikát, és 1950-ig meghatározó módszerré vált az olvasástanításban.⁴ Nem szakmai, hanem kizárólag politikai érvekkel tiltották be az alkalmazást. Az indoklás szerint egy öntudatos kommunista emberképhez nem tartozhat egy ilyen primitív segítségi mód, amely ráadásul „úr ír” tartalommal gyakoroltatja az olvasást.⁵

Az olvasástanítás módszerei

A betű-hangkódolásnak, az összeolvasásnak, a szó és a szövegolvasásnak két iránya van. A (szintetikus, azaz építkező) *hangoztató-elemző-összetevő* módszer a verbális kommunikáció legkisebb egységével, a hang/betű tanításával indul. Ezt követi a

¹ Iván László: Tomcsányiné Czukrász Róza a magyar fononimika megteremtője, *Könyv és Nevelés*, 1999, 1. évf. 2.

² Juhász Valéria: Fononimika újratöltve. Könyvismertető Fazekasnő Fenyvesi Margit: Olvasástanítás fononimikával. Komplex elvű fononimika című könyvéről. *Fejlesztő Pedagógia*, 2020, 1–3, 180–182.

³ Peres Sándor: Újabb mozgalmak az írás és olvasás tanításában. *Magyar Paedagogia*. 1907, 16. évf. 1. sz. 3–4.

⁴ Balogh Gergő: Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869–1925., *Irodalomtörténet*, 2017, 98. évf. 2. sz. 252–276.

⁵ Adamikné Jászó Anna: *A magyar olvasástanítás története*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1990.

magánhangzókkal, majd a mássalhangzókkal kezdődő szótagok, majd szavak összeolvasása. A tanulók csak akkor szembesülnek az olvasás élményével, amikor az összeolvasásnál tartanak, és értelmezik az összeolvasott hangsort. De az olvasástanítás ezen irányának köszönhetően tartalommal megtöltött hangképzetekkel rendelkeznek. A másik irányzat az analitikus (lebontó), a *szavak globálisan felismert, majd szólebontó sorrendje*. Szóképekkel indul, párhuzamosan a szót szemléltető képpel. Több szókép párosításával már kezdettől fogva értelmes mondatokat lehet alkotni.⁶ A módszerrel gyorsan megvalósul az értelmezés, de sokáig csak olyan szöveget tudnak elolvasni, amelyeknek ismerik a szóképeit. Következmény lehet ugyanakkor egy globális olvasási stílus: dekódolás helyett szókitalálás.

A hangképzet kialakítása mindkettő olvasástanítási módban leválasztással történik azzal a szemlélettel, hogy a hangok tulajdonságai spontán módon már rögzültek.⁷

Az építkező és a lebontó megközelítésű olvasástanítás több változata is kialakult. Az OFI-tankönyvek megjelenéséig jelentős mennyiségű tankönyvcsaládból lehetett válogatni. Bár az előkészítés hangsúlya, a betű-hangtanítás módja és üteme, illetve a felhasznált eszközök eltérőek voltak, de az olvasástanítás lényegi módja nem változott. Kiemelésre méltó, és ma is jól felhasználható az előkészítés tervezése, az összeolvasás algoritmusa, a szövegértés támogatása függetlenül attól, hogy a tankönyvcsaládok a két tanítási mód melyikére épültek. Egészen a Meixner-módszer megjelenéséig csak leválasztással ismerték meg a tanulók az új hangot/betűt. Minden hanghoz tartozott egy hívókép, amelyhez nem kötődik sem vizuális, sem akusztikus asszociációs lehetőség. Egyetlen érve a hívókép kiválasztásának, hogy a tanult hanggal/betűvel kezdődik a szó.

Helyesírási hibák következményével járhat az a megoldás, hogy mind az építkező, mind a lebontó irányú módszer a beszédhangok időtartamának tudatosítása helyett hiányos hangképzeteket alakít ki. Az időtartam a beszédhang egyik tulajdonsága, a hangképzet fontos eleme. Mindkét módszer a rövid, illetve hosszan ejtett magánhangzókat két különálló képzetként értelmezteti. Így az időtartam-komponens, mint minden hang fontos tulajdonsága, rejtve marad. Az időtartamot pontokkal vagy vesszővel (vesszőkkel) kiegészített betű tanulásához két külön hívókép van, ezáltal ugyanazon magánhangzó két, egymással semmilyen kapcsolatban nem lévő képzetként rögzülhet (például az *ö* hívóképe az *öv*, az *ő* hívóképe az *öz*). Nem csupán az átlagosan fejlődő tanulók tanulnak meg így olvasni, írni, de határeseti intellektuális képesség zavarral, az olvasási nehézséggel küzdők, a diszlexiás és/vagy diszgráfiás tanulók (ha nem a Meixner-módszer szerint tanulnak), a tanulásban akadályozottak (ezen belül az enyhén értelmi fogyatékosok) és még az értelmileg akadályozottak is.

A felsorolt hang és betűtanítási hibákat Meixner Ildikó módszere korigálja.⁸ Leválasztás helyett hangoztatással javasolja a stabil hangképzet kialakítását. Kizárólagos

⁶ Wengrin Istvánné: Észrevételek az olvasástanítási módszerekről, olvasókönyvekről, *Könyv és nevelés*, 2003, 5. évf., 2.

⁷ Ligeti Csákné: *Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása*, 2009. <http://ofi.hu/tudastar/ligeti-csakne-miert-mas>

⁸ Meixner Ildikó: *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*, Budapest, BGYK, 1995.

cél, hogy a szimbólum hangja maga a tanított hanggal azonosítható legyen. Így lett például a méhecske a *z* hívóképe, vagy a maci (aki brummogva morog) a *m* hívóképe. A másik kifogásolható eljárást úgy szüntette meg Meixner Ildikó, hogy az eltérő ékezeti jelű magánhangzók hangoztatásához egy hívóképet rendelt, hiszen ugyanazt a magánhangzót lehet röviden és hosszan is hangoztatni. A tanulók így már felfigyelnek a beszédhang egyik fontos tulajdonságára, az időtartamra. A módszer eredetileg az egyes részképességzavarok miatt diszlexia veszélyeztetettek vagy már diszlexiával diagnosztizált tanulók számára készült, de sikeres lett a hátrányos helyzetű vagy tanulási nehézséggel küzdő tanulók körében is. Ma már az általános iskolákban is elterjedt az alkalmazása.⁹ A Meixner-módszer több elve a komplex elvű fonomimikai olvasás- és írástanítás módszerének is része. A leválasztás helyett itt is hangoztatás van, az eltérő időtartamú magánhangzók egy képzetként vannak jelen. A betűk írásánál a vonalközben segít eligazodni a betűház. A komplexitást viszont összetettebben értelmezzük: az akusztikus azonosítás mellett ott van még a vizuális alaki hasonlóság a tanított betű szimbóluma és maga a betű között, további összetevője még a speciális gesztusnyelv, a fonomimika, amely az eddigi asszociációs kapcsolatokat motoros formában erősíti meg.

3. A komplex elvű fonomimika

Az ötvenes évek kultúrpolitikája primitívnek jellemezte, és ezért betiltotta a fonomimika alkalmazását. A primitív jelző az egyszerűsége, a gyors érthetősége és megőrzésre vonatkozott. Ma már nem vetjük el a segítő megoldásokat, a fonomimika is visszakapja helyét és jelentőségét az olvasás-, írástanítás folyamatában.

A fonomimika erőssége, hogy az ember legősibb kommunikációs formáját, a motoros kommunikációt, azaz a mutogatást (gesztust) használja. A gesztusoknak nincs egységes, kategorizált rendszerük, beszédünk spontán kísérői. Megértésük megelőző értelmezés vagy tanulás nélkül is hatékony. További előnye, hogy a mozgás mindig érzelmeket vált ki. A mozdulatok, gesztusok színesítik, személyesebbé teszik mondani-valónkat.¹⁰ Összességében a mozgással kísért tanulási forma egyszerűbb, hatékonyabb és nagyobb érzelmi töltettel bír, mint a gesztus nélküli verbalizáció.

A fonomimika mint olvasástanítási módszer meghatározott koncepcióra alapoz, a betű/hang felismerése és az összeolvasás hatékony segítő eszközeként funkcionál. A komplex, multimodális megerősítés és felidézés asszociatív kapcsolatára építő módszer elemei: a vizuális észlelés a hang kiejtésének szájformája (szájállás), az artikulációs mozdulat (a hangot szimbolizáló jelkép hangja), a hang betűképének alakja. Akusztikus oldalról a hang hallható tulajdonságainak megfigyelése, az artikulációs mozdulatok motoros észlelése, illetve a hangképzéshez kapcsolható kinesztikus tapasztalatok.¹¹

⁹ Fazekasné Fenyvesi Margit: *Olvasástanítás fonomimikával*, Szeged, SZTE JGYPK Felsőoktatási Kiadó, 2020.

¹⁰ Juhász Valéria: *Fonomimika újratöltve*. Könyvismertető Fazekasné Fenyvesi Margit: *Olvasástanítás fonomimikával*. Komplex elvű fonomimika című könyvéről. *Fejlesztő Pedagógia*, 2020, 1–3, 180–182.

¹¹ Uo.

A fonomimikai ábécé jelei a betű formájával, kiejtésével kapcsolatos jellegzetességeket ragadják meg. Ez lehet a betű formája (például a magánhangzóknál a szájállás, mert a legtöbbjük hasonlít a magánhangzó alakjára), a hangképzés jellegzetessége (például, hogy az adott hangot hosszan vagy röviden ejtjük, ennek megfelelően a mozdulat is hosszú vagy rövid lesz), vagy a hangoztatás szimbólumát felidéző mozdulat (például az órainga mozdulata a *t* hanghoz társítva). A szoros asszociáció elérése érdekében olyan mozdulatokat vagy mozgássort kerestünk, amelyekhez auditív, vizuális és motoros kapcsolat egyszerre valósul meg.

Az olvasás haladási irányának kiindulópontja a bal testfél, ezért a mozdulatot mindig bal kézzel mutatjuk. A bal kéz használatának másik oka, hogy az összeolvasásánál is balról jobbra haladunk. Akár magánhangzóval, akár mássalhangzóval kezdődik az összeolvasás, a kiindulópont a bal oldal lesz.



1. ábra.

A *b* hang fonomimikai jele: éhes baba hasát simogatja (tükörállásban)

(Fotó: Farkas László)



2. ábra.

A *z*s hang fonomimikai jele: a motor kormányzása

(Fotó: Farkas László)



3. ábra.

Az *x* hang/betű fonomimikai jele

(Fotó: Farkas László)

Az egyjegyű mássalhangzókat egy kézzel, a kétjegyű mássalhangzókat két kézzel mutatjuk, mert a vizuális cserék egyik típushibája, hogy a kétjegyű mássalhangzók mennyiségi növekedésére nem figyelnek a tanulók, ezért keverik az egyjegyű és kétjegyű mássalhangzókat.

A ritkán használt betűknél (*x*, *y*, *w*, *q*) már nincs a hangot jelképező mozdulat, csak a betűk vizuális alakja a fonomimikai jel.

A hangok-betűk tanítása az ábécérendet követi, hogy bármelyik tankönyvhöz illeszthető legyen a módszer. A betűtanítás sorrendjét a komplex elvű fonomimikai eljárás tehát nem határozza meg, de felhívjuk a figyelmet a betűtanítás sorrendjének tervezésekor a homogén gátlás veszélyeire. A vizuálisan (pl. kis, nyomtatott *f* és *t*) vagy az akusztikusan (például *k* és *g*) vagy akár mindkettő formában (például *d* és *b*) egymásra hasonlító hangok/betűk esetében egymás utáni tanításnál a bizonytalan felismerésre, az összekeverésre számítani kell.

További alapelv, hogy a vizuális asszociációt segíti, ha a tanulók egyszerre látják az adott betű valamennyi alakját: kicsit és nagyot, írottat és nyomtatottat, és a nyomdai alakot is.

Írásnál hangoztatjuk annak a tárgynak a részleteit, amelyekből a betű elemei lesznek. Az absztrakt betűforma részleteit így tudjuk valamilyen tárgy konkrét formájával azonosítani. Például a nyomtatott kis *t* betűnél a nagymutató a betű szára, a kismutató a betű alsó íve lesz.

A hasonló alakú betűknél (például *a* és *á*) nem a hasonlóságot, hanem az eltérést hangsúlyozzuk (az *é* betűn vessző van, ezért nem *e*). Ez a jegyelmélet tézise. A különbségek hangsúlyozásának köszönhetően a képzetben is az eltérés dominál, nem a hasonlóság. A jegyelmélet a specifikus, és nem a hasonló jegyekből indul ki. A megjelenő ingerekből kivonjuk a specifikus tulajdonságjegyeket.¹²

4. A komplex elvű fonomimika betű-hangtanítási menete

Minden betű/hang tanítása azonos algoritmusra épül. Először a fonológiai előkészítés történik meg: hangoztatás, felismerés és differenciálás. Ezután következik a vizuális előkészítés: auditív szintézis, téri tájékozódást fejlesztő feladatok, majd jön a ráhangolódás, motiválás (mesékkel, dalokkal, versekkel, játékokkal). Ezt követi a komplex egyidejű asszociáció: fonomimika bal kézzel, akusztikus megerősítés hangoztatással, vizuális megerősítés a hang száj- és nyelvvállásának megfigyelésével, s végül a betű írása. A hang-/betűtanítást megerősítő akusztikus és vizuális differenciáló gyakorlatok követik, ezt segítik a szógyűjtemények.

A fonomimika módszerével, mivel a jel mindig valamilyen történethez vagy szituációhoz kötődően akusztikus, illetve vizuális alapon asszociálja a hangot/betűt, a gyermekek gyorsan és könnyen tanulják meg az önálló hangok/betűk képzetét, illetve ezek összeolvasását.

5. Összeolvasás tanítása a komplex elvű fonomimika alapján

A fonomimikai mozdulatok összekapcsolódnak, meghatározott rendben követik egymást. Az olvasni tanuló gyermekek gyakran külön elemnek tekintik a két hangot/betűt, és nem tudjuk őket rávezetni a folyamatosságra, hogy az első betű hangoztatását elhallgatás nélkül kövesse a második. De fonomimikával az első hang mozdulatát addig végzik, amíg a második hang fonomimikai mozdulatába bele nem kezdenek. A mozgás így segíti a hangszintézist. Az összeolvasás sorrendje Meixner Ildikó (1995) javaslatai alapján: magánhangzó + mássalhangzó, majd mássalhangzó + magánhangzó.

6. Összefoglalás

A tanulmány egy 19. század végén és a 20. század elején elismert, majd a 20. század közepétől letiltott olvasás-, írástanítási módszert mutat be. A felújított és kibővített módszer hatékonyságát egy következetesen felépített, készség- és képességalapokon nyugvó fejlesztéstől reméljük. Bízunk abban, hogy a fonomimika visszakapja helyét és jelentőségét az olvasás-, írástanítás folyamatában, megváltoztatva, meghatározott koncepcióra alapozva, a betű-, hangfelismerés és az összeolvasás hatékony segítő eszközeként.

¹² Michael W. Eysenck – Mark T. Keane: *Kognitív pszichológia*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

A részletesen kidolgozott előkészítés, hang/betű/artikuláció/fonomimikai gesztus jól adaptálható bármilyen olvasás-, írástanítási módszerbe. A hangok/betűk tanításának aprólékos leírása segítséget nyújt mindazoknak, akik meg akarják könnyíteni tanítványaiknak az olvasás-írás elsajátítását.

Az a hang/betű tanításának menete	
Fonológiai előkészítés	<p><i>Hangoztatás:</i> Ismert dalok éneklése csak <i>a</i> hanggal (pl. Csiga-biga gyere ki – aa aa aa a)</p> <p><i>Felismerés:</i> A pedagógus sorrend nélkül hangokat ismételve hangoztat. „Tap-solj, ha a hangok közül az <i>a</i> hangot hallod!”</p> <p><i>Differenciálás:</i> A pedagógus az <i>a</i> és az <i>á</i> hangokat rendszer nélkül mondja egymás után. A tanulók valamilyen jelzés adnak, ha az <i>a</i> hangot hallják. Jelzés lehet: felállás, dobantás, tapsolás, utánamondás stb.</p>
Vizuális előkészítés	<p><i>Analízis-szintézis:</i> A karika, a kapu és a csészevonal differenciálása alakí és téri pozíció különbsége szerint. A téri eltérések megfogalmazása (felül nyitott, alul nyitott, zárt).</p>
Ráhangolás	<p>Csukás István: <i>Sün Balázs</i> c. verse. A vers Halász Judit előadásában, motíváló diakepsorokkal mutatja be a sün család lefekvés-i rituáléját.</p>
Komplexitás (egyidejű asszociáció)	<p><i>Fonomimika</i> – Alvás: bal tenyér fektetése arcra. <i>Akusztikus megerősítés</i> – Az <i>a</i> hang hangoztatása. <i>Vizuális megerősítés</i> – Az <i>a</i> hang száj és nyelvállásának megfigyelése. <i>A betű írása</i> – Betűrészletek azonosítása írásnál: karika a fejed, szára a tenyered.</p>
A helyes beszéd-artikulációt segítő instrukció	<p>Kerekítsd a szád, lent van a nyelved!</p>
Fonológiai megerősítés	<p><i>Felismerés:</i> A tanító szavakat mond. Azokat a szavakat ismétlik meg a tanulók (vagy a kiválasztott tanuló), amelyekben az <i>a</i> hang előfordul (szó elején, végén, belsejében). (Lásd: szógyűjtemény)</p> <p><i>Differenciálás (időtartam):</i> Mikor hosszú, mikor rövid? A pedagógus az <i>a</i> hangot váltakozó időtartammal hangoztatja. Az időtartamot a tanulóknak hallás után kell jelezniük: a hosszú ejtésnél nyitott, a rövid időtartamú ejtésnél ökölbe szorított kézzel.</p>
Vizuális megerősítés	<p><i>Formakonstancia:</i> Különböző betűtípusokból a kis és a nagy, a nyomtatott és az írott a betűk bekarikázása. (Algerian, Bauhaus 93, Bernand MT stb.)</p> <p><i>Téri differenciálás:</i> Felső (<i>o, ó, ö, ő</i>) és alsó (<i>a, á, e, é, i, í, u, ú, ü, ű</i>) állású kötővonalas betűk közül az alsó állású kötővonalas betűk bekarikázása.</p>
Szógyűjtemény az „a” hang felismerésének gyakorlására	<p>bácsi, <i>kalap</i>, idő, eső, <i>alma</i>, fereg, <i>liba</i>, <i>táska</i>, szőlő, <i>szilva</i>, csoki, kenyér, <i>csaló</i>, forog, seprű, <i>sapka</i>, sámli, <i>sima</i>, autó, <i>torna</i>, elefánt, <i>lábás</i>, <i>tollas</i>, csípős, zokni, <i>csizma</i>, perec, kerék, kicsi, <i>cifra</i>, <i>gúnya</i>, kerék, kígyó, <i>lapát</i>, kerek, sötét, <i>róka</i>, szemét, csikós, <i>karó</i>, <i>tábla</i>, kocsi, tilos, <i>bicska</i>, <i>rakomány</i>, csirke, <i>liba</i>, <i>macska</i>, <i>kapu</i>, <i>csillag</i>, szemét, füles, <i>számár</i>, <i>katona</i>, <i>kalapács</i>, csengő, pillanat, korcsolya, hőember, testvér, <i>kókad</i>, <i>lapátol</i>, mászik, <i>csutka</i>, <i>cérna</i>, <i>pillangó</i>, dombos, <i>fagyálló</i>, állomás, kárpótol, <i>hasal</i>, cserél, csikó, király, ellenség, <i>nyá-riás</i>, <i>kirakat</i>, <i>vallomás</i>, csákány, dolgozik, pakol, galagonya, bogár, sovány, <i>palacsinta</i>, kosár, <i>pálinka</i>.</p>



4. ábra: Az *a* fonomimikai jele

1. táblázat

Az *a* hang/betű komplex elvű fonomimikával történő tanításának algoritmusai
(Fazekasné Fenyvesi, 2020)

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna: *A magyar olvasástanítás története*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1990.
- Balogh Gergő: Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869–1925. *Irodalomtörténet*. 2017, 98. évf. 2. sz. 252–276.
- Eysenck, W. Michael – Keane, T. Mark: *Kognitív pszichológia*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Fazekasné Fenyvesi Margit: *Olvasástanítás fonomimikával*, Szeged, SZTE JGYPK, Felsőoktatási Kiadó, 2020.
- Iván László: Tomcsányiné Czukrász Róza a magyar fonomimika megteremtője, *Könyv és Nevelés*, 1999, 1. évf. 2.
- Juhász Valéria: Fonomimika újratöltve. Könyvismertető Fazekasné Fenyvesi Margit Olvasástanítás fonomimikával. Komplex elvű fonomimika című könyvéről. *Fejlesztő pedagógia* 2020, 1–3, 180–182.
- Ligeti Csákné: *Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása*, 2009. <http://ofi.hu/tudastar/ligeti-csakne-miert-mas>
- Meixner Ildikó: *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*, Budapest, BGGYK, 1995.
- Peres Sándor: Újabb mozgalmak az írás és olvasás tanításában, *Magyar Paedagogia*, 1907, 16. évf. 1. sz. 3–4.
- Tiszai Luca: *Zene és transzferhatás*, Szeged, SZTE JGYPK Felsőoktatási Könyvkiadó, 2019.
- Wengrinn Istvánné: Észrevételek az olvasástanítási módszerekről, olvasókönyvekről. *Könyv és nevelés*, 2003, 5. évf, <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=arzzaszolásávalfejezembticle&id=415>

KISS MARGIT

SZAVAK, JELEK, SZÓTÁR

A tanulmány egy korszerű magyar jelyelvi szótárat mutat be, amely a Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpontjában¹ készült. Újdonsága az, hogy a szótár reflektál a mai kor felhasználói igényeire: a jelyelv a maga komplexitásában és minden komponensére kiterjedően megjelenik; a szótári leírásban fontos szerephez jut a vizualitás, amely kapcsolatot teremt a magyar és a jelyelv között. Legfontosabb cél azonban a nyelvelsajátítás hatékonyságának a növelése: a szótár mellett az e-learning a tanulási folyamatokat is jelentős mértékben támogatja.

Kulcsszavak: jelyelv, magyar nyelv, nyelvelsajátítás, szótár, e-learning

1. Bevezetés

A szótárak szerepe és funkciója a mai korban több szempontból is átértékelődik. Az egyik ilyen fontos mozzanat annak a felismerése, hogy napjainkban a szótáraknak kiemelt szerepet kellene játszaniuk az oktatás több területén.² Nemcsak a szigorúbb értelemben vett nyelvi fejlesztés, az idegennyelv-tanulás, az anyanyelvi nevelés számára nélkülözhetetlenek, hanem a világ megismerésében is egyre fontosabbá válnak. Köszönhető mindez annak, hogy míg korábban vagy hagyományos értelemben lényegében szemantikai, morfológiai, grammatikai, tehát alapvetően nyelvi információkat tartalmazott a szótár, addig mára ez a szűken értelmezett nyelvi meghatározottságú kör bővülni látszik. A hagyományos, papíralapú szótárak esetében a szócikkszerkezetek merevek, a szóértelmezések gyakran túl- vagy alulmagyarázók. Ezen túlmenően a papíralapú megjelenés számos korlátozó funkció alkalmazását teszi szükségessé, amely jelentheti a példaanyag szűkítését, utalórendszer kialakítását vagy egyéb terjedelmi megszorítást. Napjainkban az informatikai háttérnek köszönhetően mindez úgy változik, hogy a szótár alapvető funkcióinak köre helyeződik új alapokra, a szövegek tárolása, adatkezelése válik könnyebbé. Ez a változás nemcsak a szótárkészítők munkáját könnyíti meg, hanem egyúttal megváltoznak a szótárakkal szemben kialakított felhasználói elvárások is.³ Az informatikai újítások bizonyos papíralapú szótárban megszokott területeket átvesznek, a digitális szótár új funkciókat kap, mások emiatt kikopnak.⁴ Lehetőség adódik a mennyiségi korlátok feloldására, amely magának a szótári szemléletnek az átalakulását is eredményezi. A szótárkészítés innovációja felhasználóbarát, személyre szabott és flexibilis szótárak létrehozását teheti lehetővé, amely a szótárhasználó szempontjából

¹ 2021 óta ELKH Nyelvtudományi Kutatóközpont

² Fóris Ágota: *Szótár és oktatás*, Pécs, Iskolakultúra, 2002, 73.

³ Gilles-Maurice de Schryver: Lexicographers' Dreams in the Electronic-Dictionary Age, *International Journal of Lexicography*, 2003/2, 143–199.

⁴ Robert Lew: From paper to electronic dictionaries: Evolving dictionary skills, in D. A. Kwary et al. (eds.): *Lexicography and dictionaries in the information age, Selected Papers from the 8th ASIALEX International Conference*, Airlangga University Press, 2013, 79–84.

közel sem jelentéktelen.⁵ Egyre inkább teret hódít a szűkebb értelemben vett nyelvi ábrázolás mellett az enciklopédikus jelleg érvényesülése is, ahol a nyelvi adatokon túl további tudáselemek is a szócikk részévé válnak – jobbára egy-egy speciális területre vonatkozóan.⁶ A jelentések, fogalmak szótári reprezentációjában is változás látszik: egyre inkább előtérbe kerül a szótári szókészlet fogalomkategóriáinak a bemutatása és kapcsolattrendszerének a láttatása.⁷

Annak ellenére, hogy a digitális szótárak számtalan előnnyel rendelkeznek, mint például a hatékony és gyors szókeresés, a szöveges megjelenítéssel összekapcsolt képi illusztrációk, hanganyagok segédlete, az alkalmazási területeik megfelelő kiaknázása még várat magára. Látnunk kell, hogy a szótárak új generációja a felhasználói módszertanok változását is maga után vonja. (Jó példa erre a szótárhasználati munkafüzetek alkalmazása az oktatásban.⁸)

Jelen tanulmányban egy olyan új generációs szótárt mutatok be, amelyben mind a szótár iránt megváltozott mai igényeket, mind a módszertan szükséges megújulását szem előtt tartotta a kutatócsoportunk úgy, hogy a szótár legfontosabb céljaként a nyelv-elsajátítás hatékonyságának a növelését határozta meg.

2. A Magyar jelnyelv – magyar nyelv jel-szó tár

A *Magyar jelnyelv – magyar nyelv jel-szó tár*⁹ az MTA Nyelvtudományi Intézet Többszervezési Kutatóközpontjában az *MTA NYTI Többszervezési Kutatóközpont NyelvEsély Szakmódszertani Projekt* (SZ-007/2016) keretében készül azzal a céllal, hogy a magyar jelnyelv elsajátításában jelentős támogatást adjon, és a magyar jelnyelv oktatásának meghatározó komponensévé váljon. A szótár teljes terjedelmében ugyan még nem készült el, azonban az eddig rendelkezésre álló szűk időkeret alatt is komoly eredményeket tudott elérni a munkacsoport. A munkálatokat megelőzte a JelEsély projekt megvalósítása, és az itt szerzett szótár-, illetve glosszárriumfejlesztési eredményekre¹⁰ támaszkodhatott az új vállalkozás, amely jellegében egyúttal mégis egy merőben új szemléletű szótár létrehozására irányult.

⁵ Hilary Nesi: Electronic Dictionaries in Second Language Vocabulary Comprehension and Acquisition: the State of the Art, in Margalitadze, Tinatin – Meladze, George (eds.): *Proceedings of the XVII EURALEX International Congress: Lexicography and Linguistic Diversity*, Tbilisi, Ivane Javakishvili Tbilisi State University, 2016. 839–847.

⁶ Lásd például R. Tim: *Encyclopaedic Dictionary of Linguistics I*, IVY Publishing House, 2003.

⁷ Thierry Fontenelle: Introduction: Dictionaries, Thesauri and Lexical-Semantic Relations, *International Journal of Lexicography*, 2000/4, 229–231.

⁸ P. Márkus Katalin: Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban, *Gyermeknevelés*, 2018/3, 123–133.

⁹ Munkacím.

¹⁰ Hámori Ágnes – Nagyné Kiss Anna – Romanek Péter Zalán – Tarr Zoltán – Tücsök Dorottya: Jelnyelvi hozzáférés és átjárhatóság: a JelEsély Szótár és Jelkincstár tartalmi jellemzői és technikai megvalósítása – képekkel, in Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.): *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásai-ból*, Kolozsvár, EME, 2017, 226–241.

3. Korábbi jelnyelvi szótárak

Munkánk hiánypótló vállalkozásnak tekinthető: a korábbi jelnyelvi szótárak lexicográfiai és szerkesztési elveiben, tartalmi anyagukban nem minden tekintetben elégtették ki a szükséges igényeket.¹¹ *A magyar jelnyelv szótára* című Lancz Edina és Steven Berbeco szerkesztésében megjelent papíralapú munka¹² egyik hiányosságának azt tartják, hogy az adott jel kézformáján kívül a jelelés más komponensére nem lehet keresni a szótárban, holott egy kommunikációs helyzetben a jel kivitelezése során a kézformán túl más testrészek is érintettek, más jelnyelvi kifejezőeszközök is megjelenhetnek, amelyek jelentést hordoznak, így leírásuk szükséges feladat.¹³ Ezen túlmenően a felvett címszavak köréből hiányoznak alapvető köznyelvi fogalmak. Ugyanakkor a másik oldalról azt is hozzá kell tennünk, hogy a magyar jelnyelv sem tekinthető teljesen standardizáltnak, s ez a jelnyelvi szótárkészítést nagymértékben megnehezíti.¹⁴

Az online szótárak közül megemlítendő a Hallatlan Közalapítvány közreműködésével készített munka,¹⁵ amellyel kapcsolatban a szakirodalom problematikusnak tartja a tudományos követelmények szerinti adatgyűjtést, -feldolgozást.¹⁶ A SINOSZ-féle szótár jellegében eltér elődeitől: a jelnyelvi felnőttképzés támogatásának céljával jött létre.¹⁷ Az MTA TKK JelEsély projekt keretében létrehozott szótár¹⁸ célkitűzései tekintetében már komoly előrelépést jelentett a korábbiakhoz képest:

szótárépítési munkáiban meghatározó volt az a szempont, hogy egy hosszú távon fenntartható, tartalmában és struktúrájában folyamatosan bővíthető jelnyelvi szótár jöjjön létre, amelynek adatbázisában nemcsak a hangzó nyelv, hanem a magyar jelnyelv formális jegyei alapján is kereshetünk, továbbá kezelni tudja a jelnyelvi területi és szociolingvisztikai változatokat is. Ez egy, az eddigi magyar szótáraknál meg nem valósult jelnyelvközpontú és korpuszalapú szemléletet feltételez mind a szótár informatikai kialakításában és technikai felépítésben, mind tartalmi szerkesztésében.¹⁹

4. A szótár jellege

A Magyar jelnyelv – magyar nyelv jel-szó tár jellegében kétnyelvű, értelmező, multilingvális, tanulói és a mai kor kívánalmai szerint online szótár, amely a korábbi

¹¹ Uo., 227.

¹² Lancz Edina – Berbeco, Steven: *A magyar jelnyelv szótára*, Budapest, SINOSZ, 1999.

¹³ Hámori – Nagyné Kiss – Romanek – Tarr – Tücsök: *Jelnyelvi hozzáférés*, 227.

¹⁴ Bartha Csilla – Holecz Margit: Esélyteremtés, kölcsönös bevonódás és a jelnyelvi sztenderdizáció dilemmája: A JelEsély projektum céljai, módszerei és eredményei, in Fazakas Noémi – Benő Attila (szerk.): *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásaiból*. Kolozsvár, EME, 2017, 205–212.

¹⁵ Hallatlan Közalapítvány: *Jelnyelvi szótár*, 2016. <http://www.hallatlan.hu/c/jelek/>. (Letöltés: 2020. 05. 26.)

¹⁶ Hámori – Nagyné Kiss – Romanek – Tarr – Tücsök: *Jelnyelvi hozzáférés*, 228.

¹⁷ Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ): *Jelnyelvi szótár*, 2016. <https://jelnyelv.hu/jelnyelvi-szotar/>. (Letöltés: 2020. 05. 26.)

¹⁸ MTA, NYI, TKK: JelEsély jelnyelvi szótár, <http://szotar2.jelesely.hu/>. (Letöltés: 2020. 05. 26.)

¹⁹ Hámori – Nagyné Kiss – Romanek – Tarr – Tücsök: *Jelnyelvi hozzáférés*, 228.

szótárakkal szemben a magyar mellett a magyar jelnyelvet lexikográfiai szempontból úgy írja le, hogy a változatosságára reflektál, és saját jellegzetességeiben, specifikumában mutatja be. Értelmező szótár, mivel a címszavak, jelek értelmezéssel állnak. A szótári egység alapja a jelentés, ahogy az a nyelvhasználat során megjelenik. A nyomtatott szótárak minden igyekezetük ellenére csak részjelenségekben tudják megjeleníteni a jelnyelvi leírásokat. A szótár multilingvális éppen azért, hogy komplexitásában lehesen ábrázolni a nyelvet, így a kép, a videó, a hang és a szöveg egyaránt közvetítő elem. Fontos szempont, hogy tanulói szótár létrehozása a célunk, hiszen a szótár így adekváttabban be tudja tölteni a feladatát: a magyar jelnyelv és a magyar nyelv (egy más révén történő) elsajátítását, megértését támogatja.²⁰ Figyelembe vettük, hogy a nyelvtanulók eltérő életkorúak, eltérő szókincsrel, a világról alkotott eltérő ismeretekkel rendelkeznek. Ezért az életkori sajátosságokat, valamint az eltérő tudásszintet figyelembe véve a gyermek, iskolás és felnőtt korosztályt célozza meg a szótár úgy, hogy ennek megfelelően a nyelvhasználatbeli változatosságot, különbözőséget is ábrázolja. Ezen túlmenően lehetőséget ad a férfi és női, valamint az idős nyelvhasználók nyelvi (a későbbiekben tervezett nyelvjárási) sajátosságainak a szótári reprezentációjára is. A mai kor felhasználói igényeit figyelembe véve és a tanulási célokat szem előtt tartva tezaszaurusz jellegű szótárszerkezetet alakítottunk ki, amelyben a magyar és a jelnyelvi szó- és jelcikkék rendszerezésében nem a betűrend a rendezőelv, hanem fogalomkörönként, tematikusan rendezett csoportok. Ez a szerkesztésmód azzal az előnnyel is jár, hogy az egyes szócsoporthoz további elemekkel növelhetők egyszerűen – ahogyan esetlegesen a szókategóriák száma is –, s mindezzel lehetőség nyílik a rugalmas bővíthetőségre és átjárhatóságra. A jelentések meghatározásában arra törekedtünk, hogy az életkori sajátosságokat figyelembe vegyük, és az oktatási cél megvalósítása érdekében igyekeztünk enciklopédikus jelleggel megalkotni az értelmezéseket. Így a szokásosnál hosszabb, körülíróbb, tágabb leírásokat készítettünk, például a *csibe* kisgyermeknek íródott értelmezése: 'Kicsi, pelyhes madár. Két lába, két szárnya és csőre van. A baromfiudvarban lakik. A kakas és a tyúk kicsinye. Tojásból kel ki'. A nyelvsajátítási folyamatok támogatása érdekében valamennyi szótári jel- és címszóhoz három tudásszinten (kezdőknek, középhaladóknak és haladóknak) e-learning feladatsor tartozik. A szótár mindenki számára ingyen hozzáférhető, a www.multilinguanet.hu honlapon érhető el.

A fogalomkörök kategóriáinak a megválasztása különösen nagy körültekintést igényelt, hogy a széles felhasználói kör egésze számára adekvát legyen. A nyelvhasználati szempontokat szem előtt tartva az alábbi általános, felnőtt nyelvhasználó számára alapvető témaköröket vettük fel: 1. Ember és környezete: Személyek, emberek; Test; Egészség; Ételek, étkezés; Öltözködés, ruházat; Ház, háztartás; Vásárlás, pénzügyek;

²⁰ Az jelnyelv oktatási feladatairól részletesen I. Bartha Csilla – Holecz Margit – Romanek Péter Zalán: Bimodális kétnyelvűség, nyelvi-szociokulturális változatosság és hozzáférés, in *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, 28., Akadémiai Kiadó, Budapest, 2016, 337–370.; Bartha Csilla – Tóth Etelka: Tanulói szótárral a kétnyelvűségért, in Istók, Béla et al. (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség*, Komárom, SJE TK, 2020, 105–128.; Tóth Etelka: *Az egyszerűsítő írásmódról másképpen*, Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica, XLVI, 157–166.

Közlekedés, utazás; Környezet, települések; Természet, időjárás. 2. Közösség és társadalom: Viszonyok, Kommunikáció; Életmód, szabadidő; Sport; Kultúra, művészet; Média; Képzés, oktatás; Munka, foglalkozás; Gazdaság, ipar; Jog; Társadalom; Vallás. 3. Általános fogalmak: Létezés, változás; Helymegjelölés; Időmegjelölés; Mennyiség; Anyag, minőség; Értékelés. Minden főkategória további altémákra oszlik. Ebből kiindulva alakítottuk ki a kisgyermekkor nyelvhasználati, kommunikációs céljainak a figyelembevételével azt a 30 témakört, amelyhez kategóriánként 30-30 jelet, illetve címszót választottunk. A válogatásban a gyakoriság mellett a kisgyermek közvetlen tapasztalati világa, életkori sajátosságai, gondolkodásmódja, a mozgás, a játék elsődleges szerepe is szempont volt. A verbalitás, a mesélés, az alkotó-kreatív tevékenységek szóanyagát lehetőségeinkhez mérten téma- és életkorspecifikusan építettük be a szóanyagba. Figyelembe vettük a bölcsődei-óvodai-iskolai nevelés alapprogramját, alapvetően a kisgyermeki lét specifikumaira és mindennapjaira koncentráltunk, például: *Az emberi test, Színek, formák, alakzatok, Mesevilág, Bölcsőde, óvoda, Egy napom, Babanyelv* stb.

Annak érdekében, hogy a magyar jelnyelvi és a magyar hangzó nyelvi szótári anyagot össze tudjuk kapcsolni; illetve hogy megtaláljuk a kommunikációs csatornát a még alapvetően a betűket, jelnyelvet nem ismerő korosztálynál; továbbá hogy a fogalmon keresztül létesítsünk kapcsolatot a két nyelv között, a vizualitást beemeltük a szótárba. Arról van tehát szó, hogy egy beszédes ábra, szimbólum megadja az értelmezéshez szükséges fogalmi keretet, amely révén a két nyelv, a két nyelvi leírás közös halmazba hozható egymással, és a még írni s olvasni nem tudó gyermek számára is kijelöli a megfelelő szót, jelet. Éppen ezért a kategóriákhoz és a jel-, illetve szócikkekhez is – grafikus közreműködésével – egységes dizájnnal rendelkező hívóképet készítettünk (1. ábra).



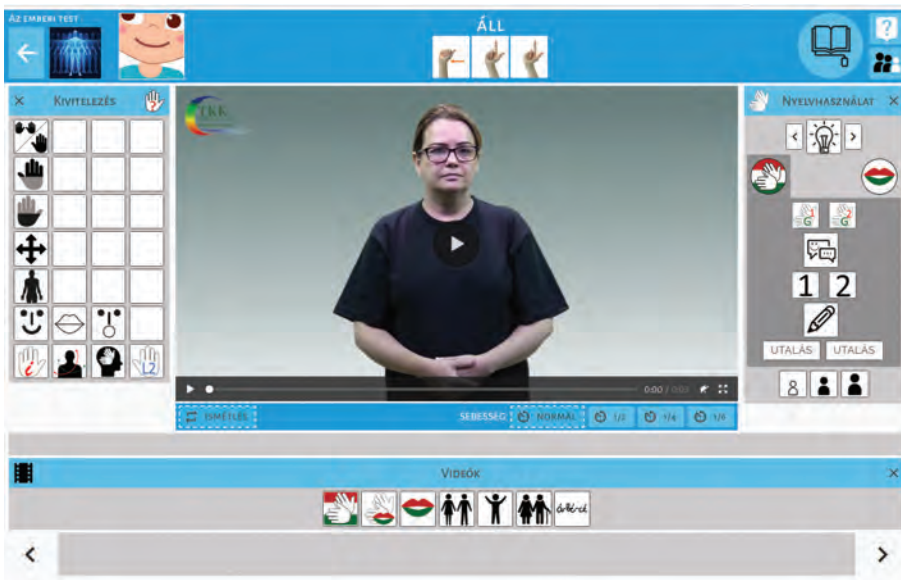
1. ábra.

Hívóképek szókategóriához és jel-, illetve szócikkekhez

5. A vizualitás mint szervezőelem

A magyar hangzó- és jelnyelv lexikálisnak tekinthető egységeinek az összekapcsolása a két nyelv karaktere miatt közel nem triviális megoldás, és itt nem a hangzó nyelv és jelzés mint a megnyilvánulási mód eltérő voltára kell gondolnunk elsősorban, hanem arra, hogy valóban két, jellegében markánsan eltérő nyelvről van szó, ahol a nyelvi egységek sem feleltethetők meg mindig, minden tekintetben egymásnak. Ezeknek a

nehézségeknek és különbségeknek a figyelembevételével a szócikkek megformálásában a hangzó- és jelnyelvet nem egymásnak megfeleltetve, hanem egymás mellé állítva a lehető legáttekinthetőbb módon kapcsoltuk össze. Külföldi, elsősorban angolszász jelnyelvi szótárakat tanulmányozva és a hazai előzményekből okulva azt találtuk optimális megoldásnak, ha a kétnyelvű szótárban a megfeleltetés alapja a közös fogalom, amelyet egy képként adunk meg: így lényegében bármely nyelvről is van szó, a beszélők ugyanazon a fogalmon át jutnak el a célnyelvi szócikkhez. A szócikk párhuzamos (jelnyelvi és hangzó nyelvi) struktúrában láttatja a magyar jelnyelvi és hangzó nyelvi lexikográfiai információkat úgy, hogy a párhuzamosság mellett a két nagyon eltérő nyelv sajátosságait és speciális szótári leírását is megadjuk.














2. ábra.

A párhuzamos szócikkszerkezet

A 2. ábra azt láttatja, hogy maga a szócikk is alapvetően jelekre, ábrákra épít, és nagyon sokféle szimbólum jut szerephez a szócikkelemek megjelölésében. A képiség ezen a szinten több szempontból is kiemelt fontossághoz jut. Mindezen információk szövegesen leírva meglehetősen nehézkesé, akár áttekinthetlenné tennék a szerkezetet. A vizualitás segítséget nyújt a nyelvvelsajátítási, -tanulási folyamatokban, egyszerűsíti a terminológia használatát, kiküszöböli az ebbéli eltéréseket, változatokat. További előnye, hogy a kisgyermek számára is könnyen kezelhetővé válik a szótár. Magának a szónak vagy kifejezésnek a jelnyelvi megformálásában is a képiség nyújt segítséget, hiszen például videó mutatja be, hogyan kell jelnyelven az adott szót vagy kifejezést jelezni. A nyelvtanulás támogatása érdekében a videólejátszási módokat többféle módon is állíthatjuk: választhatunk folyamatos lejátszás, megállítást, lassítást, teljes képernyős mód stb. között.

A jelnyelvi szótári rész adott jelkivitelezési blokkjának a leírásában – köszönhetően a vizualításban rejlő lehetőségeknek – nemcsak a kézformával kapcsolatos információkat rögzítettük tehát, hanem minden olyan elemet a mozdulattól a mimikáig, amely részese a jel megformálásának. Ezt a 3. ábra mutatja be.





Ikon	Címke	Funkcióleírás
	Jelkivitelezés	Jelkivitelezés bemutatása
	Kezesség	A jelkivitelezésben részt vevő kéz
	Kétkezes jel	A jelkivitelezésben mindkét kéz részt vesz
	Egykezes jel	A jelkivitelezésben egy kéz vesz részt
	Aktív kéz	A jelkivitelezés során mozgást végző kéz vagy kezek kézformája
	Passzív kéz	A jelkivitelezés során mozgást nem végző kéz kézformája
	Mozgás	A jelkivitelezés során a karok, a kezek, csukló és az ujjak mozgásának jellemzői
	Hely	A jelelési tér jelkivitelezésben részt vevő része (pl. a fej melletti rész; hasi tájék stb.).
	Mimika	A jelelés arckifejezési komponense, amely a jelnyelvi jelentésadásban különböző szerepeket tölthet be, pl. intonáció, érzelmi viszonyulás, tulajdonságkategóriák stb.
	Jelnyelvi szájmozgás	A száj, illetve az ajkak sajátos, a magyar nyelvhez nem köthető mozgása a jelelés során.
	Hangzó nyelvhez kötődő szájmozgás	A jelelés során a magyar nyelvi megfelelőhöz valamilyen módon kapcsolódó szájmozgás.

3. ábra.

A jelkivitelezés blokkja

Kifejezetten a nyelvtanulást segítő olyan komponenseket is a szócikk részévé tetünk, mint az ún. *Jelemlékeztető*, amely a jel megtanulását segíti, illetve az *L2* funkció, amely a jelnyelvet második nyelvként tanulók figyelmébe ajánlott jelkivitelezési kérdéseket, esetleges nehézségeket ír le.

A magyar jelnyelv sajátosságain túl a magyar hangzó nyelv jellegzetességeit oly módon írtuk le, hogy a nyelvi leírás a nyelv jellegének megfelelő, a nyelvtanulók számára plauzibilis legyen, s a feldolgozás módjában pedig illeszkedjék a szótár módszertanába. Tehát a hangzó és képi anyag, szimbólumok, ábrák felhasználásának a lehetőségeivel éltünk ez esetben is. Néhány illusztratív példa ebből a körből (4. ábra):

Ikon	Címke	Funkcióleírás
	Magyar nyelv	Hangzó nyelv nyelvhasználati jellemzők választása
	Jelentés	A szótári jel/címszó jelentésének, értelmezésének a megadása
	Hangzó nyelvi szófaj	A hangzó nyelvi főbb grammatikai funkciók: szófaj.
	Jelnyelvi/hangzó nyelvi példamondat	A szótári jelet/címszót tartalmazó példamondat

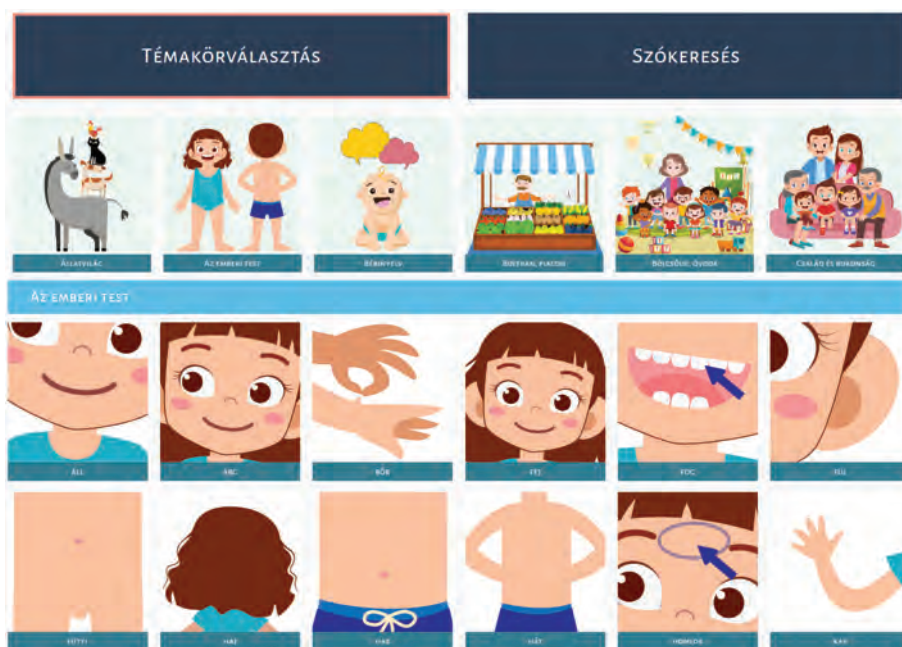
4. ábra.
Részlet a nyelvhasználat blokkjából

Hangzó nyelvi szempontból a szótári címszót önmagában és szótagolva, szövegesen és kiejtve is felvesszük. A nyelvtanulást segitendő az értelmezés módjának megadásában tekintettel vagyunk az életkori sajátosságokra, ezen túlmenően a jelentést megadjuk jelnyelven (videón jeelve) és magyar nyelven (szövegesen és kiejtve) is. Mind a jelnyelvi, mind a hangzó nyelvi jelentéshez tartozik illusztratív példamondat, tipikus kifejezés, kollokáció, illetve az állandósult szókapcsolat, frazeológiai egység is, amely arra hivatott, hogy a szavakat ne légüres térbe helyezzük, hanem bemutassuk azt a környezetet, amelyben természetes módon és gyakoriságban előfordulnak. Ha egy szó többjelentésű vagy ha különböző életkorú, nemű nyelvhasználókról van szó, akkor természetesen a felveendő szótári egységek is ennek alapján megsokszorozódnak.

A grammatikai jellemzők ugyancsak részét képezik a szótári leírásnak. Megadtuk a jelnyelvi grammatikai funkciókat: tárgyjel, tevékenységjel, tulajdonságjel, körülményhatározó, számnév, névmás. Felvettük az úgynevezett magösszetevőt, amely a különböző jelekben megfigyelhető közös ikonikus mag: ez kifejezetten jelnyelvi specifikum, és adatolásuk korszerű jelnyelvi-grammatikai szemléletet tükröz. Magyar nyelvi oldalról egyfelől a legújabb leíró szófaji rendszerezést, másfelől a lexikográfiai szempontokat figyelembe véve felvettük az ígét, főnévet, melléknevet, határozószót, névmást, viszonyszót, mondataszt. Mindkét nyelvi oldalról megjegyzés fűzhető a nyelvhasználatot bemutató elemekhez.

6. Képiség a funkcionalításban

A szótár egészét oly módon alakítottuk ki, hogy bonyolult útmutató elsajátítása nélkül is egyszerűen és következetesen használható legyen. Azoknak a felhasználóknak, nyelvtanulóknak, nyelvelsajátítóknak az igényeihez szabtuk, akik már egészen kisgyermekkoruktól kezdve használnák a szótárt. A szócikkszerkezeten túlmenően a szótár felépítését is a vizualításra alapoztuk. A szótári felületen a megfelelő szótártípus (szótár gyermekeknek; szótár diákoknak; értelmező szótár) kiválasztása után a (hangzó, illetve jelnyelvi) szókeresés mellett témakört is illusztratív kép alapján választhatunk, majd azon belül azt az ábrát, amely az adott szótári jelet, illetve címszót jeleníti meg (5. ábra).



5. ábra.

Fent: szókategória választása –

Lent: Az emberi test témakörben szótári jel, illetve címszó választása

7. Összegzés, jelentőség

A *Magyar jelnyelv – magyar nyelv jel-szó tár* koncepciójával és létrehozásával több újítást is sikerült megvalósítanunk az eddigi hazai jelnyelvi szótárak viszonylatában. Egyfelől a magyar jelnyelv lexikográfiai leírásában tettünk jelentős lépéseket: sikerült kilépni abból a keretből, hogy a jelelést, jelkivitelezést pusztán kézmozdulatokkal írjuk le, ehelyett komplexitásában és minden komponensére kiterjedően figyelembe vettük a szükséges paramétereket. Szakítottunk azzal a felfogással, hogy a magyar jelnyelvet a magyar nyelv képerre formáljuk, s ebben a keretben írjuk le, hiszen ez a jelnyelv karaktere miatt nem lehetséges. Éppen ezért a lexikográfiai leírásnak megfelelő, ahhoz szükséges nyelvi kategóriákat fogalmaztunk meg. Egy standardizáltságában még nem stabil nyelv esetében ez korántsem nem magától értetődő feladat. A szótári leírásba beemeltük a szavak, jelek mellé a képiséget: a vizualitás mind statikus, mind mozgó képek formájában van jelen. Ezzel nemcsak egy túlbonyolított szerkezetet tudtunk egyszerűbbé és átláthatóbbá tenni, hanem egyúttal a felhasználóink körét is ki tudtuk szélesíteni, s nem utolsósorban a tanulási folyamatokat is jelentős mértékben sikerült támogatni. A szótár kialakításával igyekeztünk a felhasználókat nem passzív szemlélőkké, hanem aktív résztvevőkké tenni: ezt a célt szolgálja, hogy a szótárhoz egy e-learning rész is tartozik, amely további lehetőségeket nyújt a nyelvtanuláshoz.²¹ A szótár immár nem szoros és

²¹ Tóth Etelka – Bartha Csilla: A jelnyelv és a hangzó nyelv találkozása, in Tóth Etelka és mtsai (szerk.): *Szó – kép – ritmus*, Nagykőrös, KRE PK, 2022, 337–344.

hagyományos értelemben vett szótár, hanem szó-, nyelv- és nyelvhasználat-tanító alkalmazás is. Ezáltal jóval túlnő a régi értelemben vett szótári szolgáltatásokon, amellyel már valóban a mai ember igényeit hivatott kielégíteni, és egyben betölteni a modern szótár funkcióit.

Irodalom

- Bartha Csilla – Holecz Margit – Romanek Péter Zalán: Bimodális kétnyelvűség, nyelv- szociokulturális változatosság és hozzáférés, in *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, 28., Akadémiai Kiadó, Budapest, 2016, 337–370.
- Bartha Csilla – Holecz Margit: Esélyteremtés, kölcsönös bevonódás és a jelnyelvi sztenderdizáció dilemmája: A JelEsély projektum céljai, módszerei és eredményei, in Fazakas Noémi – Benő Attila (szerk.): *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7-9. – előadásaiból*. Kolozsvár, EME, 2017, 205–212.
- Bartha Csilla – Tóth Etelka: Tanulói szótárral a kétnyelvűségért, in Istók, Béla et al. (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség*, Komárom, SJE TK, 2020, 105–128.
- De Schryver, Gilles-Maurice: Lexicographers’ Dreams in the Electronic-Dictionary Age, *International Journal of Lexicography*, 2003/2, 143–199.
- Fontenelle, Thierry: Introduction: Dictionaries, Thesauri and Lexical-Semantic Relations, *International Journal of Lexicography*, 2000/4, 229–231.
- Fóris Ágota: *Szótár és oktatás*, Pécs, Iskolakultúra, 2002.
- Hámori Ágnes – Nagyné Kiss Anna – Romanek Péter Zalán – Tarr Zoltán – Tücsök Dorottya: Jelnyelvi hozzáférés és átjárhatóság: a JelEsély Szótár és Jelkincstár tartalmi jellemzői és technikai megvalósítása – képekkel, in Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.): *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7-9. – előadásaiból*, Kolozsvár, EME, 2017, 226–241.
- Lancz Edina – Berbeco, Steven: *A magyar jelnyelv szótára*, Budapest, SINOSZ, 1999.
- Lew, Robert: From paper to electronic dictionaries: Evolving dictionary skills, in Kwary D. A. et al. (eds.): *Lexicography and dictionaries in the information age, Selected Papers from the 8th ASIALEX International Conference*, Airlangga University Press, 2013, 79–84.
- Nesi, Hilary: Electronic Dictionaries in Second Language Vocabulary Comprehension and Acquisition: the State of the Art, in Margalitadze, Tinatin – Meladze, George (eds.): *Proceedings of the XVII EURALEX International Congress: Lexicography and Linguistic Diversity*, Tbilisi, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, 2016. 839–847.
- P. Márkus Katalin: Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban, *Gyermeknevelés*, 2018/3, 123–133.
- Tim, R.: *Encyclopaedic Dictionary of Linguistics, I*, IVY Publishing House, 2003.
- Tóth Etelka: *Az egyszerűsítő írásmódról másképpen*, Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica, XLVI, 157–166.
- Tóth Etelka – Bartha Csilla: A jelnyelv és a hangzó nyelv találkozási pontja, in Tóth Etelka és mtsai (szerk.): *Szó – kép – ritmus*, Nagykőrös, KRE PK, 2022, 337–344.

Források

- Hallatlan Közalapítvány: *Jelnyelvi szótár*, 2016. <http://www.hallatlan.hu/c/jelek/>
 MTA, NYI, TTK: JelEsély jelnyelvi szótár, <http://szotar2.jelesely.hu/>
 Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ): *Jelnyelvi szótár*, 2016. <https://jelnyelv.hu/jelnyelvi-szotar/>

KOVÁCS TIBOR ATTILA

FUNKCIONÁLIS NYELVSZEMLÉLET, IRÁNYHÁRMASSÁG, HATÁROZÓRAGOK ALSÓ TAGOZATOS NYELVTANKÖNYVEKBE ÉS EGY MAGYAR NYELVKÖNYVBEN

A nyelvtani ismeretek alapvetően meghatározzák a szövegértés képességét, illetve hatással vannak az idegen nyelvi kompetenciára is. Alapvető fontosságú, hogy milyen módszerrel tanítjuk ezt a tárgyat alsó tagozaton. 2017-ben új, funkcionális nyelvszemléletű tankönyvek jelentek meg. Mit jelent a gyakorlatban ez a funkcionális szemlélet? A teljes kutatás több alsó tagozatos nyelvtankönyv és egy MID-nyelvkönyv részletes összehasonlítására vállalkozik, ám jelen tanulmányban csak az irányhármasággal kapcsolatos formai és funkcionális szempontok bemutatására szorítkozhatunk.

Kulcsszavak: funkcionális nyelvszemlélet, irányhármaság, tankönyvelemzés, anyanyelvi nevelés, tanításmódszertan

1. A kutatás célja

Az iskolai tárgyak közül a magyar nyelvtan már régóta az egyik legkevésbé kedvelt.¹ Ennek ellenére számos kutatás bizonyítja, hogy a nyelvtani ismeretek erősen befolyásolják a szövegértés képességét, illetve meghatározóak a helyesírás és az idegen nyelvek elsajátításában is. Nem közömbös tehát, hogy milyen pedagógiai tálalásban, milyen módszerek közvetítik az alsó tagozatos oktatásban ezeket az ismereteket.

A nyelvtanoktatás hatékonyabbá tétele érdekében a nyelvi funkciók alapján történő magyarnyelv-leírás már több évtizede téma a szaktudományi cikkekben. A funkcionális nyelvszemlélet lényegében először a magyar mint idegen nyelv oktatásában és az ezzel kapcsolatos tankönyvi fejlesztésekben jelent meg. Idővel egyre többen sürgették ennek bevezetését az anyanyelvi nevelés területeire is.

A 2017-es évben olyan alsó tagozatos kiadványok nyertek tankönyvi engedélyt, amelyek már kifejezetten és deklaráltan erre a szemléletre és nyelvleírásra épülnek.

Mit jelent a gyakorlatban ez a funkcionális szemlélet? Miben más és mennyiben hasonló az anyanyelvi nyelvtanítás és a magyar mint idegen nyelv tanítása formai–funkcionális–kategorizációs szempontból?

A kérdések tisztázásához két tankönyvet hasonlítok össze, mivel ez a taneszköz továbbra is az egyik legfontosabb oktatási eszköz Magyarországon, így módon alkalmas a téma metodológiai és tantárgy-pedagógiai tisztázására.²

¹ Csapó Benő: Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei, in uő (szerk.): *Az iskolai tudás*, [2. kiadás] Budapest, Osiris Kiadó, 2002, 15–43.

² Weinbrenner szerint a tankönyv, mint a társadalmi termék, maga is leképezi a közösség viszonyait, értékeit, ezért alkalmas arra is, hogy a többszemponú pedagógia kutatás tárgya legyen. Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenproble sozialwissenschaftlicher, in *Schulbuchforschung*. (szerk.): Olechowski, Richard, Frankfurt am Main, 1995.

Elemzésem középpontja egyrészt a legújabb fejlesztésű alsó tagozatra szánt 3–4.-es nyelvtankönyv³, másrészt egy külföldi gyerekeknek készült magyar nyelvkönyv⁴. Az *Anyanyelv és kommunikáció* című már kimondottan, tudatosan a funkcionális, kognitív nyelvészet eredményeire épít, és figyelembe veszi a nyelvhasználó kulturális és pragmatikai szempontjait is a nyelvléírásban.

2. „Irányok” a NAT-ban és a kerettantervben

Az új Nemzeti alaptanterv a változatos munkaformákban, a kreatív játékos, kísérletező feladatokban látja azt a lehetőséget, amelyen keresztül a tanuló a nyelv összefüggéseit, működését megtapasztalhatja. Az elsődleges cél az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése, mindez pedig a nyelvtani szabályok bemutatásának a háttérbe szorítása mellett történhet.⁵ Az kerettanterv is hasonlóan fogalmaz: „a szavak jelentése és a helyesírás az elsődleges fejlesztési terület a szófaji kategóriák tanításával szemben.”⁶

Mindezek mellett a tartalmi szabályzóban felsorolt fejlesztési tevékenységek és feladatokon kívül még a térbeli tájékozódással összefüggő, és azon belül is az irányhármaság jelenségét bemutató, alsó tagozatos, a magyar nyelv tankönyveiben megjelenő ismeretkörökre szeretnénk felhívni a figyelmet, mivel látnunk kell, hogy kiemelt cél a térbeli és időbeli tájékozódás fejlesztése, a relációs szókincs megértése és használata.

3. A nyelvoktatásról általában

Mivel nyelvtanulásról és anyanyelvi nevelésről lesz szó, érdemes és szükséges néhány szóban kitérnünk néhány általános, ám annál lényegesebb nyelvfejlesztési szempontra és fogalomra.⁷

Hymes⁸ szerint, ha a nyelvet vizsgálni szeretnénk, akkor egyrészt figyelembe kell venni a nyelvet használó embereket és személyiségüket, másrészt mivel a nyelv egy társadalmi csoport tulajdona, egyfajta intézmény, nem eshetünk abba a hibába, hogy a grammatikának a kontextusmentes vizsgálatára helyezzük a hangsúlyt. Tudni kell,

³ Benkőné Nyíró Judit – Dióssyné Nanszák Andrea – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence: *Anyanyelv és kommunikáció 3. tankönyv*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2017.; Jegesi Krisztina – Dióssyné Nanszák Andrea – Grófné Salamon Éva – Kóródi Bence: *Anyanyelv és kommunikáció 3. munkafüzet*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2017.; Benkőné Nyíró Judit – Grófné Salamon Éva – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Dióssyné Nanszák Andrea: *Anyanyelv és kommunikáció 4. tankönyv*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2018.; Benkőné Nyíró Judit – Grófné Salamon Éva – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Dióssyné Nanszák Andrea: *Anyanyelv és kommunikáció 4. munkafüzet*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2018.

⁴ Gróf Annamária – Szende Virág – Varga Csilla – Vidéki Erzsébet: *Kiliki a Földön 1.*, Budapest, Akadémiai kiadó, 2019.; Gróf Annamária – Szende Virág – Varga Csilla – Vidéki Erzsébet: *Kiliki a Földön 2.*, Budapest, Akadémiai kiadó, 2010.

⁵ Nemzeti alaptanterv, *Magyar Közlöny*, 2020, 17. szám, 302.

⁶ Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára, 2020, 28.

⁷ Vö. Eöry Vilma: A tankönyvek nyelvviségének identitásalakító, a tanulásban és az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepe – Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái, *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/5–6.

⁸ Hymes, D.: On communicative competence, in Pride and Holmes (eds.): *Sociolinguistics: Selected readings*, Penguin Books, 1972.

hogyan a nyelvben, de akár egy nyelvi interakcióban – amely ebből a szempontból a kommunikáció egyik eszköze – a beszélők hitükkel, magatartásukkal, ismereteikkel, viszonyaikkal és társadalmi státuszukkal együttesen vesznek részt.⁹

Észre kell vennünk, hogy értelmi összefüggés mutatkozik a szociális, kulturális (nyelv)használat és a nyelvtani szabályok ismerete között. Ily módon a kommunikatív kompetencia magában foglalja a nyelvtani kompetenciát.

Ha a taneszközök szempontjából vizsgáljuk kérdést, fontos szempont, hogy mennyire adnak teret a kommunikációs tevékenységek fejlesztésének, hiszen az ember jellemzően közlésre használja a nyelvet. Feltehető tehát a kérdés: milyen mértékű nyelvtani ismeret és tudatosság szükséges a hatékony kommunikációhoz?

A kommunikatív nyelv(tan)oktatás is rávilágít arra, hogy nyelvi forma és a nyelvi jelentés koncepciója egyaránt fontos. Mesterséges dolog különválasztani a nyelvtanulásban a grammatikát és a lexikát.¹⁰

Rengeteg szó esik manapság a funkcionális nyelvészleletről, vagyis arról, hogy a beszédzándékok tankönyvi leírására, rendszerezésére is kerüljön sor az iskolai gyakorlatban. Mindazonáltal ez sokkal bonyolultabb feladat, mint a hagyományos leíró, elméleti nyelvtankönyvek elkészítése. A nehézség abban áll, hogy míg a hagyományos nyelvtan a forma felől közelíti meg a nyelvet, addig a funkciók hasonló szintű rendszerezése kizárólag a jelentés alapján történhet.

4. Funkcionális nyelvészlelet a nyelv(tan)oktatásban

Kugler Nóra megközelítésében a funkcionális nyelvészlelet tulajdonképpen egy összefoglaló megnevezése azoknak a nyelvészeti elméleteknek, módszertanoknak, amelyek funkcionális megközelítést alkalmaznak a nyelvi jelenségek leírására. Vagyis arról van szó, hogy a nyelvi tevékenységben nem önmagában a belső formáknak tulajdonít magyarázóértéket, hanem a nyelvi szerepük, a funkcionális hálózati viszonyaik alapján rendezi őket.¹¹

A formális/strukturális nyelvészlelettel szemben a funkcionális nyelvészlelet a nyelvet adaptív ökörendszernek tartja, vagyis olyan változó rendszerről van szó, amely alapvető társas tevékenységként a kommunikáció alapja, ugyanis: „mindig valamilyen, a beszélők által feldolgozott, megértett helyzetben zajlik.” Illetve a „nyelvi kifejezések szerkezete reflektál a tapasztalat szerkezetére, tehát a nyelv ikonikus.” A funkcionális nyelvtanok módszertanára az empirikusság, a használatalapúság a jellemző. Ebből következik, hogy „a nyelvi szerkezetek olyan sémák, amelyek a tényleges nyelvi tevékenység megvalósulásait kategorizálják.”¹²

⁹ Corder, S. P.: *Introducing applied linguistics*, Penguin Education, 1973.

¹⁰ Klein, Á.: *A nyelvészlelet a nyelvtanulásig. Anyanyelvészlelet – kétnyelvűség – idegen nyelv-tanulás*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2011. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajajitas/index.html (Letöltés: 2020. 08. 07.)

¹¹ Kugler Nóra: Funkcionális nyelvészlelet, in Balázs Géza (szerk.) *Nyelvészlelet mindenkinél*, Budapest, Inter Nonprofit Kft., 2011, 102.

¹² Uo., 105.

Az alapvető jellemző a funkcionális irányokra a következő: a nyelvi vizsgáldás és leírás kiindulópontja a „tartalom”, a közlendő, amelynek egy adott nyelvben valamilyen (egy vagy többféle) formát lehet találni. Ezzel szemben a formalista nyelvészet a nyelvi szerkezeteket magukban tekinti, grammatikus alakjuk létrehozásának szabályait keresi.¹³

A nyelvben a szabályokból nem vezethető le a jelentés és a funkció, mindez a nyelvi működés során, meghatározott szituációban jön létre. A funkcionális és a kognitív nyelvészet megmutatja a jelentésképzés indukciós voltát, amikor egy nyelv két elválaszthatatlan elemeinek tekinti a nyelvi rendszert és a használatot.

Ebből következik, hogy a funkcionális nyelvszemlélet a nyelvleírást a beszélő és a hallgató perspektívájából közelíti, nem pedig függetlenül létező jelenségként magyarázza.

Mindeddig az iskolai gyakorlatban a leíró nyelvészeti tananyag és a kommunikációs kompetencia fejlesztése a szerzői szándék ellenére sem tud szerves egységet alkotni. A korszerű funkcionális nyelvszemlélet hiányának következményeként elválik a nyelvi ismeret és a kommunikáció-központú gyakorlat.¹⁴

Nagyon fontos, hogy az iskolai nyelvi, nyelvtani tananyagot visszahumanizáljuk, érdekessé, érdekeltté tegyük a tanulókat az anyanyelv tanulmányozásában.¹⁵ A funkcionális szemléletű nyelvtudomány olyan nyelvelméleti keret, amely lehetőséget ad a nyelv komplex és tudatos fogalmi megismerésére.¹⁶

A funkcionális nyelvszemlélet alapja, hogy:

- A gyermek az anyanyelvét fokozatosan ismeri meg, ez része a szocializációnak.
- Az anyanyelv elsajátításával párhuzamosan absztrakciós, sematizációs és kategorizációs műveleteket végez a gyermek, ezt a közösség és a kultúra irányítja leginkább.
- Az anyanyelv megismerését a közösség erősíti meg, sémajellege sokszor változtathatatlan mintaként szolgál, ezeknek szerkezeti, jelentésbeli, viselkedési és kontextuális kötöttségei vannak.
- Az anyanyelv megtanulása egész életen át tart. Az összetett, elvont nyelvi tartalmak leképezésére csak viszonylag későn válik képessé a nyelvhasználó tudatos képzés keretében.
- Hogyan lehet megközelíteni a diákokat? A cél a dialógusviszony kialakítása a diák saját tudása és a tudományos nyelvértelmezés között.
- Mít kell figyelembe venni? Fokozatos, életkornak megfelelő bevezetést az elvontabb témák kifejtésébe.

¹³ Tolcsvai Nagy Gábor: Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*, 2005/3, 349.

¹⁴ Kugler Nóra: A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelvpedagógia helyzete a közoktatásban, in Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2017, 336–356.

¹⁵ Tolcsvai Nagy Gábor: Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban, *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/7–8, 27.

¹⁶ Uo., 27.

- A nyelvi szerkezet és a forma között a funkcionális szemlélet szerint hasonlóság van. Vagyis egy történet időbeli elrendezése és a mondatok elrendezése megfelel az események időbeli szerkezetének.¹⁷

Hegedűs Rita magyar nyelvtan¹⁸ könyvében bemutatott funkcionális kategóriákat tekintem jelen esetben kiindulópontnak. Ez alapján a következő nyelvi funkciókat különíthetjük el: *időviszonyok, térbeli viszonyok, birtoklás, ok-okozati viszony, cél és a szándék kifejezése, viszonyítás, összehasonlítás, ellentét, kérdés, kérés, bizonytalanság, kételkedés, óhajlás, felszólítás* kifejezése a nyelvi kommunikációban.

A cél a nyelv pedagógiai elvű leírásának tisztázása, amely figyelembe veszi az egyén nyelvhasználatát. A funkciók megragadása viszont árnyalt gondolkodást igényel, és nyelvek közti kontrasztív szemléletet tesz szükségessé.¹⁹

5. A téri tájékozódás fejlesztése alsó tagozaton

Az előző fejezetben felsorolt funkciók közül szeretném a téri viszonyok kifejezésének kérdését kiemelni. Ez a nyelvi funkció több témakörrel rokon, így például a térirányok, a relációs szókinés, illetve az irányhármasság területével. E kérdéskör tankönyvi viszonylatban a téri orientáció fejlesztésétől (mivel ez a részképesség-fejlesztéssel is összefügg, már az elsős tankönyvben megjelenik), egészen a határozóragok, névutók, névmások és határozószók vizsgálatáig terjedhet.²⁰

A tanulásmódszertanban konszenzus van arról, hogy a tanulás, megismerés egyik fontos bázisa a téri tájékozódás és a saját testen történő biztos tájékozódás, a saját test térbeli helyének tudatosítása. Minderre hangsúlyt fektetnek a vizsgált tankönyvekhez tartozó tanítói kézikönyvek²¹ is.

Tudni kell, hogy a téri nyelv egy sajátos területe a nyelvnek, melynek részei a ragok és a pre-/posztpozíciók. A téri nyelv rendelkezik egyfajta önállósággal a nyelvi rendszeren belül. A magyar nyelv téri nyelv szempontjából egocentrikus kereteket kínáló nyelv.²² Megfigyelték, hogy a névutók és az irányhatások tekintetében határozott érés figyelhető meg 4-8 éves kor között. A gyerekek legtöbbször nézőközpontú referenciát használnak, vagyis a környezetük tárgyait, pozíciókat, saját testükhöz viszonyítva határozzák meg. Ritkább a tárgyak egymáshoz való viszonyát alapul vevő iránymutatási

¹⁷ Tolcsvai Nagy Gábor: *Funkcionális nyelvtan...*, 360.

¹⁸ Hegedűs Rita: *A magyar nyelv – Funkciók, formák, összefüggések*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2004, 155–221.

¹⁹ Hegedűs Rita: Életlen kategóriák: elmélet és alkalmazás, *Hungarológiai Évkönyv*, 11. évf, 1. sz, 2010, 28.

²⁰ Vö. Esztergályosné Földesi Katalin: *Az én ábécém, tankönyv*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2020, 4. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MIR01TB_I_teljes.pdf

²¹ Nagyházi Bernadette – Kóródi Bence: *Tanítói kézikönyv – Anyanyelv és kommunikáció 3–4.*, EKE–OFI, 2018, 81. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-501010301_1_kezikonyv.pdf

²² Lukács Á. – Pléh CS. – Racsmány M.: *Téris megismerés és a nyelv*, in Racsmány Mihály (szerk.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszere*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2007.

mód, az ún. tárgyközpontú térszemlélet.²³ Mindezt azért fontos felvetnünk témánk kibontása előtt, mert a téri tudás több tényező együttes működésére támaszkodik, ilyen a nyelv, az észlelés és a kategorizálás.²⁴

A téri tájékozódás fejlesztése összefügg a 3.-ban²⁵ megjelenő irányhármasság tanulásával.²⁶ Ugyanakkor a mondatelemzésben is van jelentősége a helyhatározói toldalék pontos megfigyelésének (gondoljunk csak a hova? kérdésre felelő *-ba*, *-be* és a hol? kérdésre felelő *-ban*, *-ben* szóbeli, írásbeli elkülönítésének kisgyermekkorai nehézségeire), hiszen ez a mondatrészekre rákérdező elvű mondatelemzés egyik fontos eleme.²⁷

6. Az irányhármasság fogalma és kérdése

A mai magyar nyelv rendszere II.²⁸ kötete szerint „a helyhatározókra jellemző irányhármasság, tehát a hol? hová? honnan? kérdésre felelő helyhatározóknak pontos kifejező eszközeik (ragjaik, névutóik) természetében is megnyilvánuló elkülönülése az elvontabb határozók körében is megfigyelhető”. A leírás szerint a jelenség más határozótípusoknál is megfigyelhető.

„Az irányokat, helyviszonyokat kifejező hol? hová? honnan? kérdésekre felelő helyhatározói ragjaink 3x3-as rendszere szép, szimmetrikus elrendezésű cizelláltan jeleníti meg a belső zárt térhez és a felülethez köthető helyviszonyokat, amelyekhez még a mellettiséget, közelben levést kifejező újabb keletű ragok is járulnak.”²⁹

Az összevethetőség kedvéért segítségül hívom a tankönyveket elemző fejezetben Szili Katalin³⁰ főnévi határozóragokat bemutató táblázatát.

		1	2	3
A	hol?	-ban, -ben	-n, -on, -en, ön,	-nál, -nél
B	hová?	-ba, -be	-re, -re	-hoz, -hez, -höz
C	honnan?	-ból, -ből	-ról, -ről	-tól, -től

1. táblázat
Az irányhármasságot kifejező ragok

²³ Györkő Enikő – Lábadai Beatrix – Beke Anna: Téri viszonyok és a nyelvi reprezentáció a koraszülötteknél, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012, XL évfolyam, 2, 106–122.

²⁴ Landau, B. – Lakusta, L.: *Spatial language and spatial representation. Autonomy and interaction*, Johns Hopkins University, 2006.

²⁵ Benkőné Nyíró Judit – Dióssyné Nanszák Andrea – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence: *Anyanyelv és kommunikáció 3. tankönyv*, 51–53.

²⁶ Szakszóként ez nem jelenik meg a tankönyvben.

²⁷ Ezt a vizsgált tankönyvek legtöbbször mellőzik, hiszen ez számos esetben félreértésekhez vezethet, de sokan megkerülhetetlen módszernek tartják a nyelvi fejlesztés általános iskolai szintjén.

²⁸ Tompa József (szerk.): *A mai magyar nyelv rendszere, Leíró nyelvtan. II. Mondattan*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1970, 174–175.

²⁹ Szili Katalin: *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*, Budapest, Enciklopédia Kiadó, 2006, 206.

³⁰ Uo., 206.

Alakilag tehát kilenc ragtípus tartozik ide, valamint a névutók és a határozószók és az igekötők túlnyomó része. Az alaki variánsok gondot okozhatnak az idegen ajkúak számára, hiszen beszélhetünk magas, mély, labiális változatról.

A „Vezérkönyv” írója a következő módszertani lépéseket javasolja a határozóragok tanításakor a magyart idegen nyelvként tanítóknak:

1. lépéssor: a hol kérdésre felelő A1, A2 ragok
2. lépéssor: a hová kérdésre felelő B1, B2 ragok
3. lépéssor: a honnan kérdésre felelő C1, C2 ragok
4. lépéssor: az A3, B3, C3 ragok³¹

Ha alaposan tanulmányozzuk az irányhármasság fogalmát a szakirodalomban, azt találjuk, hogy ez a kategória összefogja a téri nyelv részeit a nyelvben. Ha formálisan nézzük, akkor a következő elemeit sorolhatjuk fel:

- a határozóragok között (pl. *-ba, -be, -ban, -ben, -ból, -ből* stb.),
- a határozóragos főnevek között (pl. *házba, házban, házból* stb.),
- a határozóragos mellénevek között (pl. *a dobozban, a sárgában*),
- a határozóragos számnevek között (pl. *néhány országban, talán ötben*),
- a határozóragos névmások között (pl. *kiben, mibe, magamra, magamban* stb.),
 - ♦ a személyes névmások határozóragos alakjai között (pl. *belém, bennem, belőlem* stb.),
 - ♦ a mutató névmások határozóragos alakjai között (pl. *ebbe, abba, ebben, ebből* stb.),
- a névutók között (pl. *alá, alatt, alól* stb.),
- a névutók személyragos alakjai között (pl. *mellém, mellettem, mellőlem* stb.),
- a határozószók,
 - ♦ a valóságos határozószók között (pl. *ki, kint, kintről* stb.),
 - ♦ a névmási határozószók között (pl. *ide, itt, innen* stb.),
- az igekötők között (pl. *kimegy, bejön* stb.).³²

Funkcionális felosztás szerint az irányhármasság része:

1. A helyviszonyok kifejezése
2. Az időviszonyok kifejezése
3. Igevonzati szerep
4. Birtokos személyjeles alakjaik szövegkohéziót biztosító eszközök
5. Kifejezhetik a cselekvés módját, okát és a cselekvő állapotát stb.³³

³¹ Uo., 206.

³² Csonka Csilla: Az irányhármasság és a magyar mint idegen nyelv, *Intézeti Szemle*, 23. évf. 1-2. sz, 2001, 58.

³³ Szili Katalin: *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*, 206.

Másfelől a helyviszonyok különböző kommunikációs szituációk nyelvi reprezentációiban is megjelenhetnek: munka, oktatás, szórakozás, utazás, vásárlás, lakás, betegség, ügyintézés, földrajzi nevek (Budapesten, Debrecenben).

Beszélhetünk az irányhármasságról a vonzatosság oldaláról is, hiszen az igék szókapcsolatokban meghatározhatják a főnév által felvehető toldalékokat. Ezeket lehetnek konkrét vagy átvitt értelmű, metaforikus jelentésűek.³⁴

Hogy megértsük az (igekötős) ige cselekvő irányát szükséges az irányhármasság fogalmának ismerete. Tudniillik az ige szervezi, hogy a főnév milyen toldalékot vagy vonatot vehet fel. (Pl.: *Bemegyek a boltba. Kimegyek a boltból.*)

7. A kutatás kérdései

A kutatás megvalósítása érdekében a következő kérdéseket és feltételezéseket fogalmaztuk meg. A fő kérdés az, hogy milyen nyelvleíró struktúrák, hasonlóságok, különbségek jelennek meg funkcionális, kommunikatív szempontból az alsó tagozatos anyanyelvi tankönyvekben és a MID-könyvekben? Meghatározható-e a különbségek eredete? Továbbá milyen nyelvi minták és modellek következnek mindebből a pedagógiai térben?

Milyen kommunikatív értékű szerepe van a kínált feladatoknak, az indukciós szövegeknek, képeknek stb. a nyelvről, kontextusról való ismeret közvetítésében a nyelvhasználat, nyelvtanhasználat vetületében?

Feltételezzük, hogy a vizsgált alsó tagozatos nyelvtankönyvek és a MID-nyelvkönyvek:

- az irányhármassággal, a főnévi határozóragokkal kapcsolatos tartalmakat eltérő módon, különböző sorrendben dolgozzák fel,

Feltételezzük, hogy a vizsgált MID-nyelvkönyvek az iskolai nyelvtankönyvekkel szemben:

- több és változatos térbeli helyszíneket jelenítenek meg,
- a témakör bemutatásakor indukciós szövegből vagy eseményképből indulnak ki,
- előtérbe helyezik a párbeszédre épülő feladatokat és a kooperatív munkaformát.

A teljes kutatás az alsó tagozatos és a MID-nyelvkönyv teljes funkcionális szemléletű és szakdidaktikai összevetésére vállalkozik, ám itt, ebben a munkában csak az irányhármassággal kapcsolatos formai és funkcionális részek bemutatására szorítkozhatunk. Egyrészt a Csonka Csilla³⁵ tanulmányában szereplő felosztást fogjuk alkalmazni a könyvek összevetésére, másrészt a funkcionális helyviszonyok és a határozóragok tanítási sorrendjét fogjuk vizsgálni.

A funkcionális helyviszonyokkal összefüggésben hangsúlyozni szeretnénk továbbá, hogy erős összefüggést érzünk a kommunikációs terek és az ott használatos nyelvi szerkezetek, illetve modalitások között. Jellemzően egy városi környezetben vagy városi közlekedés esetén az útba igazítással kapcsolatos nyelvi formák válnak hangsúlyossá

³⁴ Vö. Hegedűs Rita: *A magyar nyelv – Funkciók, formák, összefüggések*, 2004, 160, 162.

³⁵ Csonka Csilla: *Az irányhármasság és a magyar mint idegen nyelv*, 58.

egy új környezetben, mindemellett a modalitás szempontjából a kérés, tudakozódás formái tűnnek fel.

A további feltételezések magyarázata szerint azért lényeges az induktivitás és a kooperativitás meglétének és milyenségének vizsgálata, mivel ezen részterületek szorosan összefüggnek a funkcionális tankönyvi környezet megteremtésével.

További cél a tankönyvelemzés részévé tenni egy olyan értékelési rendszert, amely a mai tanulási környezetben elvárható e taneszközöktől. Ezek kialakításában jórészt Kojanitz László kutatásaira szeretnék támaszkodni, aki – többek között – 2014-ben a kísérleti tankönyvek megírásához egy szempontrendszert dolgozott ki a készítők számára.³⁶ (Ebben kognitív tanuláselméleti megfontolások is találhatók.)

8. A vizsgált könyvek általános bemutatása

Az 3–4.-es *Anyanyelv és kommunikáció* tankönyvek (munkafüzetek) célja megszerettetni a nyelvtan tantárgyat és az anyanyelvet. Ez pedig csak a nyelv működése közben felfedezett kellő számú ismeret által lehetséges. A tankönyv alkotói egy úgymond „magyar mint idegen nyelv” tankönyv felfogásához hasonlóan kezelik és adják közre az elsajátítandó tananyagot. Ugyanakkor a könyv követi a kerettanterv előírásait, ugyanakkor épít a nyelvtanítás formális hagyományaira is, hiszen alapvetően a könyv szerkezetét a mondatfajták, a szófajok közül a főnév, a melléknév, az ige és az igekötő teszi ki.

A tankönyv kerüli a definíciókat. Mondhatjuk, hogy a túl szűkszavú, absztrakt megközelítés veszélyeit kerüli, amely korábban számos félreértésre adott okot. Például az ige esetében: miért fejez ki cselekvést a *fél*, *örül* és a *fázik*, és miért nem ige pl. a *recscsenés*. A mondatrészekre való rákérdezés is problémás lehet, hiszen a névmás főnév, melléknév és számnév helyén is állhat a mondatban.³⁷ A fejezetek végén a kiadvány nagyon röviden és lényegre törően ugyan, de megmagyarázza a leckékben megismert fogalmakat, szófaji csoportokat, illetve helyesírási megállapításokat is tesz vele kapcsolatban. A témakörök végén összefoglaló anyagrésszel, benne összegző táblázatokkal találkozhatunk *Mit tudok?* címmel? A tankönyv itt fűrtábra formában összegzi a tanult ismereteket. Megállapíthatjuk, hogy a tananyagot jórészt feldolgoztató, munkáltató típusú tankönyvről van szó.

Induktív tanulási forma jellemzi, törekszik arra, hogy a meglévő ismeretekre alapozzon. A témakörök mindig egy ún. fejezetnyitó képből indulnak ki egy meghatározott kontextusból, beszédhelyzetből és a beszédből magából.

A *Kiliki a földön* című kétkötetes nyelvkönyvet elsősorban 7–14 éves gyerekeknek ajánlják. Négy alapkészség fejlesztésére épít. Ezek a beszéd, a beszédértés, az írás és az olvasás. A taneszköz a tankönyv mellett egy párbeszédet bemutató CD-ből, a második kötetben egy letölthető hanganyagból és egy tanári kézikönyvből áll, illetve készült

³⁶ Kojanitz László: Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere, *Új Pedagógiai Szemle*, 2014/5–6.

³⁷ Részletes ismertető az Anyanyelv és kommunikáció tankönyv és munkafüzet 3. osztályosoknak taneszközökről, https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-501010301_1_leiras.pdf (Letöltés: 2020. 08. 06.)

filmsorozat is a fejezetek alapján, amely elérhető a Balassi Intézet YouTube csatornáján. A könyvek tíz leckére tagolódnak. A leckékben egy, olykor több képregényszerű olvasmány, nyelvtani résztema, hallás utáni szövegértés, szóbeli és írásbeli kifejező-készség fejlesztésére szolgáló feladatok, illetve a helyes magyar beszéd elsajátítására szolgáló fejezetrészek találhatók. (A leckék felépítése a nyelvi szintek rendszerében is értelmezhető.) A könyveket áthatja a kommunikatív, pragmatikus szemlélet, az ábrák, rajzok szemléletesek, ugyanakkor szövegszerűen megfogalmazott nyelvtani definíciók nem lelhetők fel. A tanuló a nyelvi jelenségeket, formákat és funkciókat a táblázatokon, feladatokon és a rajzokon keresztül ismeri meg.

9. Elemzés, eredmények

3. osztály – Anyanyelv és kommunikáció

(Tk. 51.) Az irányhármasság témaköre a könyvben, munkafüzetben nem elszórtan jelenik meg, hanem behatárolt fejezetekben, a főnév és a hozzá tartozók témakörében a tárgyrag bemutatása után. Az első e témakörhöz kapcsolódó alfejezet címe: *Miből? Miben? Mibe?* Tehát a szerzők az A1, B1, C1 csoportokba sorolt toldalékokat veszik először. Ezek után egy szóbeli, páros/csoportos feladat következik: *Beszélgjétek meg...!* címmel. Ez a következő kérdéseket rejti: „*Hol jártatok? Honnan indultatok? Hová szeretnétek még menni?*” Mindez a saját élmények, tapasztalatok, ismeretek felelevenítését is támogatja, amely a kritikai gondolkodás, a konstrukcionista tanulásmélet egyik alapvetése.

(Mf. 46–47.) A munkafüzetben a fejezet alcímét a határozóragok adják. Az irányhármassággal foglalkozók közül az első a *-ból, -ből, -ban, -ben, -ba, -be* toldalékok bemutatása. A sorrend a tankönyvi logikát követi. A feladatsorok változatosan, személetes rajzzal segítik a kitöltést. Figyelembe veszik az életkori szempontokat, illetve számolnak a kontextus fontosságával, ugyanakkor alapvetően újabb és újabb szövegösszefüggést teremtenek, mivel jellemzően a harmadik feladattól nem építenek már a fejezetnyitó indukciós szövegre.

(Mf. 48.) A munkafüzetben (*-ról, -ről, -on, -en, -ön, -n, -ra, -re*) az előző alfejezethez hasonlóan az első feladat a kiemelt szavak kiegészítése a megfelelő kérdőszó alapján. Ezt követi egy mondatalkotási gyakorlat, továbbá a helytelen toldalékok jelölésével kapcsolatos rész.

(Tk. 53.) A következő alfejezet (*Mitől? Minél? Mihez?*) az A3, B3, C3 főnévi toldalékcsoportot mutatja be. Ezek tehát az ún. mellétiséget kifejező ragok, további értelemben a személyeket jelölő tulajdonnevekhez, illetve foglalkozást jelölő szavakkal társulnak. Természetesen itt is az előző fejezetrészekben megismert didaktikai felépítés és feladattípusok köszönnek vissza. A lecke kiegészül a *kitől, kihez, kinél* névmások bemutatásával, ehhez kapcsolódik egy olyan feladat, amely a szavak kiegészítését kéri a kérdőszók segítségével.

(Mf. 49.) A *-tól, -től, -nál, -nél, -ra, -re, -hoz, -hez, -höz* toldalékos főnevek bemutatása és az ezzel kapcsolatos gyakorlatok teszik ki az erre szánt egy oldalt, három feladat terjedelemben.

(Tk. 56–57.) A *Főnév után* című alfejezetben az indukciós szöveg két szólásértelmezés, illetve egy rövid, tízsoros olvasmány. A szövegben a névutók kiemelték, a feladat szerint csoportosítani kell ezeket a *honnan, hol, hová?* kérdések alapján.

A névutók irányhármasság alapján történő rendszerezése mellett a feladatsor az átvitt értelmű és a metaforikus szókapcsolatokat is bemutatja mondatkiegészítéssel feladatformatában (pl. *pillanatok alatt, megrendelők között, napokon belül* stb.).

(Mf. 50–51.) A *névelő és a névutó* címet viselő alfejezetben többek között egy táblázat kitöltése a feladat az irányhármasságnak megfelelően. Az összesen nyolc gyakorlatot tartalmazó részben találhatunk betűrejtvényt, szó-, szerkezet- és mondat szintű gyakorlatokat.

4. osztály – Anyanyelv és kommunikáció

(Tk. 29., Mf. 33.) A következő évfolyam tankönyvében és munkafüzetében csupán egy oldal a határozóragos főnevekkel kapcsolatos rész, ráadásul ebben az egy oldalon a 3. osztályban tanult többi toldalék is helyet kapott.

Megállapíthatjuk, hogy a keresett szófajok és toldalékok közül az igekötők szerepelnek még a 3.-os könyvben és munkafüzetben (bár nem irányok szerinti bemutatásban), ugyanakkor a határozóragos melléknév nem kerül bemutatásra ezen az évfolyamon. 4.-ben, bár témakör a számnév és a névmás, nem jelenik meg a toldalékok szerinti osztályozás. A határozószó alsó tagozaton nem, csupán a 6. évfolyamnak szánt könyvben témakör.

	3. osztály – Anyanyelv és kommunikáció Tankönyv (Tk.) és munkafüzet (Mf.)	4. osztály – Anyanyelv és kommunikáció Tankönyv (Tk.) és munkafüzet (Mf.)
Hány lecke-ben jelenik meg az irányhármasság?	- <i>A főnév és a hozzá tartozók</i> fejezetben - Öt alfejezet foglalkozik a kérdéssel (határozóragos főnevek, névutók, igekötők) - A munkafüzetben szintén öt	- <i>A főnév és a melléknév</i> fejezetben, - Egy alfejezetben: <i>A toldalékok szerepe</i> - A tavalyi ismeretek ismétlése több toldalékkal együtt történik
Funkcionális helyviszonyok, kommunikációs színterek	A mondatfajták között (Másfajta szándék, Tk. 18/2.) A fejezetnyitó kép elemzése helyszín szempontjából: utcakép, bolt. Útba igazítás, érdeklődés, tudakozódás, a posta keresése: <i>Merre találok a postát?</i> A mondatfajták ismétlésénél (Vissza a mondatokig!, Tk. 12–27.) A mondatfajták ismertetése kapcsán a fizikai terekhez kapcsolódó jellemző, beszéd-szándék-formák. (<i>Kijelentés, utasítás, érdeklődés, kívánság, tetszés</i> stb.)	A földrajzi nevek között (A természet alakított, Tk. 19/4.) <i>Mondjátok el az előző, hazánkról szóló ismertetőt úgy, mintha idegenvezetők lennétek. A képek segítenek. (Zaladomság, Budai-hegység)</i> A névutók között (A névelő és a névutó, Mf. 31/3.) <i>Melyik névutó fejez ki nemcsak helyet, hanem időt is? Mondj velük mondatot!</i> A számnevek között (A számnevek jelentése, gyakorlás, Mf. 42.)
Mi a határozóragok tanítási sorrendje?	A sorrend: <i>honnan, hol, hová?</i> 1. lépés: C1, A1, B1 2. lépés: C2, A2, B2 3. lépés: C3, A3, B3	-

2. táblázat

Az irányhármasság formái és funkcionális elemei az *Anyanyelv és kommunikáció* könyvekben

	3. osztály – Anyanyelv és kommunikáció (tankönyv és munkafüzet)	4. osztály – Anyanyelv és kommunikáció (tankönyv és munkafüzet)
határozóragos főnevek*	Megtalálható. <i>Miből? Miben? Mibe?</i> <i>Miről? Min? Mire?</i> <i>Mitől? Minél? Mihez?</i> (Tk. 51–53.) című fejezetekben.	Megtalálható. A munkafüzetben, (27/2.) többek között a <i>honnan, hová?</i> kérdésre felelő toldalékok és toldalékos főnevek között.
határozóragos melléknevek*	-	Megtalálható. A tankönyvben (36/3.) egy önállóan előforduló szóalakban: <i>pirosakban</i> . Nincs irányhármasság szerint csoportosítva.
határozóragos számnevek*	-	-
határozóragos névmások*	-	-
névutók	Megtalálható. Névutók, névutós szerkezetek csoportosítása a <i>honnan hol, hova?</i> felosztás szerint felsorolásból, ill. szövegből. (Tk. 56–57.)	-
határozószók (valóságos, névmási)	-	-
igekötők	Megtalálható. A leggyakoribb irányokat jelölő igekötők: <i>be, ki, le, fel</i> bemutatása. (Tk. 98–103.)	-

(* Az 1. táblázatban szereplő határozóragokat figyelembe véve.)

3. táblázat

Az irányhármasság formálisan, különböző szófaji csoportok szerint az *Anyanyelv és kommunikáció* könyvekben

9. 1. A Kiliki a Földön – magyar nyelvkönyv gyerekeknek

1. kötet. Az első említés határozószókról a 2. fejezetben, a *Hol van az úrhajó* címűben található. A lecke tartalma az *itt, ott, fent, lent, kint, bent* határozószók bemutatása.

A harmadik fejezetben (*Drágám, hol van a szemüvegen?*) a *-ban, -ben* határozóragokkal ismerkedhetünk meg. Ehhez kapcsolódik a hangrendi harmónia, illetve az ország-, nemzetiségnevek ismertetése. (*Hol él Sophie? Hol él Bianca?*)

A 4. leckében a *Hol van Kiliki?* című fejezetrészben tárja elénk a könyv *-n, -'n, -on, -en, -ön* határozóragokat.

5. lecke. Ezután egy ismétlő fejezet következik, benne a *hol* kérdéssel kapcsolatos feladatokkal, *hol van...?* A feladatok között a szavak rendezése és a helymeghatározás található.

A 7. leckében a névutókat mutatja be a nyelvkönyv. A lecke a *Hol van...?* kérdésre válaszoló névutós szerkezeteket tanítja: *alatt, fölött, előtt, mögött, mellett, között*. A feladatok rávezetnek a kérdésre adható rövid és hosszú válaszok megfogalmazására. Ebben a fejezetben jelenik meg a szerkezet többes számának bemutatása „*Hol vannak a lányok?*” címmel.

2. kötet. A nyelvkönyv második kötetének első fejezete (*Hova megy Kiliki?*) vizsater a határozóragok bemutatására (*-ban, -ben, -n, -on, -en, -ön*), de tovább is lép. A lecke további részében a hol kérdésre felelő *-nál, -nél*, illetve a B1,2,3 csoport tagjai jelennek meg. A könyv itt tárgyalja a *be-, ki-, fel-, le-* igekötőket is. Természetesen szövegszintű gyakorlatokat, olvasmányokat is kínál a könyv: *Az iskolai büfében, A hentesnél, A zöldségesnél*.

A következő fejezetben (2.) mind a kilenc toldaléktípus megjelenik már: *hova, hol, honnan* (BAC) sorrendben. A képi illusztrációval, grafikával személetesített toldalékok közül a konténertípusú forma az első, a felületélményhez kapcsolódó a második, a harmadik pedig mellettséget kifejező csoport. A szövegszintű gyakorlatok a téri tájékozódással, útba igazítással függenek össze: *Hol van a Mátyas-templom?*

	Kiliki a Földön 1. kötet	Kiliki a Földön 2. kötet
Hány leckében jelenik meg az irányhármasság?	- Az első leckét kivéve minden fejezetben megjelenik valamelyik részrendszere	- Összesen öt leckében, a könyv felében
Funkcionális helyviszonyok, kommunikációs szinterek	2. lecke, <i>A lakás</i> . (Ez a szekerény... stb.) Helyviszonyok, szerkezetek a lakás berendezésével kapcsolatban. További helyszínek a könyvben: park, játszótér, úrhajó. Bármilyen nyelvi szerkezetben kifejezett tartalom „történi valahol”, hiszen a könyv jellemzően minden mondathoz, szöveghez társít rajzot vagy képet. Jellemző beszédszándék-forma a kijelentés, megállapítás.	1. lecke, <i>A furcsa idegen</i> . Helyviszonyok, szerkezetek a bolt, az utca a metró, a mozi, az iskola, a park, a ház, az erdő, a büfé, a hentes kommunikációs szintereken. 2. lecke, <i>Amia bajban van!</i> A város jellemző terei jelennek meg a beszédhelyzetekben. A beszédszándék legtöbbször az érdeklődés, a tudakozódás, kérés, utasítás nyelvi formái. 4. lecke, <i>Vásárolni megyünk</i> . A tereket tekintve az üzlet, a próbafülke, a beszédzándékokat nézve a megállapítás, a tetszés/nemtetszés kifejezése kap hangsúlyt. 6–8. lecke. A bemutatott terek az utazással, nyaralással, Magyarország tájaival kapcsolatosak, de tájrészek is megjelennek: <i>domb, hid, folyó, barlang, kikötő</i> . Új beszédzándék típus nem jelenik meg.
Mi a határozóragok tanítási sorrendje?	3. lecke, <i>Hol van?</i> (-ban, -ben) 1. lépés: A1 4. lecke, <i>Hol van Kiliki?</i> (-n, -n, -on, -en, -ön) 2. lépés: A2	1. lecke, <i>Hol van Kiliki?</i> (-nál, -nél) 3. lépés: A3 <i>Hova megy Kiliki?</i> (Hova? Hol) 4. lépés: B1, A1; B2, A2; B3, A3 2. lecke, <i>Honnan jön Kiliki?</i> (Hova? Hol? Honnan?) 5. lépés: BAC, minden toldalék

4. táblázat

Az irányhármasság formai és funkciós elemei a Kiliki-könyvekben

Igevonzati szerepben, illetve (kérdő) névmásként (Pl. *Kinél? Kihez?* stb.) az 5. fejezet tartalmaz határozóragos szóalakokat, de ezek bemutatása nincs összefüggésben a térszemlélettel, sokkal inkább a kifejezések és a kontextus irányítja a bemutatás szempontjait.

Ezek után a további fejezetekben felmerül még különböző ismétlődő feladatok keretében a határozóragok kérdése (7., 10., fejezet), de új nyelvtani anyag az irányhármassággal összefüggésben akár a névutó, névmás, melléknév, határozószó vetületében már nem jelenik meg.

	Kiliki a Földön 1. kötet	Kiliki a Földön 2. kötet
határozóragos főnevek*	Megtalálható. 3. lecke (46–52.), <i>Hol van Kiliki?</i> (-ban, -ben) 4. lecke (69–72.), <i>Hol van Kiliki?</i> (-n, -'n, -on, -en, -ön)	Megtalálható. 1. lecke, <i>Hol van Kiliki?</i> (17–18.) (-nál, -nél) <i>Hova megy Kiliki?</i> (19–21.) (-ba, -be, -ra, -re, -hoz, -hez, -höz) (-ban, -ben, -on, -en, -ön, -n, -nál, -nél) 2. lecke, (36–37.) <i>Honnan jön Kiliki?</i> <i>A Hova? Hol? Honnan?</i> kérdésre felelő kilenc toldaléktípus, illetve a leggyakoribb e kérdésre felelő határozószók. 5. lecke, (107–109.) <i>Kinél lakik Kiliki? Kihez kedves Áron?</i> A névmások és a többes szám (nálam, hozzám stb.)
határozóragos melléknevek*	-	-
határozóragos számnevek*	-	-
határozóragos névmások*	-	-
névutók	Megtalálható. 7. lecke, (123–125.) <i>Hol van...?</i> <i>Az alatt, fölött, előtt, mögött, mellett, között</i> névutók.	-
határozószók (valóságos, névmási)	Megtalálható. 2. lecke, (36–40.) <i>Hol van az űrhajó? Az itt, ott, fent, lent, kint, bent</i> határozószók.	-
igekötők	-	Megtalálható. 1. lecke, (22–24.) <i>Mit csinál Kiliki?</i> A nyelvkönyv itt mutatja be a <i>be-, ki-, fel-, le-</i> igekötőket.

(* Az 1. táblázatban szereplő határozóragokat figyelembe véve.)

5. táblázat

Az irányhármasság formálisan, különböző szófaji csoportok szerint a Kiliki-könyvekben

Megjegyzendő, hogy a felsorolt irányhármassággal összefüggő szóalaktípusok közül a határozóragos melléknevek, számnevek és személyragos névutók, névmások nem szerepelnek a nyelvkönyv egyik kötetében sem nyelvtani anyagként. A névutók, névmások, határozószók csoportja része a könyvnek, de ezek bemutatását nem a térszemlélet elvei alapján szervezi.

10. Összegzés

A nyelvtani szabályok bemutatását középpontba állító tankönyvek háttérbe szorulásával párhuzamosan megjelentek a kommunikatív és funkcionális felépítésű, nyelvkönyvek szerkesztési, felépítési stílusát követő kiadványok. Ennek igénye, elvárása jelenik meg a NAT-ban is. Természetesen a helyesírás nem vesztett jelentőségéből, viszont a „jelentés” kiemelés hangsúlyossá teszi a kontextusra épített, induktív menetű feldolgozási módot.

Irányhármasság szerepe, aránya

A tankönyvek áttekintése után azt látjuk, hogy igaz az a feltételezésünk, hogy *az irányhármassággal, a főnévi határozóragokkal kapcsolatos tartalmakat eltérő módon, elérő sorrendben dolgozzák fel* a vizsgált könyvek. Mindez többféle különbségben jelenik meg. Az alsó tagozatos nyelvtankönyvekben valójában nem a téri nyelv (formai, funkcionális) megismerésén van a hangsúly, hanem a szótó és a toldalék különválasztásán, illetve különböző helyesírási szempontokon (51–53.). A tankönyvek egészét tekintve természetesen árnyaltabb kép, arányaiban több a kommunikatív, kooperatív feladat.

Az összesen öt alfejezetben megjelenő határozóragok, névutók, igekötők csoportja – a többi témakörhöz hasonlóan – elszigetelt, különálló, a tankönyv megelégszik a részekre bontott ismeretek bemutatásával, nem teremt összefüggést a nyelvi jelenségek között. Gondolunk itt többek között az igekötőkre, hiszen az igekötős ige vonzati szerepben meghatározza azokat a lehetséges toldalékokat, amelyeket a főnév felvehet. (*Bemegyek a boltba. A boltban vagyok. Kimegyek a boltból.*) Véleményünk szerint fontos, hogy egy könyv a nyelvi jelenségeket, funkciónak ne csak részleteiben tárgyalja, hanem mutasson rá az összefüggésekre is.³⁸

Ezzel szemben a *Kiliki a Földön* könyvben az irányhármasság, a téri tájékozódás nyelvi kifejezése is nagyon hangsúlyos, az első kötet szinte minden leckében megjelenik, többféle összefüggésben is, a második kötet fejezeteinek is a felében jelen van.

A határozóragok tanítási sorrendje

Van-e jelentősége a toldalékok tanítási sorrendjének? A magyar mint idegen nyelv tanításában mindenképp, hiszen az egyszerűbb, gyakori formából indulunk ki, és haladunk az árnyalt, speciális nyelvi területek irányába. A vizsgált nyelvkönyvben A1, A2, A3 a sorrend, és így tovább.

³⁸ Hogy az összefüggések bemutatása tekintetében a funkcionális elv nem tud érvényesülni az abból is fakad, hogy a könyv struktúrája a formális, leíró felosztást követi.

Az anyanyelvi nevelésben a határozóragok a nyelvhasználatban ismertek, ezért a könyv a forma felől közelíti meg a róluk szóló témát. Megjegyzendő azonban, hogy a *honnan?, hol?, hová?* (CAB) típusú csoportosítás átlátható ugyan, de összefüggésekre, alkalmazási módokra, íráshasználati szempontokra nem vezet rá, így az *Anyanyelv és kommunikáció* valós funkciós keretet nem ad ebben a témakörben.

Színterek, helyviszonyok

A feltételezés, hogy *több és változatos térbeli helyszíneket jelenít meg* a vizsgált MID-nyelvkönyv, beigazolódott. A 3–4.-es tankönyvekben megjelenő kommunikációs színtér és az ezzel összefüggő funkcionális helyviszonyjelölés elenyésző, összesen kb. öt-hat feladatban tűnik fel. Az alacsony elemszám oka a könyv szófaji struktúrák szerinti szerkezetében keresendő.

Ezzel szemben a MID-tankönyvben minden nyelvi tartalom „valamilyen térben” (*otthon, piacon, városban*) történik, hiszen a képek, rajzok általában minden mondat kísérelő, kontextust alkotó elemei.

Szóbeliség, kooperativitás, induktív forma

Nem igazolódott be, hogy csak a MID-könyvek építenek az induktív módszerre a témafeldolgozásban. Az *Anyanyelv és kommunikáció* főbb fejezetei eseményképekből indulnak ki, emellett minden esetben van kooperatív munkára vonatkozó feladat, ami kapcsolódik a kiinduló képhez. Pl.: *Mondd el! Olvasd el! Mondd tollba a társadnak! Alkoss szóban! Beszéljétek meg! Vitassátok meg!* Látható, hogy a könyvet kifejezetten osztálytermi munkához írták.

A *Kiliki* a gazdag képanyaga révén szemléletes ugyan, de mindent az írásbeliséghez köt. Az indukciós anyag jellemzően egy fejezet eleji párbeszéd, illetve egy főszereplőkkel történt eseménysor. A feladatok szinte kizárólag az egyéni munkához és az íráshoz kapcsolódnak. Jellemzők a *Kösd össze! Egészítsd ki! Írd le!* típusú utasítások. Valószínűsíthető szándék a szerzők részéről, hogy ily módon önálló tanulásra (is) alkalmas legyen a könyv.³⁹

Távolabbi célok, következtetések

Úgy véljük, mivel a nyelvi szerkezetek szükségszerűen újabb és újabb kategóriákat hozhatnak létre, illetve különböző gondolkodási sémákkal is összefüggésben állnak, ezért elemi fontosságú kérdés az anyanyelvi nevelésben az alsó tagozatos nyelvtankönyvek tartalma.

További kutatás szükséges mind a funkcionális nyelv szemlélet, mind az irányharmasság (téri nyelv) tankönyvi megjelenését illetően. Természetesen érdemes kiterjeszteni a kutatást a felső tagozat magyar nyelvtant feldolgozó taneszközeire is. A felmerült

³⁹ A kooperativitás megjelenésének nagyfokú különbsége miatt összehasonlító táblázat készítését szükségtelenné ítéltük.

kérdések pontosabb tisztázásához szükséges továbbá a tankönyvi és munkafüzeti feladatok típusának és nyelviségének részletes elemzése, összehasonlítása.

Indokolt felvetni további szakmódszertani, tankönyvfejlesztési szempontokat, hogy valóban az anyanyelvi ösztönre épülő, kulturális kódok átadását figyelembe vevő életszerű funkcionális struktúrák szervezzék a nyelvi ismeretek leírását alsó tagozaton. Ilyen lehet például a térdimenziókhöz kapcsolódó értékek mentén történő felépítés lehetősége.⁴⁰ A „jelentés” középpontba kerülése után elengedhetetlen lenne az „érték” fogalmának nyelvi szempontú bemutatása, akár a szövegértés akár a szemléletes, „téri gondolkodás” fejlesztéséről van szó.

Irodalom

- Corder, S. P.: *Introducing applied linguistics*, Penguin Education, 1973.
- Csonka Csilla: Az irányhármasság és a magyar mint idegen nyelv, *Intézeti Szemle*, 23. évf. 1–2. sz, 2001, 58.
- Eőry Vilma: A tankönyvek nyelviségének identitásalakító, a tanulásban és az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepe – Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái, *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/5–6.
- Györkö Enikő – Lábadi Beatrix – Beke Anna: Téri viszonyok és a nyelvi reprezentáció a koraszülötteknél, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012, XL évf, 2.
- Hegedűs Rita: *A magyar nyelv – Funkciók, formák, összefüggések*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2004.
- Hegedűs Rita: Életlen kategóriák: elmélet és alkalmazás, *Hungarológiai Évkönyv*, 11. évf, 1. sz, 2010.
- Hymes, D.: On communicative competence, in Pride and Holmes (eds.): *Sociolinguistics: Selected readings*, Penguin Books, 1972.
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára, 2020.
- Klein, Á.: *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig. Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2011. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajaititas/index.html
- Kojanitz László: Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere, *Új Pedagógiai Szemle*, 2014/5–6.
- Kugler Nóra: Funkcionális nyelvészet, in Balázs Géza (szerk.) *Nyelvészetről mindenkinek*, Budapest, Inter Nonprofit Kft., 2011.
- Kugler Nóra: A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelvpedagógia helyzete a közoktatásban, in Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2017.
- Landau, B. – Lakusta, L.: *Spatial language and spatial representation. Autonomy and interaction*. Johns Hopkins University, 2006.
- Lukács Á. – Pléh Cs. – Racsmány M.: Téri megismerés és a nyelv, in Racsmány Mihály (szerk.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszere*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2007.
- Nemzeti Alaptanterv, *Magyar Közlöny*, 2020, 17. sz.
- Szilágyi N. Sándor: *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*, Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács, 1996.

⁴⁰ Szilágyi N. Sándor: *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*, Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács, 1996, 13.

- Szili Katalin: *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*, Budapest, Enciklopédia Kiadó, 2006.
- Tolcsvai Nagy Gábor: Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat, *Magyar Nyelvőr*, 2005/3.
- Tolcsvai Nagy Gábor: Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban, *Iskolakultúra*, 25. évf, 2015/7–8.
- Tompa József (szerk.): *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan. II. Mondattan*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1970.

Források

- Benkőné Nyirő Judit – Dióssyné Nanszák Andrea – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence: *Anyanyelv és kommunikáció 3. tankönyv*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2017.
- Jegesi Krisztina – Dióssyné Nanszák Andrea – Grófné Salamon Éva – Kóródi Bence: *Anyanyelv és kommunikáció 3. munkafüzet*, Eszterházy Károly Egyetem, Eger, 2017.
- Benkőné Nyirő Judit – Grófné Salamon Éva – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Dióssyné Nanszák Andrea: *Anyanyelv és kommunikáció 4. tankönyv*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2018.
- Benkőné Nyirő Judit – Grófné Salamon Éva – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Dióssyné Nanszák Andrea: *Anyanyelv és kommunikáció 4. munkafüzet*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2018.
- Gróf Annamária – Szende Virág – Varga Csilla – Vidéki Erzsébet: *Kiliki a Földön 1.*, Budapest, Akadémiai kiadó, 2019.
- Gróf Annamária – Szende Virág – Varga Csilla – Vidéki Erzsébet: *Kiliki a Földön 2.*, Budapest, Akadémiai kiadó, 2010.
- Esztergályosné Földesi Katalin: *Az én ábécém, tankönyv*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2020.
- Nagyházi Bernadette – Kóródi Bence: *Tanítói kézikönyv – Anyanyelv és kommunikáció 3–4.*, Budapest, EKE–OFI, 2018.

LŐRINCZ GÁBOR

PÁRKÁNY ÉS ESZTERGOM NYELVI TÁJKÉPE¹

A tanulmány a nyelvi tájkép kétnyelvűségi vonatkozásaival foglalkozik két határ menti városban: Párkányban (Štúrovo) és Esztergomban. A határ szlovákiai oldalán a kétnyelvű (szlovák–magyar, illetve magyar–szlovák) feliratokon kívül gyakoriak a többnyelvű (pl. szlovák–magyar–angol, szlovák–német–angol stb.), illetve az egynyelvű (főleg szlovák) feliratok, de a határ magyar oldalán is találhatóunk néhány szlovák nyelvű felirattal (természetesen kétnyelvű vagy többnyelvű környezetben).

Kulcsszavak: nyelvi tájkép, vizuális nyelvhasználat, két- és többnyelvűség, szinkrónia, diakrónia

1. Bevezetés

Dolgozatomban két határ menti város – Párkány és Esztergom – néhány nyelvitájkép-szeletének vizsgálatával foglalkozom. Elsősorban a két-, illetve többnyelvűség kérdéseire fókuszálok (hangsúlyt fektetve a vizuális nyelvhasználatban megjelenő nyelvi problémákra és a háttérükben meghúzódó ideológiákra), emellett azonban a multikulturalitás néhány kérdését is érintem. Munkámban arra is utalok, hogy bár a nyelvitájkép-kutatásban leginkább a szinkrón megközelítésmód célravezető, megfelelő mennyiségű és minőségű (fény)képanyag birtokában azonban a vizuális nyelvhasználat diakrón vonatkozásainak feltárása is eredményes lehet.

2. Elméleti alapvetés

A nyelvitájkép-kutatás olyan interdiszciplináris vizsgálati terület, amely kapcsolatban áll a kommunikációval, szociológiával, pszichológiával, közgazdaságtannal, tájépitészettel, oktatással, szemiotikával, szociolingvisztikával, folklorisztikával, történeti névtannal, jog-, földrajz- és történettudománnyal, valamint az antropológiával, politika- és államtudománnyal, nyelvpolitikával, urbanisztikával² stb. A kérdéskör vizsgálata egynyelvű környezetben is fontos, azonban célravezetőbb a többnyelvűség, a variáció, valamint a nyelvek kapcsolatainak és konfliktusainak előtérbe helyezése, leírása:³ a szóban forgó terület kutatása tehát (egyebek mellett) azért is érdekes, mert információt szolgáltat(hat) a hivatalos nyelvpolitika fentről lefele irányuló jelhasználatának (pl. az utcanevek és a hivatali épületek megnevezései) és az egyének által alulról felfelé

¹ A tanulmány a Visegrad Scholarship Program anyagi támogatásával készült az #51910801 számú szerződés keretén belül. / This paper was written within the confines in Visegrad Scholarship Program, Project n.: #51910801.

² Durk Gorter: A nyelvi tájkép tanulmányozása: bevezetés a tudományterületbe, *Regio* 2017, 25/3, 38; Bartha Csilla – Petteri Laihonon – Szabó Tamás Péter: Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről, *Pro Minoritate*, 2013, 23/3, 13; Luk Van Mensel – Mieke Vandenbroucke – Robert Blackwood: Linguistic Landscapes, in Ofelia García – Nelson Flores – Massimiliano Spotti (eds.): *The Oxford Handbook of Language and Society*, Oxford, Oxford University Press, 2016, 423.

³ Durk Gorter: Linguistic Landscapes in a Multilingual World, *Annual Review of Applied Linguistics*, 2013, 33, 193.

alkalmazott névadási elveknek (üzletek megnevezései, utcai plakátok) a különbségeiről, kölcsönhatásáról.⁴ Spolsky és Cooper⁵ szerint a nyelvi tájkép egyrészt úgy funkcionál, mint a nyilvános tér információs jelölője, másrészt pedig szimbolikus jelölőként utal az adott terület nyelvi közösségeinek relatív erejére és státuszára.

A nyelvi tájkép fogalmának meghatározásakor alapvető fontosságú a nyilvános tér mint változó keret összefüggésrendszerének figyelembevétele, mivel benne az információ sokféleképpen megnyilvánulhat. A különféle képeket, hangokat, szavakat tartalmazó megnyilvánulások egy-, több- vagy akár kevertnyelvűek is lehetnek, ezáltal pedig érzékeltetik a különböző állapotokat és azok kölcsönhatásait.⁶ A nyelvi tájképre tehát nem tekinthetünk statikus jelenségként, sem úgy, mintha olyan referencia nélküli számok és adatok halmaza lenne, amelyek ugyan meghatározott változatokra utalnak, de nincsenek tekintettel azokra, akik létrehozzák, olvassák és értelmezik a jeleket. A szóban forgó jelenséget sokkal inkább olyan dinamikusan változó térként kell kezelnünk, amely kölcsönhatásban van az öt észlelőkkel és a hozzá kapcsolódó más terekkel egyaránt, ezáltal pedig információkat nyújt például a földrajzi elhelyezkedésről vagy az előrejelezhető nyelvi jártasságról.⁷ Ezért:

a vizuális nyelvhasználat megértésére, értelmezésére való törekvés a nyelvi viselkedés alaposabb megértésére ad lehetőséget, mert egyszerre nyújt külső (fizikai, anyagi nyelvi tájkép) és belső (introspektív nyelvi tájkép) rálátást a nyelvi megnyilatkozások változatosságának, a nyelvhasználati motivációk, a nyelvválasztási döntések, a nyelvi ideológiák értelmezésére. Ugyanakkor arra is rávilágít, hogy a téralkotásban és -értelmezésben (fizikai vagy virtuális, nyilvános vagy privát) a nyelvi dimenzió jelentős odafigyelést igényel.⁸

Mivel a kutatók érdeklődési köre eltérő, ezért a nyelvi tájképnek sokszor csak egy-egy kisebb szeletét vizsgálják tüzetesebben. A kutatott alterületek közül Tódor⁹ az alábbiakat emeli ki (a szerző hivatkozásait minden esetben további szakirodalmi forrásokkal egészítem ki): a városok nyelvi tájképével foglalkozó *cityscape*¹⁰, a fontosabb utcák vizualitását vizsgáló *streetscape*¹¹, a falvak vizuális nyelvhasználatát fel-

⁴ Jasone Cenoz – Durk Gorter: Linguistic Landscape and Minority Languages, *International Journal of Multilingualism*, 2006, 3/1, 68.

⁵ Bernard Spolsky – Robert Cooper: *The Languages of Jerusalem*, Oxford, Clarendon Press, 1991.

⁶ Elana Shohamy – Shoshi Waksman: Linguistic landscape as an ecological arena. Modalities, meanings, negotiations, education, in Elana Shohamy – Durk Gorter (eds.): *Linguistic landscape. Expanding the scenery*, London, Routledge, 2009, 314.

⁷ vö. Peter Backhaus: *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007, 145.

⁸ Tódor Erika-Mária: *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban*, Budapest, Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2019, 16.

⁹ vö. Uo., 16.

¹⁰ Sebastian Muth: Street Art as Commercial Discourse: Commercialization and a New Typology of Signs in the Cityscape of Chisinau and Minsk, in Robert Blackwood – Elizabeth Lanza – Hirut Woldemariam (eds.): *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*, London, Bloomsbury Academic, 2016, 19–36.

¹¹ Reuben Rose-Redwood – Derek Alderman – Maoz Azaryahu: The Urban Streetscape as political cosmos, in Reuben Rose-Redwood – Derek Alderman – Maoz Azaryahu (eds.): *The Political Life of Urban Streetscapes: Naming, Politics, and Place*, London – New York, Routledge, 2018, 1–24.

táró ruralscape¹², a nyelvi tájképben megjelenő ejtésváltozatokat és hangzássémákat kutató soundscape¹³, a falfirkákat elemző graffscape¹⁴, a nyelvi tájkép virtuális térben megjelenő vonatkozásait hangsúlyozó cyberscape¹⁵ vagy az iskolák nyelviségére és vizualitására összpontosító schoolscape¹⁶. Kasanga¹⁷ ezeken kívül különböző szerzőkre hivatkozva említi még a ciberscape szinonimájának is tekinthető netscape¹⁸, az idegenforgalomhoz kapcsolódó vacationscape¹⁹ és a különböző országokba utazókra leselkedő leggyakoribb veszélyforrásokat ismertető dangerscape²⁰ kifejezéseket, McLaughlin²¹ pedig warscape-nek nevezi a háború sújtotta területek, illetve a háborús propaganda nyelvi tájképét. Az aktuális helyzetre való tekintettel elképzelhetőnek tartom, hogy a kutatásnak kialakuljon – ha még ki nem alakult – egy olyan vonulata is, amelyet a fenti példák analógiájára epidemiológiai nyelvi tájképnek nevezhetnénk, hiszen a koronavírussal kapcsolatos figyelmeztetések, felhívások, tiltások, mémek stb. a vizuális nyelvhasználat offline és online fórumain egyaránt mindennapossá és meghatározóvá váltak.

A szinkrón megközelítésmód mellett a vizuális nyelvhasználatnak a diakrón vonatkozásait is célszerű megvizsgálni, hiszen a „nyelvi tájképnek történelmi dimenziója is van, mert dinamikus és idővel változik, így tájékoztat minket a különböző nyelvek történelem során történő használatáról”²². A nyelvi tájkép módosulása azonban nem feltétlenül nagyobb nyelvi változások (pl. nyelvváltás) következménye, hanem sok esetben

¹² Felix Banda – Hambaba Jimaima: The semiotic ecology of linguistic landscapes in rural Zambia, *Journal of Sociolinguistics* 2015, 19/5, 643–670.

¹³ Patricia Lamarre: Bilingual winks and bilingual wordplay in Montreal’s linguistic landscape, *International Journal of the Sociology of Language*, (2014) 228, 131–151; Ruth Pappenhagen – Claudio Scarvaglieri – Angelica Redder: Expanding the linguistic landscape scenery? Action theory and ‚Linguistic Soundscaping’, in Robert Blackwood – Elizabeth Lanza – Hirut Woldemariam (eds.): *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*, London, Bloomsbury Academic, 2016, 147–162.

¹⁴ Caroline Rozenholc: The neighborhood of Florentin: A window to the globalization of Tel Aviv, *Journal of Urban and Regional Analysis*, 2010, 2/2, 81–95.

¹⁵ Dejan Ivkovic – Heather Lotherington: Multilingualism in cyberspace: conceptualising the virtual linguistic landscape, *International Journal of Multilingualism*, 2009, 6/1, 17–36. https://www.researchgate.net/publication/233251111_Multilingualism_in_cyberspace_Conceptualising_the_virtual_linguistic_landscape (Letöltés: 2019. 12. 12.)

¹⁶ Durk Gorter: Linguistic landscape and trends in the study of schoolsapes, *Linguistics and Education*, 2018, 44, 80–85.

¹⁷ Luanga A. Kasanga: The linguistic landscape: mobile signs, code choice, symbolic meaning and territoriality in the discourse of protest, *International Journal of the Sociology of Language*, 2014, 230, 22.

¹⁸ Robert A. Troyer: English in the Thai linguistic netscape, *World Englishes*, 2012, 31/1, 93–112.

¹⁹ Chaim Noy: Touristic paradise: A critical rendering of modern vacationsapes, in Elijor Rachel (ed.): *A garden eastward in Eden traditions of paradise*, Jerusalem, The Hebrew University Press, 2010, 395–409.

²⁰ Chaim Noy – Ayelet Kohn: Mediating touristic dangerscapes: The semiotics of state travel warnings issued to Israeli tourists, *Journal of Tourism and Cultural Change*, 2010, 8/3, 206–222.

²¹ Fiona McLaughlin: Linguistic warscapes of northern Mali, *Linguistic Landscape*, 2015, 1/3, 213–242.

²² Durk Gorter: *A nyelvi tájkép*, 38.

a politikai rezsim átalakulásával magyarázható.²³ Azt is szem előtt kell tartani természetesen, hogy a történeti jellegű vizsgálat a fellelhető anyag töredékessége miatt jóval problematikusabb, mint a jelenben megfigyelhető állapot rögzítése.²⁴

3. Példaanyag

Vegyük szemügyre először Párkány nyelvi tájképét! A város elhelyezkedésével, demográfiai adataival stb. kapcsolatban hasznos információkat nyújt a *Velemjáró* elnevezésű alkalmazás²⁵ (1. kép):



1. kép
Párkány nyelvkörnyezeti vonatkozásai

Segítségével megtudhatjuk, hogy a város hol helyezkedik el Délnyugat-Szlovákián belül (balra lent), hogy melyik járáshoz tartozik (ezt a bal felső sarokban található autórendszám-tábla NZ, azaz Érsekújvár jelzése mutatja), hogy a településen a hivatali nyelvhasználatban kötelező biztosítani a magyar nyelvet (középen), illetve,

hogy hogyan változott meg a szlovák–magyar lakosság számaránya az elmúlt száz évben (jobbra lent). A fenti információkon kívül az alkalmazás még azt is szemlélteti például, hogy hogyan változott a település neve az első írásos említés (1075) óta, illetve, hogy milyen vármegyé(k)hez tartozott a történelem során. Véleményem szerint ezt a felületet is a város (virtuális) nyelvi tájképéhez tartozónak tekinthetjük, hiszen a településre vonatkozó szöveges és vizuális információk összességét tartalmazza (a honlapok nyelvi tájképben betöltött szerepéről részletesen l. Tóth Etelka tanulmányát²⁶).

A továbbiakban következzen a település határát jelző táblák elemzése. A 2. kép jól szemlélteti (balról jobbra haladva), hogy hogyan változott a település neve, illetve szlovák és magyar megnevezéseinek vizuális viszonya az elmúlt csaknem száz év során. A kép bal oldalán a párkányi városi múzeum tulajdonában lévő (az 1920–30-as évekből származó) egynyelvű szlovák tábla látható, amelyen még a magyarból kölcsönzött, transzkripcióval átváltott szlovák névváltozat szerepel; felirata azt mutatja, hogy a település a múltban Szlovákia egyik járásszékhelye volt. Középen olyan táblák láthatóak,

²³ Aneta Pavlenko: Linguistic landscape of Kyiv, Ukraine: A diachronic study, in Elena Shohamy – Eliezer Ben-Rafael – Monica Barni (eds.): *Linguistic Landscape in the City*, Bristol, Multilingual Matters, 2010, 148.

²⁴ Kozmács István: Egynyelvű környezet – többnyelvű terek, in Tótor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*, Kolozsvár, Scientia Kiadó, 2018, 225.

²⁵ W1 = <https://www.velemjaro.sk/telepulestar/parkany>

²⁶ Tóth Etelka: A honlap mint nyelvi tájkép, in Tótor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség II. Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*, Kolozsvár, Scientia Kiadó, 2018, 53–63.

melyeken már a város jelenleg is használta, hivatalos neve, a Štúrovo jelenik meg. Közülük az alsó központilag kétnyelvű (a nagyobb, fehér alapon fekete betűs tábla felirata szlovák, a kisebb, kék alapon fehér betűs magyar), a felső azonban festékszóróval kétnyelvűsített. A kép jobb oldalán a jelenlegi állapotot láthatjuk: bár a szlovák és a magyar névbálák kereteinek színe kissé különbözik (előbbie fekete, utóbbié kék), illetve a magyar felirat továbbra is alárendelt szerepű, de a két tábla mérete és színe – a betűkét is ideértve – már azonos.

Nyelvi problémák²⁷ a város vizuális nyelvhasználatában természetesen nemcsak a



2. kép
Párkány településnév-táblái

múltban voltak (lásd a festékszórós kétnyelvűsítést), hanem a jelenben is tetten érhetőek (3. kép).

Fentebb említettem, hogy a város első hivatalos szlovák neve *Parkan* volt, majd 1948-ban a tömeges névszlovákosításnak köszönhetően *Párkány* új államnyelvi megnevezését is egy szlovák történelmi személyiség – Ludovít Štúr – nevéből

alkották meg. Ez a város magyar lakóit a közelmúltig különösebben nem zavarta, amikor azonban a Matica slovenská (a szlovák kulturális egyesület) helyi alapszervezete

2019-ben úgy határozott, hogy a Duna partján (az esztergomi bazilikával átellenben) Štúr-szobrot állít, az már heves ellenállást váltott ki, ugyanis a névadónak (azon kívül, hogy róla nevezték el) semmi köze nincs a településhez. (Az igazsághoz természetesen az is hozzátartozik, hogy a szlovák médiában erre a felvetésre – nem egészen jogosan, mégis részben érthető módon – pl. úgy reagáltak, hogy Kossuth sem járt soha Rozsnyón, mégis szobra van a településen.) Ennek ellenére a szobor (a szlovák kormány támogatásával) elkészült, viszont ezzel közel egy időben a Matica slovenská épületének falán is megjelent a 3. képen látható felirat. Ez a felirat egyrészt azért érdekes, mert éppen az eltüntetése előtti utolsó pillanatokban sikerült dokumentálnom (a festő csak a



3. kép
Tiltakozás a Štúr-szobor ellen

²⁷ A fogalommagyarázatot l. Lanstyák István: A nyelvi problémák típusai, *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2010, XII/1, 23–48.

fotó kedvéért állt félre), másrészt azért, mivel egyértelműen a 300 című filmre utal, ezáltal pedig áttételesen a kisebbség többséggel szembeni ellenállására is.



4. kép

Tiltakozás az egynyelvű magyar feliratok ellen

megnevezéseinek használata nem következetes az állami intézmények felírataiban.

Az 5. kép bal oldalán a megyeszékhely megnevezésének mind a szlovák, mind a magyar feliratban (melyek mérete azonos) a szlovák változata (*Nitra*) jelenik meg, a település neve azonban a szlovák feliratban *Štúrovo*, a magyarban pedig *Párkány*. Ezzel szemben a kép jobb oldalán látható feliratokban mind a járásszékhely, mind a város neve kizárólag szlovákul



5. kép

Következtelen településnév-használat



6. kép

A kisebbség és többség békés együttélését szimbolizáló táblák

A kisebbség és a többség szembenállásának természetesen a fordítottja is megfigyelhető a városban. A 4. képen jól látható, hogy az egynyelvű magyar magánfelirat mellé az előbb említett Matica slovenská *Szlovákiában szlovákul!* feliratú matricáját ragasztották fel.

Nyelvi problémaként értelmezhető az is, mikor az egyes települések szlovák–magyar

jelenik meg (emellett pedig a magyar feliratok jóval kisebbek az államnyelveiknél).

Mindezek ellenére az is kiolvasható a nyelvi tájképből, hogy a kisebbség és a többség a legtöbb esetben jól megfér egymás mellett.

A 6. kép jobb oldalán lévő feliratok azt szemléltetik, hogy az egyik étterem a szlovák vendégek számára magyar, a magyar vendégek részére pedig

szlovák ételkülönlegességeket ajánl, amit az ételek nevének (*halászlé, sztrapacska*) idézőjelbe vételével hangsúlyossá is tesz. A kép bal alsó részén egy autószerelő-műhely reklámtáblája látható, tulajdonosának családneve tipikusan magyar, utóneve pedig tipikusan szlovák, ami a helyesírásban is megmutatkozik. A szóban forgó reklámtábla felett egy székely termékeket árusító üzlet kétnyelvű és -írásrendszerű felirata olvasható, amely áttételesen a Kárpát-medence magyar kisebbségeinek szoros kapcsolatára utal – Párkány szerbiai (Törökbecse) és romániai (Barót) magyar testvérvárosi kapcsolataival együtt.

Ez a felirat részben már átvezet bennünket a nyelvi tájkép multikulturális vonatkozásaihoz.



7. kép

A turisták részére készült többnyelvű feliratok

Le kell szögezmem azonban, hogy a vizuális nyelvhasználatban megjelenő többnyelvű feliratok nem annak bizonyítékai, hogy az adott településen a magyar és a szlovák (illetve roma) közösségen kívül egyéb nyelvek és/vagy etnikumok is jelen lennének (a városban ugyan található egy híres török

fagyizó, az azt működtető család pedig elég népes, ennek azonban nincs jele a nyelvi tájképben), ugyanis egyik részük a turisták eligazodását segítő készült (ti. Párkány közkedvelt fürdőváros), másik részének pedig a történeti vonatkozásai fontosak. A turisták részére készült feliratokon a magyar és a szlovák nyelv mellett a német és az angol jelenik meg leggyakrabban. (7. kép)

A történelmi vonatkozású többnyelvű feliratok közül a legjellemzőbbek az orosz temetőben (hivatalos megnevezéssel: Vörös Hadsereg katonai temető), illetve a Sobieski-szoborparkban találhatóak. A 8. kép bal oldalán a temető bejáratánál lévő tábla felirata látható (magyarul: Miscserov Arif főhadnagy), egy másik, négynyelvű (sorrendben: szlovák, magyar, orosz, angol) tábláról pedig megtudhatjuk, hogy az itt eltemetett 5248 katona a II. világháborúban vesztette életét. (Meg kell jegyezmem, hogy a városnak zsidó temetője is van, amely zárva tart, így oda sajnos nem jutottam be.)



8. kép

Orosz temető és Sobieski-szoborpark

A kép jobb oldalán található háromnyelvű tábla érdekessége, hogy legfelül a lengyel felirat van, alatta a magyar, majd legalul a szlovák. A park központi részét Sobieski III. János lovas szobra és emlékműve képezi, utóbbi négynyelvű (sorrendben: lengyel, szlovák, magyar, német) felirata a párkányi csatának állít emléket, melynek fontos szerepe

volt a török igából való szabadulás során. Tőle nem messze található gróf Esterházy János szobra, melynek magyar–szlovák felirata a jeles felvidéki államférfi azon hitvallását tükrözi, mely szerint a keresztény magyar, illetve az általános európai kultúra egyaránt kiemelkedő fontosságú.



9. kép

A Centrál Szálloda feliratainak időbeli változása

A dolgozat bevezetőjében utaltam rá, hogy a vizuális nyelvhasználat kapcsán érdemes figyelni a diakrón vonatkozásokra is. A 9. képen²⁸ Párkány első szállodája látható először egynyelvű magyar (1920 előtti), majd szlovák–magyar kétnyelvű (a ,30-as), végül egynyelvű szlovák (a ,60-as, illetve ,70-es évekből származó) felirattal. Az épületet évekkel ezelőtt lebontották, a helyén jelenleg üzletközpont található. Ezeknek a képeknek a segítségével jól szemléltethetők azok a politikai (ezen belül nyelvpolitikai) változások, amelyek a térségben az

elmúlt százegynéhány évben végbementek.

Következzenek végezetül Esztergom két- és többnyelvű vonatkozásai! Mivel a város legfőbb és legkedveltebb turisztalványossága az esztergomi bazilika (teljes nevén: Nagyboldogasszony- és Szent Adalbert-főszékesegyház), ezért itt található a legtöbb szempontból érdekes felirat (ám hogy ez a jelenség mennyire nem magától értődő, azt jól példázza egy másik, az egi bazilika esete, amelyben – kívül és belül egyaránt – szinte kizárólag magyar nyelvű feliratokkal találkozhatunk). A 10. kép bal oldalán angol–magyar, jobb oldalán pedig magyar–bolgár nyelvű tábla látható: előbbi a turisták informálása céljából készült,



10. kép

Kétnyelvű feliratok Esztergomban

²⁸ A képek forrása Vércse Miklós: *Párkány képeslapjai / Štúrovo na pohľadniciach*. Párkány / Štúrovo, Vadas Kft., 2005, 16, 86, 112.

utóbbinak pedig történeti jelentősége van, ugyanis a két nép ezeréves békés együttélését és közös keresztény értékeit hirdeti.

Az utolsó, 11. képen a bazilika belterében található többnyelvű feliratokat látunk. Figyelemre méltó, hogy az angol és a német nyelv mellett megjelenik az olasz, a francia, a spanyol és a portugál, sőt a főszékesegyház történetét és jellegzetességeit bemutató füzetecske japánul is hozzáférhető. További érdekesség, hogy nagyon sok felirat szlovák nyelven is olvasható, ami azért szép gesztus, mert a határ másik oldaláról érkező, magyarul nem tudó turisták a világnyelvek valamelyikének alapszintű ismerete mellett is könnyedén boldogulnának.



11. kép
Többnyelvű feliratok Esztergomban

4. Összegzés

Dolgozatomban két szomszédos Duna-parti város nyelvi tájképének néhány részletét mutattam be a teljesség igénye nélkül, a vizsgálat során ugyanis kizárólag azoknak a feliratoknak egy csoportjára koncentráltam, amelyek két- vagy többnyelvűek. Összegzőként megállapítható, hogy a vizuális nyelvhasználatban több esetben tetten érhető a nyelvek és kultúrák (rejtett vagy nyílt) szembenállása, ám legalább ennyire jellemzőnek mondható a nyelvi és kulturális tolerancia jelenléte is a vizsgált településeken.

Irodalom

- Backhaus, Peter: *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007.
- Banda, Felix – Jimaima, Hambaba: The semiotic ecology of linguistic landscapes in rural Zambia, *Journal of Sociolinguistics* 2015, 19/5, 643–670.
- Bartha Csilla – Petteri Laihonen – Szabó Tamás Péter: Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről, *Pro Minoritate*, 2013, 23/3, 13–28.
- Cenoz, Jasone – Gorter, Durk: Linguistic Landscape and Minority Languages, *International Journal of Multilingualism*, 2006, 3/1, 68, 67–80.
- Coupland, Nicholas: Welsh linguistic landscapes ‘From Above’ and ‘From Below’, in Adam Jaworski – Crispin Thurlow (eds.): *Semiotic landscapes. Language, image, space*, London, Continuum, 2010, 77–101.
- Gorter, Durk: Linguistic Landscapes in a Multilingual World, *Annual Review of Applied Linguistics*, 2013, 33, 190–212.
- Gorter, Durk: A nyelvi tájkép tanulmányozása: bevezetés a tudományterületbe, *Regio* 2017, 25/3, 31–49.
- Gorter, Durk: Linguistic landscape and trends in the study of schoolsapes, *Linguistics and Education*, 2018, 44, 80–85.
- Ivkovic, Dejan – Lotherington, Heather: Multilingualism in cyberspace: conceptualising the virtual linguistic landscape, *International Journal of Multilingualism*, 2009, 6/1, 17–36.
- Kasanga, Luanga A.: The linguistic landscape: mobile signs, code choice, symbolic meaning and territoriality in the discourse of protest, *International Journal of the Sociology of Language*, 2014, 230, 19–44.
- Kozmács István: Egynyelvű környezet – többnyelvű terek, in Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*, Kolozsvár, Scientia Kiadó, 2018, 221–227.
- Lamarre, Patricia: Bilingual winks and bilingual wordplay in Montreal’s linguistic landscape, *International Journal of the Sociology of Language* 2014, 228, 131–151.
- Lanstyák István: A nyelvi problémák típusai, *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2010, XII/1, 23–48.
- McLaughlin, Fiona: Linguistic warsapes of northern Mali, *Linguistic Landscape*, 2015, 1/3, 213–242.
- Muth, Sebastian: Street Art as Commercial Discourse: Commercialization and a New Typology of Signs in the Cityscape of Chisinau and Minsk, in Robert Blackwood – Elizabeth Lanza – Hirut Woldemariam (eds.): *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*, London, Bloomsbury Academic, 2016, 19–36.
- Noy, Chaim: Touristic paradise: A critical rendering of modern vacationsapes, in Elior Rachel (ed.): *A garden eastward in Eden traditions of paradise*, Jerusalem, The Hebrew University Press, 2010, 395–409.
- Noy, Chaim – Kohn, Ayelet: Mediating touristic dangersapes: The semiotics of state travel warnings issued to Israeli tourists, *Journal of Tourism and Cultural Change*, 2010, 8/3, 206–222.
- Pappenhagen, Ruth – Scarvaglieri, Claudio – Redder, Angelica: Expanding the linguistic landscape scenery? Action theory and ‘Linguistic Soundscaping’, in Robert Blackwood – Elizabeth Lanza – Hirut Woldemariam (eds.): *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*, London, Bloomsbury Academic, 2016, 147–162.
- Pavlenko, Aneta: Linguistic landscape of Kyiv, Ukraine: A diachronic study, in Elena Shohamy – Eliezer Ben-Rafael – Monica Barni (eds.): *Linguistic Landscape in the City*, Bristol, Multilingual Matters, 2010, 133–152.

- Rose-Redwood, Reuben – Alderman, Derek – Azaryahu, Maoz: The Urban Streetscape as political cosmos, in Reuben Rose-Redwood – Derek Alderman – Maoz Azaryahu (eds.): *The Political Life of Urban Streetscapes: Naming, Politics, and Place*, London – New York, Routledge, 2018, 1–24.
- Rozenholc, Caroline: The neighborhood of Florentin: A window to the globalization of Tel Aviv, *Journal of Urban and Regional Analysis*, 2010, 2/2, 81–95.
- Shohamy, Elana – Waksman, Shoshi: Linguistic landscape as an ecological arena. Modalities, meanings, negotiations, education, in Elana Shohamy – Durk Gorter (eds.): *Linguistic landscape. Expanding the scenery*, London, Routledge, 2009, 313–331.
- Spolsky, Bernard – Cooper, Robert: *The Languages of Jerusalem*, Oxford, Clarendon Press, 1991.
- Tódor Erika-Mária: *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban*, Budapest, Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2019.
- Tóth Etelka: A honlap mint nyelvi tájkép, in Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség II. Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség*, Kolozsvár, Scientia Kiadó, 2018, 53–63.
- Troyer, Robert A.: English in the Thai linguistic netscape, *World Englishes* 2012, 31/1, 93–112.
- Van Mensel, Luk – Vandenbroucke, Mieke – Blackwood, Robert: Linguistic Landscapes, in Ofelia García – Nelson Flores – Massimiliano Spotti (eds.): *The Oxford Handbook of Language and Society*, Oxford, Oxford University Press, 2016, 423–450.

Források

- Horony Ákos – Orosz Örs – Szalay Zoltán: *A hely nevei, a nyelv helyei. Jelek a térben 4*, Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2012.
- Vércse Miklós: *Párkány képeslapjai / Štúrovo na pohľadniciach*, Párkány / Štúrovo, Vadas Kft., 2005.
- W1 = <https://www.velemjaro.sk/telepulestar/parkany>

POMPOR ZOLTÁN

KÉP ÉS SZÖVEG ÖSSZJÁTÉKA A REFORMÁTUS TANANYAGFEJLESZTÉS MŰHELYÉBEN

A tanulmány célja, hogy bemutassa a református tananyagfejlesztés elméleti alapjait egy olyan tananyagon keresztül, amelyben a szöveg és a vizuális megjelenítés egyaránt kiemelt szerepet kap. Először azt vizsgálja, mitől református keresztyén a tananyag, ezt követően arról szól, milyen erősségei lehetnek a vallásos gyermekirodalomnak, végül arra a kérdésre keres választ, miként segíti a könyvhöz kapcsolódó papíralapú és digitális eszközrendszer a pedagógusokat abban, hogy megvalósítsák a tartalmi szabályozókban meghatározott korszerű nevelési célokat.

Kulcsszavak: 21. századi készségek, tananyagfejlesztés, szövegértés, digitális tartalom, alsó tagozat

1. 21. századi készségek és a teremtett világ megismerése

A Református Tananyagfejlesztő Csoport 2017 áprilisában alakult azzal a céllal, hogy szakmailag magas színvonalú, a református keresztyén nevelést támogató, közismereti tárgyú, papíralapú és digitális, tantárgyi és komplex tananyagok készüljenek. „A tananyag a teremtett világot annak teljességében mutassa be, mutasson rá a jelenségek közötti összefüggésekre” – hangzik a református tananyagfejlesztés alapelvei közül az első és egyben legfontosabb.¹ *A keresztyén pedagógia esszenciája* című kiadvány holland szerzője ennél még tovább megy, amikor a keresztyén iskola és ezzel együtt az ilyen intézményben tanító pedagógus feladatává teszi, hogy a diákokat rávegye az őket körülvevő világ jelenségei mögött (legyenek azok irodalmi vagy természeti jellegűek) megtalálható összefüggésekre, együtt gyönyörködjenek a teremtett világ teljességében, gazdagságában, sokszínűségében.² A tananyag ehhez egy olyan inspiráló eszköz, amely gondolkodásra, kérdésekre, kutatásra ösztönzi a gyermeket, nem kész válaszokat ad, hanem kapukat tár ki.

Az elmúlt évtizedek sokszor hangoztatott, máig ható pedagógiai-módszertani kérdése a kompetenciafejlesztés tartalma és megvalósítási módjai. Az utóbbi években azonban – főként a munkaerőpiac igényei alapján – egyre többször hangzik el egy új fogalom is: a 21. századi készségek (*21st century skills*). Ismerve gyorsan változó világunkat nem lepődünk meg azon, hogy a munka világának igényei is gyorsan változnak. A Világgazdasági Fórum egy 2016-os felmérésében³ arra volt kíváncsi, hogy melyek lesznek a jövő legfontosabb kulcskészségei. A legnagyobb cégek vezető humánerőforrás-szakértői szerint az egyik nagy változás a kreativitás iránti igény erősödése lesz, de legalább ilyen

¹ *Tananyag-fejlesztési alapelvek.* https://reformatus.hu/documents/310/Tananyagfejlesztési_alapelvek.docx (Letöltés: 2020. 07. 17.)

² Bram de Muynck – Henk Vermeulen – Bram Kunz: *A keresztyén pedagógia esszenciája*, Budapest, Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2019, 22–26.

³ Jenny Sofel: *What are the 21st-century skills every student needs?* <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> (Letöltés: 2020. 07. 17.)

fontos helyet kap a listán az érzelmi intelligencia is. Ami nem változik, az a komplex problémamegoldás, úgy tűnik, ez a legértékesebb készség a jövő munkaadói számára.

A 4K (kommunikáció, kreativitás, kooperáció és a kritikai gondolkodás) fejlesztése valóban fontos pedagógiai cél, ám fontos, hogy mindez ne öncélúan valósuljon meg, hanem egy szilárd érték- és célrendszer eleme legyen. A teremtett világ megismerésének alapelve adja azt az alapot, amelyre állva rugaszkodhatunk el további célok felé. A fejlesztési alapelvekben az alábbi célokat tűztük ki:

- Kapjon kiemelt szerepet a tanulói aktivitás a megismerés folyamatában.
- A tananyag ne csak ismeretátadásra fókuszáljon, formálja a tanulók személyiségét is.
- A tananyag helyezze előtérbe a kritikai gondolkodás fejlesztését.
- Az alkalmazott módszerek és eszközök kapcsolódjanak a gyermek életkori sajátosságaihoz, a tananyag adjon lehetőséget a differenciálásra.
- A tananyag támogassa a kooperációt, adjon lehetőséget a tanulók közös munkájára, a közös tanulási tevékenységekre.⁴

2. A teremtett világ komplex megközelítése

Régóta tudjuk, hogy az értékes tartalom a tanulók számára is könnyebben befogadható, ha mindehhez az aktív részvétel élménye kapcsolódik. A tanórai kereteket megbontó komplex tanulásszervezési formák jó ideje részei a hazai pedagógiai gyakorlatnak is, „a komplex tanulásszervezés egy lépés a jövő iskolája felé. Annak megízlése, hogy a tanulás nemcsak az iskolában, padban ülve lehetséges, s nemcsak tantárgyi keretek között valósulhat meg.”⁵ A tantárgyköziséget középpontba helyező tanulásszervezési formák egy része régóta közismert (projekt, erdei iskola), másokkal az utóbbi években ismerkedhettek meg a pedagógusok (téma nap/témahét, kutatásalapú tanulás), ugyanakkor mindegyiknek közös vonása, hogy a hangsúly a pedagógus által kontrollált folyamatról az egyéni tanulási utakra helyeződik, a tartalom helyett a folyamat, az elmélet helyett a gyakorlat, a versengés helyett pedig az együttműködés kerül a középpontba. „A tanulók maguk választhatják meg, mibe kapcsolódnak be, milyen részfeladatokat vállalnak, milyen célt akarnak elérni, s ehhez milyen eszközöket vesznek igénybe (online vagy offline). A tanulás útja – a leküzdött akadályokkal, érdekes találkozásokkal – válik fontossá számukra.”⁶

A fejlesztés során minden tananyag esetében érvényesítjük a fenti szemléletet, és a hagyományos feldolgozási módok mellett példát adunk a komplex tanulásszervezési formák megjelenítésére is. A kettősség oka, hogy a legtöbb pedagógus nehezen lép ki a jól megszokott tantárgyi keretek közül, a komplex tanulásszervezés megvalósítása kreativitást és jóval több felkészülést igényel. Mindehhez „a pedagógusok szerepfelfogásának

⁴ *Tananyag-fejlesztési alapelvek.*

⁵ Victor András – Saly Erika (szerk.): *Komplex – nem tantárgyi – tanulásszervezési formák*, Budapest, Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2019, 7.

⁶ Uo., 8.

radikálisan meg kell változnia: a tudás forrásából a tanulás támogatójává, mentorrá, tanácsadóvá, facilitátorrá kell válniuk”.⁷ Amíg ez a nyitottság nem általános, szükséges többféle választási lehetőséget is adni, és ezzel párhuzamosan szemléletformáló kiadványokkal és képzetekkel támogatni a pedagógiai kultúraváltást.

3. Középpontban az anyanyelvi nevelés

Több mint egy évtizede ismerjük a lehangoló statisztikát: minden ötödik európai polgár – a funkcionális analfabetizmus határait súroló – komoly szövegértési problémával küzd. Az Európai Unió írásbeliséggel foglalkozó szakértői csoportja – melynek magyar részről Nagy Attila olvasásszociológus volt tagja – a 2012-ben publikált *Act now!* (Cselekedjünk – most!) című kiadványban hivatkozott először erre a számadatra.⁸ Betűgazdag világunkban egyre több szöveg vesz minket körül, nem túlzás az a megállapítás, hogy az emberiség sosem olvasott még annyit, mint ma. Igaz, az olvasás és szövegalkotás során leginkább a rövid szövegek, üzenetek vannak túlsúlyban, és a képek is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak, az azonban szinte elképzelhetetlen, hogy valaki biztos szövegértés nélkül tudjon boldogulni: aki jól olvas, jobban érti az őt körülvevő világot is.

A hazai és nemzetközi olvasásértési mérések (kompetenciamérés, PISA, PIRLS) során bebizonyosodott, hogy a magyar tanulók esetében szoros összefüggés van a szövegértési képesség és a család szociokulturális háttere között. Ez azt is jelenti, hogy a méréseken jobban teljesít az, aki könyves környezetben nő fel, szülei rendszeresen olvasnak könyvet.⁹ A reformáció egyik nagy hatása volt az anyanyelvi bibliafordítás és ezzel együtt a bibliaolvasás tömegessé szélesedése. Kérdés, hogy ennek az évszázados hagyománynak van-e közvetlen hatása a református intézményekben tanuló diákok szövegértési teljesítményére. Sajnos, kevés kutatási eredménnyel találkozunk ebben a témában. A 2009-es PISA-eredményekről írt elemzésében Nagy Attila a kezdetektől egyházi iskolában tanuló 15 évesek kiemelkedő szövegértési eredményére hívja fel a figyelmet.¹⁰ Hasonló következtetésre jutott Bacscai Katinka is, aki a magyar, a szlovák és a lengyel egyházi iskolások teljesítményelőnyét vizsgálva leírja, hogy az egyházi iskolákban sokkal többen tanulnak olyanok, akiknek fontos és kedves elfoglaltsága az olvasás.

„Ha az olvasással kapcsolatos attitűdöket vizsgáljuk országonként és szektoronként, azt találjuk, hogy a magyar egyházi iskolások attitűdjei jellemzően különböznek más szektorok tanulóitól. Lényegesen kisebb közöttük azok aránya, akik csak muszájból vagy csupán információszerzésért olvasnak, és kevesebben tekintik az olvasást időpazarlásnak, és többeknek legkedvesebb elfoglaltsága az olvasás. A könyvekkel

⁷ Radó Péter: *Az iskola jövője*, Budapest, Noran Libro, 2017, 123.

⁸ Nagy Attila: Az EU szövegértéssel foglalkozó szakértői csoportjának munkája a magyar tag szemével, *Könyvtári Figyelő*, 2013/1. 133–139.

⁹ Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó: *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2010.

¹⁰ Nagy Attila: Lehetünk ismét emelkedő nemzet? PISA 2009-es eredmények, összefüggések, *Könyvtári Figyelő*, 2011/1, 80.

kapcsolatos társas tényezők is erőteljesebben jelennek meg, mint az hogy örül annak, ha könyvet kap ajándékba, vagy hogy szeret könyveket cserélni a barátaival.”¹¹

Az olvasás esszantárgyi feladat, nemcsak a tanítóké, nemcsak a magyartanároké, hanem minden pedagógus közös feladata és érdeke, hogy a diákok az olvasmányokat értő és szerető felnőttekké váljanak. Az olvasás (olvasástanítás, szövegértés-fejlesztés, olvasóvá nevelés) esszantárgyi jelentőségét emeli ki a Magyar Olvasástársaság 2011-ben megjelent konferenciakötete¹², amelyben a matematikatanítás és az olvasóvá nevelés összefüggéseiről a Tatai Református Gimnázium alapító igazgatója, Kálmán Attila így ír:

„ha azt szeretnénk, hogy szívesebben és többet olvassanak a diákjaink, nem mindegy, hogy mit és hogyan tanítunk nekik. Olyan értékrendszert kell közvetítenünk, amelyre építeni lehet további tanulmányaikban, munkájukban, és olyan érdekesen, szabatosan, kreativitásukat fejlesztve, számukra érthető nyelven és követhető tempóban, hogy örömről legyen benne.”¹³

A református tananyagfejlesztésben kiemelt szerepet szánunk az anyanyelvi nevelésnek, különösen 1–6. osztályban. Olyan olvasmányokat kínálunk ennek a korosztálynak, amelyek érdekesek és értékesek. Ezért indítottunk olvasópályázatot¹⁴ Tóth-Máté Miklós *Pecúrok* és Kámán Tibor *Egy focista naplójából* című könyvéhez 5–6. osztályos tanulóknak, ezért állítottuk össze a *Mit olvasunk?* című könyvajánlót¹⁵, ezért adtunk ki a 3–4. osztályosoknak négykötetes(!) irodalmi szöveggyűjteményt Miklya Luzsányi Mónika és Miklya Zsolt szerkesztésében, és ezért kértük fel Lackfi Jánost meseírásra a 2. osztályosok számára.

4. A keresztyén gyermekirodalom és a világ teljessége

Mielőtt közelebbről megnéznénk Lackfi János könyvét és a kapcsolódó tananyagelemeket, röviden térjünk ki arra, mitől lesz értékes egy gyermekirodalmi alkotás, létezik-e keresztyén gyermekirodalom, és hogyan kerülhető el a didaktikusság csapdája?

A vallásos gyermekirodalom alapvető feladatának sokáig a Biblia világképén alapuló ismeretterjesztést tekintette, ehhez az alkotások szerzői irodalmi formákat is felhasználtak. Ez a rosszul értelmezett feladatvállalás a mai napig megterheli a magyar nyelvű vallásos gyermekirodalmat: elsősorban nem elvárásolni, játszani, felüdíteni, hanem nevelni, oktatni akar. A hangsúly a sorrenden van, hiszen nem vitatom a verses imák és mesés példázatok szerepét a gyermekek vallásos nevelésében, de ez a szempont

¹¹ Bacsikai Katinka: Egyházi iskolák eredményessége a PISA 2009-ben három közép-európai országban, in Földvári Mónika – Nagy Gábor Dániel (szerk.): *Vallás a „keresztyén társadalom” után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*, Szeged, Belvedere Meridionale, 2012, 267.

¹² Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszantárgyi feladat*, Szombathely, Savaria University Press, 2011.

¹³ Kálmán Attila: A matematikatanítás és az anyanyelv fejlesztése, in Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszantárgyi feladat*, 2011, 64.

¹⁴ *Valódi olvasóbarátok nyerték a versenyt.* <https://reformatus.hu/oktatas/hirek/valodi-olvasobaratok-nyertek-a-versenyt/> (Letöltés: 2020. 07. 20.)

¹⁵ Sándor Csilla (szerk.): *Mit olvassunk?*, Budapest, Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2019.

egyáltalán nem zárja ki az igényes illusztrációjú könyvekben esztétikailag is magas színvonalú versek, mesék, példázatok publikálását.

A keresztyén gyermekirodalom fontos helyet kapott és kap a keresztyén családok gyermekeinek hitre nevelésében. A verses imádságok, a képes Bibliák és a bibliai történetekre épülő mesék, történetek a család és a gyülekezet hívő közösségében felnövő kisgyermek számára meghatározzák azt a biblikus keretet, melyhez későbbi hitbeli élményeit viszonyíthatja, a kamaszkor ifjúsági olvasmányai pedig segíthetik az egyházi szocializáció lépcsőfokait járó fiatalat abban, hogy kilépve a tradicionális keretek közül istenkeresése és hite személyessé válhasson.

A tradicionális, oktató hangvételű keresztyén gyermekkönyv ugyanakkor el is idegenítheti olvasót, amennyiben az nem vallásos háttérből érkezik. Hiába találkozott Isten szeretetével, saját élményeit nem visszahangozzák a régies fogalmakat használó, túlzottan didaktikus szövegek, amelyek ráadásul a felnőtt gondolkodását tükrözik. A keresztyén gyermekirodalom teológiai fogalomrendszere, a kulturális háttér hiánya miatt a sok ismeretlen jelentésű fogalom olyan áttörhetetlen falat állít, mely elriasztja az olvasót, emiatt nem tudja megszólítani a szöveg. Pedig ezeknek a szövegeknek a hitbeli ismeretátadáson túl lélekélesztő feladatuk is lehetne: olvasójuk mellett, hogy elsajátítja a keresztyén tradíció retorikai elemeit, újra és újra élje át, tapasztalja meg Isten gondviselő jóságát, melyet a szöveg írója is megtapasztalt. Legyen a keresztyén gyermekirodalom bevezetés a világ teljességébe, szó szerint vezetés.¹⁶

5. Az érték és az élmény közös útja a tartalomfejlesztés során

A tananyagfejlesztő munka elején kutatást végeztünk a református intézmények vezetői körében. Többek között arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy mit értenek az igazgatók a református tananyag fogalma alatt, fókuszcsoportos interjúkban kérdeztük ezt általánosságban és szaktárgyi vonatkozásban egyaránt. A válaszokból kirajzolódott, hogy nincs konszenzusos álláspont abban a tekintetben, hogy mitől református egy tankönyv, ugyanakkor néhány alapelv tisztán kristályosodni látszott: a református tananyag legyen korszerű és szakszerű, illetve támogassa a pedagógusokat a keresztyén nevelésben. A válaszadók úgy gondolták, hogy

„a református tartalom lehet a tananyag egy témaköre, lehet a kritikus gondolkodás képességének fejlesztése. A korábbi kutatások a református tanulók speciális olvasás-szövegértési kompetencia előnyéről számoltak be. Azonban, különösen a táblacserés iskolákban az olvasáshoz és a szövegértéshez fűződő kapcsolatnak ez az alapja hiányzik, a könyvolvasás igénye nem alakult ki, és a szövegértésben is nehézségek tapasztalhatók.”¹⁷

¹⁶ Pompor Zoltán: Tradíció és kultúra összjátéka mai magyar keresztyén gyermekkönyvekben, *Magyar Református Nevelés*, 2009/3, 21–28.

¹⁷ Pompor Zoltán: *A református iskolák belső világa – a református intézményvezetői fókuszcsoportos interjúk tapasztalatai, Vezetői összefoglaló*, 2017. https://reformatus.hu/documents/307/Fokuszcsoport_vezetoi_osszefoglalo.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)

Elkerülhetetlen tehát, hogy a református tananyagfejlesztésnek foglalkoznia kell a szövegértés fejlesztését támogató segédanyagok, taneszközök fejlesztésével, ugyanakkor a létrejövő tartalmaknak biblikus alapokon kell állniuk, ezzel is erősítve a református iskolák és az ott tanító pedagógusok keresztyén identitását.

A kutatást követően tantárgyi munkacsoportokat hoztunk létre. Az alsó tagozatos munkacsoport kiemelt feladatként határozta meg az anyanyelvi nevelés (főleg a szövegértő és szövegalkotó kompetencia) erősítését, ennek érdekében olyan kiegészítő tananyagtartalmak fejlesztésébe kezdtünk, amelyek az irodalmi szövegből indulnak ki, és ehhez kapcsolódnak papíralapú és digitális taneszközök, feldolgozást segítő pedagógus-segédanyagok. A fejlesztés eredményeként minden alsó tagozatos évfolyam számára kínálunk olyan taneszközt, amelynek használatával a fentebbi célok elérhetővé válnak.

Az általános iskola második osztályosainak Lackfi János *Jóság néni csokija* című mesegyűjteményét, a könyvre épülő munkafüzetet, interaktív feldolgozást és pedagógus-ötlettárat fejlesztettünk. Azt kértük a szerzőtől, hogy a 8 történet egy család mindennapjai köré épüljön, és mindegyikben a lélek gyümölcsének (Gal 5,22-23) egy-egy aspektusa kerüljön a középpontba, a didaktikusságot pedig úgy kerüljük el, hogy kész válaszok helyett a gyermekhőst és a gyermekolvasót egyaránt foglalkoztató kérdések hangozzanak el. A történetek nyitott végűek, helyszínük az otthon, az iskola és a gyülekezet. A stílusuk egyszerre idézi Janikovszky Éva egyes szám első személyben elmesélt történeteinek világát és a klasszikus Lackfi-meséket. A tanulságosság cél volt, de csak annyiban, amennyiben egy jézusi példázat tanulságos – tükröt tart elénk, hogy abban tekintsünk szándékainkra, vágyainkra.

6. Szemléletformáló ötlettár

A tananyagfejlesztés során legalább akkora hangsúlyt helyezünk a pedagógus-segédanyagok előállítására, mint a diákoknak szánt kiadványok fejlesztésére. A folyamatos szakmai megújulás jegyében szemléletformáló képzéseket szervezünk, fejlesztőként bevonjuk a református iskolák tapasztalt pedagógusait is a munkába, maguk a tananyagok is olyan szellemiségben készülnek, amelyek hozzájárulnak a tanárok módszertani kultúrájának megújulásához. A tananyagok kipróbálásába bekapcsolódott pedagógusok visszajelzései alapján elmondható, hogy szívesen részt vesznek ezeken az alkalmakon, keresik és használják a kiadványok mellé készült ötlettárat.

A módszertani segédanyagok létrehozásakor az a célunk, hogy ne kész „konzerveket”, hanem inspiráló ötleteket adjunk a pedagógusoknak, olyan eszközöket, amelyeket változatos pedagógiai környezetben tudnak felhasználni, ötleteket meríthetnek belőlük.

7. Többféle megközelítés

A Lackfi János *Jóság néni csokija* című könyvéhez készült ötlettárban minden történethez 3-3 feldolgozási javaslat kapcsolódik: a hagyományos tanórai feldolgozás, napközi foglalkozásterv, valamint témanap mint komplex tanulásszervezési forma. A három

különböző időtartamú és mélységű javaslat lehetőséget ad a pedagógusnak arra, hogy teljes egységet megvalósítson, vagy – csak ötleteket kiemelve, átvéve – saját maga hozzon létre önálló tanegységeket.

7.1. Tanórai feldolgozás

Tudjuk, hogy a pedagógusok többsége nehezen lép ki a hagyományos tanórai keretből, ezért minden történethez készítettünk egy-egy 45 perces feldolgozási javaslatot. Ezeknek a tanóranyi egységeknek a középpontjában a szövegértés áll. Minden esetben egy motiváló felvezetéssel indul az óra, majd ezt követően ismerkednek meg a diákok a szövegekkel – vagy tanítói bemutatás vagy az interaktív hangoskönyves formában. Nagyon fontos a hallás utáni szövegértés szerepe alsó tagozaton, az értő olvasás megerősödéséig ez segíti a tanulókat a jobb megértésben.¹⁸ Ráadásul az interaktív formáknál a mozgókép, a (szerző előadásában) elhangzó szöveg és a történet írott változata egyszerre, egymást erősítve jelenik meg, támogatva ezzel is a megértést.¹⁹ Természetesen az önálló, néma értő olvasás is megjelenik a tanórai tevékenységek között. A munkafüzet kapcsolódó feladatai – amelyeket egyéni, páros vagy csoportos munkaformában oldanak meg a tanulók – több nehézségi szinten kiváló differenciálási lehetőséget biztosítanak a pedagógusnak. Mindezek mellett a könyv képanyaga egyszerű szövegalkotási feladatokhoz, valamint beszélgetésekhez is alapul szolgál.

7.2. Napközis foglalkozás

A második feldolgozási lehetőségként a napközihez kapcsolódó formát találtuk megfelelőnek. A fejlesztés során törekszünk arra, hogy a hagyományos keretek között is megújulást hozunk, és ne csupán a házi feladat megírásának és a strukturálatlan játéknak a helyszíne legyen. Szemléletformáló céllal a hagyományos napközis tevékenységeket kiegészítő/kiváltó 60–90 perces egységeket terveztünk. Ezek a tágabb keretek nagyobb mozgáslehetőséget adnak a pedagógusnak, és a szövegértés és -alkotás mellett lehetőség van arra, hogy más tantárgyhoz kapcsolódó tevékenységek is megjelenjenek, ezzel egy lépéssel közelebb kerülünk a tantárgyköziséghez és a világ komplex megismeréséhez. Úgy gondoljuk, hogy a könyv történeteiben megjelenő kérdések megbeszéléséhez hasznos, ha dramatikus formákat választunk. A mélyebb megértést segíti, ha a tanulók átélhetik a hős érzelmeit, sőt saját élményeiket is hozzákapcsolhatják az egyes témákhoz. Továbbá olyan feldolgozásra is adunk példát, amikor valamilyen – nem nyelvi – alkotás születik, egy közösen átélt süteménysütés vagy egy igei üzenettel ellátott könyvjelző nemcsak a megértést, de a lelki ajándékok megélését és a közösség élményét is erősíti.

¹⁸ Kapitány Dóra – Laczkó Mária: A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból, *Könyv és Nevelés*, 2017/3, 27–29.

¹⁹ Boldog Anna – Daróczy Gabriella – Horváth Dorka – Horváth Dorottya – Ruttkay Zsófia – Varga Emőke: *A könyvek életre kelnek. Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába a BOOKR Kids alkalmazásaival*, Budapest, Móra – BOOKR Kids, 2018, 62–64.

7.3. Téma nap

A kreatív tevékenységeknek még tágabb teret tud adni, ha egy egész témanapot szentelünk valamelyik történet feldolgozásának. Az alsó tagozaton tanító pedagógusok szerencsés helyzetben vannak, hiszen több tantárgyat is tanítanak diákjaiknak, így könnyebb megvalósítani egy témanapot. A témanap sajátossága, hogy lehetőséget ad a komplex feldolgozásra, egy témát több irányból is megközelíthetünk. A témanapjavaslatok legtöbbször egy közös családi délutánnal zárul, amelynek során a szülők is bekapcsolódhatnak a feldolgozásban, ezzel is közelebb hozva a családot és az iskolát, élményszerűbbé, maradandóbbá téve a szövegek feldolgozását.

A témanapok kidolgozása során nagy hangsúlyt helyeztünk a (nyelvi és mozgásos) játékokra is. Az alábbiakban a *Nem minden segítség segítség* című történet témanapjából adunk közre részleteket.

7.4. „Mind egy csónakban evezünk” – témanap terv

7.4.1. Miről szól ez a tanegység?

A témanap fő motívuma az egy csónakban evezünk mondás. Csónakot készítünk, felöltözünk, elemózsia-t csomagolunk, egy csónakban evezünk, útközben meghallgatunk egy történetet, kikötünk.

A tanulók megismerik a segítségről szóló történetet (Lackfi János: *Nem minden segítség segítség*). Dramatikus játékokban kifejezik gondolataikat, érzéseiket, véleményüket. Megfogalmazzák, hogy mikor mondhatjuk valakire, hogy segítőkész. A foglalkozás során részesei lesznek annak, hogy észreveszik, felismerik azokat a helyzeteket, ahol másokon tudnak segíteni, hálát tudnak adni azért, ha ők kapnak segítséget.

7.4.2. Előkészületek

Egy óriási hajót fogunk építeni, amelyhez székekre és padokra lesz szükség. A gyerekek hozzanak magukkal gyümölcslekvárt, amelyet a pedagógus műanyag pohárkákba tesz kóstolóhoz. Szükségünk lesz két nagy befőttes üvegre is, amelybe segítőkédulákat gyűjtünk.

7.4.3. A témanap megnyitása (5 perc)

A pedagógus ismerteti a témanap menetét. Útra kelünk, egy hajóban fogunk evezni, felfedezzük, hogyan tudunk egymás segítségére lenni. Utunk során feladatokat is megoldunk. Lesz kormányosunk és dobosunk, őket mindig valaki váltja majd.

7.4.4. Hajót „építünk” (35 perc)

Székekből, padokból, asztalokból közösen egy „sárkányhajót” építünk, legyen olyan nagy, hogy mindenki elférjen benne. Ebben a csónakban fogunk útra kelni és evezni. Kiválasztjuk a kormányost és a dobost. A dobos adta ütemre és a kormányos irányításával a lapátosok hajtják előre a hajót. A dobos háttal a menetiránynak ülve elől foglal helyet, a kormányos pedig hátul áll, és a kormánylapáttal kormányoz.

7.4.5. Öltöztető (20 perc)

Az utazásunk során fontos az öltözékünkre is figyelni. Fontos, hogy ne süssön meg a nap, ne fázzunk meg. Mielőtt beszállunk a csónakba, felöltözünk. Két oszlopban állnak fel a gyerekek. Minden oszlopnak van egy segítője. Az első gyerekekre a segítők ráhúzza a pólót. Az első megfordul, és a második gyermek mindkét karját megfogja. A segítők áthúzza a második gyermekre a pólót. Az a sor győz, akinél az utolsó gyermekre előbb kerül a póló.

Köszönjük meg a segítők munkáját! Játsszunk még egy kört úgy, hogy a segítők is kipróbálják a játékot! Más segítőköt választunk.

Ezután útra kelünk, evezünk.

7.4.6. Mesehallgató (10 perc)

Kicsit hagyjuk abba az evezést, és hallgassunk meg egy történetet. A pedagógus felolvassa Lackfi János történetét a könyvből.

Beszélgessünk az érzéseinkről:

- Kerültünk-e már hasonló helyzetbe, mint a történetben a kislú?
- Hogyan segíthetünk annak, aki nem akarja, hogy segítsünk neki?
- Volt-e olyan már, hogy azzal is segítettünk valakinek, hogy csak ott voltunk vele?

Útra kelünk, evezünk.

7.4.7. Palackposta (10 perc)

Evezés közben találunk egy palackot, amiben egy régi bibliai szöveg volt összetekerve. Sajnos, a szöveg betűi elmosódtak a papíron. Próbáljuk kitalálni, mi lehetett a teljes szöveg, a gyerekek adják körbe egymásnak, és próbálják kiegészíteni a szöveget. Nyomtathatunk belőle több példányt.

Beszélgessünk arról, hogy mit tudtunk meg Lackfi János történetéből Cirénei Simonról.

- Szívesen segített, vagy kényszerítették, hogy segítsen?
- Ismerte Jézust?
- Ismeretleneket is szükséges segíteni?

Útra kelünk, evezünk.

7.4.8. Mit visz a kishajó? (10 perc)

A pedagógus mondjon ki egy hangot, mondjuk „p”, és keressünk olyan szavakat, amelyek ezzel a hanggal kezdődnek: *papírt, pulykát, pénzt, pónit...* Mindenki próbáljon olyan szavakat mondani, ami még nem hangzott el. Ha már nem találunk ki új szavakat, játsszuk ezt a játékot másik hanggal.

Útra kelünk, evezünk.

7.4.9. Írjunk négy sorost a segítségről! (25 perc)

Hallgassuk meg Erdős Virág *Dal a segítségről* című versét, majd mindenki próbáljon négy soros verset írni a segítségről.

Útra kelünk, evezünk.

7.4.10. Jaj, de jó a lekvárfőzés! (10 perc)

Hallgassuk meg újra a történetet Lackfi János előadásában, és hívjuk fel a gyerekek figyelmét arra, hogy különösen a lekvárfőzésről szóló jelenetre figyeljenek. Ezzel kapcsolatosan ugyanis meglepetésünk lesz számukra.

Beszéljük meg, miért mondta a kislány, hogy ez a legjobb fajta segítség. Kapcsoljuk össze azzal, amit Tiszi mondott: két ember ereje összeadódik, és együtt nagy dolgokra képesek.

Útra kelünk, evezünk.

7.4.11. Lekvárkóstolás (20 perc)

A különböző ízesítésű lekvárokat bekötött szemmel kóstolgatják a gyerekek.

Minden csoport tagjainak 5 műanyag pohárból különböző ízesítésű lekvárokat kell megkóstolnia. A pedagógus megszámozza a poharakat, és megjegyzi, hogy melyik pohárban, milyen lekvár van. A csapatok tagjai sorban egymás után megkóstolják a lekvárokat, és megbeszélik, hogy szerintük melyikben volt az eperlekvár. Miután mindenki végzett a kóstolással, a csapatok vezetői fölírják a pohár számát a táblára.

Útra kelünk, evezünk.

7.4.12. Én így tudnék segíteni! – Nekem jól jönne a segítség! (10 perc)

Két nagy befőttesüveget helyezünk középre, és kérjük meg a gyerekeket, hogy egy cédulára írják fel a nevüket és azt, hogy ők kinek és hogyan tudnának segíteni vagy nekik hogyan lehetne segíteni. A cédulákat dobják be a megfelelő befőttesüvekbe. A tanító később olvassa el a cédulákon lévő szövegeket, és beszéljen a segítségkérőkkel. Igyekezzenek megoldást találni.

8. Összegzés

Lackfi János *Jóság néni csokija* című könyve és a hozzá kapcsolódó digitális tartalmak, munkafüzet és szemléletformáló pedagógus ötlettár szoros egységet alkot – együttes alkalmazásukkal református keresztyén szellemben, komplex módon valósulhat meg a 21. századi készségek, kiemelten az anyanyelvi kompetencia fejlesztése. Hisszük, hogy az alsó tagozatos diákok olvasóvá nevelése csakis színvonalas vizuális világgal kísért, érdekes, az őket érdeklő kérdésekről az ő nyelvükön szóló könyvek segítségével lehetséges, azt is tudjuk, hogy a mindannyiunkat körülvevő digitális világ ellen nem harcolni kell, hanem vívmányait a magunk céljaira fordítva, a pedagógusokat és a szülőket segítve, lehetőségként kezelni. A tanulmányban bemutatott eszközrendszer önmagában nem, de értő pedagógusok kezében kreatív módon felhasználva elérheti ezeket a célokat.

Irodalom

- Bacsikai Katinka: Egyházi iskolák eredményessége a PISA 2009-ben három közép-európai országban, in Földvári Mónika – Nagy Gábor Dániel (szerk.): *Vallás a „keresztény társadalom” után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*, Szeged, Belvedere Meridionale, 2012, 253–270.
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó: *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2010.
- de Muynck, Bram – Vermeulen, Henk – Kunz, Bram: *A keresztyén pedagógia essenciája*, Budapest, Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2019, 22–26.
- Alapvetés. Háttértanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*. Budapest, MRE Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2017.
- Kapitány Dóra – Laczkó Mária: A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból, *Könyv és Nevelés*, 2017/3, 16–31.
- Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli: *Az olvasás összetantárgyi feladat*, Szombathely, Savaria University Press, 2011.
- Nagy Attila: *Az EU szövegértéssel foglalkozó szakértői csoportjának munkája a magyar tag szemével*, Könyvtári Figyelő, 2013/1, 133–139.
- Nagy Attila: *Lehetünk ismét emelkedő nemzet? PISA 2009-es eredmények, összefüggések*, Könyvtári Figyelő, 2011/1, 75–80.
- Pompör Zoltán: Tradíció és kultúra összjátéka mai magyar keresztyén gyermekkönyvekben, *Magyar Református Nevelés*, 2009/3, 21–28.
- Pompör Zoltán: *A református iskolák belső világa – a református intézményvezetők fókuszcsoporthoz interjúk tapasztalatai, Vezetői összefoglaló*, 2017.
- Sándor Csilla (szerk.): *Mit olvassunk?*, Budapest, Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2019.
- Victor András – Saly Erika (szerk.): *Komplex – nem-tantárgyi – tanulásszervezési formák*, Budapest, Református Tananyagfejlesztő Csoport, 2019.

Források

- Lackfi János: *Jóság néni csokija*, Budapest, Református Kálvin Kiadó, 2020.
- Református tananyagtár: <https://reftantar.hu>
- Magyarországi Református Egyház hivatalos honlapja: <https://reformatus.hu>

TÓTH ETELKA – BARTHA CSILLA

A JELNYELV ÉS A HANGZÓ NYELV TALÁLKOZÁSA

A tanulmány a Szavak, jelek, szótár című írás folytatása. Azt mutatja be, hogyan lehet alapja a tanulási folyamatnak a kétnyelvű magyar jelnyelv – magyar nyelv értelmező szótár. A multimédia lehetőségeit teljeskörűen kihasználó szótár új megközelítésben kel életre az e-learning-környezetben, amely újabb dimenzióját nyitja meg a felhasználásnak. Az interaktív, nyelvi változatosságot közvetítő feladatok figyelembe veszik a felhasználó életkori sajátosságait, nyelvtudásának szintjét, hatékonyan, komplexen támogatják az önálló tanulást, a nyelvelsajátítás folyamatát.

Kulcsszavak: magyar jelnyelv, magyar nyelv, e-learning, szótár, nyelvelsajátítás, nyelvtanulás

1. Visszatekintés

A számítógéppel támogatott nyelvtanulásnak (angolul Computer Assisted Language Learning, rövidítve CALL) Magyarországon a múlt századra visszanyúlóan vannak hagyományai.¹ Az 1980-as évek első felében világelsők között készültek a debreceni egyetem (akkori Kossuth Lajos Tudományegyetem) orosz nyelvi tanszékén a Papp Ferenc professzor vezette kutatócsoportban olyan kisszámítógépes programok, amelyek nyelvhasználati szituációkat, grammatikai struktúrákat modellezve² segítették a tanulót a nyelvtanulás, -elsajátítás folyamatában.

Noha a számítógépes tanulásnak voltak más megnevezései is, a *CALL* terminus használata annak idején tudatos döntés volt részünkről. A programok készítésének alapelvei között ugyanis kiemelt fontossággal szerepelt a tanuló tanulási – *learning* – folyamatban való aktivizálása.³ Az *assisted*, azaz támogató funkcióval pedig azt a szemléletet szerettük volna megerősíteni, hogy a számítógép nem akarja és nem is tudja helyettesíteni, kiváltani a pedagógust, ellenben egyfajta asszisztensként – megfelelő mértékkel és kellő tudatossággal használva és átalakítva bizonyos hagyományos szerepköröket – hatékonyan segítheti a tanár és a diák közötti együttműködést.⁴

Mindez persze már akkor is úgy valósulhatott csak meg, hogy a technológiai környezet korlátai mellett is minél inkább megpróbáltuk humanizálni az ember és a gép közötti

¹ István Kecskés – Ferenc Papp (eds.): *Computer Assisted Language Learning, I. International Symposium in Hungary*, Budapest, SZÁMALK, 1988; Tóth Etelka: *A magyar CALL kezdetei, Iskola és társadalom*, Budapest, ELTE TFK, 1987; István Kecskés – László Agócs: *New Tendencies in Computer Assisted Language Learning, II. International Symposium in Hungary*, Debrecen, Kossuth University, 1989.

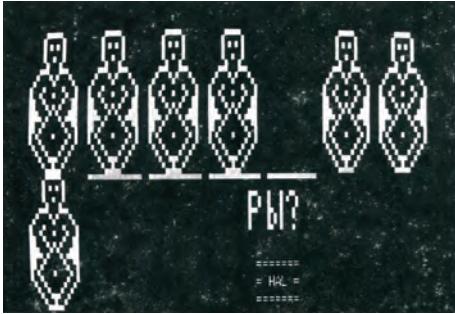
² István Kecskés: *Complex, Cyclical, Generative Programs to Teach Grammar*, in I. Kecskés – F. Papp, 1988, 37–52; Etelka Tóth: *Simulation in Language Programs*, in *uo.*, 85–93; Pál Uzonyi: *Combinatorial Phrase-Generation: a New Dimension for CALL*, *uo.*, 150–153.

³ Az olyan megnevezések, mint a *CAI* (*Computer Aided Instruction*) vagy a *CBI* (*Computer Based Instruction*) tartalmukban inkább az oktatás elsődlegességét hangsúlyozzák, pedig az ismeretszerzésben, az ismeretek készségi szintű elsajátításában a tanulónak kell a legaktívabbnak lennie.

⁴ Mai terminusokkal élve ez az elképzelés leginkább a *blended learning* elveivel mutat rokonságot.

kapcsolatot.⁵ Ha nem így tettünk volna, ez a módszer is hasonló sorsra jut, mint a Skinner-féle tanítógép, illetve programozott oktatás.⁶ Azon túlmenően pedig, hogy a nyelvi tartalom fejlesztésében a rendszerszemlélet formálása mellett alapelv volt a kommunikáció-központúság, a pragmatikai szemlélet és a nyelvi funkcionalitás, törekedtünk olyan interaktív keretrendszer kialakítására, amelyben a felhasználó otthonosan mozoghatott.

A számítógép biztosította multimodalitás (ha szerény keretek között is) jó alapokat teremtett erre: a szöveges és a képi elemek, a mozgás, valamint a hang-, illetve zenei effektusok funkcionálisan egészítették ki, erősítették meg egymást az átláthatóság, a tartalom élményszerű befogadása érdekében.



1. kép
A SLOVA matricái

szakközépiskolás, asztalosmesterséget tanuló ovációja is, amikor a magasból leereszkedő, hangtani szabályszerűségeket (például hasonulást, összeolvadást) „szállító” léghajókat sikerült a megfelelő leszállási területen „landoltatniuk” (2. kép).⁸

2. A jelnyelvi oldal

Első olvasatra az eddigi visszatekintés igen távolinak tűnhet a kötet tárgya, valamint a tanulmány címében jelzett téma szempontjából. Reményeink szerint azonban értelmezhetővé válik a kapcsolat annak jegyében, ha megértjük, hogy megújult formában a fent leírtak hogyan segíthetnek azoknak a (kis)gyermeknek (és közvetve a családjuknak),



2. kép
A hasonulást, összeolvadást és egyéb hangtani jelenségeket „szállító” léghajók

⁵ Vö. Hunyadi László – Németh T. Enikő: A multimodális ember-gép kommunikáció modellezésének alapjai, in Németh T. Enikő (szerk.): *Ember-gép kapcsolat*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2011, 7–14.

⁶ Vö. Frederic Skinner: *A tanítás technológiája (The technology of teaching)*, ford. Nagy Imre, Budapest, Gondolat, 1973.

⁷ Tóth Etelka – Reményi György: *SLOVA* [program], Debrecen, KLTE, 1984.

⁸ Tóth Etelka – Tóth Tibor: Szóelemző írásmód, in Tóth Etelka – Tóth Tibor: *HUNOR 1.0* – [számítógépes oktatóprogram], Budapest, FOK-OKTA 1994.

akiknek a világot egy csatornával szűkebb metszetben – a hallás részleges vagy teljes hiányában – adatik meg felfedezni, birtokba venni.

Ezt a hiányt váltja ki és jeleníti meg a nyelvi jelentést hordozó mozdulattal (tágabb értelemben és többek között a gesztus, a testmozgás és a mimika együttese révén) közvetített látvány. E mozdulat (jelen kötetben a „ritmus”) eredményeként keletkező forma (kötetünkben: a „kép”) szintézise a jelekbe öntött „szó”, pontosabban a „szavak hálózatának” szituációba ágyazott, strukturált rendszere, azaz a jelnyelv, amely mind a siket, mind a hangzó nyelvi közösségben biztosítja a siket vagy halláskárosodással élő emberek számára a kommunikáció teljességét és ebből következően a világ mélyebb megismerhetőségét.

A siketek emberi jogait védő Siketek Világszövetségének adatai szerint a világban mintegy 70 millióra tehető a siket emberek száma⁹ (ami pl. több, mint a 67 millió Franciaország lakosainak a száma). A WHO 2011-ben közzétett jelentése azt állapítja meg, hogy a halláskárosodással élő személyek száma eléri a 360 milliót a világon,¹⁰ ami – hogy maradjunk a népességföldrajzi hasonlatnál – közelíti a teljes Európai Unió lakosainak számát, ha nem számítjuk bele a 83 milliós lakost számláló Németországot. Magyarországon a lakosságnak mintegy 10%-a (kb. egymillió ember) érintett halláskárosodásban, közöttük közel 75000 főre tehető a súlyosan nagyothallók, siketek, illetve siketvakok száma.¹¹ Ez azt is jelenti, hogy Magyarországon ez a társadalmi csoport alkotja a cigány és a német kisebbség után a harmadik – 2009 óta hivatalosan is elismert – nyelvi kisebbséget.¹²

Akinek gond van a hallásával, annak számára halmozottan nehezített a környezettel való kapcsolattartás, a társadalomba való beilleszkedés. A hallással ugyanis egységnyi idő alatt körülbelül tízszer annyi információt tudunk feldolgozni, mint a látással. A gömb alakú térben – ellentétben a látással – minden irányból észleljük a hangokat. Mivel a hallás révén alakul ki a beszéd, a hallás alapvető szerepet játszik az emberi gondolkodás, a kognitív képességek fejlődésében.¹³

⁹ World Federation of the Deaf, <https://wfdeaf.org/who-we-are/> (Letöltés: 2020. 06. 10.)

¹⁰ WHO: World report on disability, 2011, https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1 (Letöltés: 2020. 05. 21.)

¹¹ Hazánkban 10 évente tartanak népszámlálást, a legutóbbi 2011-ben volt. Lásd: Központi Statisztikai Hivatal: *A fogyatékossgal élők helyzete és szociális ellátásuk*, http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_fogyatekossgal_elok_helyzete (Letöltés: 2020. 06. 10.); Laki Ildikó: A magyarországi nagyothallók társadalma, in Torgyik Judit (szerk.): *Válogatott tanulmányok a társadalomtudományok köréből*, Komárno, International Research Institute sro, 2017, 218–226; Hattyár Helga: *A magyarországi siketek nyelvhasználatának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata* [PhD-disszertáció], Budapest, ELTE, 2008, 5–6. http://doktori.btk.elte.hu/lingv/hattyar/diss_nem.pdf (Letöltés: 2020. 06. 10.)

¹² Magyarország *Alaptörvénye* a jelnyelvet a magyar kultúra részének tekinti. 2009-ben született meg az a jogszabály, amely a magyar jelnyelvet önálló, természetes nyelvként, a jelnyelvhasználókat nyelvi kisebbségként ismeri el. Vö. 2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0900125.tv> (Letöltés: 2020. 06. 10.)

¹³ Tóth Etelka: Sorsrendező pedagógia a miénk II. [interjú], *Szakképzési Szemle*, 2011/3, 162.

Ebből kiindulva, a legnehezebb helyzetben azok a csecsemők és kisgyermekek vannak, akik úgy születnek, hogy még el sem kezdődhetett náluk a nyelvsajátítás folyamata, vagy éppen e folyamat közben veszítik el hallásukat.¹⁴ Tovább bonyolítja a helyzetet, ha olyan halló szülőknek születik siket gyermekük, akik számára a jelnyelv ismeretlen nyelv (a siket gyermekek 90%-ának vannak halló szülei¹⁵). Ebben az esetben a nyelvsajátítás sokszorosan nehezített annak a gyermeknek, akinek a jelnyelv lehetne az első(dleges) nyelve a hangzó nyelvet beszélő környezetben. A nem jelnyelvi környezetben születő siket gyermeknek létfontosságú a mielőbbi jelnyelven folytatott kommunikáció, így ugyanis nem késne sem a nyelvi, sem az értelmi, sem a szociális fejlődése. Kutatások igazolják, hogy a siket gyermekek számára a jelnyelv a legkönnyebben és leghatékonyabban elsajátítható nyelv.¹⁶

Ezért a magyarországi, alapvetően orális-auditív módszeren alapuló gyakorlatban is mielőbb el kellene jutni oda, hogy a siket vagy súlyosan halláskárosult gyermeket nevelő családoknak – a jogszabály adta keretek tényleges kihasználásával – tudatos választással legyen lehetőségük a jelnyelvi környezet megteremtésére, nem elhanyagolva természetesen emellett a hangzó nyelv használatát sem a gyermek jelenlétében. Utóbbi azért sem hagyható figyelmen kívül, mert életük során a hallásvesztett embereknek hangzó nyelvet beszélő társadalmi környezetben kell érvényesülniük. Többszörösen is indokolt tehát, hogy párhuzamosan történjen a jelnyelv és a hangzó nyelv elsajátítása. Annak érdekében azonban, hogy a nyelvsajátítási folyamatban a nyelvhasználó mielőbb egy teljes nyelvi rendszer birtokába jusson, a hangzó nyelvnek másodlagos szerepet kell betöltenie.¹⁷ Ahhoz, hogy a hangzó nyelven kommunikáló szűkebb és tágabb környezet, elsődlegesen a családtagok biztosítani tudják a gyermek számára a jelnyelvi oldal fejlesztését, új nyelvként nekik is meg kell tanulniuk ezt a nyelvet. Ehhez pedig – a humán tényezők mellett – szükség van olyan eszközökre is, amelyek rugalmas elérhetőséggel, tértől és időtől függetlenül támogatják ezt a folyamatot.

3. A nyelvi akadálymentesítés gyakorlata

Az MTA Nyelvtudományi Intézet¹⁸ Többszövegű Kutatóközpontjában az *MTA NYTI Többszövegű Kutatóközpont Nyelvésely Szakmódszertani Projekt* (SZ-007/2016) keretében zajlott kutatás célja: perspektívát kínálni mind a magyar jelnyelv, mind a

¹⁴ Ún. *prelingvális* siketségről beszélünk akkor, ha ez az állapot még az anyanyelv elsajátítása előtt alakul ki. A szakirodalom megkülönböztet még ún. *perilingvális* és *posztingvális* siketséget. Előbbi az anyanyelv elsajátítása során, utóbbi pedig azt követően alakulhat ki.

¹⁵ François, Grosjean: The right of the deaf child to grow up bilingual, *Sign Language Studies*, 2001/1(2), 110–114. https://www.researchgate.net/publication/236769869_The_Right_of_the_Deaf_Child_to_Grow_Up_Bilingual (Letöltés: 2020. 06. 10.)

¹⁶ Bartha Csilla – Hattyár Helga: Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? A magyarországi siketek nyelvi jogai, in Kontra Miklós – Hattyár Helga (szerk.): *Magyarok és nyelvtörvények*, Budapest, Teleki László Alapítvány, 2002, 74–123.

¹⁷ Vö. Toni Gold: Speech production in hearing-impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 1980/13(6), 397–418. <https://psycnet.apa.org/record/1981-28327-001> (Letöltés: 2020. 05. 8.)

¹⁸ 2021 óta ELKH Nyelvtudományi Kutatóközpont.

magyar hangzó és/vagy írott nyelv rendszerének a megismerésére, a metanyelvi tudatosság erősítésére, illetve lehetőséget, támogatást adni a két nyelv kölcsönös elsajátításához. Kiss Margit¹⁹ jelen kötetben közölt tanulmánya az e célok jegyében készülő *Magyar jelnyelv – magyar nyelv jel-szó tár* digitális portál dinamikus, a nyelvhasználatot sok szempontból leíró modelljét mutatja be.

A digitális keretek lehetőséget adnak az interaktív, személyre szabott, egyéni tempóban és ütemezésben végezhető tanulásra is. Ebből kiindulva rendelünk minden egyes címszóhoz, illetve szótári jelhez egy-egy e-learning-feladatsort azzal a céllal, hogy a felhasználó a szótár statikus használatán túl a megismerés és információszerzés mellett a portálon elérhető nyelvi tartalom elsajátítására ösztönözzük.

A tervezett modell szerkezetileg leképezi a szótár makrostruktúráját, és az adatokat tekintve a szótár adatbázisából építkezik. Megfelel a felhasználó életkori sajátosságainak (gyermek, iskolás, felnőtt), illetve nyelvi szintjének (kezdő, középhaladó, haladó). Középpontban áll a nyelvhasználat, a fogalomalapú nyelvi jelentés. A feladatokat jellemzi a kétnyelvűség, tehát jelnyelvi és hangzó nyelvi elemek egyaránt előfordulhatnak egy feladaton belül, de a multimodális (szöveg, kép, hangzó vagy jelnyelvi videó) információátvitelből következően és a kitűzött fejlesztési területek függvényében (ilyen például a fonológiai tudatosság vagy a szókincs) létrehozhatók monolingvális feladatok is, amelyek például csak jelnyelvi kérdéseket tartalmaznak. A feladatok épülhetnek egy-egy témakör (például: *emberi test* vagy *állatvilág*) egészére, ekkor a témakör egyes elemei (az *emberi testen* belül például: *fej, szem, fül, orr*) vegyesen szerepelnek a kérdésekben, és lehet feladatokat kapni egy-egy szótári jelre/címszóra vonatkozóan. Utóbbi esetben minden kérdés az adott nyelvi elem elsajátítására fókuszál. A *fej* esetében például kezdő szinten ki kell választanunk, hogy a videófelvetelek közül melyik a helyes jelet megfelelője, vagy el kell döntenünk, melyik hangzó vagy jelnyelvi mondatban szerepel a *fej* szó. A videófelvetelek többször és akár lassítva is lejátszhatók, ami jelnyelvi oldalról a jelkivitelezés komponenseinek (kézfórmák, kezek, csukló, karok mozgása, mimika, szájmozgás) a mélyebb megismerését, hangzó nyelvi oldalról pedig az artikulációs mozgások követését, a mimika megértését támogatja a feladatok megoldásában.

A rendszer kidolgozása a legkisebb szegmensnél, a jel-/szócikkek szintjén kezdődik. Ez azt jelenti, hogy a szótár minden egyes jel-/szócikkéhez a három – kezdő, középhaladó, haladó – nyelvi szintnek megfelelően készülnek könnyebb és nehezebb feladatokat tartalmazó e-learning-csomagok. Minden címszóhoz három csomag, azaz három feladatsor tartozik. A nyelvi szint függvénye, hogy milyen feladattípusok szerepelnek a csomagban, illetve hogy az egyes kérdésekben a szótárnak milyen lexikai elemei²⁰ jelennek meg.

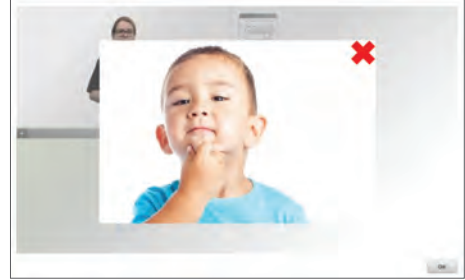
A csomagban lévő feladatok mennyisége a nyelvi szint függvényében változik. A gyermekszótárt használó kezdők csomagja kevesebb, mindössze 4-5 feladatot

¹⁹ Kiss Margit: Szavak, jelek, szótár, in Tóth Etelka és mtsai (szerk.): *Szó – kép – ritmus*, Nagykőrös, KRE PK, 2022, 287–296.

²⁰ Vö. Uo. 2–3–4. ábra, 292–294.

tartalmaz a kezdők nyelvi szintjének megfelelő elemekkel. Ilyen elem például a kérdés-ként szereplő, *áll* szót ábrázoló kép, amelyről meg kell állapítania a válaszadónak, hogy a jelnyelven megadott és videófelvételen megjelenített szótári jel igaz vagy hamis opcióként ugyanazt a nyelvi tartalmat közvetíti-e (3. kép).

A középhaladók és haladók csomagjaiban növekszik a feladatok száma, bonyolultabbak lesznek a feladattípusok, és fokozatosan nehezednek a feladatok elemei is. A rendszer 11 különböző feladattípust tartalmaz. Van egyszerű, igaz vagy hamis állítást tartalmazó feladattípus, és vannak emellett egy vagy több helyes választ váró feleletválasztós, illetve egy vagy több nem odaillő választ kerestető (ún. kakukktójás) kérdések, valamint különböző tartalmi szempontok szerint ikonok mozgatásával párok, csoportok alkotását kérő feladatok is.



3. kép
A kérdés megjelenítése



4. kép

Melyik jelenti ugyanazt? – Szövegtípusú kérdéshez képi, videó- vagy szöveges tartalom

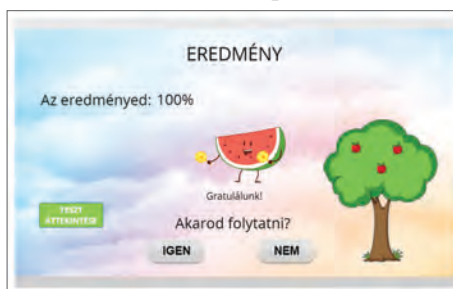
ziavilágának való megfelelés került előtérbe. Szerkezetileg a képernyőt függőlegesen és vízszintesen megfelezve négy részre osztottuk (4. kép).

A képernyő bal felső sarkában, videón látható az adott feladathoz tartozó utasítás jelnyelven. A jelnyelvi videó jobb oldalán ikon jelzi a kérdés típusát, valamint itt olvasható az utasítás szöveges megfogalmazása. Mellette látható az a kép (esetünkben: almafa), amelyen almák mutatják majd a helyes válaszok számát. A videó alatt helyezkedik el az az ikon, amely az adott kérdést tartalmazza. A válasz helye a képernyő jobb alsó negyede. A kérdéseket és a válaszlehetőségeket – szöveget, képet, illetve hangzó vagy jelnyelvi videót szimbolizáló ikonok jelenítik meg. A kiválasztott ikonra kattintva lesz olvasható a szöveg, látható a kép, illetve elindítható a videó (lásd: 3. és 5. kép). Minden kérdés- és válaszelemet többször lehet megnézni.



5. kép
A válaszlehetőség (videó) megjelenítése

Folyamatában a szótár képernyőjén, a szótári jelek/címszavak oldalról érzük el a feladatokat. A kérdéseket különböző feladattípusokból kapjuk, véletlenszerűen, hármas csoportokban. A kérdések megválaszolását követően a százalékos értékelés mellett animálva, grafikusan is megjelenik a helyes válaszok száma (képünkön: a fán lévő almák). Az értékelés után megnézhetjük a válaszainkat. Ha pedig folytatni szeretnénk a feladatok megoldását, újabb kérdéscsoportot kapunk, ha nem, akkor visszatérhetünk a szótárhoz, vagy kilépünk a tanulói rendszerből (6. kép).



6. kép
A válaszok értékelése

Folytatás esetén az alkalmazás a továbbiakban is véletlenszerűen jeleníti meg a kérdéseket az egyes feladattípusokból. A feladatok egy nagyobb számosságú kérdésbankból kerülnek kisorsolásra, így minden belépéskor nagy valószínűséggel más és más kérdésekre kell válaszokat adni. Az így kialakított rendszerben, adott szótári jelhez, illetve címszóhoz több száz kérdés tartozik, tehát biztosított a hatékony tanulás, a különböző nyelvi szituációkba ágyazott tartalom változatossága.

A feladatok kidolgozása során a szótár kialakításában megfogalmazott elveket követve átfogóan kezeltük a fonológiai tudatosság fejlesztését, a kézformák tanítását, a betűtanítást, a szóincsfel fejlesztést mindkét nyelvben, a példamondatokkal a pragmatikai készségek, továbbá az olyan olvasáshoz (is) szükséges készségek fejlesztését, mint a vizuális szerialitás, vizuális emlékezet, vizuális differenciálás és téri orientáció.

4. Összegzés

A jövőt illetően, ha elkészül a szótár egészét átfogó feladatrendszer, amely a jel-/szócikkek-től függetlenül hangzó és jelnyelvi oldalról egyaránt egy újabb, komplex dimenzióját biztosítja a portál felhasználásának, a tanulás további differenciált szervezésére nyílik majd lehetőség, és azon szellemiségből építkezve, amelynek magyarországi gyökerei négy évtizeddel korábbra vezethetők vissza, hasznos segítséget, kölcsönös átjárási lehetőséget nyújt a két nyelv között mind a siket és jelnyelvhasználó közösség, mind az auditív orientált nyelvhasználók számára.

Ami pedig jelen kötet mottóját, a *szó-kép-ritmus* összefüggéseit illeti, reméljük, hogy tanulmányunkkal sikerült némi betekintést nyújtanunk a jelnyelv és a hangzó nyelv találkozásának produktív megvalósulásába, előtérbe helyezve a mozdulatokkal képekbe öntött nyelv társadalmi hasznosságát, gondolatközlő, érzelemkifejező, kommunikációs szerepének fontosságát.

Irodalom

- Bartha Csilla – Hattyar Helga: Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? A magyarországi siketek nyelvi jogai, in Kontra Miklós – Hattyar Helga (szerk.): *Magyarok és nyelvtörvények*, Budapest, Teleki László Alapítvány, 2002. 74–123.
- Gold, Toni: 1980. Speech production in hearing-impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 1980/13(6), 397–418. <https://psycnet.apa.org/record/1981-28327-001>
- Grosjean, François: The right of the deaf child to grow up bilingual, *Sign Language Studies*, 2001/1(2):110–114. https://www.researchgate.net/publication/236769869_The_Right_of_the_Deaf_Child_to_Grow_Up_Bilingual
- Hattyar Helga: *A magyarországi siketek nyelvsajátításának és nyelvhasználatának szocio-lingvisztikai vizsgálata* [PhD-disszertáció], Budapest, ELTE, 2008, http://doktori.btk.elte.hu/lingv/hattyar/diss_nem.pdf
- Hunyadi László – Németh T. Enikő: A multimodális ember-gép kommunikáció modellezésének alapjai, in Németh T. Enikő (szerk.): *Ember-gép kapcsolat*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2011. 7–14.
- Jelnyelvi törvény: 2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0900125.tv>
- Kecskés, István: Complex, Cyclical, Generative Programs to Teach Grammar, in Kecskés, István – Papp, Ferenc (eds.), 1988, 37–52.
- Kecskés, István – Agócs, László: *New Tendencies in Computer Assisted Language Learning, II. International Symposium in Hungary*, Debrecen, Kossuth University, 1989.
- Kecskés, István – Papp, Ferenc (eds.): *Computer Assisted Language Learning, I. International Symposium in Hungary*, Budapest, SZÁMALK, 1988.
- Kiss Margit: Szavak, jelek, szótár, in Tóth Etelka és mtsai (szerk.): *Szó – kép – ritmus*, Nagykovács, KRE PK, 2022, 287–296.
- Központi Statisztikai Hivatal: *A fogyatékossgal élők helyzete és szociális ellátásuk*, http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_fogyatekossgal_elok_helyzete
- Skinner, Frederic: *A tanítás technológiája (The technology of teaching)*, ford. Nagy Imre, Budapest, Gondolat, 1973.
- Tóth Etelka: A magyar CALL kezdetei, *Iskola és társadalom*, Budapest, ELTE TFK, 1987.
- Tóth, Etelka: Simulation in Language Programs, in Kecskés, István – Papp, Ferenc (eds.), 1988, 85–93.
- Tóth Etelka: Sorsrendező pedagógia a miénk II. [interjú], *Szakképzési Szemle*, 2011/3, 162–167.
- Tóth Etelka – Reményi György: *SLOVA* [program], Debrecen, KLTE, 1984.
- Tóth Etelka – Tóth Tibor: Szóelemző írásmód, in Tóth Etelka – Tóth Tibor: *HUNOR 1.0 – [számítógépes oktatóprogram]*, Budapest, FOK–OKTA, 1994.
- Uzonyi, Pál: Combinatorial Phrase-Generation: a New Dimension for CALL, in Kecskés, István – Papp, Ferenc (eds.), 1988, 150–153.
- World Federation of the Deaf, <https://wfdeaf.org/who-we-are/>
- WHO: World report on disability, 2011, https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1

Tárogató

KINCZLER ZSUZSANNA

A CSODAFA

Gondolatok az óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek zenehallgatásáról

Az óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek zenehallgatásával foglalkozik a tanulmány Marianne Poncelet A csodafa című meséjéből kiindulva. A gyermekkori zenehallgatás sokszor háttérbe szorul a zenei nevelés területén belül. Különös figyelmet kellene fordítanunk erre a területre az oktatás és nevelés minden szakaszában, hiszen mind az érzelmi, mind az értelmi nevelésben fontos szerepe van, s a kodályi eszme eléréséhez, a zenét szerető és értő felnőttek neveléséhez elengedhetetlen. A gyermekkori művészeti élmények egész életre szólóak, és pótolhatatlanok.

Kulcsszavak: művészetek, zene, nevelés, csoda, gyermekkor

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kertész, aki egész életét egyetlen fának szentelte. [...] Vigyázta a fát napra nap, amíg árnyas lombot nem növesztett. Egész évben féltve őrizte, óvta minden kártól, betegségtől. Szeretettel ápolgatta: metszette, locsolta, sőt, időnként beszélt is hozzá.¹

Így kezdődik *A csodafa*, a Nemzetközi Yehudi Menuhin Alapítvány főtitkárának, a belga íróőnek, Marianne Poncelet-nek meséje. A könyv mellékletében egy CD-t találunk, hiszen a mesét zenében jas zeneszerző jeleníti meg a Nemzeti Filharmoniku-Zoltán vezényletével, s a tása közben Takács Mari grafikáiban gyönyörködcsöppenünk! Ha csak a fűfa, ez a csodálatos fa csak meg, s olyannak láthatjuk, látni. Ahány mesehallgató, grafikáinak külön érdeme, látásmódnak teret hagy. réten a háttérben marad. A történet fő eleme a szöveg és zene kapcsolata, s így a zenehallgatóvá nevelés. Komplex művészeti alkotást tartunk kezünkben.



Orbán György Kossuth-díszámunkra. A felvételen sokat hallhatjuk Kocsis mese olvasása és hallgagyermekkönyv-illusztrátor hetünk. Különös világba lünkre támaszkodunk, a lelki szemeink előtt jelenik amilyenek mi szeretnénk annyi csodafa! A könyv hogy az említett egyéni Segít és támogat, de diszk-

A csodafa koronája zengett a csiviteléstől, levelei közt pillangók repdestek, törzse körül pedig gyerekek szaladgáltak. Madarak ezrei pihentek rejtekében, színes pillangók rajzottak fölötte. És a gyerekszívaj valami különös zenével keveredett. Mert bármilyen hihetetlenül hangzik is, ez a fa muzsikált! Hangok áradtak a lombjából.²

¹ Marianne Poncelet: *A csodafa*, Budapest, Csimota, 2007, 4–5.

² Uo., 6.

Az óvodai zenei nevelés fontos részét képező zenehallgatással, az óvodás, és kisiskoláskorú gyermekek zenehallgatóvá nevelésével foglalkozom e cikkben, 10 tételben.

1. Kodály Zoltán zenepedagógiai elvei

Kodály Zoltán zenepedagógiai elveinek igazi célja és értelme a zenehallgatóvá nevelés volt. Zenét művelő, élvező és értő közönség nevelése, sokoldalúan művelt ember formálása. Kodály gondolataiban a műveltség, s benne a zenei műveltség megszerzése nem öncélú, központban az ember, a teljes ember áll. A zenei eszközökkel való értelmi és érzelmi nevelés egyaránt fontos volt Kodály számára.

A zene lelki táplálék és semmi mással nem pótolható. Aki nem él vele: lelki vérszegénységben él és hal. Teljes lelki élet zene nélkül nincs. Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be.³

Kodály 1967-ben bekövetkezett halála óta immár több, mint 50 év telt el, s ezalatt a félszáz esztendő alatt jelentős változás történt. A hanghordozó eszközök általános elterjedése, a tömegkommunikáció változásai nagymértékben hatottak a zenélsési és zenehallgatási szokásokra. S akkor még nem is beszéltünk arról az egészen friss élményünkről, hogy maga az oktatás, sőt az óvodai nevelés is az online térbe kényszerült hosszú hetekre. Az eltelt idő és az említett változások arra készítetnek, hogy alaposan átgondoljuk a művészetoktatás lehetőségeit, s bár a célokban többnyire egyetértünk, de az elérésükhöz vezető út felülvizsgálata mindenképpen szükségesnek látszik. Sokszor halljuk a mondatot: „A mai világ más! Manapság másra van szükség!” A statisztikai adatok mindezt bizonyítani is látszanak, hiszen a klasszikus zene közönsége évről évre csökken, s a kortárs zene még ennél is nehezebb helyzetben van. De elfogadhatjuk-e ezt pedagógusként, szülőként, nagyszülőként? A művészet egyetlen korban sem volt mindenki napi eledele! Kodály nem azt mondta: A zene mindenkié, hanem azt: „Legyen a zene mindenkié!” Egyetlen szó, mekkora különbség! S a szó, „Legyen”, válasz is a feltett kérdésre. Nem mondhatunk le a zenehallgatóvá nevelésről, sőt, alaposan át kell gondolnunk a feladatokat és a lehetőségeket. Zenei nevelésünk alapjává kell tenni a zenehallgatást, s akkor remény szerint elérjük zenei nevelésünk célját, a zenét művelő, élvező és értő felnőttek társadalmát.

Az óvodáskorú gyermek számára a verselés, mesélés, éneklés, dalosjáték első rendben az érzelmi biztonság megteremtését szolgálja. Nyugodt, kiegyensúlyozott családi környezetből óvodába lépő gyermekeknek is nagy szükségük van erre, hiszen életük jelentős fordulópontjához érkeztek, de az instabil családi háttérrel érkezők esetében a verselés, mesélés, éneklés gyakran hiányt pótló is egyben. Az emberi hang, az énekszó személyes kontaktust jelent, s ezáltal biztonságot teremt. Érzelemgazdag környezetben megszületik a „jó itt lenni” érzése, könnyebbé válik a családtól való elszakadás, könnyebben alakulnak ki új kapcsolatok, sikeresebb a szocializáció.

³ Kodály Zoltán: *Mire való a zenei önképzőkör?*, 1944, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés*, Budapest, Zeneműkiadó, 1982, 156.

2. Az óvodai zenei nevelés

Az óvodai zenei nevelés része a zenehallgatóvá nevelés, a zenei ízlés formálása. Középpontban itt is az emberi hang, az óvónő éneklése áll, s alapvetően a magyar néphagyományból indul ki. A gyermekdalok, népdalok vagy a dalirodalom remekeinek megszólaltatása egyben az anyanyelvi nevelés részét is képezik. Igen fontos az óvónő szépen artikulált, tiszta énekhangja. Az óvodáskorú gyermek utánzással és sok ismétléssel tanul. Dalos környezetben a gyermekek is szívesen énekelnek, muzsikálnak. Kodály nem véletlenül választotta az énekhangot zenepedagógiai koncepciója alapjaként. Énekelni egyszerű, hiszen a hangunk mindig velünk van, s mindenhová elkísér minket, ugyanakkor az éneklés közösséget teremt. Az évszázadok során a vallási szertartások állandó eleme az éneklés, s a magyar zene igazi formáját és gyökereit keresve éppen Kodályék találtak rá a magyar parasztzenére, az egyszerű, hangszerkíséretet nem igénylő, bár nem is tiltó népdalra, s összegyűjtve és lejegyezve mindenki számára elérhetővé tették ezen ősi kincseket. Az óvodában az éneklés mellett természetesen a hangszerjáték is szerepet kaphat. Elsősorban az óvóképzésben hangsúlyos furulyajátéokra gondolok, hiszen minden más kifejezetten az óvodapedagógusok zenei felkészültségétől, előképzettségétől függ. Ahol és amikor erre csak mód van, jó és szükséges a gyermekek hangszeren játszó családtagjainak a megszólítása is, kis hangszerbemutatók, minikoncertek formájában. Több helyen általánossá vált gyakorlat az óvodák és zeneiskolák jó kapcsolata, hangszeres tanárok, hangszeren tanuló gyerekek bemutatkozása egy-egy óvodai foglalkozáson vagy külön alkalmon. Mindez ugyanazt a fontos célt szolgálja, a gyermekek figyelmének és érdeklődésének felkeltését, a zenei szépség megtapasztalását, a zenei figyelem megteremtését. Az óvodai időn kívül számos egyéb zenés foglalkozás közül választhatnak a szülők, s látogathatók gyermekkoncertek is. A zenehallgatóvá nevelés nem egyedül az óvoda vagy később iskola, zeneiskola feladata, a család szerepe elengedhetetlen.

3. A zenepedagógiáról

Émile Dalcroze⁴ svájci zeneszerző a zenepedagógiáról írt könyvében úgy fogalmaz: az apa, aki táncost szeretne nevelni a gyermekéből, születésétől fogva figyelni gyermeke lábát. De figyelünk-e éppen ennyire gyermekeink fülére? Kellő körültekintéssel vagyunk gyermekeink akusztikus környezetére? Dalcroze egy másik, témánk szempontjából fontos gondolata, hogy a zenetanárok szerte a világon elsősorban tehetségeket, kimagasló művészeket szeretnének nevelni, ahelyett, hogy a zene és zenélés örömét ültetnék el a gyermekekben. Ezzel a kérdéssel azért is érdemes foglalkoznunk, mert gyakran esünk abba a hibába, hogy a zene iránti érdeklődést egyfajta égi adománynak tekintjük, s mintha ez a kiváltságosoknak volna fenntartva. Pedig a zenehallgatóvá nevelés hosszú folyamat. Csíkszentmihályi⁵ szerint a tehetséges gyermekek, még a kiemelkedő

⁴ Émile Jaques-Dalcroze: *Rhythm, music and education*, British Library Cataloguing-in-Publication Data, 1912.

⁵ Csíkszentmihályi Mihály: *Tehetséges gyerekek, Flow az iskolában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2010.

tehetségek sem *okosabbak* vagy *ügyesebbek*, hanem *motiváltabbak*. A motiváció a szociális környezet hatásain keresztül alakul. Megfelelő, komplex környezetre van szükség ahhoz, hogy a tehetség kibontakozhasson. Csíkszentmihályi gondolatait én most a zenehallgatóvá nevelésre vonatkoztatom. Ha nincs megfelelően gazdag és komplex akusztikus környezet, akkor miért csodálkozunk azon, ha később nem, vagy alig hallgatnak értékes zenét a gyerekek?

Általános tapasztalat, hogy a zeneiskolákba gyakran hoznak a nyár eleji felvételikre óvodáskorú gyermekeket. Nehéz lebeszélni a szülőket erről, hiszen tudjuk, jót akarnak. Zenére szeretnék taníttatni a gyermekeket. Talán azért, mert már sokat hallottak, olvastak a zene transzferhatásairól, az érdekes és fontos kutatásokról, s mindent meg szeretnének adni gyermekeiknek. Sokszor azonban nem veszik figyelembe, hogy a zeneiskola elsősorban hangszeres tudásra törekszik, zenei írás-olvasásra tanít. Ami fontos ugyan, de idézzük újra Dalcroze-t:

A hangszeres tanárok a gyerekeket nem tudják egyidejűleg tanítani a hangszerhez szükséges technikai dolgokra és a zenére! Ellentmondás van abban, hogy csak énekelni és hangszerjátékra tanítjuk őket, s nem hallásra és élményekre.⁶

A zene és a zene szeretete nem technikai tudás, bravúros kottaolvasási készség – bár természetesen ezeknek is nagy jelentőségük van a maguk helyén – hanem élmény. A művészeti nevelés, s benne a zenei nevelés az érzelmi gazdagodás igazi forrása. A művészeti nevelés fontosságát, be kell lássuk, többet hangoztatjuk, mint amennyit teszünk érte. A gyermekek nevelésében, a tevékenységek sorában, az elvégzendő feladatok között egyfajta „kiegészítésnek” tartjuk. Családon belül nem ritkán hangzik el: „erre nekünk nincs időnk”, és sajnos az óvoda és iskola sem tudja mindig betölteni ezt az űrt. Egyrészt mert nagy ez az űr, másrészt mert maga is hasonlóan gondolkodik. Az óvodapedagógus, aki nem szeret énekelni, nem játszik hangszeren, maga sem hallgat zenét, vagy az iskola, ahol az énekóra sokszor elmarad, vagy átalakul más órává, dolgozatfelkészítéssé – s folytathatnánk még e sort. Amit mi magunk súlytalannak érzünk, azt a gyerekek, diákok is annak fogják érezni. Dobszay László a sikeres zeneoktatásról így ír:

Úgy vélem, a gyermeknek meg kellene győződnie arról, hogy a felnőttek, saját szülei, rokonai, tanárai, ismerősei és az ismeretlen felnőttek tömegei igénylik és szeretik a zenét. Érezze megtiszteltetésnek, hogy a felnőttek zenei örömeiben részt vehet.⁷

A zenehallgatás anyagával kapcsolatban még a pedagógustársadalom egy része is úgy érzi, a klasszikus zene nem gyerekeknek való. Azt keressük, hogy mely zenei kor, vagy melyik műfaj áll közel a különböző korosztályokhoz, s elfelejtjük azt az egyébként tanult és tapasztalatokkal bőségesen igazolt tételt, miszerint a gyermek számára az a természetes, amit tapasztal, amit hall maga körül.

„A zenélésre és zenetanulásra az első motivációt a zenével ugyan összefüggő, de mégis a zenén kívüli elemekkel átjárt »élethelyzetek« jelentik.”⁸ Ilyen élethelyzet le-

⁶ Jaques-Dalcroze: *Rhythm, music and education*

⁷ Dobszay László: *Kodály után – Tűnődések a zenepedagógiáról*, Kecskemét, Kodály Intézet, 1991, 87.

⁸ Uo., 85.

het például a meseolvasás is, a mesével összekapcsolt zenehallgatás. Ezen korai, első lépésekről Dalcroze így ír:

Milyen hatalmas lehetőséget hagynak ki a szülők, akik egyébként nagyon is tudják, mennyire szeretik a gyerekek a történeteket és meséket, mikor nem mutatnak a gyermekeknek rövid karakterdarabokat egy-egy történet illusztrálásaként, melyekben a karakterek zenében is követhető fontos személyiségjegyeket viselnek, mint például a galoppozó lovak, a kukoricaszemek rövid, gyors mozgása; harangzúgás stb. Már jóval azelőtt, mielőtt a gyermek képes lenne saját maga hangot létrehozni, hangszeren játszani, meg kell, meg kellene tanítani hallgatni, zenét hallgatni!⁹

Dalcroze javaslatként Robert Schumann karakterdarabjait említi.

4. Maxima debetur puero reverentia – A gyermeket a legnagyobb tisztelet illeti meg.

Kodály a 101 magyar népdal¹⁰ kiadásához fűzött előszavában úgy fogalmaz „Legjobb védelem, ha kezébe adjuk a jót. [...] A tiszta zenei levegőben a gyermek egészséges marad lelkileg is.” Napjainkban a tiszta zenei levegő megteremtése bizony nem egyszerű feladat. A minket körülvevő környezetszennyezés zenei környezetszennyezés is, amitől igen nehezen tudjuk megvédeni gyermekeinket. Másfelől úgy érezzük, gondoljuk sokszor, a felnőttek világa nem egyeztethető össze a gyermekek világával. A gyermekeknek valami másra van szüksége, gyermekhez illő dolgokra. Gyermekzenére. A gyermekhez illő világot, zenei világot azonban mi magunk teremtjük meg, s ezért sokszor jobban tükrözi a mi elképzeléseinket, mint a gyermekekét. Wilfried Gruhn freiburgi professzor¹¹, zenepedagógus úgy fogalmaz: a gyermekek csak egy ideig hagyják magukat infantilizálni, egy idő után ezt megunják, s más tevékenységet keresnek maguknak. Dobszay László az évezredek át működő klasszikus pedagógiát említi, ahol nem a felnőtt infantilizálódott, hanem bevezette a gyermeket az igazi világba. A felnőtt nem épített műkultúrát, gyermekvilágot, hanem társa volt a gyermeknek.

Gyermekkorom legnagyobb hatású találkozásai azok voltak, amikor egy felnőtt nem csinált velem „pedagógiát”, csak egyet tett: maga mellé engedett. Kibírt, időt szánt rám, nem sietett el mellettem.¹²

5. A japán zeneművészs

Suzuki Shinichi¹³ japán zeneművész nevét mindenekelőtt a hegedűoktatással szoktuk összekapcsolni, valamint a csoportos órákkal, csoportos zenei élményekkel. Kevesebbet tudunk talán arról, Suzuki igen korán, 3-4 éves korban kezdte tanítani növendékeit

⁹ Jaques-Dalcroze: *Rhythm, music and education*

¹⁰ Kodály Zoltán: *101 magyar népdal*, Budapest, Magyar Cserkészszövetség, 1939.

¹¹ Wilfried Gruhn: *Kinder brauchen Musik – Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern Weinheim*, Basel-Berlin, Beltz, 2003.

¹² Dobszay László: Gyermekliturgia?, in *Jegyzetek a liturgiáról*, Budapest, Új Ember, 2001, 44–45.

¹³ Suzuki Shinichi: *A szeretet pedagógiája*, v. n., Aelia Sabina Alapítvány, 2004, 9.

hangszerjátékra.¹⁴ A hangszerjátékot azonban már jóval megelőzően nagy gondot és kiemelt figyelmet fordított a zenehallgatásra. Kiinduló gondolata volt, ha az anyanyelv elsajátítása hallás után történik, akkor ennek a zenei anyanyelv esetében is így kell történnie. A Suzuki-módszer szerinti oktatás életformát jelent. Életformát, hiszen óráin nemcsak a gyermek vesz részt, hanem a családnak is be kell kapcsolódnia az órák menetébe. A szülő részt vesz az órákon, megfigyel, jegyzetel, hogy otthon maga tudja vezetni a gyermek gyakorlását. A magyarországi gyakorlatban Kodály elveihez igazodva a hangszerjáték előfeltétele a kottaolvasás, s a kottaolvasáshoz vezető út az éneklés. Suzuki a kottaolvasási készségnek a hangszerjáték kezdetekor nem tulajdonított ilyen nagy jelentőséget. A zenehallgatásra helyezte a hangsúlyt, a technikai készségek elsajátítását pedig a meglévő hangélményen alapuló utánpótlásra. Zenehallgatásban a kodályi út a néphagyományból vezet a klasszikus zeneirodalom remekműveihez, Suzuki a zenetanulás elengedhetetlen részeként már kisgyermekkorban remekművek hallgatását várta és kérte a családoktól, mintegy a házi feladat részeként. Így vált a zenehallgatási anyag otthoni zenei anyanyelvvé.

6. Mit tanulhatnak ebből a mai pedagógusok és szülők?

Ha azt mondjuk, a mai körülményeink között sokszor újra kell tanítani a szülőknek, nagyszülőknek saját zenei hagyományunkat, s erre van is sok óvodán kívüli lehetőségük, pl. Ringató, Kerekítő, Így tedd rá foglalkozások; illetve a szülőkkel való kapcsolattartás fontos eleme az óvodában a tanult dalok, versek, mesék megosztása a szülőkkel, ezt a vonalat az egyéb zenehallgatási anyagokkal kapcsolatban is lehet/lehetne követni. Akkor lehet sikeres a zenei nevelés, ha ezt nem pusztán az óvoda vagy iskola, végzi, hanem a család is. Milyen jó lenne, ha a családok növekvő igénnyel tekintenének az intézményes zenei nevelésre a zenehallgatás terén is! Jó lenne megérteni, megtanulni: nem mindegy mit hallgatunk és mennyit. Suzuki nem válogatott gyermekekkel dolgozott, számára a tehetség nem volt kulcsszó. Kulcsszó a szeretet, a türelem és a kitartás. Évek múltával nem a legtehetségesebb vagy annak gondolt gyermekek válhatnak csak hangszeren játszó, zenét szerető felnőttekké, hanem mindenki, aki vállalja a zenei nevelésnek ezt az útját.

Nem lehet elég gyakran hangoztatni, milyen fontos az, hogy a gyermek megtanulja érezni, befogadni a zenét, testét és lelkét átadni a zenének. Megtanulni hallani a zenét, de nem csak füllel, hanem egész lényével.¹⁵

7. Magyar zenepedagógusok

A magyar zenepedagógusok közül Kokas Klára foglalkozott legtöbbet és legmélyrehatóbban és ezért a legújszerűbb módon a zenehallgatással.

¹⁴ Christine E. Goodner: *Beyond the music lesson – Habits of successful Suzuki families*, Oregon, Shayla Eaton, 2017. (epub)

¹⁵ Jaques-Dalcroze: *Rhythm, music and education*, 1912, 1216 pos.

Amikor a gyerekeink bensőséges találkozásokban érintkeznek tiszta, nagy zenével, megtapasztalják a meghittséget, az áhítatot, a szenvedélyt, a feszültséget, a feloldást, a küzdelmet a kibontakozásért, a nemes harmóniát, halált, feltámadást, gonosz indulatok összecsapását, megbékélést. Még nem rendelkeznek ismeretekkel, csak sejtelmekkel, és a zene a sejtelmek közé hoz valóság-tapasztalatokat.¹⁶

Kokas Klára pedagógiája az önkifejezésre és az alkotásra épül. Az önkifejezés a táncban és a mozgásban, a zenére való mozdulatokban jelenik meg. Kokas Klára tapasztalatai azt mutatták, a gyermekek különösen akkor fogékonyak a zene befogadására, ha a felhangzó zenét saját szabad mozdulataikkal kísérhetik, eltáncolhatják a hallottakat. Nemcsak testük, a lelkük is a zenére hangolódik, mozdulataik láthatóvá teszik a zene üzenetét. Kokas óva intett kész koreográfiák alkalmazásától, hiszen a betanult mozdulatok ismétlésekor a gyermekek a memóriájukra támaszkodnak, s könnyen elveszíthetik ezáltal a későbbiekben is a spontaneitást, az önkifejezést. Megfigyelte, milyen meglepően fogékonyak a gyerekek „nagy zenék” befogadására is, ha szabad mozdulataikkal élhetnek. Szívesen táncolnak olyan zenékre, melyeknek hagyományaink szerint ülő közönsége van, pl. Haydn-kvartettek, Mozart-, Bartók-versenyművek stb. Testükkel és lelkükkel a zenével és a zenében vannak, feloldódnak a spontán mozdulatokban, s ezáltal egyéni mondanivalót fedeznek fel, fejeznek ki. Nem előadásra szánt produkciók ezek, ezért nincs külön felkészítés, csiszolás, javítás, minden mozdulat megmaradhat a maga természetességében, megismételhetlenségében. Kokas Klára a Waldorf-pedagógiához hasonlóan a csendnek nagy jelentőséget tulajdonított. A zene csendből születik, melyet ő gyönyörű kifejezéssel a „lélegzet várakozó pillanatának” nevez. A szabad mozgással, mozdulatokkal kísért zenehallgatáshoz fontos a zenei anyag jól átgondolt kiválasztása, az életkori sajátosságok figyelembevétele. Így a kisebbeket a nagyobb tempó, dinamikai ellentétek, feltűnő változások segíthetik, míg a nagyobbak már egyre érzékenyebbek az árnyaltabb, finomabb változásokra is. Mindez jól illeszkedik az óvodai zenei nevelés alapját képező ellentétpárok, gyors-lassú, magas-mély, halk-hangos bevezetéséhez és gyakorlásához. A Kokas-pedagógia zenehallgatásai közben születő képi alkotások, rajzok, festmények, figurális ábrázolások a zenehallgató gyermekek belső képét, ön-reflexióját mutatják, pillanatnyi érdeklődését, lelki mozgásait, s csak kisebb mértékben reflektálnak a felhangzó művek zenei kifejező eszközeire, struktúrájára, formai sajátosságaira.

8. Keresztény óvodák és iskolák

Keresztény óvodákban és iskolákban a zenei nevelés külön területe az egyházzene. Az óvoda-iskola és templom közötti kapcsolatok erősítésén még sokat kell dolgoznunk, a zene és éneklés azonban fontos kapcsolópont lehet. Az egyházzene foglalkozásokba és tanórákba való bekapcsolásának fő területei a meditáció; az aktív zenélés-éneklés; a zenehallgatás és a hallgatott mű vagy műrészlet feldolgozása (alkotás, mese, bábozás stb.); kreatív foglalkozás, mint például tánc, zenés-énekes-mozgásos játékok.

¹⁶ Kokas Klára: *A zene felemeli kezeimet*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992, 48.

A vallásos szövegekhez azok megzenésítése egy újabb, második nyelvet kapcsol, a zene nyelvét. A szavak jelentése ezáltal megváltozik: a szavak új, saját hangképet alkotnak, a hangok és hangzatok értelmeznek, megerősítve vagy éppen gyengítve az elsődleges jelentést. A zenei struktúra saját értelmezést hoz felszínre.

Peter Bubmann, egyházzenesész, gyakorlati teológus professzor tanulmányában ezt *midrás*nak nevezi, a szent szövegek tanulmányozásának azt a módját, mely az elsődleges, szó szerinti értelmezésén túl a Szentírás szellemébe nyúló magyarázatot, exegézist hoz.

Amikor egy zeneszerző behunyja a szemét, és képzeletben felmászik a csodafára, vagy gyümölcsöt szed róla, nemcsak látja maga előtt, nemcsak hallja belül a különleges muzsikát, hanem arra is képes, hogy ezt a zenét mindenki számára hallhatóvá tegye. Látja és hallja, ahogy kipattannak a kis fa első rügyei, ahogy megjelennek az első hajtások. No és milyen hangjuk van az első hajtásoknak, a parányi leveleknek? [...] a zeneszerzőben egy klarinét szólalt meg, amikor látta a tavasszal szárba szökő csodafát! S miközben egymást kergetik a szapora oboa-, fuvola- és klarinéhangok, a vonósok hosszú hangokat teritenek alájuk, ugyanúgy, ahogy a kertész óvja a gyenge fácskát a betegségektől. Amikor szél járja át a sűrű lombot, megszólalnak a kürtök is. A csodafa igazi hangja azonban nem ez, hanem a hárfa és a harangjáték kristályos zengése.¹⁷

A zenehallgatást a háttérzenétől, a zenehallgatást az értő zenehallgatástól megkülönböztetni az a gyermek és az a felnőtt képes, aki jártas a zenei nyelvezetben, s aki számára nem idegen a zenével való kifejezés. Ennek eléréséhez minél több művészi zenével ellátott mesére lenne szükség. Az utóbbi évek gyermekkönyvkiadása erre hangsúlyt is fektet, találkozhatunk színpadi művek mesészerű elbeszélésével könyvformátumban és CD-melléklettel, de még több *Csodafára* van szükség! Ezzel egyidejűleg az óvodai zenei nevelésen belül meg kell erősítenünk a zenehallgatást.

Ahhoz azonban, hogy a zenehallgatás az óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek körében mind intézményeinkben, mind az otthonokban is elnyerhesse az őt megillető kiemelten fontos helyet, nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk e területre a pedagógusképzésben is.

Tudatos tervezésre, rendszerességre és szakszerű ismeretekre van szükség, s természetesen zeneileg is elkötelezett hallgatókra, pedagógusokra.¹⁸

9. A zenehallgatás alkalmazása

A zenehallgatás alkalmazása terápiás céllal is gyakori kutatási téma, hiszen a zenehallgatásnak a kognitív képességek fejlesztése mellett fiziológiai hatása is van. Kihat a pulzusszámra, az izomfeszültségre, vérnyomásra, légzésre. Az aktív (énekzés) és receptív (zenehallgatás) zeneterápiához Lindenbergné Kardos Erzsébet¹⁹ szöveggyűjteménye végén

¹⁷ Ponclet: *A csodafa*, 46.

¹⁸ Szarka Júlia: Az Óvodai nevelés módosított alaprogramjának „áthangszerelése”, in Döbrössy János (szerk.): *Ének – zene – nevelés*, Az ELTE TÖK Tudományos közleményei XXXIII, Budapest, ELTE TÖK, é. n., 73–86.

¹⁹ Lindenbergné Kardos Erzsébet: *Zeneterápia, Szöveggyűjtemény*, Pécs, Kulcs a Muzsikához, 2005.

műlistát készített ajánlasként s a további művek kiválasztásához mintaként. Tizennégy kategóriát különböztet meg az ajánlás, pl. szorongásoldó művek, energetizáló művek, vídám művek, patetikus művek, gyász feldolgozáshoz hallgatható művek stb. Van két olyan kategória, amely kifejezetten a gyermekeket szólítja meg, *Gyermeknek, fantáziaébresztő művek* és *A legősibb gyógyító az altató, az álomba ringató* művek sora. Szerzők tekintetében a barokktól a romantikáig széles a választék, s nem maradnak ki a 20. századi alkotások sem, sőt kortárs zenére is van példa. Míg a zene pozitív hatásáról sok szó esik, s a terápiás területek egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek, nem szabad elfelejtenünk az esetleges negatív hatásokat sem. Ezek közül első helyen a „mindig szól” jelenség áll. Mintha félnénk magunkban lenni, félnénk a csöndtől. Sok gyermek él szinte folyamatos hanghatás alatt, „lármában”, hiszen a televízió, rádió, vagy napjainkban már inkább az internetes lehetőségek aligha képzeltetők el hang, beszéd, zene nélkül.

10. Élmények és tapasztalatok

A magzati kortól szerzett élmények és tapasztalatok egész életre elkísérnek bennünket.

Mindenkinek az a zene fekszik a legjobban, amelyhez gyermekkorában szokott. A korán fejlesztett jó ízlés nehezen rontható el később. Ezért ügyeljünk az első benyomásokra. Az egész életre kihatnak.²⁰

Későbbi életünkben, s különösen az évek számának növekedésével szívesen emlékszünk vissza gyermekkorunk meghatározó élményeire. Ezek sorában mindenképpen fontos helyen szerepelnek a művészeti élmények. Mesék, képek, hangok. Kodály Zoltán arról beszélt, a zenei nevelésnek igazából már a gyermek születése előtt 9 hónappal meg kell kezdődnie. Ezzel arra utalt, hogy édesanyánktól kapjuk az első zenei impulzusokat. Az orvostudomány fejlődésével lehetőség nyílt a magzati kor alapos vizsgálatára, s ma már igen sokat tudunk a magzati fejlődésről. Külön kutatás foglalkozott a pl. a Mozart-effektussal. Igaz-e, hogy Mozart műveinek hallgatása²¹ a várandósság hónapjaiban különös hatást gyakorol a születendő gyermekre? S bár Mozart különleges hatása nem igazolódott, de az mindenképpen elmondható, hogy a harmonikus környezetben való növekedés egyáltalán nem elhanyagolható része az akusztikus környezet, s a magzatot majd kisgyermeket körülölelő zenei világ. Az elmúlt évtizedekben azonban más kutatások és megfigyelések is folytak. Az európai társadalmak előregedésével, a várható élettartam jelentős növekedésével előtérbe került az időskorúak ápolása és gondozása. Idős korban különösen felerősödnek a gyermek- és fiatalkori élmények, fontosabbakká válnak sokszor, mint a közelmúlt eseményei. Kutatások bizonyítják²², az időskori demenciában szenvedők ápolásának fontos eleme a régi emlékek, versek, mesék, dalok, képek felidézése, s ez nem csak a pillanatnyi jóllét miatt fontos és szükséges, hanem a híd szerep miatt is. A rövidebb-hosszabb akusztikus emlékek kapcsolatot

²⁰ Forrai Katalin: *Ének az óvodában*, Budapest, Editio Musica, 1991¹⁰, 57.

²¹ Don Campbell: *The Mozart Effect for Children*, Harper Collins e-books, 2009.

²² Rosemarie Tüpker: *Musik bis ins hohe Alter*, in Rosemarie Tüpker, Hans Hermann Wickel (szerk.): *Musik bis ins hohe Alter – Fortführung, Neubeginn, Therapie*, Norderstedt, Books on Demand, 2009.

teremtenek jelen és múlt között, és segítik az egyébként oly sok nehézséggel terhelt beteg és gondozója közötti kapcsolatot.

Kodály Zoltán úgy fogalmazott, a gyermekek nevelése országépítés is egyben. S valóban, a gyermekkori művészeti élményeket nem pótolhatja semmi!

Irodalom

- Bubmann, Peter: Begegnungen mit Werken der gesitlichen Musik, in Peter Bubmann és Michael Landgraf (szerk.): *Musik in Schule und Gemeinde*, Stuttgart, Calwer, 2006.
- Dobszay László: *Jegyzetek a liturgiáról*, Budapest, Új Ember, 2001.
- Dobszay László: *Kodály után – Tűnődések a zenepedagógiáról*, Kecskemét, Kodály Intézet, 1991.
- Forrai Katalin: *Ének az óvodában*, Budapest, Editio Musica, 1991¹⁰.
- Goodner, E. Christine: *Beyond the music lesson – Habits of successful Suzuki families*, Oregon, Shayla Eaton, 2017. (epub)
- Gruhn, Wilfried: *Kinder brauchen Musik – Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern Weinheim*, Basel-Berlin, Beltz, 2003.
- Jaques-Dalcroze, Émile: *Rhythm, music and education*, British Library Cataloguing-in-Publication Data
- Kodály Zoltán: *101 magyar népdal*, Budapest, Magyar Cserkészszövetség, 1939. https://mandadb.hu/tétel/405511/101_magyar_nepdal
- Kodály Zoltán: *Mire való a zenei önképzőkör?*, 1944, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés*, Budapest, Zeneműkiadó, 1982.
- Kokas Klára: *A zene felemeli kezeimet*, Budapest, Akadémiai, 1992.
- Lindenbergné Kardos Erzsébet: *Zeneterápia, Szöveggyűjtemény*, Pécs, Kulcs a Muzsikához, 2005.
- Suzuki, Shinichi: *A szeretet pedagógiája*, v. n., Aelia Sabina Alapítvány, 2004.
- Szarka Júlia: Az Óvodai nevelés módosított alapprogramjának „áthangszerezése”, in Döbrössy János (szerk.) *Ének – zene – nevelés*, Az ELTE TÓK Tudományos közleményei XXXIII, Budapest, ELTE TÓK, 2011.
- Tüpker, Rosemarie – Wickel, Hans Hermann: *Musik bis ins hohe Alter – Fortführung, Neubeginn, Therapie*, Norderstedt, Books on Demand GmbH, 2009.

KÖNCSE KRISZTA

ELVARÁZSOLT VILÁGOK ZENÉBEN, KÉPEKBEN, MESÉKBEN

Kisiskoláskorban a gyermekek képzelete a mesék világában tud igazán szárnyra kelni, ezért arra kell törekednünk a tanórákon, hogy ebbe a varázslatos világba vezessük el őket. Egy jó pedagógus olyan újszerű módszerekkel vezetheti be a kisiskolásokat az alkotások világába, amely majd meghatározó lesz később a művészetekhez való viszonyulásukban. A tanulmány a „sárkány” motívumon keresztül mutatja be e téma feldolgozási lehetőségeit az alsó tagozatos órákon. A mesék, zenék, képzőművészeti alkotások befogadását és reprodukálását segítik a jól előkészített segédeszközök, óratervezetek.

Kulcsszavak: mesék, varázslat, innováció, érzelmi intelligencia, szemléltetőeszközök

Tanári pályafutásom során gyakran tapasztaltam, hogy talán az egyik legnagyobb kihívás a tanításban az, hogy felkeltsük és megtartsuk a tanulók figyelmét.

A gyermekek alsó tagozatban még érdeklődnek a mesék és csodák világa iránt, hiszen még csak nemrég léptek ki az óvoda ajtaján, ahol is – szerencsés esetben – a szabad játék és a mesék világa vette őket körül. Ha szeretnénk megkönnyíteni a gyerekek és magunk számára az óvoda-iskola közötti átmeneti időszakot, akkor a számukra oly ismerős dolgokat kell bevonnunk a tanítás-tanulás folyamatába. Tehát az ő szemléletükkel kell lehetőség szerint azonosulnunk, amikor új ismeretet szeretnénk nekik átadni. Ha belehelyezkedünk az ő világukba, és ezáltal próbáljuk meg közelebb hozni a diákokhoz a tananyagot, azzal nemcsak nekik, hanem a tanítónak is érdekesebbé, élményszerűbbé válik a tanítás folyamata. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy mindössze csak „egy kis tündérport kell elhintenünk”, és csodák csodájára a tanulók érdeklődővé, figyelmesebbé válnak, és emellett új élményeket szereznek.

Igazolt tény, hogy az új információk akkor tudnak rögzülni és maradandóvá válni, ha érzelmek kötődnek hozzájuk. Vagyis a pedagógus akkor a leghatékonyabb, ha nem utánzással tanít, hanem a gyermekeket különleges élményeken keresztül akarja megismertetni a tananyaggal. A tudás akkor fog elmélyülni, bevésődni, ha a gyermektől nem vesszük el azt a lehetőséget, hogy ő maga fedezze fel az elsajátítandó tananyagot a már meglévő ismeretei által. A pedagógus szerepe abban van, hogy az előzetes tudást módszertani szempontból úgy rendezze össze, hogy rávezessen, utat mutasson a megoldáshoz, amit a tanulónak már csak megneveznie kell. Ha azt szeretnénk elérni, hogy a gyermek megtanuljon logikusan gondolkodni, a gyermek következtetőképességére kell hagyatkoznunk. Ezáltal válik a tanulás igazi élménnyé mind a diák, mind a pedagógus számára, hiszen egyfajta felfedezőúton együtt haladnak végig. A felfedezőút receptje pedig nem más, mint egy kis kreativitás, játékoság és odafigyelés.

Az általános iskola alsó tagozatán tanító kollégák többsége (ahol nincs szükség a felsős szaktanárok „letanítására”) olyan kiváltságos helyzetben van, hogy minden órán ők oktathatják a rájuk bízott kisiskolásokat. Ezt a helyzeti előnyt kihasználva lehetőségük adódik kisebb témakörökben gondolkodniuk, vagyis egy adott tananyagot

minden tantárgyi oldalról alaposan körüljárhatnak. A pedagógusi kompetenciák között elvárásként szerepel, hogy egy-egy szaktárgyi területet képes legyen más tantárgyba integrálni a tanító, valamint komplex módon láttassa és használja fel a tantárgyak közötti kapcsolódási pontokat. A gyerekek is akkor tudnak elmélyülni a tananyagban, ha több tantárgyban is megvizsgálhatják, megismerhetik az adott témát. Ezzel a projekt-módszerhez közelítő metódussal motiváltabbá és érdeklődőbbé tehetjük a gyerekeket azáltal, hogy nem a megszokott módon avatjuk be őket a különböző tudományágak rejtelseibe. A projektmódszer azért is hatékony, mert az egy-egy témában való hosszabb ideig tartó elmélyülés érthetőbbé teszi a tananyagot, közelebb hozza a diákokhoz, sőt gyakorlati ismereteket is társít hozzá – ezáltal a formális-nonformális-informális tanulás hármassága is jobban megvalósíthatóvá válik. Ezeknek a módszereknek a használata arra ösztönzi a diákokat, hogy ők maguk is kreatívabban gondolkodjanak, szárnyaljon a képzeletük, fejlődjön a problémamegoldó képességük; és mindezek által aktív részesei legyenek az innovatív pedagógiának. A gyerekek ily módon közelebb érzik magukhoz az adott tanórát, jobban beleélik magukat, nem unatkoznak, tudásuk is elmélyül, mivel az ő gondolataik is alakították az új ismeretekhez vezető utat. Bár ez a metódus a pedagógustól módszertanilag sokkal átgondoltabb óratervezést kíván, valamint sok előkészítést igényel, valószínűleg ő is jobban behelyezkedhet a gyermeki képzelet világába, mely még inkább elősegíti a hatékony tanítást és tanulást. Egy játékos tanóra során a tanító jobban megismerheti tanítványait, közelebb kerülhet hozzájuk, és adott esetben szorosabb bizalmi kapcsolatot létesíthet az osztállyal. Ha egy pedagógus tud együtt játszani a diákokkal, azzal valódi odafigyelést, törődést éreztet irántuk. A játékok során még a problémásabb, nagyhangú vagy éppen a visszahúzódóbb gyerekek is aktívabb résztvevői lehetnek az oktatásnak, mivel ez a kommunikációs forma könnyebb kifejezőeszköz számukra. Ez elősegíti mind az önmaguk megismerését, mind a társas kapcsolatok fejlődését. Egy elsős osztályban is könnyebben találjuk meg a közös nevezőt, ha a diákok játékos formában ismerkednek meg egymással és a tananyaggal.

Kisiskoláskorban a gyermek személyiségfejlődésére hatással vannak azok a mesék, zenék, képzőművészeti alkotások, amelyekkel megismerkedik a tanórákon, valamint az otthoni és tágabb környezetében. A gyermek azokkal az alkotásokkal tud igazán kapcsolatba lépni, melyekhez érzelmileg is kötődhet, ami érdekes, izgalmas számára. A cél nemcsak az, hogy új ismeretekkel gazdagodjon, hanem hogy a művészeti tevékenységek gyakorlása által érzelmi intelligenciája is fejlődjön, igénye legyen értékeket alkotni. Ehhez a művészeti kötődéshez segítheti hozzá egy jó pedagógus, aki olyan újszerű módszerekkel vezeti be az alkotások világába, amely majd meghatározó lesz később a művészetekhez való viszonyulásában. Egy művészeti élmény elmélyülését segíti, ha komplex módon vonjuk be az egyéb területeket egy-egy feldolgozandó témakörbe, ezáltal a gyermek látásmódja is ilyenné válik. A hatékonyság elengedhetetlen eleme, hogy a kisgyermek életkori sajátosságaihoz igazodó témákat válasszunk feldolgozásra.

1. Mi a művészeti nevelés célja?

A művészeti nevelés elsődleges célja, hogy a gyermek megszeresse, keresse, felismerje az értékes alkotásokat, amelyeket felhasználhat, beépíthet saját eszköztárába. Tekintettel

arra, hogy a képzelete a mesék világában tud igazán szárnyalni, ezért arra kell törekednünk, hogy ebbe a varázslatos világba vezessük be, végcélként elérve a közös alkotást. A befogadásban minden gyermek bátran hagyatkozhat a képzeletére. Az alkotás felszabadító ereje segíti a különböző érzelmek feldolgozását, tehát minden órán az lenne a cél, hogy a gyermekeket elvarázsoljuk, és érzelmileg is megérintsük. A mesék, zenék, képzőművészeti alkotások befogadását és a reprodukálást segítik a jól előkészített tanári óratervezetek.

Annak érdekében, hogy a gyerekek még jobban belehelyezkedhessenek a mesevilágba, hangsúlyozottan fontos a különböző szemléltetőeszközök használata. Sokszor észre sem vesszük, hogy mennyi egyszerű eszköz áll rendelkezésünkre, hogy a tanulást és a tanórát élménnyé tegyük. Egy kisgyermeknek már az is teljes átélésre ad lehetőséget, ha egy körjátéknál koszorút helyezünk a fejére, mert ekkor valóban úgy érzi, hogy most ő az ünnepezt főszereplője ennek a közös játéknak. Általánosságban elmondhatjuk, hogy minden jelképes tárgyjal óriási örömet szerezhetünk a gyermekeknek főleg, ha kellőképpen felcsigáztuk érdeklődésüket.

2. Milyen lehetőségei vannak a tanítónak?

Tanítványaimnak sokszor szoktam mondani, hogyha valaki semmi mást nem csinál egy énekórán, csak körjátékokat énekeltet és játszat a gyerekekkel, már sokat tett az énekkoktatás ügyéért. A körjátékok rendkívül sok irányban fejlesztik leendő tanulóink különböző képességeit. Ezeket eljátszva mozoghatnak, az egyenletes járással fejlődhet ritmusérzékük. A különböző térformák kialakításával a matematikai képességüket, térlátásukat fejleszthetjük. A körjátékban gyakran alkalmazott kézfogással a szociális kompetenciáik erősödnek, a különböző mozgásformák (pl. fél lábon állás, guggolás) az egyensúlyérzékükre hatnak jótékonyan. Az anyanyelvi képességeikkel összefüggésben tapasztalható transzferhatásokról is beszélhetünk: a kisgyermekek bővül a szókinccse, az artikuláció éneklésnél erőteljesebb, ezáltal a helyes hangadást sajátítják el szinte észrevétlenül. A sokféle módon játszható körjátékok növelik a kreativitást, a szabálykövetést, az érzelmi intelligenciát, a percepciók képességeket, később a szimbólumalkotást segítik. Nő továbbá koncentrációs képességük és türelmük, hiszen ki kell várniuk, amíg ők következhetnek a körjátékban; ugyanakkor a megosztott figyelmükre is szükség van. Ha csak napi egy-egy körjátékot játszanának az alsó tagozaton, már tapasztalható lenne annak pozitív hatása. Ezeknél a játékoknál bátran alkalmazzunk olyan eszközöket, melyek rásegítenek az adott szerep eljátszására (pl. kalap, tükör, virágszál).

3. Milyen eszközökkel tarthatjuk fenn az érdeklődést?

3.1. Bábok

A báb azt a személyt testesítheti meg, aki az adott tanórán végigvezet minket. Ő adja fel a feladványokat, ő kérdez vissza a korábban tanultakra, ő simogatja meg az ügyesen válaszoló gyerekek buksiját. A báb mesélhet nekik, mókázhat velük, olyan, mint egy vendég a tanórán, akinek a kedvében szeretnénk járni, ezért mindenki jó és okos szeretne

lenni. A báb nemcsak emberalak lehet (királyfi, királylány, szegény legény stb.), hanem állat is. Én leginkább a kesztyűbábokat szeretem, mert ezek mozgatásával és a hangszínünk elváltoztatásaival, személyiségünk egy másik formában történő bemutatásával többféle hatást érhetünk el a gyermekeknél. Jó értelemben véve, kicsit színészkedünk.

3.2. Képek

A – lehetőleg saját készítésű – képek vagy a technika- és rajzórakon elkészített rajzok a helyszínt és a szereplőket egyaránt megjeleníthetik. Ha igazán ügyesek vagyunk, nagyobb háttereket is elkészíthetünk a gyerekekkel közösen (pl. erdő, rét, palota). Bekészíthetünk tanév elején az osztályba egy olyan palotát formáló nagy tablót, ahol a csukott ablakok mögött népdalok szimbólumai rejtőznek, Ha már jól megtanultunk egy dalt, az ablak kinyílik, és még egy kerettörténetet is kitalálhatunk hozzá. A dalsokorhoz is használhatunk táblára kitett vagy kivetített hívóképeket. A képek a ritmustanítás kezdetén ütemekbe rendezett ritmusképleteket is helyettesíthetnek: kisebb alak párban *TITI*, egyedül álló nagyobb alak *TÁ*. A hangmagasságok szemléltetésére is felhasználhatunk hangjegyek alakjához, vagyis a körhöz közelítő képeket, melyeket kezdetben ötvonal nélkül helyezünk el feljebb és lejjebb (magasabb-mélyebb hang szemléltetésére). Az ábrák legyenek egyszerűek, hogy a részleteket a gyerekek fantáziájára bízassuk, és minden érzékszervükre hathassunk.

A zenehallgatásnál ismét előkerülhetnek képek, de ekkor már művészi értéket képviselő alkotásokhoz nyúljunk! Kitehetünk, kivetíthetünk több művészi kompozíciót is, és a gyermek maga választhatja ki, hogy melyik illet leginkább a zenéhez. A zenehallgatás után ebből egy műelemző beszélgetés is kialakulhat.

3.3. Egyéb eszközök

A szemléltetőeszközök széles körű használatával a gyerekekben többszörösen rögzülnek a tanár által elérni kívánt pedagógiai célok. Merjünk sok-sok szemléltetőeszközt bevonni a tanításba! Igaz, hogy ezek némelyike előkészítést igényel, de megéri a fáradságot.

Saját készítésű ritmushangszereket készíthetünk a gyerekekkel technikaórán, amelyekkel nemcsak a ritmusokat tudja kidobolni, hanem az olvasásórán a szótagolás megkönnyítésére is felhasználhatóak. Különböző tárgyakat, textilanyagokat is használhatunk, melyekkel a zenehallgatásra szánt zenék különböző dallammozgásait, keretét, hangulatát imitálhatjuk. A tárgyak mesei elemkévé válhatnak, pl. kavicsból lehet hazavezető út, próbatételek segítője, lódobogást helyettesítő ritmushangszer. A textilanyagokból lehet királyi palást, és egy indulónál pompás felvonulást rendezhetünk, mintha a királyi udvar nemes hölgyei és urai vonulnának végig az osztálytermen. Egy kék színű lepedővel a tenger hullámzó mozgását festhetjük le, vagy lehet belőle sátozott, mely alá a vihar elől bebújhatunk. Szalagokkal felékesíthetünk egy menyasszonyt, a szelőt imitálhatjuk, mutathatjuk a dallam irányát, zenei formákat helyettesíthetünk velük. A színes pálcikákból ritmuskirakót, színes korongokból hangjegykirakót csinálhatunk. A ritmuskártyákat nemcsak a táblán helyezhetjük el, hanem a földön is, így ugróiskola-ként lépegetjük ki a ritmusokat. Csakót hajtogatva akár az egész osztályt megmozgatva

lehet huszárfelvonulást rendezni. Gyermekek által behozott babákkal, plüssállatokkal az egyenletes lüktetést utánoztathatjuk. Padtárrsal együtt közösen hintáztathatják kedvencüket. Körjátékokban kalapokat, koszorúkat, szalagokat, kosarakat, labdákat stb. használhatunk.

Az új NAT kerettanterve is arra törekszik, hogy különböző élethelyzetek köré csoportosítsa az alsó tagozatos ismereteket. Így például, ha témánknak a vásárlást választjuk, magunkkal vihetünk egy kosarat, amelybe különböző dolgok kerülhetnek (pl. uborka, tyúk, szőlő), és ennek kapcsán már meg is van a mesénk, dalsokrunk, képzőművészeti alkotásunk.

4. Hogyan tehetjük még komplexebbé az egyes tanórákat?

Amikor olvasásórán meséket olvasunk, hogy ráhangolódhassunk, felvezethetjük egy-egy énekkel, és a mese végén is megtehetjük ugyanezt, vagy az énekléseket zenehallgatással is helyettesíthetjük, ha az jobban illik az adott meséhez. A meséhez előkészülhetünk hozzá illő jeleneteket ábrázoló képekkel is. Alsó tagozaton nyugodtan megtehetjük azt, hogy egy-egy mesét dramatizálva is előadunk, melybe beleénekelünk dalokat, vagy hozzá illesztünk zenehallgatásra szánt műveket. Ezt a megoldást választva biztosan állíthatom, hogy maradandó élmény lesz a gyerekeknek, hiszen közösen készülünk egy előadásra.

Énektankönyveinkben is felfedezhetünk olyan dalokat, melyeket a fent említett módon eljátszathatunk, pl. *Egyszer egy királyfi*; *A part alatt*; *Háp háp háp* stb. Az olvasásórán megtanult mesék, mondókák kiválóan felhasználhatók az énekórákon is. Az alsó tagozatos énekórákon rendkívül fontos szerepe van a ritmustanításnak. Ennek a készségfejlesztési területnek minden órán elő kell kerülnie. A versek és főleg a mondókák kiválóan alkalmasak arra, hogy egy-egy tanítandó ritmuselemet elsajátítsunk. Például Weöres Sándor *Száncsengő* című versében a $\frac{3}{4}$ -es lüktetést, valamint a hangos-halk fogalmát taníthatjuk meg. A *Forgós-ropogós* című versében a szinkópát gyakoroltathatjuk. Kortárs költőink is változatos ritmusképletű gyerekverseket komponálnak, ezért ezekből is válogathatunk az interneten. Ugyanakkor ne felejtjük el, hogy nagyon sok népi eredetű mondókánk is van, ezek tematikusan összerendezve két nagyszerű könyvben is megjelentek (Küllős Imola – Laza Dominika: *Népi mondókák*, valamint Patyi Beáta: *Csepű, lapu, gongyola* című kiadványában). A mondókákat improvizációra is felhasználhatjuk, pl. adott hangkészletben találjanak ki a gyerekek dallamot, vagy a mondóka ritmusára találjanak ki új szöveget, vagy a hiányos mondókába ők illesszék be a ritmikailag odaillő szót.

5. Mi a mozgás szerepe az énekórán?

A fentebb említett körjátékokon kívül fontos lenne – különösen a mai nagy mozgásigénnyel rendelkező, sokszor figyelemzavaros gyerekeknél –, hogy minél többször megmozgassuk az egész osztályt, egy órán akár többször is. Már a beéneklésnél megtehetjük, hogy felállítjuk őket, és az éneklést olyan rásegítő mozdulatokkal végezzük,

melyek nem öncélúak, hanem a tisztább hangadást, bátrabb éneklést, magasabb hangok kiéneklését teszik lehetővé.

A dalcsokortól elnévelve az egyes dalokból kiemelhetünk olyan pár ütemes motívumokat, amelyekben vagy az egyenletes lüktetést érzékeltetjük egyfajta testritmussal, vagy magának a dalnak a ritmusát emeljük ki – ne csak mindig tapsolásban gondolkodjunk! A dallamvonalak irányát is „lemozoghatjuk”. Módszertanilag is jobb, ha a nagymozgásokból haladunk a kisebb felé, vagyis ne rögtön a kézjellel mutassuk a hangok irányát, hanem először a gyermek teljes testével éreztessük! A készségfejlesztési részben – különösen, ha ritmusokkal dolgozunk – merjünk új mérőzési játékokat kitalálni! Ne csak a tenyérbe tapsolásban gondolkodjunk! Pl. gólyadalokat énekelve füllábon állhatunk, és kinyújtott karral adhatjuk a mérőt a gólya hosszú csőrét utánozva. Más madarokról énekelve, kézfejükből csórt formálva „csipogjuk ki” a ritmust vagy mérőütést. Magasabb-mélyebb hangok megkülönböztetésére állhatunk-guggolhatunk; törzsünket kiegyenesíthetjük vagy előre döntjük. Sorjátékokat is kitalálhatunk ritmusfeladványokkal, valamint a gyerekeket is beállíthatjuk élő ritmusképekké. A padlóra elhelyezhetjük az ötvonalat szalagokból, majd ezek között ugrálhatunk, mint a szolmizációs hangok. Ez csak pár példa arra, hogyan tehetjük izgalmassá az órákat. A mai gyerekek csak rövid ideig képesek összpontosítani, ezért nagyon fontos, hogy pörgessük az órát, és rövid ideig tartó, változatos feladatokkal készüljünk! Ez a fajta óratervezés és óravezetés ugyan sokkal több időt igényel, de a diákok hálásak lesznek érte.

6. Mire jó a sárkány?

Tanulmányomban a sárkány motívumon keresztül mutatom be e téma feldolgozási lehetőségeit az alsó tagozatos énekórákon. Az alább összegyűjtött mesék, mondák, zenék, művészeti alkotások csak kiindulási ötletek kívánnak lenni ahhoz, hogy jól felépített és gazdag komplex órasorozatot állítsunk össze.

A sárkányölő hősről szóló történetek nemcsak a magyar mesevilágban, hanem számos idegen nép mondáiban is szerepelnek. A legkorábbi ilyen történet az ősi Mezopotámiában játszódik, ahol Ninurtának kell megküzdenie a sárkánnyal, és amikor levágja a fejét, a földből víz tör elő. Ezt azért volt fontos megemlítenem, mert a magyar népmesékben is a sárkány fejét vágja le a főhős, és a legtöbb esetben a győzelem után forrás is fakad. Benedek Elek meséiben (*A háromvadas királyfi*; *Hajnal*; *Vas Laci*; *Feketeország*; *A fekete havas*) a várost egy sárkány tartja rettegésben, aki fiatal lányokat eszik, a kutat is elzárja, és királylányokat tart fogságban. A főhősnek meg kell vívnia a sokfejű sárkánnyal, és győzelme után ihatóvá válik a víz.

A magyar mondavilágban is több olyan történettel ismerkedhetünk meg, amelyek a sárkányokhoz is köthetők. Báthori István – aki együtt harcolt Kinizsi Pállal a kenyérmezei csatában – családjának nemesi eredetét egy sárkánnyal történő küzdelemből eredezteti. Szent István királyunk idejében az Ecsedi-láp mocsarában egy sárkány tanyázott, aki rettegésben tartotta a környéket. A lápban a víz olyan mély volt, hogy bár sok ölnyi kötelet leengedtek, nem érték el az alját. Volt egy vitéz, akit Vidnek hívtak, és a Gutkeled nemzetséghez tartozott, elhatározta, hogy megöli a sárkányt, ezért leszállt a

mélybe, és buzogányával agyonütötte a szörnyeteget, és magával vitte a sárkány három fogát – ezek szerepelnek a Báthori család címerében is. Amikor később Zsigmond király megalapította a Sárkány Lovagrendet, I. Báthori István is tagja lett annak, és a címerébe egy sárkánykígyó is bekerült. II. Báthori István a Mátyás király alatt vívott kenyérmezei csatában Kinizsi Pállal együtt harcolt, és fogadalmat tett: ha Isten győzelemre segíti a keresztény magyar harcosok fegyvereit, templomot emeltet Nyírbátor városában Szent György tiszteletére, aki a katonák védőszentje volt. A templom fel is épült, mely mindmáig a magyar késő gótika és a korai reneszánsz építészet kiemelkedő alkotása. Amikor a Báthori család ecsedi ága a XVI. század közepén áttért a kálvini hitre, a Szent György-templom is reformátussá vált.

A fenti történet átvezethet minket a vizuális nevelés tanórába, ahol a diákok rajzolhatják le a történet szereplőit, izgalmas jeleneteit, majd mi is megmutathatjuk a mondtól ihletet merítő szobrokat, festményeket.

Kortárs íróink már nem gonosz sárkányokról írnak meséket, hanem szerethetőkről. Lázár Ervin *Hétfejű tündér* című meséjében a kisfiú csúnyának tartja magát, és azt hiszi, hogy csúfságának okozója a sárkány. Dühében levágja hat fejét, majd az utolsónál a szemébe néz, a sárkány pedig megcirógatja. A kisfiú pedig rádöbben, hogy ez nem is sárkány, hiszen szereti őt, hanem tündér, akinek ezután ő lesz az őrzője. Ezen a mesén keresztül a gyermekek érzelmi világára hathatunk: beszélgethetünk a gyűlöletről, szeretetről, megbocsájtásról. Csukás István *A hétfejű tűzokádó sárkány* című meséjében a szelíd sárkány attól szenved, hogy mind a hét fejében kialudt a tűz, és csak olyan valaki tudja újraéleszteni, aki legalább egy jót tett életében. A szerző *Süsü, a sárkány* sorozatában a szerethető egyfejű sárkányt kitagadják a testvérei, mert mindig jót tesz másokkal, ezért az emberek szolgálatába áll.

A verseket, mondókákat nemcsak olvasásórán, hanem más tantárgyakba is beleszöhetjük, énekórán a ritmustanításba, vizuális kultúrában lerajzoltathatjuk a különböző karakterű sárkányokat. Weöres Sándornak három verse is sárkányokról szól: *Sárkányröppen; Álmodozás; Hétfejű sárkány*. Varró Dániel *Sárkány leszek*, valamint Varga Katalin *Sárkánybanat* című verse pedig ismét e lény játékos oldalát mutatja meg.

Magyar népszokásokat is feleleveníthetünk ennek kapcsán, ugyanis a Sárkányölő Szent Györgyhöz kapcsolódó kultusz ma is él. A katonák megáldásán túl a magyar néphagyományban a tavaszkezdet ünnepe, a határok megáldásának, az állatok kihajtásának napja. Régen ilyenkor kisperték az istállókat, az állatokat a megtisztulás szimbólumaként parázson hajtották át, a nyáját a reggeli harmatból szentelt vízzel itatták, vagy hintették meg zöld ágakkal, a falu kútjait pedig kitisztították. A lányok komatálat vittek legjobb barátnőjüknek, és kora reggel friss harmatban mosakodtak. További érdekességeket Bálint Sándor *Ünnepi kalendáriumában* olvashatunk. A felsorolt események mindegyikéhez tudunk egy-egy éneket is kötni:

- sárkányról szóló ének: *Sárkány paripán vágattam;*
- az állatok kihajtása a legelőkre: *A juhásznak jól van dolga, Háp háp háp;*
- harmatban fürdés: *Reggeli harmat, Fehér liliomszál;*

- kutak kitisztítása: *Mély kútba tekintek, Kis kút, kerek kút*;
- komatálazás: *Ti csak esztek isztok, Ugyan édes komámasszony, Komatálat hoztam*;
- katonadalok.

Klasszikus zenékből is válogathatunk sárkányhoz kötődő zenéket a zenehallgatás kapcsán:

- Mozart: *Varázsfuvola – I. felvonás I. jelenet*: Tamino menekül a sárkány elől;
- Wagner: *Siegfried II. felvonás előjáték*, valamint Fafner (sárkány) megölése;
- Kodály Zoltán: *Sárkánytánc a Háy Jánosból*.

Kodálynak ezt a balettzenéjét kevesen ismerik, mert később kihagyta a daljátékból, pedig egy kiváló kompozícióról van szó.

A fenti zenék a félelmetes sárkányt mutatják be, míg a következő szerzők művei a szeretetre vágyó mesealakot formálják meg a zene nyelvén:

- Ránki Görgy: *A hétfejű sárkány szerenádja* (rézfúvós szeptettre írt 4 tétéles mű; a tételek: *1. Hét fej – egy lélek, 2. Tipegő, 3. Vonaglós, 4. Tűzokádó tánc*);
- John Rutter: *A vonakodó sárkány* – egy jó sárkányról szól, aki kibékül az ellenséggel;
- Gordon Jacob: *Négy vázlat fagottra és zongorára – Egy sárkány délutánja*.

A fentebb említett népszokásokhoz kötődően az alábbi zenéket ajánlom:

- állatok kihajtása a legelőkre – Banchieri: *Állatok rögtönzött ellenpontja* (madrigál, melyben a kutya, macska, kuvik és kakukk hangját utánozzák az énekszólámok);
- vetések megáldása – J.S. Bach: *G-dúr orgona fantázia BWV 572*;
- lányok friss harmattal mosták arcukat – Grieg: *Peer Gynt* – hajnali ébredés;
- határjárás – bevonuló katonáknak – Suppé: *Könnyű lovasság*;
- komatál vivése – Delibes: *Lakmé* – virágduett;
- lovagi kultúra – trubadúrdalok.

Építészeti és egyéb művészeti alkotások közül az alábbiakat mutathatjuk be:

- *A sárkányölő Vid vitéz* – nyírbátori szoborcsoport
- Feszli Frigyes: *Sárkány szobor* – budapesti Kiscelli Múzeum
- Giorgio Vasari: *Szent György és a sárkány* c. festménye
- Rubens: *Szent György és a sárkány* c. festménye
- Picasso: *A nő és a sárkány* c. rajza
- Kandinszkij: *Szent György és a sárkány* c. festménye

Összefoglalva, minden eszközünk megvan ahhoz, hogy a tanítás élménnyé váljon, csak merjünk módszereinkben megújulni és kreativitásunkra, fantáziánkra

hagyatkozni! Az általam említett korcsoport fejlődéslelektani adottságait figyelembe véve, konkrét példaként a mesealakok közül a sárkány pedagógiai célzatú felhasználásán keresztül igyekeztem egy lehetséges eszközt adni az élményalapú tanítási órákhoz, utalva a minta széles körű felhasználására.

6. Hogyan ültethető át mindez a gyakorlatba?

A kedves kollégák az alábbiakban egy 2. osztályos ének-zene óra tervezetét is elolvashatják, mely bemutatja, hogyan lehet a fentebb megfogalmazott gondolatokat gyakorlatba átültetni.

Osztály: 2. osztály

Tananyag: ré hang tanítása, *m-r-d* relációhoz kapcsolva

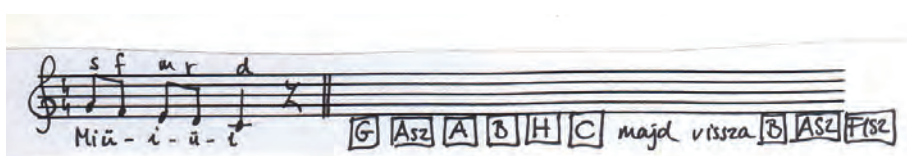
Köszönés: (tanító éneklé, gyerekek megismétlik); 1 perc



1. ábra
Köszönés

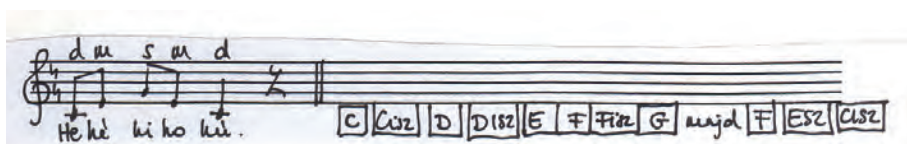
Beéneklés: 5 perc

Maradjatok állva! Szirénázzunk, mint a tűzoltóautó!



2. ábra
Beéneklési gyakorlat 1.

Most gyalogoljunk fel egy hegyre, de úgy kifáradunk, hogy csak lihegni tudunk!



3. ábra
Beéneklési gyakorlat 2.

Felértünk a hegyre, és egy csodaszép virág vár minket, ami kitarja kelyhét. Ti is a legmagasabb hangnál tárjátok szét kezeteket, és úgy énekeljétek!



4. ábra
Beéneklési gyakorlat 3.

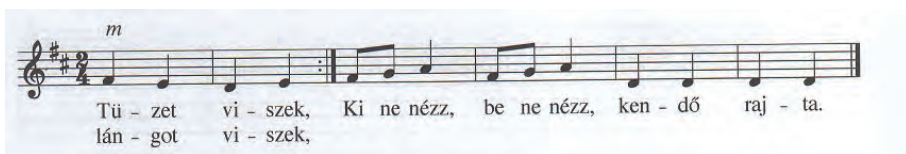
Dalcsokor: 10 perc

Emlékeztek, hogy a beéneklésnél tűzoltóautók voltunk? Ma egy sárkány vezet minket végig a dalokon, aki három fejéből fújja a tüzet. Olvasásórán már hallottunk egy olyan sárkányról, akivel megvívott a királyfi, hogy kiszabadítsa a királylányt. Kíváncsi vagyok, hogy a mi sárkányunk is ilyen gonosz lesz-e. Én úgy hallom, hogy már közeledik is, és valamit énekel. (Előjön a báb.) Milyen dalt énekelhetett? (Elfurylyázom a *Tüzet viszek* dal utolsó 4 ütemét.)



5. ábra
Sárkány kesztyűbáb

Énekeljük el a dalt! Most csak a dal elejét (első 2 ütem ismétléssel). Merre indul el a dallam lefelé, vagy fölfelé? (lefelé). Énekeljük el csak az elejét úgy, mint ez a sárkány: nagyon lassan, bátran; közben fülelj, hogy merre kanyarodunk a hangunkkal. Most ugrádozzunk páros lábbal úgy, ahogy a dallam haladt. (Kezdőhangnál előre ugrunk, majd vissza, majd hátra, majd vissza.) Próbáljuk meg, közben énekeljünk együtt továbbra is!



6. ábra
Tüzet viszek

Elénekeljük, elugrádozzuk (ugrálva csak az 1–2. ütemet ismétléssel). Nagyon forró a lábunk alatt a talaj, ahogy fújja ránk a sárkány a lángot. Fussunk tovább a kertbe, de képzeljétek, olyan erősen tud fűjni a sárkány, hogy még a fák is hajladoznak tőle. Kit tud olyan dalt mondani, amiben erről éneklünk? (*Hajlik a meggyfa*) Eltapsolom nektek a dalunk elejének a ritmusát, de ti mondjátok meg, hogy melyik az igazi kezdete! (A 3. a jó megoldás.)



7. ábra
Ritmusgyakorlat

Élénekeljük. Olyan jó lenne nekünk is kicsit megmozgatni a derekunkat! Énekeljük el lassan az elejét, és nagyon fülelj, merre hajlongott a dallam? (Lefelé.) Hajladozzunk mi is úgy, mint a meggyfánk, de a dallamot követve a dalunk elején. (Balra kezdünk vissza, jobbra vissza – együtt csináljuk, és énekeljük hozzá a dalunkat – elmozogjuk az 1–2. ütemet ismétléssel.)

Haj-lik a meggy-fa, Ben-ne fo-rog kis me-nyecs-ke, A-kit sze-retsz, kapd be!
Nagy az ár-nyé-ka,

8. ábra
Hajlik a meggyfa

A meggyfánkon sok-sok bogárka sorakozott, de olyan nagyon hajladoztak a fák, hogy elrepültek róla. Melyik bogárkáról éneklek most nektek? (Szolmizációs kézzel mutatom a 2. sor 2. és 3. ütemét (Imhol jönnek a törökök), majd lalázva befejezem. Mielőtt elkezdeném, kezdőhangot adok, hogy a gyerekek is tudják követni belső hallással.)

Ka-ta-lin-ka szállj el, Sós kút-ba vet- nek, Ke-rék a- lá
jön- nek a tö- rö- kök. on- nan is ki- vesz- nek. on- nan is ki-
tesz- nek, I- hol jön- nek a tö- rö- kök, mind- járt a- gyon- ló- nek.
vesz- nek.

9. ábra
Katalinka

Most mi is énekeljük el ezt a rövid motívumot ugyanígy: elejét kézjelezve, de hangosan énekelve a szolmizációs hangokat is, majd lalázva:

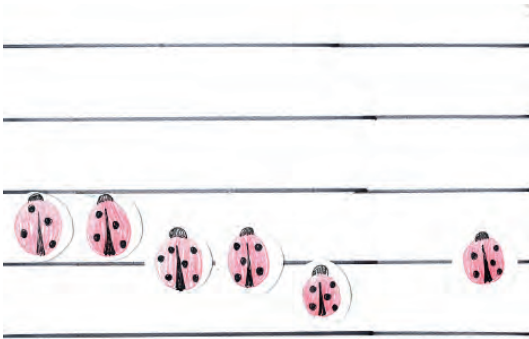
mmss mmss lalalala lala.

Most énekeljük el elejétől a végéig a dalt szöveggel!

Készségfejlesztés: 20 perc



10. ábra
Katicák a táblán



11. ábra
Katicák a táblán ötvonalas rendszerben 1.



12. ábra
Katicák a táblán ötvonalas rendszerben 2.

– Ki tudná megmondani, hogy amikor szolmizálva énekeltük a végét az előbb, a szolmizálás után merre repültek a katicák a lalázásnál (felfelé vagy lefelé)? (Lefelé.)

– Milyen szolmizációs kezdőhangról indultak? (mi)

– Mutassuk teljes karunkkal, hogy merre repült a dallam! (mi = mindkét oldalt a két kéz kinyújtva, ré = félig leeresztve, dó = combunk mellett a két kéz)

– Ki tudná a katicákat elhelyezni a táblán ugyanennél a dallamnál?

– Most helyezzük el őket az ötvonal között is!

– Énekeljük, és figyeljétek, hogyan ugrálnak vagy lépkednek a hangok? (Lépkednek.)

– Ha lépkednek, minden helyet kihasználhatunk, hogy szomszédai legyenek egymásnak.

– A 2. és 3. vonal között lesz a kezdőhangunk, vagyis hogyan mondjuk ezt zenei nyelven? (2. vonalközben)

– Fejtsük meg a dal elejét is! Elénekeljük lassan a dal elejét (1–2. ütem), mutasd a kezdeddel is, hogy merre szállnak a katicák!

– Át kell rendezni a táblán a katicákat? (Igen.)

– Mindegyiket? (Nem, csak az utolsót.) Ki tudná átrendezni?

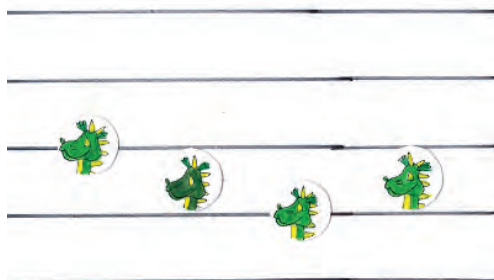
Emlékeztek még hogyan szökdécseltünk a *Tüzet viszek* dalban?

- Ismételjük el énekelve!
- Mi volt ott a kezdőhang szolmizálva? (mi)
- Most rakd ki a dallamot saját korongjaiddal az asztalodon!
- Most csak kék színt használj!



13. ábra
Kék korongok a padon

- Ha ügyesen kiraktátok, a sárkány is megmutatja nektek a jó megoldást a táblán ötvonal között.
- Nézzétek csak, a MI kezdőhang átköltözött a 3. vonalra, de a hangok így is szomszédok maradtak.
- Táblán ellenőrizzük.
- Hogyan hajladoztak a fák?

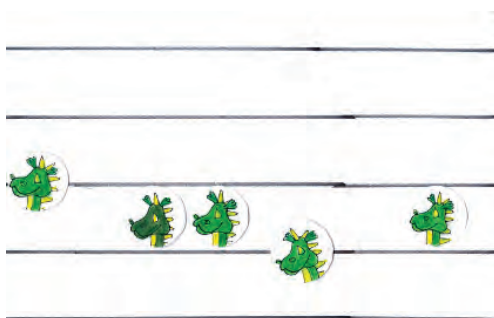


14. ábra
Sárkányos korongok a táblán 1.

- Ismételjük el a másik énekünk elejét!
- Rakd ki piros koronggal!
- Ügyesen dolgozz, hogy örüljön a sárkányunk!
- Táblán ellenőrizzük.
- Mi a hasonlóság a ma énekelt dallamok irányában? (Lefelé mentünk.)
- Mi volt mindig a kezdőhang? (mi)
- Emlékeztek még, hogy a mi-hez képest hol lakik a dó?
- Ugrani kell rá vagy lépni? (Ugrani.)

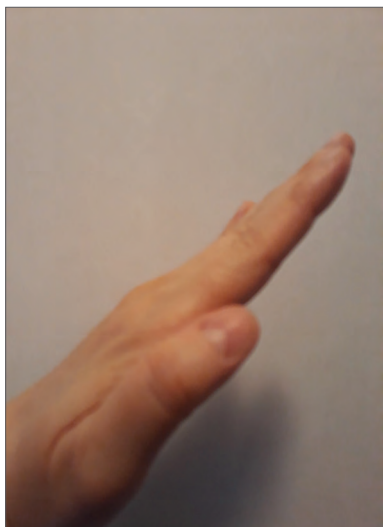


15. ábra
Piros korongok a padon



16. ábra
Sárkányos korongok a táblán 2.

Most énekeljük el úgy a *Katalinka* végét (mindjárt agyonlőnek), hogy a mi-t és a dó-t énekeljük, de amire lelépünk a mi-ről, azt a hangot csak hümmögjétek!



17. ábra
Ré szolmizációs hang kézjele

mi-mi-hm-hm-dó-dó

Ma megtudjuk ennek a titokzatos – eddig a sárkány alatt rejtőzködő – hangnak a nevét, ami létrával köti össze a mi-t a dó-val, hogy ne kelljen folyton leugrani a mi-ről a dó-ra, hanem le lehessen lépegetni a mi-ről a dó-ra. Úgy hívják, hogy ré, és tényleg létrát kell mutatni a szolmizációs kézjelénél, így: Gyorsan cseréljük ki a hümmögést ré-re!

mi-mi-ré-ré-dó-dó

Énekeljük el szolmizálva és kézjellel a piros korongokkal kirakott meggyfadal részletét!

mi-réré-dó-ré

Ki tudná elénekelni a *Tűzet viszek* elejét szolmizálva?

mi-ré-dó-ré

Még nehezebbet kérdezek: ki tudná elénekelni szolmizálva a *Katalinka* elejét? (Hagyok időt, hogy magában dúdolgassa mindenki.)

mimi réré dó dó



18. ábra
Szolmizációs hanglétra 1.

Hoztam nektek ma egy sárkányos versikét, amivel elő tudjuk csalogatni azt a sárkányt, aki tüzet okádott, miközben ugráltunk. Így szól:

Iszapos tóból
száz karika száll,
a hétfejű sárkány
odalenn pipál.¹

Álljatok fel, mondjuk el közösen,
és dobogjunk a vers ritmusára!

TITI TÁ TÁ TÁ
TITI TITI TÁ szün
TITI TITI TÁ TÁ
TITI TITI TÁ szün



19. ábra
Szolmizációs hanglétra 2.

¹ Weöres Sándor

Melyik ütemmel kezdődött a mondóka? Válaszd ki a tábláról!



20. ábra
Sárkányokból ritmus

Emlékeztek még a sárkányunkra, hány feje volt? (3)

A 3 feje 3 feladványt hozott ma nektek:

1. Rövid dallamot énekelek, rakd ki piros koronggal! Aki leghamarabb készen van, a táblán is kirakhatja!

m r d d – Ügyesek voltatok.

2. Rövid dallamot énekelek, mutassátok el szolmizációs kézzel (m r d)!

Ügyesek voltatok.

3. Az enyém lesz a legnehezebb feladat, ugrájjátok el a dallamomat, amit lalázva énekelek, de szaporán kapkodjátok a lábatokat, mert tüzes kedvemben vagyok.

d m r d (ugrás előre, majd 2 ugrás hátra) – Ügyesek vagytok.

Amiért ilyen ügyesen megfejtettétek feladványaimat, elénekelek nektek ajándékba egy dalt, amit kedves barátomtól, róka komától hallottam. Ha tetszett, énekeljétek majd utánam!

Új dal tanítása: 3 perc

Túrót ettem eléneklése.

m

Tú - rót et - tem, el - ej - tet - tem,
Azt sem tu - dom, ho - vá tet - tem.

Szél fúj - ja pánt - li - ká - mat, Kapd szok - nya!
Kapt meg ró - ka a szok - nya - mat,

21. ábra
Túrót ettem

Tetszett? Szívesen megtanítom nektek. Az 1. sorát elénekelem. Énekeljék együtt!

Ismétlést énekelem. Miért könnyű ennek a dallama? (Mert ugyanaz.)

Szél fújja pántlikámat – énekelem, majd együtt énekeljük. *Kapt szoknya* – énekelem, majd együtt. Egybe énekeljük.

Csak nem bírom megállni, hogy meg ne kérdezzem: a *Kapt szoknyát* hogyan tudjátok elszolmizálni? (mi-ré-dó).

Csodálatosak vagytok! Majd elmesélem róka barátomnak, milyen ügyes gyerekek énekeltek a nótáját. És most, következzen egy újabb rejtvény: felismertek-e ezen a festményen két állatot, amit egy híres művész, Vaszilij Kandinszkij álmódott meg? (Sárkány és ló.)



22. ábra

Vaszilij Kandinszkij: Szent György és a sárkány című festménye

Zenehallgatás: 2 perc

Kedvenc zenémmel búcsúszom tőletek. Figyeljétek meg, hogyan fújtatnak orrlíkaim – éppen náthás voltam –, miközben föl-alá járkálok, és várom a királyfiakat, hogy megvívjanak velem. Ha ismét meghallgatjátok a zenét, tegyetek úgy, mintha ti is velem fújtatnátok!

Kodály Zoltán: Sárkánytánc a Hány Jánosból

Körjáték: 4 perc

Mi is búcsúzzunk el a sárkánytól a kedvenc körjátékával!

Tűzet viszek – emlékeztek? Ebben egy zsebkendőre is szükségünk lesz. Épp jókor fújtuk ki az orrát, de most egy tiszta zsebkendővel játszunk el, amit én adok nektek!

A gyerekek körben állnak hátratett kézzel. Egy gyerek a körön kívül jár zsebkendővel a kezében, majd valakinek a kezébe nyomja. Az utóbbi kergeti őt, majd az előbbi ügyesen beáll az őt kergető helyére.

Elköszönés: 1 perc

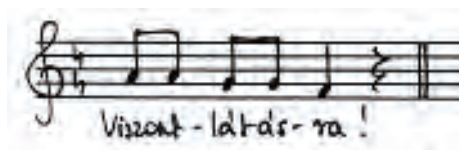


23. ábra

Elköszönés a sárkánytól

Elmegy a báb.

Ügyesek voltatok ma is, örülök, hogy megörvendeztettétek ezt a kedves sárkányt.



24. ábra

Elköszönés egymástól

ORISEK MÁRTA

INTEGRÁLT MŰVÉSZETI NEVELÉS AZ ISKOLAI KÖNYVTÁRBAN BÁBJÁTÉKOS MESEDDRAMATIZÁLÁSSAL

A „Nap, Hold, Csillag megszabadítása” című népmese feldolgozása

A tanulmány egy magyar népmese bábszínpadi megjelenítésének háttér munkálatait mutatja be lépésenként. A történetet 10–11 éves gyermekekkel játsszák el. A bábos feldolgozás során a bábcsoport vezetőjének legelőször a történet motívumait kell vizsgálnia abból a szempontból, miként segíthetik a gyermekek lelki-szellemi fejlődését. Az írás első, terjedelmesebb része ezért a mese szimbólumkincsét értelmezi. A gyermekek fejlődéslélektani tulajdonságai Karácsony Sándor társaslélektani rendszere alapján szerepelnek.

Kulcsszavak: integrált művészeti nevelés, magyar népmese, népmesei szimbólumrendszer, bábjáték, mesedramatizálás, Karácsony Sándor társaslélektani rendszere

1. Az integrált művészeti nevelés lehetőségei az iskolai könyvtárban

Teljes emberré leginkább közös alkotás révén lehet nevelni-növelni. Tanítványaink esztétikai érzékenysége, művészetek iránti fogékonysága az élményt és eredményt biztosító aktivitás révén fejlődik igazán. Ha pedig mélyebben belegondolunk abba, milyen sokrétűen függenek össze a különböző művészeti ágak szimbólumrendszerei, témái, formai sajátosságai, akkor még jelentősebb eredményt érhetünk el a gyermekek alkotó emberré fejlesztése terén a különböző művészeti ágak jelrendszereinek, kifejezési technikáinak integrált, egymást kiegészítő alkalmazásával.

Mások alkotásait befogadni értőn igazán csak az képes, akit változatos és élményszerű módon megtanítottak arra, hogyan tárható fel egy-egy remekmű a maga sokrétűségében. A gyermekeket játékos módszerekkel egészen korán el lehet vezetni az örömteli felismerésig, hogy a műalkotások formai és tartalmi jellemzőinek rendszere milyen sokféle megközelítést tesz lehetővé; hogy egy-egy vers, zene vagy kép milyen felmérhetetlenül gazdag kincsesára a változatosan harmonikus megfeleléseknek, vagyis a szépségnek. A bábjátékos eszköztár pedig tovább tágítja és egységgé fogja össze ezeket a lehetőségeket.

2008 óta könyvtárostanár vagyok. Az iskolai könyvtár közösségi terében a gyerekekkel kialakuló személyes kapcsolataim is folyamatosan arra ihletnek, hogy teljes emberré növelő nevelésük érdekében a képzési lehetőségeket kihasználva új és új módszereket találjak a művészeti integráció megvalósítására. Immár ötödik éve együtt szerkesztem tanítványaimmal a „HAJRÁ” diákújságot. (A cím betűszó. Iskolánk nevét rejti: Hírös Arany János Református Általános – így, kőrösi tájszólásban.) Újságunk számára a gyerekek verseket, meséket írnak, egymás alkotásaihoz illusztrációkat készítenek.

A művészeti integrációhoz azonban ez kevés, ezért olyan könyvtári foglalkozásokat is tartok, melyeken megismerkedünk egy-egy verssel, ritmizáljuk, elénekeljük, elképzeljük, eljátsszuk, majd a képzőművészet eszközeivel ábrázoljuk a közösségi élményként

feltáruló irodalmi alkotás világát az olvasóvá nevelés jegyében. E tevékenységrendszer szerves folytatása a bábozás és bábkészítés, hiszen a bábjátékban minden művészeti ág természetes módon jelenik meg együtt úgy, ahogy valaha az ősművészetben is egységben léteztek.

A bábos mesedramatizálás módszertanának kidolgozásában nagy segítségemre volt egy bábcsoportvezetői tanfolyam, melyet *Láposi Terka színházpedagógus, a Vojtina Bábszínház művészeti vezetője* tartott más kiváló szakemberek bevonásával. A közös bábkészítés és bábjáték akkor mozgósítja igazán a gyerekek alkotóerejét, ha nem készen kapott, párbeszédesszöveggel dolgozunk, hanem magunk alkalmazunk bábszínpadra egy történetet. Bábjátékosaim 9–11 évesek, hozzájuk a mesék világa áll legközelebb.

Könyvtárostanárként is feladatom, hogy a magyar népmesék kincsestárának ajtaját szélesre tárjam előttük. Közös munkánk sikere érdekében részletesen kidolgoztam egy csodálatosan mély jelképeket hordozó népmese bábjátékos dramatizálásának lépéseit. Tanulmányom ezeket a lépéseket mutatja be részletesen, az elméleti megalapozás és a gyakorlati megvalósítás egységére törekedve.

2. A mesedramatizálás első fázisa: a történet értelmezése tanítványaink korosztályi sajátosságai szempontjából

A mese szimbólumrendszerének felfejtése nem nélkülözheti a pedagógus magányos elmélyedését a történetben. A gyerekekkel csak úgy tudunk gyümölcsözően elbeszélgetni egy meséről, ha mi magunk már alaposan felkészültünk erre az eszmeeserére.

Magyar népmeséinkben a sokrétű szimbolika olyan ősi, holisztikus világnézetet és emberképet közvetít, mely mai, töredezett világunkból szinte kiveszni látszik. A népmesékben feltáruló kozmikus világrendben legtöbbször a teljes ember mindhárom dimenziója megjelenik a szimbólumok által: a testi, a lelki és a szellemi is. Az ember testi mivoltában tér-idő korlátaihoz kötött, lelki valósága azonban elindíthatja azon az úton, amelyen a szellem erejével túllép ön maga szomatikus határoltágán.

Hogyan történhet ez? Leleki valóságunkat érzelmeink, akarataink, gondolatvilágunk alkotják. Ezt a belső valóságot céljaink, vágyaink, törekvéseink alakítják és mozgósítják. A vágy beteljesülése a test és lélek dimenziójában azonban legtöbbször valamilyen leküzdhetetlennek tűnő akadályba ütközik sokszor a saját életünkben is, ezért szintet kell váltanunk, a szellemi síkra emelkednünk különböző segítők közreműködésével, hogy életünk kiteljesedjék akár korábbi életcéljaink felülvizsgálata árán. Erről szólnak a világvallások, közülük legerőteljesebben Krisztus evangéliumi tanítása, de az ember küzdelmének ezt a teljes menetét jelenítik meg a népmesék és mítoszok legjobbjai is.

A Nap, Hold, Csillag megszábadítása című magyar népmese erre különösen jó példa.¹ Mielőtt a gyermekfoglalkozáson a mese jelentésrétegeinek együttes feltárásába fog-nánk, magunknak kell alaposan átgondolnunk a választott mese szimbólumrendszerét és azt, hogy tanítványaink életkori sajátosságainak mely tartalmi felelnek meg igazán.

¹ Kolozsvári Grandpierre Emil: *A csodafurulya*, Budapest, Móra Könyvkiadó, 1961, 251–257.

Az említett népmesénk szimbólumrendszere gazdagon és sokrétűen önti érzékletes, átélhető, bensőleg megtapasztalható módon formába a teljes ember három dimenzióját, így anélkül, hogy sokat magyaráznánk a gyerekeknek erről elvont, fogalmi módon, a mese feldolgozása során megéreztetjük velük a testi-lelki-szellemi lehetőségeik csúcsára megérkezni képes hősök nagyszerűségét. Így adhatunk számukra bátorító példát ahhoz, hogy felnövekedésük során maguk is teljességre törekvő, bátor, a valódi értékek világában élő és ható, megalkuvást nem tűrő, mégis bölcs és türelmes emberré váljanak.

Elmondhatatlanul fontos, hogy a test-lélek-szellem teljességét megélt ember östípusával minél többször és minél hamarabb találkozzanak a gyerekek a népmesék és mítoszok révén. Karácsony Sándor viszonypedagógiai eszméinek hangsúlyozza, hogy a gyermek vallása a mese, a prepubertálósé pedig a mítosz. Az 1. táblázatban található a gyermeki fejlődés Karácsony Sándor által kimunkált társaslelki kategóriái.²

Érett felnőtt	jog	művészet	tudomány	társadalom	vallás
Adolescens	harc	liturgia	dogma	rítus	kétely és kritika
Pubertáló	totem, tabu	remek	fogadalom, szabály	szerzet/rend	eskü, átok
Prepubertás	verseny	munkakedv	gyűjtemény	csapat	mítosz
Gyermek	játék	spontán öröm	utánzás	ad hoc társaság	mese

1. táblázat
Karácsony Sándor társaslelki kategóriái

Az 1. táblázatból világosan látszik, hogy a prepubertás korosztály, a 10–11 évesek mennyire fogékonyak a mitikus hősök küzdelmeire, és ugyanúgy szívesen dolgoznak csapatban, ahogy együtt indul el mesénkben a három bojtárlegény. Szeretnek versengeni, ezért nem áll távol tőlük a hősies küzdelem témája. Hatalmas munkakedvük, vállalkozó szellemük is a főszereplő bojtárokéval rokon. Nem merül fel egy pillanatig sem a kétely bennük, vajon érdemes-e felvenni a harcot olyan hatalmas ellenővel, amilyet a királylányokat elrabló sárkányok képviselnek. A korosztályra jellemző gyűjtőszervezetet pedig talán a gonosz többszörös legyőzése, a mesében megjelenő ismétlődések elégíthetik ki. Erre az életkorra mindezen kívül jellemző a nyitottság, az információéhségből következő kalandvágy, mely a fantáziavilág gazdagsága révén fokozott kreativitással párosul. A mitikus hőstörténetek tökéletesen kielégítik lelki-szellemi igényüket, hiszen számukra a jó és a rossz kiléte, egyértelmű szembenállása, egymástól élesen elválasztható minősége még nem kérdéses, a fény és az árnyék világnézetükben még

² Karácsony Sándor: *Magyar nevelés*, Pécel, Csökmei Kör, 1993.

nem keveredik pszichikus árnyalatokká, még nincs bennük a küzdelem jogosságával és kimenetelével kapcsolatban semmi kétely.

Ezzel összefüggésben nagy szükségük van az egyértelmű vezetettségre, szeretik, ha kezdettől nyilvánvaló számukra, melyik hőssel érdemes azonosulniuk teljesen. „Karácsony Sándor fejlődéslelektanában [...] a kisgyerek természetes társa a szülege, a kölyök a vezetője, a kamasz az eszményképe, az ifjú pedig az ellenfele” – így írt erről a természetes, társaslelki összefüggésről monográfiájában Kontra György.³ A prepubertás időszakában tehát a gyermek a hőssel mint vezetőjével azonosul, aki később eszményképévé is válhat.

Ebben a mesében különösen erőteljes a vezetés motívuma. A mese tételmondata is a vezetettség igényéhez kapcsolódik: „Az én kedvesem világít ott.” Ez a mondat a történet elejétől a végéig megadja a cselekvések irányát, megteremt a történet helyét, egységes szerkezetbe foglalja idejét. Igaz, csak az epikai szerkezet kibontakozási részében hangzik el először, de a történet alaphelyzetében egyértelmű, hogy a három bojtárlegény életcélja nem más, mint egyesülni az égi világosságot képviselő három királylánnyal, tehát kezdettől elhangozhatna: „Az én kedvesem világít ott.” A bojtárokat hosszú, fáradságos, küzdelmes útukon nemcsak választottjuk fizikai fényessége vezeti, hanem saját belső, lelki-szellemi fényességük is. Ezért szimbolikus értelemben az égi leányok is elmondhatnák a tételmondatot választott, földi párjukra tekintve: „Az én kedvesem világít ott!” Világít szerelme, bátorsága, hűsége, irgalmas szíve, hiszen a három bojtár nem akar ki. A vezetettségre vágyó prepubertálók számára lényeges motívum, hogy ők a földkerekség legnagyobb bojtárai, ráadásul kizárólag értékes tulajdonságaik vannak, melyek elsősorban benső, lelki tulajdonságok. A 10–11 éves lányok is könnyen azonosulnak a mese hősnőivel, hiszen ahogy a prepubertáló leányok, úgy égi megfelelőik sem akarnak senki más párjuknak, csakis a legmagasabbra vágyó, legnemesebb e világi hősokeket.

A mítoszok világát magáénak érző kisiskolás számára a világ még egységes egész, ezért rokon lelkével a főszereplők hősi célja: Ég és föld egyesítése, a földi és égi egymáshoz vonzódásának beteljesítése. A 10–11 éves gyermek az emberi alapértékekre, lelki kincsekre már nagyon fogékony, gyűjtőszendélye csillapíthatatlan vággyal hajthatja arra is, hogy minél több értéket tudhasson magáénak. A növelő-nevelő feladata ebben az életkorban éppen ezért az, hogy a fantáziavilágban megjelenő, élményszerűen átélhető példákkal, azonosulási lehetőségekkel rávezesse növendékeit arra, mennyivel nemesebb a lélek kincseit gyűjteni a földiek helyett. A három bojtár nem földi királyságot, nem e világi hatalmat akar, hanem igaz szerelmet.

A gyermeki világkép 11 éves kor előtt még nem egyénített. Igaz, a mese szereplői között vannak fokozati különbségek, ennek ellenére ugyanazt a hőstípust képviselik, magas izzású minőségek felé törő, rendíthetetlen akaratuk ereje azonos.

A bojtárok és a királykisasszonyok kiválóságával, a fénnel, a lelki-szellemi értékekkel szemben a teljes, végletes külső és benső, lelki sötétséget, az értékek teljes

³ Kontra György: *Karácsony Sándor, a nagyhirű professzor*, Budapest, B. I. P., 2009.

hiányát képviseli a konok király. Nincs átmenet, nincs árnyaltság, s ez a kiskamaszok világlátásának teljesen megfelelő, rájuk még nem jellemző semmiféle elbizonytalanító értékrelativizmus. Mielőtt a kétely és kritika korszakába érnének, érdemes bennük az alapértékek iránti elkötelezettséget megerősíteni, magas érzelmi töltésű, közösségi élményekkel elmélyíteni. A 10–11 éves fiúk boldogan azonosulnak a minden értéket magukban összegző, győzedelmes hősökkel, a lányok a királykisasszonyokkal. A prepubertáló lányok lelkében ráadásul már ott dereng annak a férfinak az ideálja, akiért még a biztonságot nyújtó szülői házat is hajlandók lesznek elhagyni egyszer, amikor eljön annak az ideje. A férfinak a bojtárok tehát nemcsak a fiúk, hanem a leányok számára is példaértékűen jelentik meg.

Itt, az értelmezésnek ezen a pontján felmerül a kérdés, hogyan illeszkedik a 10-11 évesek fény-árnyék, fekete-fehér világába a konok király figurája? Ő nem a jóságos, bölcs szülő, nem is valamiféle gonosz mostoha. Alakja leginkább *A só* című mese szintén igen konok királyára hasonlít. A különbség is jelentős azonban. *A só* című mesében a királyról fokozatosan derül ki konoksága, elemzett mesénkben viszont a király állandó jelzője, epitheton ornansa a „konok” megjelölés, a mese első mondatában már szerepel: „a világ végén élt egy konok király.”

Mesekezdésnek nem szokatlan, hogy a történet helyszíne az Óperenciás-tengeren, az üveghegyen túl, még az ökörlegelőkön is túl található valahol a világ végén. Itt viszont a „világ végén” kifejezés sajtóságos, komor hangulati színezetet kap az ott éldegélő király „konok” jelzője által. Ezt a komor hangulati színezetet máris oldja, ellenpontozza a következő mondat: „Ennek a konok királynak három gyönyörű szép leánya volt.” Nem is akárhik! „Az egyiket hívták Napnak, a másikat Holdnak, a legkisebbet pedig hívták Csillagnak.” A tipikus „világ végén” mesehelyszín így már a második mondatban asztrológiai, egyetemes jelentést nyer. Ez a mese ugyanis nemcsak egyszerűen a világ végén, hanem egyenesen az égben kezdődik, kozmikus kép tárul elénk, mielőtt a történetmondó a kicsiny földre irányítaná tekintetünket, ahol máris megjelennek a méltó hősök a fényes, égi királykisasszonyok számára.

Mindez nem is a mesékre, sokkal inkább a hősmítoszokra jellemző világegész. A mitikus hős kezdettől az, akinek nem kell a személyiségfejlődés jelképek által megjelenített útját bejárnia a kiteljesedéshez. Míg pl. *Az aranyszőrű bárány* című mese bojtárja tipikus mesehős, hiszen a felelősségvállalás egyre magasabb szintjein teljesítve nyeri el a legnagyobb ajándékot, a királylány kezét, addig elemzett mesénkben a hősök kezdettől teljes értékességük lelki-szellemi fegyverzetében jelennek meg, pusztán testi erejüket kell megsokszorozni mágikus eszközökkel a cselekmény során.

A mitikus történetek, a hőseposzok jellemzője az epitheton ornans. A mitikus hős legjellemzőbb tulajdonságaiban nincs változás, ezért sorsa állandó jelzői mentén teljesedik be. Kezdetől fogva konok a király, kezdetől világító, szerelmes gyönyörűségek a királykisasszonyok, s kezdetől méltók az égi ajándékokra a föld leghatalmasabb bojtárai.

Történetünk épp ezért talán nem is mese, hanem mítosz, s ha kozmikus csillagmítoszként értelmezzük, akkor Csillagot könnyen azonosíthatjuk az esthajnal-csillag Vénusszal, a konok király pedig lehet a világvégi Jupiter vagy Szaturnusz.

Nem biztos azonban, hogy a csillagfejtés-jellegű szimbólummagyarázat visz minket közel ahhoz az értelmezéshez, amely alapján ezt a mitikus mesét a 10–11 évesek számára a lélek mélyéig elérhetővé tudjuk tenni.

Ki legyen hát az ő számukra ez a kezdettől konok király? Talán maga a megtestesült sötétség, melynek félelmetes életellenességét a gyermek erősen, azonnal átéli még a biztonságos gyermekszobában is, amint kihunynak körülötte a fények? Vagy a mitikus rossz, akit a jónak a mesében mindig le kell győznie? Esetleg azonosíthatja a más mesékből ismert hiú és gonosz mostohával, akinek a saját érdeke, érvényesülése mindennél és mindenkinél fontosabb. A kisiskolások számára mindhárom jelentés mélyen átélhető, elfogadható, s a feldolgozás során valószínűleg mindhárom jelentésréteg egyszerre, egymást erősítve aktivizálódik bennük.

A király konoksága abszolút, mitikus lelki-szellemi sötétség, lélekelemzéssel meg nem közelíthető. „Inkább sohasem lássam őket, minthogy bojtárné legyen belőlük.” – Ez a mondat az abszolút szeretetlenség, a totális lelki sötétség mondata. Az abszolút sötétség pedig mindig abszurd is, hiszen a teremtett világgal nem fér össze. Ami pedig abszurd, az groteszkként ábrázolható, nevetségessé tehető minden félelmetessége ellenére. Ezt az abszolút jellegből adódó abszurd és groteszk minőséget látjuk lelki szemünk előtt akkor, amikor a konok király utoljára jelenik meg: „A kardja után kapkodott. Még szerencse, hogy a sötétségben nem találta.” A humor így oldja a konok király személye keltette félelmet a mese hallgatóiban.

A konok király abszolút lelki sötétsége nő kozmikussá a három sárkány alakjában, így a konok király valójában nem tűnik el a meséből utolsó megjelenésével, mert amit ő a maga nevetségessé tehető, földi korlátozottságában képvisel, azt a minőséget a hősöknek apokaliptikus végletességében is le kell győzni a sárkányokkal vívott küzdelemben.

A kozmikussá táguló harcot a szövegben csodálatosan érzékeltetik a nem mindennapi tér-idő viszonyok: a sötétségben „tíz nap alatt tettek meg egy napi járőföldet.” A külső teret a sötétség beszűkíti, a belső, lelki teret ugyanakkor az idő múlása kitágítja. A tér és idő megszokott arányainak felborulása jelzi, hogy a küzdelem nem is annyira a külső, fizikai valóságban, hanem sokkal inkább valamiféle kozmikussá tágult, belső, lelki-szellemi térben játszódik le attól kezdve, hogy a konok király képviselte, pusztító erejű szellemi minőséget a sárkányok veszik át. A mese mitikus erejű, apokaliptikusan kiélezett lelki-szellemi harcot ábrázol.

Sokféle értelmezésre ad lehetőséget a meseszámok szerepeltetése: a 3 x 10 napi botorkálás kerek egy hónapnyi idő. A sárkányok 7, 12, 24 fejének számszimbolikája is arra utal, hogy a gonoszság legyőzése nem annyira térben, inkább az időben zajlik, tehát nem külső, térbeli, hanem időben zajló, belső, lelki folyamat, melyben a hősök eredeti, mitikus módon kezdettől való értékessége a vállalt küzdelmek és győzelmek sorozatában egyre teljesebben megnyilvánul és továbbgazdagodik.

A fokozatosan gazdagító, egyszerre belső és külső előrejutásnak, értéknövelő hátrátlépésnek jellegzetes szimbóluma a híd, s a hidak anyagaként a réz, az ezüst és az arany egymást követő értékfokozatai, miközben újra és újra felzeng a lélekben, mint visszatérő dallam, a teljesség ígérete a 100 csengettyű „zengedelmeként”.

A 10–11 éves gyermekekben valószínűleg nem tudatosan magától értetődő módon, hogy a cselekményben megjelenő, kozmikus jelentőségű küzdelem színtere a lélek belső értékvilága. Talán nem is lényeges, hogy tudatosítsuk ezt, hiszen a mese e nélkül is a lélek mélyén hat. Segíteni azonban lehet, erre majd a bábos megjelenítés módjának részletezésekor térek ki.

Az abszolút lelki sötétség, a mértéktelen önzés képviselője a konok király és a sárkányok, ellenük a küzdelem kozmikus jelentőségű, belső, lelki harc. De vajon ebben a kontextusban ki a beteg csikóból lett táltos paripa?

A bojtárok a palotából kifelé jövet találkoznak vele, a trágyadomb, ahol fekszik, a palota környezetéhez tartozik. Ahol a lélek önzésének konok sötétsége az úr, ott ki kerül a trágyadombra? Valaki, akinek életelve: „Jótettért jóval fizetek.” A konok királyról kiderül később, hogy még a jótettért is gonoszsággal fizet, mert ha kiszabadítják lányait a bojtárok, akkor sem adná hozzájuk feleségül, inkább sose lássa többé édes gyermekeit.

A göthös csikó a palota árnyékában található trágyadombon a konok király képviselte szeretetlen önzés ellentétét képviseli. Azt az értékvilágot, amelyben a jó azonnal jót szül: az irgalmasság ajándékozó hálát terem, s e hála ajándékai végső soron biztosítják a konok önzés világa feletti győzelem lehetőségét. A trágyadomb és a palota ellentéte az evangéliumi szenvedéstörténetből ismerős számunkra: az isteni eredetű irgalmasságot a világ önző logikája újra és újra perifériára szorítja, a pusztulás helyére taszítja, halálra ítéli. A trágya a palotában lakó, életidegen hatalmasok szemében értéktelen, pedig nemcsak az enyészet helye, hanem a megújuló tenyészet táptalaja is.

A göthös csikó paripává változva látszólag eltűnik a meséből, valójában a benne tetet öltő, lelki-szellemi értékek végig jelen vannak az általa ajándékozott tárgyak révén ugyanúgy, ahogy a konok király képviselte lelki sötétség is újrateremtésül a sárkányok képében.

A csikó könnyed, mint a fény: „villámgyorsan eltűnt, mintha ott sem lett volna”. A sárkányok vele ellentétben roppant nehézkesek. A csikó fénytulajdonságai az ajándéktárgyakban is megjelennek. „Hármat toppantott, s a földről nagyhirtelen kinőtt három kicsi vessző. [...] Aztán a csikó megint toppantott hármat, s a levegőből előlibeggett három kicsi kendő.” A vessző fény hatására szokott kinőni a földből a természetben, s a levegőből előlibegő kendőknek is nyilvánvalóan megvannak a maguk fénytulajdonságai. Bár nincs a csikónak ilyen állandó jelzője, mégis fényesnek, világosnak képzeljük lelki-szellemi tulajdonságai, ajándékai minősége alapján. A csikó maga a szeretetteljes, hálás, ajándékozó, lelki fény, a konok király pedig az önzés sötétsége, az állandó, önző önigazság-keresés lelki-szellemi vaksága.

A három királylány a mese elején a fizikai fényt képviseli, de fizikai fényük a két rejtélyes szereplő, a konok király és a csikó alakját kiteljesítő szimbólumrendszer vonzásában lelki-szellemi fényre lényegül át, s a mitikus mese végére nincs kétségünk, hogy a lelki-szellemi fénynek szükségképpen győzedelmeskednie kell a lelki-szellemi sötétségen ugyanúgy, ahogy a fizikai sötétséget le kell győznie a fizikai fénynek ebben a világban napról napra.

Ezt az értelmezést erősíti a három bojtár bibliai neve is. Illés, Áron, Péter az Ó- és Újszövetség szereplői között a nagy lelki-szellemi fényességre törekvő, s azt hordozni képes, világító példaképek közé tartoznak, nem véletlen, hogy névnapjuk is a tavaszi, fénynövelő és a nyári, fényeskedő hónapokban van. Ők a mese szövege szerint „a világ leghatalmasabb bojtárai.” Krisztus, a „jó pásztor”, a leghatalmasabb pásztor a bojtárok értékvilágával azonos szellemiséget képvisel. Ebben az összefüggésben pedig a bojtárokhoz kapcsolódó meseszámnak akár szentháromságos üzenete is lehet. A „jó pásztor” legyőzi „e világ királyát”. E világ királyának a Sátánt nevezi a keresztény fogalomhasználat. A mese a keresztény vallás jelképrendszerén belül is tökéletesen értelmezhető tehát, ugyanakkor a szimbólumok egyetemes jelentése révén a jelentések bármilyen világnézet, hitvilág alapján felfejthetők.

Egyetemes, archetipikus jelképrendszert mozgósít benső világunkban az is, hogy a három bojtár közül melyik hogyan gondozza a göthös csikót: Illés szénával eteti, hiszen ő Nap udvarlója, Illés szekere a Bibliában tüzes Nap-szekér, a Nap-szimbolikához illik a napon szárított széna, az etetés motívuma. Péter, Hold mesebeli udvarlója vízzel itatja a csikót. A vízhez könnyen társíthatjuk a Hold képét az ár-apály szabályozása, az ezüst fénye, a felhők között úszó mozgása miatt. Áron Csillag udvarlója, ő csutakolja, tisztítja meg a csikót, így válhatott olyan szép lóvá, hogy a királyi ménesben nem akadt hozzá hasonló. A csillag ősi királyi jelkép.

Választott mesénk tehát kiválóan megfelel ennek a hősi létforma iránt oly fogékony életkornak. A hős számára a világ még fény és sötétség küzdelmeként jelenik meg, a szürke különböző árnyalataira a felnövekvők nem érzékenyek addig, amíg világukat a kétely nem kezdi részeire szedni, hogy aztán új, immár egyéni egységbe rendezzék újra a felnőtté válás hosszú folyamatában.

3. A dramatizálás további fázisai: a mese közös elolvasása, a szinopszis együttes megalkotása, a cselekmény jelenetekre bontása, a drámai párbeszéd megfogalmazása

A mese szimbólumrendszerének korosztályi szempontú felfejtése nem nélkülözheti a pedagógus magányos elmélyedését a történetben, s csak ezt követheti a közös beszélgetés, majd a szinopszis együttes megalkotása.

A cselekmény összefoglalása készülhet mesekártyák felhasználásával. A mesekártyán egy-egy szereplő neve, mesehelyszín, varázstárgy neve szerepel. A foglalkozás végén a kártyákra le is rajzolhatják a rajta megnevezett motívumot. A cselekmény szinopszisa egyúttal a dramatizálandó történet első szerkezeti vázlata, hiszen jó, ha előre, közösen megegyezünk, milyen lényeges cselekményelemekből épül fel a történet:

- A konok király leányai, Nap, Hold és Csillag, és a konok király juhok gazdájának három fia, Illés, Péter és Áron, kölcsönösen megszeretik egymást. A három bojtár ezért elmegy a konok királyhoz lánykérőbe, de a király bojtárokhoz nem akarja adni a leányait.

- A bojtárok búsan elindulnak hazafelé, útjukon találkoznak egy beteg csikóval, akit kérésére megetetnek, megitatnak, megcsutakolnak, s aki ettől szép paripává változik. Hálából ad a bojtároknak egy-egy sújtóvesszőt, amely a legerősebb ellenséget is leveri, s egy-egy erőszaporító kendőt.
- Az ajándékokkal szomorúan térnek haza, hiszen menyasszonyuk még nincs, s alig várják, hogy újra meglássák az égen kedves választottjaikat. De egyik sem jelent meg odafönt, s nagy sötétség támad.
- A legények ismét elmennek a konok királyhoz, hogy megkérdezzék, hova lettek a lányai. Kiderül, hogy sárkányok rabolták el őket, s a legények hiába szabadítanák meg a lányokat, a konok király még akkor sem adná őket hozzájuk feleségül. A bojtárok mégis elindulnak a királylányokat megszabadítani, noha a nagy sötétségben alig haladnak előre.
- Végre halvány derengést látnak. „Az én kedvesem világít ott” – mondja Áron, s elindul megküzdeni a hétfejű sárkánnyal. Le is győzi a sújtóvesszővel s az erőszaporító kendővel, s kiszabadítja Csillagot. Péter és Illés is ugyanígy tesz a 12 és a 24 fejű sárkánnyal, kiszabadul Hold, majd Nap is, így végre újra teljes világgosság önti el a földet, minden élő újra örülhet a fénynek. A három bojtárlegény feleségül veszi a három királykisasszonyt, s azóta is boldogan élnek. Aki nem hiszi, nézzen az égre.

A cselekmény jelenetekre bontását is nyugodtan megpróbálhatjuk a gyerekekkel együtt, s az a jó, ha fantáziavilágukban élénken megjelennek közben a helyszínek és a szereplők. A történet jelenetekre osztása során különböző dramatikus játékokat is beiktathatunk a foglalkozás menetébe. A mese 21 jelenetre bontható, a jeleneteket e tanulmány keretei között terjedelmi okokból nem részletezem.

A cselekmény színpadi jelenetekre osztása során meglevenednek tanítványaink lelki szemei előtt a helyszínek és a szereplők, e fantáziaképek kelnek életre a történet párbeszédese formába öntése során. Szakavatott drámapedagógusok semmiképpen nem javasolják, hogy a párbeszédet a pedagógus egyedül írja meg. A legjobb az, ha először a gyerekek rögtönöznek párbeszédet, s a közös rögtönzések nyomán formáljuk véglegessé a bábéledés szövegét. A párbeszédese rögtönzéshez rendezői instrukciókat is közösen adhatunk. A rögtönzéseket nem feltétlenül kell bábokkal végezni, hiszen a bábok elkészítése egy későbbi munkafázis. Az improvizációban szerepelhetnek a gyerekek is, színjátékot is rögtönözhetünk tehát először, de az is érdekes, ha tárgyakkal kezdünk el bábozni, s így játsszuk el a történetet. A szöveggönyv létrehozásának ebben az improvizációs szakaszában rengeteg lehetőségünk van arra, hogy a dramatizálás első fázisában kiérlelt értelmezésünket hasznosítsuk, s a szimbolikus tartalmak megértésére eszméltesük tanítványainkat.

A párbeszéd formája lehet próza, de akár vers is. A gyerekekkel közösen verset írni sem lehetetlen. Itt, e dolgozat keretei között csak az első jelenet szövegét közlöm:

Illés: „Süss fel Nap, fényes Nap, subám alatt az én szívem majd meg fagy. Süss fel Nap, fényes Nap, subám alatt az én szívem majd meg fagy.”

(Hajnalban furulyázik és énekel kinn a legelőn a nyáj őrzése közben a jól ismert dallammal.)

Nap: Ki énekel odalent?

Ki énekel itt, túl az Óperenciás-tengeren, túl az üveghegyeken, még az ökörlegelőkön is messze túl?

Ki énekel itt a világ végén?

Ki mer énekelni Konok királyapám országa szélén?

(Minden mondatnál egyre feljebb emelkedik Nap az égre, mintha kíváncsian sugárnyakát nyújtaná, míg sudár sugárterme, fényruhája egyre hosszabban látszik, hiszen a legmagasabbról is leér a földre.)

Illés: Szép Nap, fényes Nap, juhászbojtár vagyok én, furulyámmal hívlek én.

Nap: Mi a neved, te legény?

Illés: Illés vagyok, királyapád juhos gazdájának legnagyobb fia. Űzöd az éjt, fényed hajnal, simogass meg sugaraddal!

Nap: Magányt űzöl a daloddal, a furulyád szépen szólal, énekelj, én simogatlak, sugarammal betakarlak.

(Földig érő sugarával simogatja a legény arcát, s míg a bojtár furulyázik, Nap énekel az ismert dallamra.)

Szólj szép dal, fényes dal, hallgatnám én minden áldott hajnallal.

(Közben Nap már lefelé halad.)

Illés: Fényesség, szép napom, eljössz minden hajnalon?

Nap: Most már neked hajnallok, estig véled mulatok.

Együtt: Szólj dalunk, szép dalunk, egymással víg minden áldott nappalunk.

(Míg kétszer eléneklik, másodszorra egyre halkulón, addig Nap eléri a parván szélét, a dal végén eltűnik, mert bealkonyodott.)

4. A bábjátékos dramatizálás utolsó fázisa: a jelenetek vizuális tervének kidolgozása

Természetesen ez is a tanítványainkkal közösen történik, hiszen már többszörösen beleérték magukat a történet világába, mostanra már teljesen magukénak érzik ezt a közös mesevilágot, amit eddig létrehoztunk együtt. Egy lehetséges változatot közlök itt csupán az első jelenet bábszínpadai megformálásához. A lehetőségek száma végtelen, s fontos, hogy a gyerekek közös élményéből szülessen a bábcsoport számára legmegfelelőbb megoldás.

Bábtechnikai szempontból fontos, hogy érzékeltessük a mesejáték három szintjét: alvilág, középső e világ, felvilág a test-lélek-szellem hármasságának megfelelően. Az alvilág ugyanis a bukott szellem birodalma, ahol a testies vágyak a lelkiséget az ön-maga körül forgó önzés börtönében tartják fogva. A lélek a testiességet a szellem szabadsága felé közvetíteni képes középső világ, lényegében az ember e világa, ahonnan szabadságunknál fogva lefelé és felfelé is elindulhatunk. A felvilág az isteni szellem szeretetből teremtő szabadságának mennyországja, mely a Pneuma, a Spiritus Sanctus uralma alatt áll.

Az első jelenet a középső és a felső világ összekapcsolódásáról szól. A középső, e világ szintje a paraván széle, a bojtárok kesztyűbábok, e világ szintjéhez szorosan kötődnek, de felfelé vágyódnak. Nap, Hold, Csillag a felső világhoz tartozik, ezért megjelenítésükhöz olyan botos bábót készítünk, melynek botját lengően eltakarja sugár-ruhájuk selyem-lágy textilből.

A konok király és a sárkányok az alvilág szellemiségét képviselik, de mindhárom szintet bitorolják, míg le nem győzetnek, ezért a király nem báb, hanem a paraván előtt játszó, maszkos szereplő, s ugyanő jelenik meg óriásbáb-sárkányként akár műanyag palackokból összetákolt, korunk környezetszennyezésére is utaló, egyre több fejével. A király és a sárkányok az alvilághoz tartoznak, ezért a terem padlóján álló, teljes alakjuk látszik, mely a hatalmas koronával s a sárkányfejekkel az égig nyúlik.

A táltos paripa a felső világhoz tartozik, a konok királyhoz hasonlóan ő sem báb, hanem maszkos szereplő, hiszen ő a kozmikussá táguló, lelki-szellemi harcban az elszabaduló önzés mitikus ellenfele. Alakja kezdettől végig fehér a darabban, maszkja fehér táltosmaszk. A trágriadombon fekve is magasan kell elhelyezkednie a felső világ küldötteként. Ezt úgy tudjuk megoldani, hogy a paraván mögé barna pléddel letakart létrát helyezünk, arra hanyatlik a beteg csikó, onnan kel életre, s noha a mesében végleg eltűnik, mi újra szerepeltetjük a táltost attól kezdve, hogy a bojtárok elindulnak a sötétségben kiszabadítani Napot, Holdat és Csillagot. A mese végéig a konok királlyal és a sárkányokkal ellentétes oldalon, a paraván mögött játszó szerinti jobb oldalon, létratrónuson ül úgy, hogy a többi szereplőt ne takarja el. Ölében egy régi óraszerkezetet ábrázoló dobozban egy metronómot tart, s a bojtárok lépéseinek halálos lassúságát, majd egyre gyorsuló tempóját jelzi a metronómmal. A bojtárok az általa megadott tempóra mozognak. A zengedelmet is a táltos idézi elő csengettyűkkel, triangulummal a trónus tetején.

Ezek az ötletek természetesen csak lehetőségek, minden bábcsoport és bábcsoportvezető szuverén módon, a gyerekekkel együtt tervezi meg a bábokat, viszi színre a darabot.

5. Zárszó: A bábcsoportvezető mint szofokrata

„Ami a testből születik, az test, ami a Lélekből születik, az lélek. Ne csodálkozz azon, hogy azt mondtam: újjá kell születnetek. A szél ott fúj, ahol akar, hallod a zúgását, de nem tudod, honnan jön, és hova megy. Így van vele mindenki, aki a Lélekből született” (Jn 3, 6–9) – Így mondta Jézus Nikodémusnak.

A bábcsoport vezetője sem tudhatja előre, hova ragadja tovább együtt a gyerekekkel a Lélek, a Pneuma megújító Szele. A bábcsoport vezetője demokratikus vezető? Sokkal több annál! Karácsony Sándor szavával szólva „szofokrata”, a Lélek munkálkodására nyitott, türelmes, alázatos, növelő-nevelő, bölcs ember. „Viszonyainkban élünk, viszonyulunk, tehát vagyunk”⁴, nevelő és növendék egységletét hangsúlyozza hatalmas életművével a viszonypedagógia magyar géniusza, a Krisztus-követő Karácsony Sándor, ezért az ő munkássága számomra bábcsoportvezetőként is irányadó.

Irodalom

- Deme Tamás: Viszonyulok, tehát vagyok, *Magyar Szemle*, Új folyam, 2014/23, 7–8.
Karácsony Sándor: *Magyar nevelés*, Pécel, Csökmei Kör, 1993.
Kolozsvári Grandpierre Emil: *A csodafululya*, Budapest, Móra Könyvkiadó, 1961, 251–257.
Kontra György: *Karácsony Sándor, a nagyhirű professzor*, Budapest, B. I. P., 2009.

⁴ Deme Tamás: Viszonyulok, tehát vagyok, *Magyar Szemle*, Új folyam, 2014/23, 7–8.

SOMODI ILDIKÓ

MIRŐL SZÓL A KÉP?

A tanulmány a szó és a kép viszonyrendszerét kutatja. A bibliai kijelentés mélységének a képi ábrázolásban való kifejezési formáit mutatja be. Az azonos keresztény témát feldolgozó festészet ikonográfiai sajátosságait a XIII–XV. század festészetéből vett példák alapján elemzi. Az összehasonlító elemzésekkel rámutat a művészet emlékeztető szerepére a bibliai téma ábrázolásaiban.

Kulcsszavak: képi értelmezési rétegek, mélységfeltárulás, egyidejűség, előkép, beteljesedés

1. Bevezetés

Tanulmányomban a szó – esetünkben a bibliai kijelentés – és a kép viszonyrendszerét, a verbális kijelentés megjelenítésének képi nyelvezetét, figurális és szimbolikus ábrázolásának mélységeit próbálom feltárni. A keresztény témát feldolgozó festészet ikonográfiai sajátosságait a XIII–XV. század festészetéből vett példák alapján elemzem. Az összehasonlító elemzésekkel rámutatok egy azonos bibliai téma – a betlehemi születés – különböző korokban való ikonográfiai megjelenítésének jellemzőire és lehetséges ikonológiai értelmezésére. A bemutatott alkotások segítségével egyben szeretnék rámutatni a műalkotások értelmezési, megértési folyamatának dialógusjellegére, a művészet befogadásának egyre mélyülő rétegeire.

A vizuális művészeti nevelésben fontos fejlesztési feladat a befogadó, nyitott személység formálása. A képekkel elárasztott világunkban úgy tűnik, hogy éppen a képekkel szembeni érdeklődésünk veszett el. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a művészet életünkre nézve hatástalanná vált. Felgyorsult világunkban a pillanatértékű kommunikáció vált jellemzővé, a jelértékű üzeneteken túl nincs idő és igény a mélyebb tartalmat közvetítő alkotások megismerésére. Ebben az értékvesztésben a művészeti nevelés kiemelt feladata, hogy olyan közvetítő szerepet vállaljon, amelyben a magas minőségű alkotások általi érintettség megtapasztaltatása valósulhat meg.

Hiszem, hogy a művészetnek az életünkre nézve fontos küldetése van, a magasrendű művekkel való találkozás az ismeretközvetítő szerepe mellett az élmény, a rácsodálkozás, a felismerés, az önépítés. Mindez akkor valósulhat meg, ha előképzettségünk, előzetes ismereteink segítik a befogadást, elmélyülést. A hermeneutika egyik legmeghatározóbb alakja, Hans-Georg Gadamer, az *Igazság és módszer* című művében a megértés, műértelmezés mikéntjére vonatkozóan – Heidegger létértelmezésére alapozva – megállapítja, hogy a megértés nem a szubjektum egyik viselkedésmódja, hanem magának az emberi létnek a létmódja. Hangsúlyozza, hogy a mű feladata vezetni a szemléltöt az érintettség megtapasztalásáig, hiszen a megértés participáció.¹

¹ Hans-Georg Gadamer: *Igazság és módszer*, Budapest, Osiris, 2003, 13.

2. Műértelmezés a 20. században

A gyakorlati elemzések bemutatása előtt szükségesnek tartom a műértelmezési módszerek rövid áttekintését. A vizuális művészetek értelmezésben a képi kifejezés sajátosságainak és összefüggéseinek vizsgálatában a XX. században az ikonográfia és ikonológia módszere vált általánossá.

2.1. Ikonográfia és ikonológia

Az ikonográfia leíró jellegű, a hagyomány által rögzült képkalkoló elemeket vizsgálja. Teszi ezt mindig egy adott kor viszonyai között. Egyfajta keretet ad az értelmezésnek, meghatározza korát, helyét, stílusát, kifejti az ábrázolt témát, annak hagyományhoz kötődő jellemzőit, a megőrzött konvenciókat. Bemutatja a műben szereplő allegorikus, szimbolikus ábrázolások sajátosságait, de mélyebb értelmezésükig nem megy el.²

Az ikonológia a képi elemek mögötti mélyebb jelentés, szimbolika feltárására irányul. Az ikonográfia és ikonológia módszerét Erwin Panofsky kapcsolta össze, és alkotta meg a műalkotások értelmezésének hármass – egymásra épülő – egységét.

Rendszerében az értelmezés első szintje a „*természetes képtárgy*” vagy „*motívum*” szint, amit a képi elemek látványa nyújt (vizuális nyelvi szint, stílustörténeti ismeretek).

Második jelentésszint a „*konvencionális képtárgy*” szint, ahol az ábrázolások együttes értelmezése a hagyományban gyökerezik, megértésük előképzettséget kíván. A képi nyelvi elemeket, részleteket egy nagyobb összefüggésrendszer egységében, a hagyományba ágyazottan vizsgáljuk.

Fabiny Tibor hermeneutikai műértelmezésében a hagyomány szövegének nevezi ezt a szintet. „A hagyomány szövegének tekintünk minden olyan verbális vagy vizuális dokumentumot, amely magában hordja az emberi lét kérdésére – mint megfejtendő végső titokra (enigmára, hieroglíafra) – kínált választ.”³ Kifejti, hogy a szakrális iratok vagy a létértelmezést vizuálisan is megjelenítő ikonográfia képezik ezt a hagyományt. Végül az ikonológiai értelmezés harmadik eleme a „*belső jelentés szintje*”, vagy a „szimbolikus” tartalom, amely az elsődleges és a másodlagos réteg egységében a mélyebb értelmezését nyújtja. Panofsky az értelmezési rétegek technikáját preikonografikus, a második szinten ikonografikus és végül ikonológikus elemzésnek nevezi.⁴

2.2. Hermeneutikai kör

Az ikonográfiai/ikonológiai műértelmezés lényege, hogy a rész és az egész viszonyrendszerének egységére épül. Feltárva a szinteket, ebben az értelmezési folyamatában a szemlélő bejárja a képet, ráközelítve és eltávolodva az egyre táguló *értelmezési köröktől*. Hasonló ez a *hermeneutikai kör* fogalmához, amelyet Gadamer irodalmi művek

² Békési Sándor: *Vizuális nyelv, A síkbeli műalkotások olvasási technikája és értelmezése*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar, 2015, 49.

³ Fabiny Tibor: Előkép és beteljesülés, in Fabiny Tibor (szerk.): *A tipológiai szimbolizmus*, Budapest, JATEPress, 1998, 12.

⁴ Erwin Panofsky: *Jelentés a vizuális művészetekben*, Budapest, Gondolat, 1984, 388–393.

értelmezésénél alkalmaz⁵. Ebben a körben a nyelvi szinten túl a műalkotásban megjelenő szemantikai egységeket egy műalkotáson túli kontextusba helyezzük, mígnem a belső értelmezésben a szemlélő eljut a mélyebb értelem feltárulásához. A kép tehát gondolkodásra, vizuális nyelvi rendszerében, jel és szimbólum rendszerében önmagára irányítja a figyelmet, a múlt és jelen összekapcsolására, a rejtett üzenet újraalkotására, belsővé tételére késztet. Ebben a dialógusban az alkotó és a befogadó különböző horizontjai, nézőpontjai találkozásáról van szó, Gadamer fogalmával a megértésben *horizont-egybeesés* történik.⁶

A megértésben tehát a hagyomány belsővé válásáról van szó, Gadamer a szimbólumban és a művészetben egyaránt „a reprezentációban való jelenlét” finomszerkezetének megértését tartja elsődleges hermeneutikai feladatnak. Ezért állítja, hogy a szimbolikus nemcsak utal a jelentésre, hanem jelenlevővé is tesz. A szimbólum nem más, mint önmagunk újrafelismerésének lehetősége, önazonosságunk megerősítése. Gadamer a görög eredeti jelentéshez, a „tessera hospitalis” jelentéséhez utalja vissza a fogalmat, és mélyíti el annak művészeti jelentőségét.⁷ Felfogásában a szimbólum, a szimbolikusnak a tapasztalata azt jelenti, hogy ez az egyes, ez a különös olyan léttöredék, mely azt ígéri, hogy valami neki megfelelőt *helyrehoz, és teljessé egészít ki*, vagy az a mindig keresett másik töredék is lehet, amely saját léttöredékünket teljessé egészíti ki.⁸ Fontos továbbá az a megállapítása, hogy a műalkotás hatását *létyarapodásként* definiálja, vagyis a művészet tapasztalatában nem egyszerűen értelemátvitelről vagy közvetítésről beszélhetünk. *A különössel és az igaz megjelenésével való találkozás az, amiben a művészet felülmúlhatatlannak bizonyul.*⁹

A fenti kifejtésekből is értelmezhető, hogy a jelentés jelenlétvé tétele a – *létyarapodás* – a hagyományt hordozó művek által valósulhat meg, ahol a hagyományon alapuló alkotói szándék találkozik a befogadó nyitottságával és ismereti háttérével. A középkor művészetében ez a közös alapokon álló kommunikáció megvalósulhatott, mivel az alkotó a képi ábrázolás módján, a kép kommunikációjának rétegeiben, a „látható” nyelvi kompozíciós elemek által olyan tartalmakat közvetít, amelyeket a hagyomány által a korabeli szemlélő értelmezni tudott, értette a szó és kép közös nyelvét, a bibliai téma szimbolikáját, ezért tölthette be a művészet az emlékeztetés funkcióját.

2.3. „Kép és kultusz”

A tanulmányban bemutatott alkotásokat különböző korokból válogattam, a választott téma bemutatása és ikonográfiai megjelenítése szempontjából fontos kitérni a művészetfilozófus, Hans Belting művészetértelmezésére. Belting a művészet két nagy korszakát különíti el. Az első nagy korszakát a művészetnek *képkorszakként* értelmezi, és *a hagyomány általi emlékeztetést* betöltő művészetként definiálja. *Kép és kultusz* című

⁵ Hans-Georg Gadamer: *A szép aktualitása*, Budapest, T-Twins, 1991, 11–60.

⁶ Gadamer: *Igazság és módszer*, 260.

⁷ Hans-Georg Gadamer: *A szép aktualitása*, Budapest, T-Twins, 1991.

⁸ Uo., 52.

⁹ Uo., 59.

művében így fogalmaz a képmás és az emlékezés témájáról, a kép olyasminnek a szimbóluma, ami a jelenben csak közvetve tapasztalható meg, emlékeztet a múltra: Isten múltbeli és eljövendő történelmi kinyilatkoztatása között helyezkedik el a jelen – erre emlékeztet a kép, a megtörténtre és az ígéretre.¹⁰

Ezzel szemben az újkor művészetét Belting *a művészet* korszakának nevezi:

A kép immár a művészet szabályai szerint jön létre, és azok alapján is fejthető meg, a nézőnek elmélkedésre kínálkozik. Forma és tartalom az esztétikai tapasztalásnak és a rejtett logikának engedi át a maga közvetlen jelentését.¹¹

Az újkortól tehát a mű, a kép autonómmá vált, és elsősorban a művészet szabályainak akar megfelelni. A vallás és művészet kapcsolatáról szóló vitával kapcsolatban megállapítja, hogy az a klasszicizmus és a romantika idején erősödött fel újra, és ekkor merült fel ismét a reneszánsz művészet klasszikus, azaz pogány volta, mivel elsősorban az antik művészet ideáljait képviselte.¹² A két korszak elkülönítése a vallás és kultúra elkülönülésének folyamatára is rámutat, amelynek veszteségét megállapíthatjuk. A *képkorszak* művészete emlékeztet a megtörténtre és az ígéretre, a kor embere értette a képi kommunikáció allegorikus vagy szimbolikus jelentését. A hagyomány közegét elveszítve a mai kor embere nincs ennek a tudásnak a birtokában, ezért a hagyomány kulturális közegének megértése előképzettséget kíván.

2.4. A szimbólumok

A választott témám kapcsán még szót kell ejteni a szimbólumok értelmezéséről. A bibliai témát feldolgozó művek esetében az értelmezésben nagy jelentősége van a tipológiai szimbólumoknak. A tipológia az írásmagyarázatnak az a módszere, amely az Ótestamentum és az Újtestamentum közötti szoros kapcsolatot mutatja meg, az egyes ószövetségi események, személyek, dolgok újszövetségbeli *előképét, előrevetítését, beteljesedését látja*. A tipológia nemcsak hermeneutikai módszer, hanem világképet is jelent, a tipológiai szimbolizmus speciálisan a Bibliára, bibliai témát feldolgozó művészetekre jellemző világkép, amelyben a bibliai időszemlélet jelenik meg. Olyan szimbólum, amely sajátos bibliai időszemléletet, a kezdet és a vég egyidejűségét, az idő dimenzióját foglalja magába („előkép – beteljesedés”).¹³ Az eszkatologikus (végidő) időszemlélet lényegét hordozza, melynek alapja a bibliai kijelentés, az evangélium, a kép a megtörténtre és az ígéretre egyidejűleg emlékeztet.

Szándékom a válogatott műalkotások által, a Belting fogalmával – *képkorszak* – művészetének fentiekben kifejtett emlékeztetést betöltő ikonográfiai sajátosságait, valamint az újkor – *művészet* – korszakának jellemző ikonográfiai változásait bemutatni. Egyben a bemutatott műalkotás-értelmezési elméletek alapján kifejtem – az ókeresztény témát feldolgozó középkori festészetben – a hagyomány alapjaira vonatkozó ismereteket, a

¹⁰ Hans Belting: *Kép és kultusz*, Budapest, Balassi, 2000, 11.

¹¹ Uo., 16.

¹² Uo., 507.

¹³ Fabiny: *Előkép és beteljesülés*, 12.

befogadás folyamatában az Igei alap és a képi ábrázolás összefüggéseit. A bibliai témák képi megjelenítését különböző korokban sok vita kísérte, azonban a Lélek ihlette alkotások, amelyek a létezés kérdésére kívánnak válaszokat adni, a megértés lehetséges útjait bejárva az önépítést szolgálják. A bemutatott megértési folyamatban a művészet az emlékezés/emlékeztetés felelős szerepét töltheti be. Hannes Böhringer vallásfilozófus megállapítja: ahhoz, hogy a művészet ilyen emlékezésre alkalmas terep legyen, szüksége van a teóriára, amelynek eredeti értelme a nézéssel szemben az igaz látása, mondhatnánk, a világ Isten nézőpontjából való szemlélése.¹⁴

3. A bibliai Ige/szó/kép összefüggései a *betlehemi születés* ábrázolásainak tükrében

A következő elemzésekben erre a *nézéssel szembeni igaz látására – láttatására* vállalkoztam a keresztény témát feldolgozó műalkotások értelmezési rétegeinek bemutatásával. Az 1–6. képeken bemutatott gótikus és kora reneszánsz, majd érett reneszánsz alkotásokat választottam elemzésre.

Az ikonográfiai értelmezés első szintje alapján nézzük meg a művek témája és a képi kifejezés nyelvi összefüggéseit. Az első három alkotás a művészet beltingi *képkorszak* idejéből származik, a választott alkotásokban a téma korszaknak megfelelő képi megjelenítése hasonlóságokat mutat, ezért az azonosságok kifejtését egységben alkalmazom, és az eltérő sajátosságokra külön kitérek. Az újkori reneszánsz alkotásokat szintén a jellegzetes, a – *képművészet* – korszakának sajátos ikonográfiai jegyeit tükröző szempontok alapján válogattam.

Gótikus és kora reneszánsz példák:



1. kép
Guido da Siena
(13. század Sienna)
A születés
1270 Louvre, Párizs



2. kép
Duccio di Buoninsegna
(1250–1318)
Születés (részlet)
(*Izaiás és Ezékiel prófétákkal*)
(1308 körül)



3. kép
Sano di Pietro
(1406–1481 Sienna)
Születés
Pinacoteca, Vatikán

¹⁴ Hannes Böhringer: *Szinte semmi, Életművészet és más művészetek*, Budapest, Balassi Kiadó, 2006, 50–52.

Példák az érett reneszánsz korszakából:



5. kép
Sandro Botticelli:
Jézus születése
(1500 körül)



4. kép
Hugo van der Goes:
A Portinari-oltár
(1475–1479, Firenze, Uffizi)



6. kép
Albrecht Dürer:
Jézus születése
(1504)

Mindenekelőtt szeretném hangsúlyozni a megértés folyamatjellegét, a befogadás dialógus jellegét, melynek feltétele az elidőzés. A középkori képek eredetileg templombelsősében, kápolnák falán vagy szárnyas oltárokon helyezkedtek el, így a prédikációk alatt a szemlélőnek jutott ideje az elmélyülésre. A befogadás folyamata elidőzést, kontemplációt igényel, ebben a folyamatban a műalkotás megszólít minket, kérdéseket tesz fel, és a kérdésekre keresett válaszok elmélyülésre indítanak.

4. Az alkotások témája a Bibliában

Jézus születését a középkori kora keresztény művészetben az evangéliumok és a korai nem kanonikus iratok – protoevangéliumok – alapján ábrázolták, ezért első lépésként fontos az ábrázolt téma megismerése a hagyományok szerint.

Közismert, hogy Augustus római császár összeírási rendeletére József és Mária Galileából Dávid városába, Betlehembe mentek, mivel Dávid nemzetségéből származtak. Mindenkinek saját nemzetsége városába kellett mennie. Ott-tartózkodásuk alatt érkezett el a szülés ideje, de mivel sehol nem kaptak szállást, ezért Mária egy szegényes istállóban hozta világra elsőszülött fiát (Lukács. 2:1–7). Jézus születésével több ószövetségi prófécia teljesedett be.

Mert egy gyermek születik nekünk: fiú adatik nekünk, és az uralom az ő vállán lesz, és hívják nevét csodálatosnak, tanácsosnak, erős Istennek, örökkévalóság atyjának, békeesség fejedelmének! Uralma növekedésének és békéjének nem lesz vége. (Ézsaiás 9:6)

Az értelmezés első szintjén a születés témáját megjelenítő képpalkotó elemeket járjuk körbe, az egész és rész viszonyait, a kompozíciós elemeket a kiemelés és alárendelés módozatait. Az értelmezésnek ezen a szintjén megvizsgáljuk a kép egészének és részleteinek összefüggéseit, a szereplők kiemelését és elrendezését, a színhasználatot. Először nézzük meg a válogatott középkori festészetben (1–3. kép) a kompozíciós elemeket és a színek kompozícióját, a szereplők ruhájának színét és a színek szimbolikáját. Az ábrázolásokon láthatjuk, hogy általában a gyermek közelében elhelyezkedő szülők és az esemény

többi szereplői tartásukkal, tekintetükkel, mind kompozíciós elrendezésükkel rávezetik a figyelmet a középpontra, a Megváltó személyére.

4.1. A kárpit

A bemutatott képeken a leghangsúlyosabb színek a *bíborvörös*, a *kármin*, a *kék* és a *földszínek*. A színek jelentős szimbolikát hordoznak, melynek megértéséhez vissza kell nyúlni a hagyományhoz, melyet a Jakab protoevangéliumban olvasható szöveg alapján ismerhetünk meg. Jakab protoevangéliuma (ősevangéliuma) a korai apokrif evangéliumok egyike, amely nagyrészt Mária születését és a jeruzsálemi templomban való felnevelkedését mondja el.¹⁵ Az ősevangéliumban olvasható szöveg alapján Mária egyike volt azoknak a szüzeknek, akik azt a függőnyt/kárpitot szőtték meg, amely a jeruzsálemi templom legfontosabb részét, a Szentek Szentjét választotta le, amely a Zsidókhoz írott levél szerint *Krisztus testének szimbóluma*. Figyelemre méltó szép szövedéke a szimbolikának, hogy „Máriának a sorshúzás a *skarlátvöröst* és a *mélybíbort* juttatta; Mária hozzálátott a fonáshoz: a *skarlátvörössel* kezdte.” (Jakab protoevangéliuma X, 1–2.)¹⁶ A kora keresztény ábrázolásokon ezért láthatjuk Máriát fonalat fonni, nagyon szép példaként a bibliai szimbolikának. Mária tehát szimbolikusan a születendő Megváltó emberi *testét és emberi lelkét* készíti elő, a jeruzsálemi templom kárpitját, amely Jézus keresztalálának pillanatában kettéhasadt (Mikeás 15,38; Máté 27,51).

A Jézus születését, megtestesülését ábrázoló képek színei általában azonosak a Szentek Szentjét határoló kárpit színeivel. A Szentek Szentjét elválasztó függőny elkészítésére, a felhasználandó fonalak színére a Mózes könyvében részletes utasítások vonatkoznak (2Mózes 26; 2Kronikák 3, 14). A Kárpit/Függőny megszövééséhez a ki nyilatkoztatás alapján négyféle színű fonalat kellett használni: kéket, bíborpirost, karmazsin színűt és sodrott lent. Ennek a hagyományos színszimbolikának megfelelően a kora keresztény keleti ábrázolásokon, Máriát általában skarlát és bíborvörös köpenyben ábrázolják, amelyek a lélek és a test szimbólumaira, Krisztus testére és vérére utalnak.

Guido da Siena festményén Mária mélyvörös köpenye és a skarlátvörösek nagyon szépen hordozzák e szimbolikát. (1. kép). A kárpit tipológiai szimbólum, színei a betlehemi születést ábrázoló középkori festészetben a legtöbb esetben megjelennek. Jelentőségük hagyományosan a bíbor–vér (hús), a skarlát–tűz (lélek) a kék–levegő (tisztaság), fehér (lenfonal)–föld. A hagyománynak ebben a szép szimbolikus *szövedékében* bepilanthatunk a születés és beteljesedés titkába, az *előkép és beteljesedés* eszkatologikus időszemlélete mutatkozik meg a képen. Duccio festményén is ezek a szimbolikus színek a dominánsak (2. kép). Ez a színszimbolika a későbbi nyugati ábrázolásokon nem jelenik meg következetesen, például láthatjuk a bemutatott reneszánsz műveken. Ezzel ellentétben a keleti ortodox ikonfestészetben a hagyomány továbbélését figyelhetjük meg. Különösen szép példái a színszimbolikának Andrej Rubljov képein láthatók.

¹⁵ Geréby György: *Egy ortodox apokrif műhelyében* http://okorportal.hu/wp-content/uploads/2013/03/2007_3_gereby.pdf (Letöltés: 2020. 07. 14)

¹⁶ Uo., 53–54.

4.2. A barlang

A betlehemi születés további fontos és hagyományos ikonográfiai eleme az esemény helyszíne. A korai keleti keresztény ábrázolásokon megjelenített születési helyszín általában a barlang. Ezt látjuk a bizánci művészet ikonjain, mozaikjain és néhol a nyugati keresztény ábrázolásokon is. Ennek szép példája Guido da Siena és Duccio Születés-ábrázolása. (1. és 2. kép) Az evangéliumokban Lukács említi a születés helyeként a barlangot, „*phatné*”-nak nevezi a helyet, mely egyszerre jelent barlangot, istállót és szabad ég alatti etetőhelyet. A barlang magyarázata lehet a korabeli állattartási szokás is, azonban mélyebb ószövetségi prófécia beteljesedésére is utalhat. Protoevangéliumnál is korábbi Barnabás-levél idézi Ézsaiás prófétát: „erős sziklák magas barlangjában fog lakozni” (11.5, Ézsaiás 33:16).¹⁷ A barlang a világ szimbóluma, ami a korban a platonikus hagyomány alapján is általános világjelképeként ismert volt. Az evangéliumok alapján is a világ szimbóluma, a világ a sötétség helye, amelyben megjelenik a világosság. „És a világosság a sötétségben fénylik, de a sötétség nem fogadta be azt” (János 1.5).

A fenti ige képi kifejező megjelenítése a korai ábrázolásokon megfigyelhető, mindhárom festményen hangsúlyos a barlang sötétjébe behatóló, tetejét áttörő fény. A képi üzenet ikonológiai mélysége tárul fel, a fent idézett bibliai üzenetet közvetítve a sötétségbe betör a Világosság, a Megváltó születésének szimbólumaként. Sano di Pietro alkotásán a fénynyaláb alatt még a fehér galamb is megjelenik a Lélek megtestesülésének szimbólumaként (3. kép). A reneszánsz alkotásokon a barlang szimbolika és a tetejét áttörő fény sem jellemző ikonográfiai elem. A válogatott képeken hétköznapi helyszínen vagy korabeli építészeti környezetben látható a születés, mintegy pillanat az életemények sodrában, életképek konvencióit követve. Jellemző példa erre Dürer és Botticelli alkotása. Hugo van der Goes Portinari-oltár részletén a kompozíció egészének drámaiságával finoman megformált részleteivel megrendültséget, elmélyült csodálatot tükröz. További érdekes ikonográfiai sajátossága a kora keresztény ábrázolásoknak, hogy Mária és a gyermek a barlangban, József a barlangon kívül helyezkedik el, hangsúlyozva ezzel Mária szerepét. A későbbi kora reneszánsz alkotásoknál ez nem jellemző. Ezek a hagyományos konvenciókat túllépve az életképek hatását tükrözik.

4.3. A Gyermekek

A születésábrázolásokon figyeljük meg a megszületett Jézus gyermekábrázolásait. A korai ábrázolásokon feltűnő, a kisdud *oltáron* vagy oltárhoz hasonló építményen való ábrázolása (1. és 2. kép). A Duccio ábrázolta faragott jászol egyértelmű utalás az ószövetségi áldozati oltárra. Ha figyelmesen megnézzük, a kisduden lévő pólya a keleti hagyomány szerinti a halotti lepel gondos testet körbevonó szövetekét mutatja (1. és 2. kép). Ezek a szimbolikus képi elemek a bibliai tipológiai szimbolizmus alapján a beteljesedésre mutatnak. Jézust Megváltóként jelenítik meg. A szimbólumban a beteljesedett ígélet előrevetítését, a bibliai eszkatologikus időszemlélet képi megjelenését

¹⁷ Uo., 56.

láthatjuk. A beteljesedést, a Krisztus helyettes áldozatát vetíti előre egy képben megjelenítve a kezdet és a beteljesedés evangéliumát. A képek szép példák a beltingi *képkorszak* jellemzőire, a szimbólum által emlékeztet a kép a megtörténtre és az ígéretre.

4.4. A mandorla

Az eszkatologikus időszemlélet további hangsúlyos szimbolikus képi kifejező eleme a *mandorla* forma, amely a jászol alakjában vagy kisdedet körülvevő drapériában jelenik meg. A mandorla hosszanti ovális forma, mint mag állapot, elvetettség – fölbe vetett mag –, új élet hordozója szimbólum a Krisztus-ábrázolásokon.¹⁸ A bibliai *földbe vetett mag* példázata alapján Krisztus testének megtöretését, az eleve elrendelést és beteljesedést előrevetítő szimbólum is egyben. Sano di Pietro alkotásán (3. kép) a földön a gyermek Jézust mandorla forma fényesség veszi körül, amely az evangélium örömhírét közvetítő szimbólum is. A mandorlában ábrázolt Krisztussal Pantokrátor-ábrázolásokon gyakran találkozunk a bizánci mozaikokon vagy a román és gótikus templomok kapuzatának ívmezején, amely a világ szimbólumaként Krisztus világ feletti uralmát jeleníti meg. Mindezek tükrében a bibliai eszkatologikus időszemlélet szép példajaként, a *betlehemi születés* ábrázolásokon a mandorla kiszolgáltatott kisdedet körülölelő fénye a reménység örömhírét is közvetíti. A következő igék alapján modhatjuk mindezt: „Én vagyok a világ világossága: aki engem követ, nem jár sötétségben, hanem övé lesz az élet világossága” (János 8:13); vagy „A világban gyötrelmetek lesz, de ne féljetek én legyőztem a világot” (János 16,33).

Végül a választott betlehemi születésábrázolásokon nézzük meg a megszületett gyermek sajátságos ábrázolását (3. és 6. kép). Megrendítő, még a reneszánsz festészetben is gyakori az egyedül, a földön fekvő meztelen kisded ábrázolása, amely véleményem szerint drámai módja az isteni testet öltés felmutatásának, az *epifánia* – a testté lett Ige – hangsúlyozásának, másrészt ugyancsak az előrevetített beteljesedés nyugtalanító és megszólító erejű kifejezése. Meglátásom szerint a ruhátlanság és a földön való elhelyezés a testté lett Ige csodájának a teljes megmutatása, képi kinyilatkoztatása és egyben az előrevetített kiszolgáltatottság hangsúlyozása. „Jézus Krisztus mint Isten, szolgálai alakot öltött, kifosztotta magát” (Filippiekhez 2,6), és értünk „noha gazdag volt, szegénnyé lett” (2Korintusiaknak 8,9).

A földre helyezett és meztelen kisded látványa az értelmezés mélyebb rétegére mutat, a teljes kiszolgáltatottságra, a beteljesedésre, a helyettes áldozat felmutatására. Nyugtalanító hatása a szembesülés és felismerés lehetőségét hordozza. És végül az ábrázolásokon szereplő angyalok erősítik meg az evangélium lényegét, akik a legelesettebbekkel, a pásztorokkal osztják meg az örömhírt:

Ne féljetek, mert íme, hirdetek nektek nagy örömet, amely az egész nép öröme lesz: Üdvözítő született ma nektek, aki az Úr Krisztus, a Dávid városában (Lukács. 2,12).

¹⁸ Békési Sándor: *Vizuális nyelv, A síkbeli műalkotások olvasási technikája és értelmezése*, 96.

5. Összegzésül

Amikor a kép vonzásában a szemlélő eljut önmaga értelmezéséhez – a világban benne – létét értelmezi újra, a létértelmezésre vonatkozó tartalom, „világnézeti energia” felfejtése történik.¹⁹ Mindezen felismerésekben élheti meg a szemlélő az érintettség mélységét.

Láthattuk, hogy a képek vizuális rétegét a rész és az egész viszonylataiban, az összefüggések keresésében, az igei és az archaikus hagyomány szövetébe ágyazottan értelmezve – a kép mélyebb tartalmi vonatkozásai tárulhatnak fel a szemlélőben.

Irodalom

- Békési Sándor: *Vizuális nyelv, A síkbeli műalkotások olvasási technikája és értelmezése*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar, 2015.
- Belting, Hans: *Kép és kultusz*, Budapest, Balassi, 2000.
- Böhringer, Hannes: *Szinte semmi, Életművészet és más művészetek*, Budapest, Balassi, 2006.
- Panofsky, Erwin: *Jelentés a vizuális művészetekben*, Budapest, Gondolat, 1984.
- Fabiny Tibor (szerk): *A tipológiai szimbolizmus. Ikonológia és Műértelmezés 4*, Szeged, 1998.
- Fabiny Tibor: Előkép és beteljesülés, in. *A tipológiai szimbolizmus*, Budapest, JATEPress, 1998.
- Gadamer, Hans-Georg: *A szép aktualitása*, Budapest, T-Twins, 1994.
- Gadamer, Hans-Georg: *Igazság és módszer*, Budapest, Gondolat, 1984.
- Geréby György: *Egy ortodox apokrif műhelyében, Jakab – ősevangélium filozófiai szimbolikája*, http://okorportal.hu/wp-content/uploads/2013/03/2007_3_gereby.pdf

Képek forrása

- 1–3. kép: <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.10.html>
https://www.wga.hu/html_m/s/sano/index.html
- 4–6. kép: <https://www.liveabout.com/paintings-of-the-nativity-2578285>

¹⁹ Uo., 52.

TAMÁS MARGIT

KÉPES BESZÉD – KÉPI NYELV – ZENEI NYELV

A magyar néphagyomány jelképeinek egységes rendje

A magyar népművészet szimbólumainak egységes rendje, a „népművészet jel- és képvilága, összefonódása a mesék és mítoszok jelképeivel, s végül a nyelvi képes beszéd fordulataival, együtt építi fel egy-egy etnikai közösség kultúráját, mert éppen az tesz egy csoportot közösséggé, hogy van saját nyelve, stílusa, s van sajátos, maga alkotta jelképrendszere” (Hoppál, 1990). Szimbólumaink nem különálló, mindentől független képződmények, hanem harmonikusan illeszkednek az egyetemes jelképrendszerbe. A tanulmány ezeket az összefüggéseket tárja fel.

Kulcsszavak: magyar népművészet, magyar népi műveltség, jelképrendszer, képes beszéd, képi nyelv, zenei nyelv

Tisztán intonálni azt jelenti, hogy adott tonalitáson belül minden lehetséges zenei hangot a tonikához képest, ahhoz viszonyítva kizárólag egyetlen, konkrét rezgésszámmal pontosan meghatározható hangmagasságban kell létrehozunk. Az összes többi megoldás hamis. Ugyanez érvényes az emberi létre is egyén, közösség, nemzet, emberiség szinten egyaránt. De tisztában vagyunk-e azzal, hogy mi, ki a tonika? Mit jelent intonálni?

Az egyre emelkedő technikai színvonal nem hozza magával az élet színvonalának automatikus emelkedését. Ugyanis az élet minősége a technika fejlettségével nem áll egyenes arányban, azaz: nem föltétlenül magasabb az élet minősége ott, ahol magas a technikai fejlettség, és viszont: nem alacsonyabb az életminőség, ahol kevésbé fejlett a technikai színvonal. Elhibázott az a létszemlélet, amely mégis megelégszik a mindenkori legfejlettebb technika diktálta feltételek átgondolás, mérlegelés nélküli követésével.

A bennünk és körülöttünk lévő rendezetlenséget, zűrzavart, káoszt (hamisságot) szükséges rendezni. Elvileg tudjuk a válaszokat, és hisszük, létünk alapja Jézus Krisztus. Más fundamentumot senki sem vethet. Az ember mégis hajlamos erre: más alapok, fejre állított építmények, hiányos, omladozó szerkezetek – romba dőlt életek.

Úgy találtam, hogy a magyarság nemzedékről nemzedékre örökített hagyománya összhangban áll az evangéliumok kijelentéseivel, az Igével. Az élet két pillére. Eredendő műveltségünk egyben erkölcsiség is: az emberélet (mikrokozmosz) középpontja Krisztus, az Ige (vannak vidékek az országban, ahol a keresztszemes hímzés kereszttjeit ma is igének nevezik), ahogyan a mindenség (makrokozmosz), a teremtett világ centruma a Nap, mozgatórugója, ösztökéje a szeretet.

1. A magyar népi műveltség és jelrendszere

Olyan műveltség ez, melyet [...] nem politikusok ácsoltak össze valamelyik társadalmi osztály védelmére, hanem névtelen emberi mű, mint a nyelv. Nem kezdetet lát a születésben, nem véget a halálban, hanem csak személyi változást mind a kettőben.

S nemcsak embernek emberhez való kapcsolatát szabályozza, hanem a szövetséget is, melyet a természettel és Istennel mindnyájunknak meg kell kötnünk. Valóban olyan életforma ez, melyben a közösség az első és legfőbb személy, s lelkében változatlan, csupán az atyák és fiak cserélik egymást.¹

Az emberi közösségek létezése feltételezi a jelekre épülő kommunikációt. A jelek nem önmagukban állnak, hanem szabályok által – kultúránként más és más – meghatározott rendszert alkotnak. Ám vannak olyan egyetemes, ősi jelek, amelyek átívelnek kultúrákon, téren és időn. A természeti népek az őket körülölelő természettel, teremtett világgal szerves egységben élnek: annak részei – közöttük kölcsönös kapcsolat van. Az urbánus lét más viszony: még tud a természetről, ismerheti, szimpatizálhat vele, de kívül él. Virtuális élet (olyan, mintha... – a valódihoz megszólalásig hasonlít) – sem a teremtővel, sem a teremtett világgal nincs kölcsönös kapcsolatban. Nincs a helyén, ilyen viszonyulásban nem is lehet. A fogyasztói társadalom, a szolgáltató intézmények számára a nép műveltsége haszontalan (szó szoros értelmében is az), jelentéktelen, értéktelen, mert nem a korlátlan önérvényesítés és a minél nagyobb anyagi haszon módszeréhez és a 'sikerhez' ad receptet. Aki hasznot akar húzni belőle (népi műveltségünkéből), soha nem tapasztalhatja meg lényegét, számára hozzáférhetetlen. Csodálkozhatunk-e, ha nemigen találjuk a módját, hogy teljességében beemeljük a mai kultúrába?

Az a világgép, amelynek velünk születő alapformái, az ősképek a társadalmi és gazdasági változások mellett sem (vagy alig) módosulnak, amelyeket a természettel közvetlen kapcsolatban lévő, annak törvényeit tiszteletben tartó ember mindenütt és mindig időszerűen alkalmazott, hagyományörző vidékeken alkalmaz ma is: az általánosat, a mindenkire kötelező érvényűt egyedien, személyre, nemzetségre, nemzetre s korra jellemző módon alkalmazza.

Népi műveltségünk jel- és képvilága a világmindenség (makro- és mikrokozmosz) egyetemes, szerves, organikus leírása. E jel- és képvilág összefonódása a mesék és mítoszok jelképeivel, együtt építi fel nemzetünk kultúráját. Figyelme az egyszerű – az egyén-közösség – mulandó léte mellett bejárja a határtalant és időtlent, az örökkévalót. Hoppál Mihály így fogalmaz Erdélyi Jánost is idézve a *Jelképtár* bevezetőjében:

A szimbolikus gondolkodásmód, a köznyelvi képes beszéd és a rajzolt jelképek évezredek óta az emberiség közismert és nélkülözhetetlen eszközei. Ezt az eszköztárat megismerni annyit jelent, hogy a kultúra egyik fontos beszédmódját tanuljuk meg, s megértjük a gondolat kifejezésének egyedül az emberre jellemző módját. [...] „a symbolismusban minden él, mégpedig a szó tulajdon értelmében, mivel örökös lebegése van az elmének gondolatrul gondolatra, képrül képre, tárgyul tárgyra. A tárgy jelent gondolatot, a kép történetet, a gondolat mindkettőt, s viszont, mindenféle cserében. Ez a cseréltetés, ez a változtatgatás tündéri játékot állít elő. Jó, megy a képzelődés, mint a szövő csónakjai egymás mellett, egymás ellen, s nyomain végre, mint egy keleti szőnyegen, ki vannak írva ég és föld, nap és éj, nyár és tél, ki az ifjúság és aggkor, az élet és halál. A symbolismus tehát, melyben gondolat és jel vannak egygyé olvasztva, ama tért foglalja el, mely a szellemi és anyagi világot összeköti, szám nélküli

¹ Magyar Hagyomány Műhelye: <https://naput.hu/index.php/g-mainmenu-30/1913-a-magyar-hagyomany-mhelye-tizedik-tanfolyama>

fokozatokon vivén által egyiket a másikig, hogy közbenjáró és kiengesztelő legyen a szellem és anyag között, s meghonosítsa testben az eszmét, eszmében a testet, s kellő egységre hozza össze.²

Hagyományunk különböző területei és rétegei egységesek, egymást erősítik, igazolják vissza. A jelképek jelentéstartalma is ugyanarra irányul: a mindenség ábrázolódik ki általuk szóban, képben, ritmusban, dallamban. Alkalmazzuk, alkalmaztuk őket épületeinken, ruházatunkon, használati tárgyainkon; hímezzük, szőjük, faragjuk, festjük, mintázzuk, táncoljuk és énekeljük más és más szokások szerint.

Napjainkra a népművészet minden területén összegyűjtött és rendszerezett mérhetetlen gazdag anyag egyértelműen azt bizonyítja, hogy a magyar műveltség nem innen-onnan összelopkodott tákolmány, hanem évezredek óta gyarapodó egységes rendszer. Sajátos, csak a magyarságra jellemző – ugyanakkor az emberiség egyetemes jelképeivel összecsengő – jelképrendszere, jelképrendszerének pedig több jelentésrétege van (mint minden műalkotásnak).

Népdalaink és egész népművészetünk tekintetében többek között Kodály Zoltán zeneszerző, zenepedagógus, de Lükő Gábor néprajzkutató is ezt az egységes rendszert hangsúlyozza, Pap Gábor művészettörténész szintén így érvel:

Semmi esetre sem beszélhetünk két- vagy többféle jelrendszerről népi műveltségünk vonatkozásában; egyről, amelyik nyelvünkben jelentkeznek, egy másiktól, amelyik népművészetünknek az ábrázoló részét jellemeznék, egy harmadiktól, a népmesékéről, népdalokéről stb. Egyetlen, szervesen összefüggő jelrendszerrel állunk szembe, amely lényegileg azonos módon, azonos szabályrendszerrel működik valamennyi említett – és a további, itt nem említett – részterületen.³

Az eddigi kutatások alapján képi ábrázolásainkban három jelentésszintet különböztethetünk meg – vélekedik Pap Gábor. A három jelentésszint egymáshoz való viszonya hierarchikus rendeződést mutat. Az első szint a leghétköznapibb, elvileg mindenki számára megérthető. A második szint nagyfokú elvonatkoztató készséget tételez fel mind az alkotó, mind a befogadó részéről (az e szinten megnyilvánuló/megfogalmazott valóság hangneme is jóval emelkedettebb, mint az első szinté). Ahhoz azonban, hogy a középső szint „kétértelműségét fel tudjuk oldani, föltétlenül szükséges, hogy rutinszerűen tudjunk közlekedni a tér-idő összefüggésekben. A harmadik szinten pedig már olyan közlések fogalmazódnak meg a valóságról, amelyek olvasásához nem igazán az írásjelekkel, illetve alkalmazási módjukkal, hanem a valósággal kell tisztában lennünk. Hogy mennyi információt tudunk lefejtetni egy jelhalmazról, az elsősorban nem azon múlik, hogy mennyire ismerjük az írást/jeleket, hanem azon, hogy milyen mélységekig ismerjük a valóságot.

Az első jelentésszinten az „itt és most” szempontja a mértékadó. A második szinten az ábrázolásoknak mind a tér-, mind az időkeretei kitágulnak. Ezen a második jelentésszinten „hosszú távra szóló üzenetekről van szó, amelyben – mindig a neki rendelt

² Hoppál–Jankovics–Nagy–Szemadám: *Jelképtár*, Budapest, Helikon Kiadó, 1990, 5.

³ Pap Gábor: *Jó pásztorok hagyatéka*, Debrecen, Pódium Műhely Egyesület – Magányos Kiadó, 1993, 13.

tér-idő közegben, és mindig éppen ott! – szükségképpen helyet kap minden mozzanat, ami megjegyzésre méltó a világból.”⁴

2. Tér-idő keret a magyar műveltségben

A magyar művész nem a látszatot örökíti meg, hanem a valóságot: egyformának rajzolja a közeli és távoli dolgokat, az ő művészetében mást jelképeznek az aránytalanságok, nem a teret. Az aránytalanság éppen olyan ősi formája a keleti művészeteknek, mint az aszimmetria. [...] A perspektivikus ábrázolás alárendelő, a perspektíva nélküli mellérendelő forma, az előbbi egy tetszés szerint felvett, közel hozott végtelenhez viszonyít mindent, az utóbbi csak egymáshoz viszonyítja a képen látható dolgokat, az előbbi szubjektív és komplikált, az utóbbi objektív és primitív [...] A magyar ember soha nem siet, mert nem veszi észre az idő múlását, s művészetében sem méri az időt. [...] A magyar ember kétféleképpen szokott énekelni, dalolni. Ha táncolni akar, vagy ha masírozni kell az úton, csárdástempóban, tánclépésben fújja a nótát, de amikor zavartalanul dalolhat a maga mulatságára, nem tesz erőszakot a beszéd tempóján, hanem ahhoz szabja a zenei hangok időtartamát is. Számára a tér határtalan, az idő örök, s magyar képek és nótának csak ezek kertében van értelme.⁵

Lükő Gábor néprajzkutató nyilatkozik így a 20. század derekán. Fél évszázad múltán pedig Pap Gábor – több évtizedes kutatómunkájának eredménye ebben a kérdéskörben így foglalható össze:

Jelrendszerünk második jelentésszintje tér-idő szint. Ezen a középső szinten jelrendszerünknek hét általános meghatározó (determináns) tényezőjét kell megemlítenünk. A nulladik az egész jelrendszert átfogó alapvonás: a formai hasonlóságok mindig tartalmi hasonlóságot fednek, így a következő hét sajátosság a következőképpen lesz megragadható.

1. *A dimenziók átfordíthatók egymásba; a négy (három téri és egy idő) dimenzió elvileg egyenértékű.*
2. *Bármilyen konkrét formációról legyen szó, a szembenézet mindig állapotra, az oldalnézet mindig folyamatra utal.*
3. *A pozitív és a negatív formák elvileg egyenértékűek, gyakorlatilag reciprokai egymásnak, vagyis szerepük úgy oszlik meg, hogy az egyik forma jelentésköre – valamilyen jól meghatározható vonatkozásban – kiegészíti a másikat.*
4. *A tér-idő rendszer egységesnek jelződik ugyan, de dimenziói nem egymeműek. Alakváltozásai nagy pontossággal rajzolódnak elénk a jelrendszerből. A tér-idő „nulla körüli tartománya” külön, hangsúlyosan jelölődik.*
5. *Az egyes létalakulatok (tárgy, növény, állat stb., illetve ezek részei) elvileg egyenértékűek, ugyanakkor hangsúlyozottan ideiglenes jellegűek; egymásba szüntelenül átalakulhatnak.*

⁴ Pap: *Jó pásztorok*, 13.

⁵ Lükő Gábor: *A magyar lélek formái*, Budapest, Exodus Kiadó, 1942.

6. Az egyes – viszonylagos önállósággal rendelkező – létalakulatokon belül *a részletek egymáshoz képesti aránya nem a közvetlen látványélmény által determinált, hanem annak egy „belső látásból” adódó, valamint egy „tudott” képpel történt összevetése nyomán alakul ki.*
7. A jelzésrendszer mindig olyan közegben fogalmazódik meg, hogy a lehetőségek szerint *módot adjon jelentésének objektív visszaigazolására.* Ez utóbbi döntően *a természetes fényjárás segítségével* oldható meg.⁶

3. Képes beszéd, képi nyelv, zenei nyelv – Szólások, képi ábrázolások, népdalok

A képes beszéd (szöveges jelrendszer) fordulatai népköltészetünkben, népmeséink szövegeiben éppúgy megtalálhatók, mint szólásainkban. A szólások és a közmondások nyelvünk csodálatos képződményei, amelyekben ugyanaz a változatosság és sokszínűség figyelhető meg, mint néptáncaink, népviseleteink, népzeneink, népdalvariánsaink, népmeséink, fafaragás-, hímzés-, hímestojás-, fazekasmotívumaink esetében. Olyan állandósult szókapcsolatok, amelyek találó megfigyelésekből, költői erejű gazdag képzeletből születtek, és akár több évezredes múltjuk ellenére manapság is élvülhetetlen, igaz élelveket közvetítenek.⁷

Népdalaink szövegét ugyancsak átszövik a képes beszéd fordulatai. Számunkra már természetes (Kodály Zoltán, Ádám Jenő, Forrai Katalin élvülhetetlen munkásságának köszönhetően), hogy bölcsődétől kezdve magyar gyermek- és népdalokon nőhetnek fel a következő generációk is, pedig ez a 20. század elején még nem volt magától értetődő. A magyar népzene csak az 1900 körüli gyűjtőmunka kezdte feltárni. Jóval előbb az irodalom foglalkozni kezdett ugyan a népdalszövegekkel, de jóval később gondolnak csak a dallamok lejegyzésére (Pálóczi Horváth Ádám, Tóth István dallamgyűjteményei kéziratokban maradtak). Később (1850 után) Mátray Gábor, Füredy Mihály nyomtatásban megjelent gyűjteményei, valamint Szini Károly és Bartalus István kiadványai is tartalmaznak néhány százat a néphagyomány dallamaiból, de lejegyzésük nem elég pontos, anyaguk nem mind első kézből való. Ezekből a gyűjteményekből is nyilvánvaló, hogy:

A nemzet művelt osztálya már nem ismerte: a vér szerinti magyar levetette, mint a divatja múlt köntöst, az idegen származású pedig soha nem is tudta. Leszorult hát a régi dal, egykor az egész nemzet közös kincse, a nemzetfenntartó földművelő osztálya. Szerencse, hogy annak a régihez való szívós ragaszkodása, próbált hűsége megőrizte mai napig. Van olyan nézet, hogy a népdal nem több, mint a nemzet legműveletlenebb, legdurvább rétegének dala. [...] A magyar népdal tehát nem pusztán a mai falusi élet visszhangja, nemcsak a „falusi ember primitív érzéseinek” kifejezője, hanem az egész magyar lélek tükré. Mint egy gyűjtőmedencébe, századokon át belefolyt a magyar érzelmi élet minden patakja, nyomot hagyott benne a magyarság minden lelki élménye, bölcsőjétől fogva: mert kétségtelennek kell tartanunk, hogy a magyar dal a magyar nyelvvel egyidős. És talán nem is olyan primitív az a „falusi lélek” s az a nyelv, amely

⁶ Pap: *Jó pásztorok*, 19.

⁷ O. Nagy Gábor: *Magyar szólások és közmondások*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1985, 7.

sejtető, képes kifejezéseivel olyan finom árnyalatokat tud éreztetni, hogy Sylvester János nem féltette a népet a Biblia rejtelmétől! A magyar ezer év előtt már régi keleti kultúrából került ide, s hozott magával valami keleti humanizmust, ami az európai léleknek egy és más tekintetben felette áll.⁸

Képi ábrázolásaink jelei, nyelvünk képes beszédmódja a látható, fizikai világ négy természeti elemének – tűz, víz, levegő, föld – valamely tulajdonságát, jellegét felhasználva fejezi ki a jelek első jelentésértelmével nem kifejezhető tartalmakat; a második (esetleg további) jelentésréteget. Ezeket az elemeket csak az elvont gondolkodású indogermán népek személyesítették meg. Nálunk az összes elem a lélek – és szeretet/szerelem/szerető jelképként mutatkozik népművészetünkben. Úgyis, mint: Lélek és első szeretet (a Szentháromság Isten), ugyanakkor az emberi lélek és – szeretet is. Ötödik elem (quintesszencia – eredetileg az éter megnevezésére szolgál, amely a tűz, víz, levegő, föld után az ötödik, s minthogy ez az elem a legfinomabb, a legkiválóbb, a szó ezt az általános jelentést kapta: valamely dolog legbelső mivolta, leglényegesebb tartalma, elve, kifejezése). Elsősorban népmesékben és képi ábrázolásokon, így például kazettás mennyezetű református templomaink kazettáin – az élő fa (világfa, életfa, égig érő fa, tetejetlen fa) is jelen van.

Minden jellegzetességük, tulajdonságuk statikus-dinamikus, állapot-folyamat szerint nyilvánul meg. Dinamikus folyamatban a kettős (örök-mulandó, ég-föld, élet-halál, menny-pokol stb.), hármas (múlt-jelen-jövő, test-lélek-szellem, szilárd-folyékony-lég-nemű stb.) vagy négyes (tavasz-nyár-ősz-tél, észak-dél-kelet-nyugat stb.) osztás szerint rendeződnek. A jel soha nem dísz (ahogyan az értelme is mutatja: jelöl, nem díszít). De a társadalmak, közösségek életének hanyatló fázisaiban tartalmát veszített dekorációvá válik.

4. A jelképek megjelenési módja, formái

Népi műveltségünkben a jelképek mindig a szavakban, képekben kifejezhetetlen, az elsődleges jelentésen túlmutató jelentést hordoznak, illetve írják körül, ugyanakkor lényegükben ragadják meg, fejezik ki a leírhatatlant, ábrázolhatatlant. Az öt elem legjellemzőbb tulajdonságaik, lényegük következtében egyetemesen képesek érzékeltetni a lélek, a szeretet/szerelem/szerető legbelső lényegét.

Hogy jelképeink hogyan rímelnek az evangéliumra (evangélium és néphagyomány egymással soha nem helyettesíthetők, nem vegyíthetők, soha nem cserélhetők fel), Lukács és János evangéliuma alapján Jézus kijelentései közül idézzük fel azokat, amelyekkel megfelelést mutatnak lélek–szeretet/szerelem/szerető jelképeink. Ezt követően szólásaink közül a legismertebbekből válogatva sorolunk egyet-kettőt. Majd építészetünk, hímzéseink, fafaragásunk képi ábrázolásaiból következik néhány példa, végül legközismertebb népdalaink, népdalszövegeink példáján győződhetünk meg jelképeink mindent átható jelenlétéről. A dallamok részletes vizsgálata szétfeszítené e tanulmány

⁸ Kodály Zoltán: A magyar népdal művészi jelentősége, 1929, in Bónis Ferenc – Czigány Gyula (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982, 34.

kereteit, emiatt ettől el kell tekintenünk. Annyit azonban mindenképpen szükséges hangsúlyozni, hogy a zene jelrendszere – tonalitások, dallamok, harmóniák – az emberi kifejezés újabb dimenziója. Püthagorasz szerint a zene a makrokozmoszban uralkodó rend és harmónia kifejeződése, mely ugyanolyan rendet és harmóniát hoz létre a mikrokozmoszban is. Sütő András véleménye pedig megfontolandó, hiszen ameddig egy nép énekel, messzire hallatszik a hangja.

- Tűz-Nap-Csillag (tulajdonságai: lángol, fénylik, világít, melegít, forró, vörös, narancs, arany stb.), 1. kép.⁹

„Jézus ismét megszólalt, és ezt mondta nekik: »Én vagyok a világ világossága: aki engem követ, nem jár sötétségben, hanem övé lesz az élet világossága.«” (János 8,12)

„Rossz fát tett a tűzre”; „Kiállja a tűzpróbát”; „Tűzről pattant menyecske”; „Háztűz-nézőbe megy”.



1. kép
Felkelő Napfarkú pávás ház, Bogártelke
(Kalotaszeg)

Megrakják a tüzet,
Mégis elaluszik.
Nincs az a szerelem,
Aki el nem múlik.
Rakd meg, babám, rakd meg
Lobogó tüzedet,
Hadd melegítsem meg
Gyöngé kezeimet.
Gyöngé lábam fázik,
Köpönyegem ázik,
Piros pej paripám,
Kert alatt bánkódik.
Szól a kakukkmadár,
Talán megvirrad már,
Isten veled, rózsám,
Magad maradsz immár.¹⁰

⁹ A széttárt farkú pávának nem csak díszítő funkciója van, mert a házorumra szerelt árnyékvető segítségével az idő mutatására (napóráként) is szolgál.

¹⁰ Sándorfalva (Csongrád vm.), Péczely A.

- Csillag¹¹, örvény¹²
„Csillagokat lát.”



2. kép
orosházi keresztstemes¹³

- Kakas¹⁴ (3. kép)

Jézus így válaszolt: „Az életedet adod énértem? Bizony, bizony mondom néked, mire a kakas megszólal, háromszor tagadsz meg engem.” (János 13,38)

„Ki korán kel, aranyat lel.”



3. kép
drávaszögi hímzés

¹¹ A fénysugaras ötágú~ a betlehemi csillag, a hatágú~ a Dávid-csillag már a suméroknál is jelen van, a nyolcágú~ a csillagok csillaga – az örök és az egyszeri (álló- és dőlt kereszt) egybeírva.

¹² Legalább három, de rendszerint négy vagy több, egy középpont körül futó görbe vonal – az örök körforgás ősi, egyetemes jelképe.

¹³ Ezen a hímzésen (2. kép) mind az öt elem megfigyelhető: vízszintesen, középen végigfut a hullámzó víz, a két partján a kavargó szél, mindkét oldalon élő fák, fényjel – a virágok közepe, a víz hullámai között állatmotívum.

¹⁴ Elvont értelemben a lét kezdetét jelző, születőben lévő szellemi fénynek, vagyis a feltámadásnak (Naptámadat) a szimbóluma (~kukorékolás), éberség jelképe.

- Víz (tulajdonságai: folyik, hullámzik, hömpölyög, tajtékzik, árad, kitölti a rendelkezésére álló medret – hullámvonalban folyamatosan áramló ív stb. – életvize, keresztvíz, tiszta forrás – újjászületés), 4. kép.

Az ünnep (lombsátor) utolsó nagy napján felállt Jézus, és így kiáltott: „Ha valaki szomjazik, jöjjön hozzám, és igyék! Aki hisz énbennem, ahogy az Írás mondta, annak belsejéből élő víz folyamatai ömlenek!” (János 7,37–38)

„Lassú víz partot mos.”; „Saját malmára hajtja a vizet.”; „Nem sok vizet zavar.”; „Tiszta vizet önt a pohárba.”



4. kép
kalotaszegi varrotas

- Eső – áldás
Essél eső, essél, Bugyborékot vessél, Búza bokrosodjon, Árpa szaporodjon!
- Csónak, ladik
Által mennék én a Tiszán ladikon, ladikon, de ladikon,
Ott lakik a ott lakik a galambom, ott lakik a galambom,
Ott lakik a városban, a harmadik utcában,
Piros rózsza, kék nefelejcs, ibolya virít az ablakában.
Által mennék én a Tiszán, nem merek, nem merek, de nem merek,
Attól félek, hogy a Tiszába esek, hogy a Tiszába esek,
Lovam hátán sejhaj, félrefordul a nyereg,
A Tiszának hajjai közt elveszek, a babámé nem leszek.¹⁵
- Levegő – szél (tulajdonságai: láthatatlan légnemű, fúj, zúg stb. – püfkösd) – Lélek¹⁶, lehelet,¹⁷ lélegzet (5. kép.)
„A szél arra fúj, amerre akar; hallod a zúgását, de nem tudod, honnan jön, és hova megy: így van mindenki, aki a Lélektől született.” (János 3,8)

¹⁵ Felsőíreg (Tolna vm.), Bartók B.

¹⁶ Az emberi személyiség essenciája, magja (minden kultúra megjelenítette valamilyen formában) – madár (kerescsen, turul, fönix).

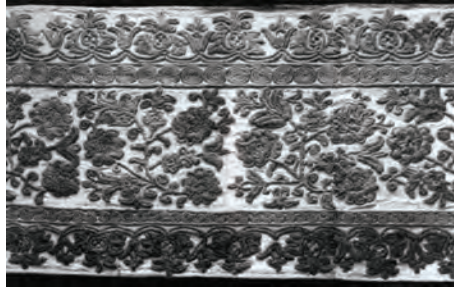
¹⁷ Szibériában ma is élnek olyan népek, melynek fiai barátság jeléül egyet szippantanak egymás lehelteiből. Miután így kicserélték lelküket, rokonságba kerültek egymással. A lelki közösségnek ebből a jelképéből származik a csók (Nyugat-Európában ma már egyoldalúan a szerelem jelképe a csók).

- Madár¹⁸

Így tett erről bizonyosságot (Keresztelő) János: „Láttam, hogy a Lélek leszállt az égből, mint egy galamb, és megnyugodott rajta.” (János 1,32)

„Hálni jár belé a lélek”; „Hol jársz erre, ahol a madár se jár?”; „Madarat tolláról, embert barátjáról.”

„Bolond lyukból, bolond szél fúj”; „Tudja, honnan fúj a szél”; „Aki szelet vet, vihart arat.”



5. kép
torockói hímzés¹⁹

Tavaszi szél vizet áraszt, virágom, virágom,
Minden madár társat választ, virágom, virágom.
Hát én immár kit válasszak, virágom, virágom,
Te engemet, én tégedet, virágom, virágom.
Zöld pántlika könnyű gúnya, virágom, virágom,
Mert azt a szél könnyen fújja, virágom, virágom.
De a fátyol nehéz ruha, virágom, virágom,
Mert azt a bú hajtogatja, virágom, virágom.²⁰

- Föld (tulajdonságai: szilárd, sötét, tömör, kötött, átláthatatlan stb. – termőföld, anyaföld)
- Állat- és növénymotívumos²¹ (6–7. kép)

Ekkor előállt egy törvénytudó, hogy megkísértse őt, és ezt kérdezte: „Mester, mit tegyek, hogy elnyerjem az örök életet? [...] Szeresd az Urat, a te Istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből, teljes erődből és teljes elmédből, és felebarátodat, mint magadat.” Jézus ezt mondta neki: „Helyesen feleltél: tedd ezt, és élni fogsz.” (Lukács 10,25.27–28)

„Ajándék lónak ne nézd a fogát.”; „Átesik a ló másik oldalára.”; „Magas lóról be-szél.”; „Ha ló nincs, jó a szamár is.”; „Közös lónak túros a háta.”

¹⁸ Főnix – mitikus madár: az örökkévaló élet ciklikusságának és az újjászületésnek a jelképe, galamb-lélek szimbólum, páva-teljesség, halhatatlanság (csillagos ég, világmindenség).

¹⁹ Az élő fákat alul és fölül is szegélyező keskeny, kavargó örvényekben végig vonuló sáv a szelet idézi.

²⁰ Bogdánfalva (Bákó vm.), Veress S.

²¹ Virágszimbólumok: bazsarózsa – bőség, méltóság; ibolya – szerénység, alázatosság, mennyei királyság; nefelejcs – hűség, megemlékezés Isten parancsairól; rozmaring – leányi tisztaság; rózsa (piros) – szerelem, szépség; tulipán – szerelmi vallomás, lángoló szív.

- Ló²²/ökör/kos/szarvas



6. kép
délalföldi hímzés

Udvarom, udvarom, szép kerek udvarom,
Nem söpör már többet az én gyöngé karom.
Udvarom közepén van egy szál cédrusfa,
Ahhoz van megkötve egy szép pej paripa.
Föl is van nyergelve, föl van kantározva,
Gyere, kis angyalom, bujdossunk el rajta.²³

- Tulipánmotívumok (tájegységenként más és más technika, szín és forma)



7. kép
a) jász szűrhimzés



7. kép
b) turai szűrhimzés



7. kép
c) békési szűrhimzés



7. kép
d) székelyudvarhelyi hímzés

²² Nálunk a ló mindig szerelmi jelkép, és azonos az egyik szerelmmel. A másik szerető a ló gazdája vagy lovasa. A ló és a szarvas eredetileg szintén a lélek jelképei.

²³ Páty (Pest), Kodály Z.

Hej, tulipán, tulipán, teljes szegfű, szarkaláb,
Tele kertem zsályával, szerelemnek lángjával.
Nyisd ki rózsám kapudat, hadd kerüljem váradat,
Rózsafának illatja az én szívem biztatja.²⁴

- Rózsamotívumok (tájegységenként más és más technika, szín és forma)



8. kép
a) matyó hímzés



8. kép
b) kalotaszegi bölcső



8. kép
c) zalai hímzés



8. kép
d) zsámboki hímzés

Két szál pünkösdrózsa, kihajlott az útra,
El akart hervadni, nincs, ki leszakítsa.
Nem ám az a rózsa, ki a kertbe nyílik,
Hanem az a rózsa, ki egymást szereti.
Nem szeretlek másért, két piros orcádért,
Szemed járásáért, szád mosolygásáért.²⁵

²⁴ Szolnok (Szolnok vm.), Kiss Áron

²⁵ Resznek (Zala vm.), Bartók B.

- Élő fa (világfa, életfa, égigérő fa, tetejetlen fa)²⁶ (9. kép)



9. kép
a) alsópáhoki tál



9. kép
b) karádi fehérhímzés



9. kép
c) pávás lepedőszél

Más országokban a „magas művészet” fejedelmi udvarok árnyékában vagy hatalmas polgárállamok védelme alatt keletkezett. Nálunk az idegen uralkodóház nem fejlesztette a nemzeti kultúrát, sőt inkább minden erejével elnyomására törekedett. Az ország előkelői az uralkodóház szolgálatában és utánzásában idegen művészetet pártoltak, ha egyáltalán volt közük hozzá. [...] A magára maradt közép- és alsóosztály megtette, amit folytonos élethalálharca közben tehetett: fönntartotta a régit. Mikor a középosztály is idegen kultúra eszményei felé kezdett fordulni, a nemzeti hagyomány őrzése a népre és a kispolgárságra maradt. Így történt, hogy a magyar irodalmi klasszicizmus megérése pillanatában az elidegenedett felsőbb osztályokra nem támaszkodhatott, azoktól sem visszhangot, sem ösztönzést nem várhatott. Petőfi költeményei egy magyar szabómester költségen jelennek meg. De még fontosabb, hogy nyelvet, stílust is csak a néptől kaphatott az irodalom. „Így mondja a nép, melynek Toldi nyelvét köszönöm” – vallja Arany János. „Itt a Helikon tanult a mezőtől.” (Jókai) Ezért van a művészi magyar zene kialakulásában sokkal nagyobb fontossága a népdalnak, mint talán más európai országokban volt. A magyar zenei helikon is, ha élni akar, csak a mezőtől tanulhat. Így adja vissza a mező az egész nemzetnek a századokon át híven megőrzött

²⁶ Ahogyan a Tejút átível az égbolton, úgy köti össze az élő fa az alsó - középső - felső világot (hármastagoltság). Népmeséinkben égigérő fa, tetejetlen fa néven jelenik meg. Ágai közt nap és hold vagy madár. Csak kiválasztott személy mászhat fel rá.

kincset. Visszaadja hiánytalanul, sőt meggyarapítva, aranya antik fényben tündököl, ékkövei tüze mélyebb lett. És mint az ékszer is holt kincs a kincsesláda fenekén, életre akkor kap, ha viselik: a népdal is, mennél többeké lesz, annál nagyobb lesz világító és melegítő ereje.²⁷

Egyértelmű, világos iránymutatás. Reményteljes bizonyosság. Csak az Ige által kerülhet a helyére bennem, bennünk; közösségben, nemzetben, emberiségben.

Irodalom

- Hoppál Mihály – Jankovics Marcell – Nagy András – Szemadám György: *Jelképtár*, Budapest, Helikon, 1990.
- Kodály Zoltán: A magyar népdal művészi jelentősége, 1929, in Bónis Ferenc – Czigány Gyula (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982.
- Lükő Gábor: *A magyar lélek formái*, Budapest, Exodus, 1942.
- O. Nagy Gábor: *Magyar szólások és közmondások*, Budapest, Gondolat, 1985.
- Pap Gábor: *Jó pásztorok hagyatéka*, Debrecen, Pódium Műhely Egyesület – Magányos kiadó, 1993.

Források

- 1–9.c képek: <http://emf-kryon.blogspot.com/2014/02/magyar-himzesek-es-motivumok-kincses-tara.html>
- Magyar Hagyomány Műhelye tizedik tanfolyam: <https://naput.hu/index.php/g-mainmenu-30/1913-a-magyar-hagyomany-mhelye-tizedik-tanfolyama>

²⁷ Kodály: *A magyar népdal művészi jelentősége*, 35.

TÓTH-BAKOS ANITA

ZENEOKTATÁS ÉS ZENETERÁPIA

A tanulmány célja összefoglalni és bemutatni azokat a zeneoktatási és terápiás módszereket, amelyek multidiszciplináris jellegüknek köszönhetően alkalmasak a zenei képességek fejlesztésén túl a komplex személyiség és egyéb képességek fejlesztésére. Összesen kilenc, kiemelkedő pedagógiai és terápiás értékű módszer bemutatására kerül sor. Mindegyik megközelítés a zenei elemeken kívül egyéb vizuális, mozgásos elemeket is tartalmaz, így alkotva egy egyedi, sokszínűen alkalmazható egységet.

Kulcsszavak: zeneoktatás, zeneterápia, módszerek, transzferhatás, fejlesztés

Bevezetés

A zene egyidős az emberiséggel, az idők kezdete óta különös jelentőséggel bír az emberek életében. Van, aki szerint a zenének varázsereje van, van, aki szerint gyógyít. A zeneterápia mint tudományág és alkalmazott módszer hivatott összefoglalni elméleti és gyakorlati szempontból mindazt, ami a zene általi gyógyítást, a zene közreműködésével kiváltott pozitív hatásokat jelenti. A zeneterápia célja, hogy az egyén lehetőségeit feltérképezze és/vagy sérült funkcióit helyreállítsa, így jobb intrapszichés és/vagy interperszonális integrációt tegyen lehetővé, s a prevenció, rehabilitáció vagy kezelés következtében a személy minőségileg jobb életet élhessen.¹

A zene erejének és jelentős hatásainak tudatosítása indokolta és alapozta meg a zeneoktatás fontosságát is. Az elméleti ismeretek mellett mégis felmerül a kérdés: miért és hogyan? Miben rejlik a zene varázslatos ereje? Hogyan képes a zene gyógyítani? Hogyan lehet a zene által fejleszteni? Mi az alapja a jól ismert Mozart-hatásnak? Valóban okosabb, aki zenét hallgat vagy zenél? Mi az alapja a zene pozitív transzferhatásának?

Jelen tanulmány ezekre a kérdésekre keresi a választ, és ezzel együtt arra hivatott rámutatni, hogy a zene, zenés tevékenységek, egyes zeneterápiás és zenepedagógia irányzatok miképp váltanak ki pozitív hatásokat, alapozva a művészetek komplex együtthatására. Olyan zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatokat mutat be, amelyeknek multidiszciplináris jellege még hatékonyabbá teszi a fejlesztést, a harmonikus és komplex személyiségfejlődést.

1. A zene fejlesztő ereje

A történelem során számos feljegyzés említi, hogy a zene varázserővel, gyógyító erővel bír, megnyugtatja a testet és a lelket, személyiségformáló hatása van, fejleszt, pozitív transzferhatása révén más képességeinkre is pozitív hatással van. Mint tudjuk, a zene igen komplex jelenség, mely egyidejűleg több, kvalitatív és kvantitatív különbségeket mutató elemből tevődik össze, vizsgálata több tudományterületet érinthet: egyszerre

¹ A Zeneterápiás Világszövetség Klinikai Gyakorlati Bizottsága az 1996-ban, Hamburgban megrendezett Zeneterápiás Világkongresszuson elhangzott meghatározása alapján.

vannak jelen a művészi elemek mellett a fizika, akusztika, matematika tudománya által kutatott elemek is. Hiszen az, ahogyan egy hangszer megszólal, a fizika és akusztika tudományából nyert ismeretek alapján érthető meg, a harmóniák, hangközök, dalok szerkezete pedig matematikai összefüggéseket mutat. Egy hangköz, egy harmónia, egy akkord vagy egy dallam nem más, mint matematikai összefüggésekre épülő szabályok sora, egy zenei szemelvény szerkezete pedig analógiát mutat a matematikai sorozatok tulajdonságaival. Erre épül a zene tartalmi jellege, esetlegesen szövegezése, ami együtt adja a zene mondanivalóját, hangulatát, érzelmi töltetét, ezáltal az ember lelkivilágára kifejtett hatását. A zenei hangszerek együttes megszólalása, dinamikája, tempója pedig leginkább érzelmi világunkra, hangulatunkra van hatással.

Ha élő zenéről beszélünk, úgy nem elhanyagolhatók a fizikai hatások sem, amelyeket a zene, pontosabban a hangszerek, hangok rezgései gyakorolnak a testre. Így nézve, a zenehallgatás által egyszerre rengeteg különböző inger éri az embert, melyek a test, a lélek, valamint az agy különböző területeire, részeire hatnak. Ezáltal logikusan feltételezhető, hogy a zenének igen komoly, komplex hatása van az emberre. Egyidejűleg aktivizálja az agy különböző részeit, területeit, melyek azon túl, hogy aktív állapotba kerülnek, azonnal össze is dolgoznak, hiszen ezek a különböző jellegű ingerek minden pillanatban, mondhatni állandó jelleggel össze is kapcsolódnak, így biztosítva az azonnali zenei élményt. Ezt a jelenséget Levitin úgy fogalmazta meg, hogy zenei tevékenység során bevonódik az agy szinte minden egyes területe.² Ezt a jelenséget leginkább az agytornához hasonlíthatjuk, hiszen egyidőben aktivizálásra és együttműködésre sarkallja az egyes agyi területeket. Az agy különböző területei dolgozzák fel az akusztikus és vizuális ingereket, érzelmi élményeket, a szövegezett információt, a testre gyakorolt fizikai hatásokat a rezgések által, így az idegrendszer, az idegpályák rendkívüli aktivitást mutatnak zenei élmény hatására.

A zene hallgatásán, befogadásán túl azonban kiemelkedő jelentőséggel bír az aktív tevékenység is, legyen az hangszerjáték, éneklés, zenés mozgásos tevékenység, zenére történő bármilyen aktivitás, ami tovább növeli az ingerek, így az agyi hatások mértékét. A zene hallgatásán túl az énekhang képzése vagy bármilyen hangszer megszólaltatása további nagymotoros és finommotoros mozgásokkal egészíti ki agyi aktivitásunkat, melynek pontossága, zenéhez igazítása kulcsfontosságú. Minden más aktivitás, mozgás, tánc, ének, beszéd, művészeti tevékenység további agyi területeket stimulál. Így a zenés tevékenység során az említett agytorna csak még intenzívebbé válik, mondhatni teljes agyi aktivitás valósul meg, hiszen más területek aktivizálják a vizuális és akusztikus ingerek feldolgozását, a mozgáskoordinációt, az érzelmi reakciók feldolgozását, a zenéhez való igazodást, dolgozik a memória, dolgoznak a kognitív képességek, a figyelem a koncentráció és az együttműködés.

A zenés tevékenyegen túl pedig fontos megemlíteni a zenetanulást, a hangszeres játék tanulását is, ami további pozitív hatásokkal egészíti ki az eddig említetteket. Itt ugyanis a rendszeres, hosszú távú, szervezett zenés tevékenységeken túl tanulási, gyakorlási

² Daniel J. Levitin: *This is your brain, The science of a human obsession*, New York, Dutton, 2006, 334.

folyamat zajlik, mely a folyamatos aktivitáson túl az emlékezetet, a magasabb kognitív képességeket és további egyéb területeket is aktivizálja.

2. A zene transzferhatása

A zene, illetve a zenés tevékenységek más képességekre kiváltott hatásait nevezzük transzferhatásnak. A zene pozitív transzferhatását úgy értelmezhetjük, hogy a zenei jellegű tevékenységek javítják az egyéb kognitív és tanulási képességeket, gondolkodást, és ezen túl hozzájárulnak a személyiség harmonikus fejlődéséhez. Ennek a transzferhatásnak az alapja az a komplex agyi aktivitás, amit a zene, illetve zenei jellegű tevékenységek kiváltanak. A komplex agyi aktivitás működteti az idegpályákat, aktivizálja az agysejtek közti kapcsolatokat, a szinapszisokat, új szinapszisok létrejöttét segíti, ezáltal új idegpályákat aktivizál, gyorsítja az egyes agyi területek együttműködését. És ez a fajta agyi aktivitás más, például tanulási tevékenységek során is működésbe lép, tovább serkentve így az agyműködést.³ Fogalmazhatunk úgy is, hogy magasabb aktivitási szinten tartja, hatékonyabban működteti az agyat.⁴ Az agyi tevékenység serkentésén túl a zenei jellegű tevékenységek megvalósításához elengedhetetlen a magasabb szintű kognitív képességek, a logikus gondolkodás, alkotókészség, koncentráció működtetése is, ami a transzferhatást tovább erősíti.⁵ Ez a fajta transzferhatás az agy működési mechanizmusain túl hatással van az agyi struktúrák szerkezetére is. Csépe szerint a mai agykutatási eredmények egytől egyig arra utalnak, hogy a zene, és különösen a hangszeres játék, az agy szerkezeti és működési változásaival jár. Szerkezeti változás következik be a hallási feldolgozás teljes agykérgi hálózatában, a homloklebeny figyelmi-végrehajtó funkciókért felelős területein, s a két félteke összeköttetéseit biztosító kérgestest (corpus callosum) egyes területein.⁶ Csépe felvetését alátámasztják Habibi idegtudós és pszichológus kutatásának eredményei is, aki különbségeket vélt felfedezni a zenészek és nem zenészek agyának struktúrájában.⁷

A zenei nevelés transzferhatásai, így a zene általi fejlesztés sajátosságai tehát röviden a következő alappillérekre épülnek:

- közvetett, indirekt módon történő fejlesztés,
- élményszerű, játékos, tapasztalaton és tevékenységeken alapuló fejlesztés,

³ Agáta Csehiová: A zene és a zenei nevelés jótékony hatása a képességek fejlődésére – 1. rész, *Katedra*, 2015, 23/4, 16–19.

⁴ Az ilyen jellegű idegrendszeri stimulálás, érlelés a mozgásterápia egyes típusainak alapja is. Strédl Terézia: *Terápiák és nevelés: A terápia szocializációs hatása a nevelésben*, Komárno, Selye János Egyetem, 2017, 102.

⁵ Tóth-Bakos Anita – Agáta Csehiová: *Music and Brain – Music Training Transfer*, INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference – Valencia : IATED, 2016, USB, 1726–1732.

⁶ Csépe Valéria: A zene hatása a fejlődésre és lehetőségei a gyermekgyógyászatban, *Gyermekgyógyászati Továbbképző Szemle*, 2017, 22/4, 83–88.

⁷ Emily Gersema: *Neuroscientists' research reinforces music's impact on the developing brain*, <https://dornsife.usc.edu/news/stories/3157/neuroscientists-research-reinforces-musics-impact-on-the-develop/>

- különböző jellegű tevékenységterületek összekapcsolása általi fejlesztés,
- agyi aktivitás és idegpályák serkentése, az agy egyes részei együttműködésének serkentése, ez által az agy struktúrájának változása,
- rendszeres, szisztematikus tevékenység általi fejlesztés,
- élettani funkciók, motoros és szenzomotoros képességek, kognitív és kommunikációs készségek, memória fejlesztése,
- érzelmi intelligencia, szocializációs képességek, empátia, tolerancia és együttműködési képességek fejlesztése,
- esztétikai ízlésformálás, szépérzék fejlesztése, képzelőerő és fantázia, alkotókészség és kreativitás fejlesztése.

A zene fejlesztő hatásával nem kevés szakértő foglalkozott, a teljesség igénye nélkül azonban fontos megemlíteni néhány kifejezést, fogalmat, illetve a témával foglalkozó tudósokat. A Mozart-hatásként⁸ leírt jelenséget elsőként Rauscher idegtudós írta le saját kísérleteinek eredményei alapján, miszerint az előzőleg Mozart zenéjét hallgató kísérleti személyek jobban teljesítettek egy térbeli logikát igénylő feladatban, mint azok, aki más jellegű zenét hallgattak, vagy egyáltalán nem hallgattak zenét.⁹

Tomatis fül-orr-gégész arra a felismerésre jutott, hogy zenével, pontosabban hangok segítségével kezelhetők, gyógyíthatók bizonyos rendellenességek és szervi bántalmak.¹⁰

Frances H. Rauscher és Hong Hua Li genetikus közösen arra az eredményre jutottak patkányokon végzett kísérleteikben, hogy Mozart zenéjét hallgatva az állatok jobban teljesítettek bizonyos tanulási és memóriateszteken.¹¹

Don Campbell *Mozart-hatás* (The Mozart Effect) című könyvében írta le saját elméletét, miszerint Mozart zenéjének hallgatása növeli az intelligenciát, és további jótékony hatásokat fejt ki a mentális képességekre¹².

Magyarországon a zenei nevelés transzferhatásainak jeles kutatója Kokas Klára, aki azon túl, hogy saját kutatásai¹³ során igazolta a zenei nevelés pozitív transzferhatását, eredményeire és tapasztalataira alapozva saját koncepciót, zeneterápiás és zeneoktatási módszert hozott létre. Saját kutatási eredményei alapján arra a megállapításra jutott, hogy azok a gyerekek, akik rendszeresen vesznek részt zenei tevékenységekben, zenét tanulnak, más területeken is jobban teljesítenek.

⁸ A Mozart-hatás kifejezés eredeti angol nyelvű elnevezése "Mozart effect".

⁹ Frances H. Rauscher – Gordon L. Shaw: Music and spatial task performance, *Nature*, 1993, 365/6447 doi:10.1038/365611a0

¹⁰ Alfred Tomatis: *Pourquoi Mozart?*, Paris, Fixot, 1991.

¹¹ Frances H. Rauscher – K. Dexis Robinson – Jason J. Jens: Improved maze learning through early music exposure in rats, *Neurological reasearch*, 1998, 20/5, 427–432 o. doi:10.1080/01616412.1998.11740543

¹² Don Campbell: *The Mozart Effect: tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit*, New York, Avon Books, 1997, 354.

¹³ Kokas Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*, Budapest, Zeneműkiadó, 1972.

Csépe Valéria és munkatársai követéses vizsgálatuk során szintén arra az eredményre jutottak, hogy a komplex ének-zenei tréning pozitív hatása statisztikailag jelentősnek bizonyult alsó tagozatos kisdíákoknál a beszédhangok feldolgozásában.¹⁴

Nádassy Karres doktori értekezésében közzétett vizsgálataiból kiderül, hogy a mindennapi vagy gyakori zenei nevelésben részt vevő gyermekek a helyesírást gyorsabban, jobban tanulták meg, anyanyelvi készségük jelentősen javult az írás, olvasás, fogalmazás terén, javulást mutattak továbbá a számolásban is.¹⁵

Egy újabb, 2014 és 2015 között megvalósult szlovén kutatás eredményei is igazolták a kora gyermekkori (0–3 éve kor) zenés tevékenységek jótékony hatásait, melyek leginkább a pszichomotoros, érzelmi és szociális készségek fejlődése terén mutatkoztak meg.¹⁶

Elena Amtmannová szlovák gyógypedagógus Zeleiová cseh zeneterapeuta értelmezése alapján kiemeli a zeneterápia elsődleges prevenciósi funkcióját, amit pedagógiai zeneterápiaként említ, mely kifejezetten a zene kognitív képességekre (érzékelés és észlelés, emlékezet, figyelem) és fiziológiai funkciókra (mozgáskoordináció, beszéd) gyakorolt pozitív hatására épül.^{17;18}

3. Komplex zeneterápiás és zenepedagógiai módszerek

3.1. Dalcroze-euritmia

„A zene úgy hat az egész szervezetre, mint egy varázslatos erő...”

Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) svájci francia zeneszerző, zenetanár a saját pedagógiai gyakorlatában tapasztaltakra alapozva fejezte ki szükségét egy olyan módszer megalkotására, mely a zene és a mozgás összekapcsolása révén hozzájárul a ritmusérzék fejlesztéséhez. Módszere ritmikus tornának is nevezhető, melynek célja a zene segítségével összhangba hozni az egyén értelmi és testi képességeit.¹⁹

A módszer három alappillére épül:

- euritmia: a zene mozgás általi kifejezése, a zenei képességek fejlesztése a kinesztetikus gyakorlatok által;
- szolfézs: a zenei hallás fejlesztése, éneklési készségek fejlesztése, a szolfézs alapjait képező szolmizáció alkalmazása;
- improvizáció: alkotókészség fejlesztése hangszerek, mozgás és éneklés által.

¹⁴ Csépe Valéria: A zene hatása a fejlődésre és lehetőségei a gyermekgyógyászatban. *Gyermekgyógyászati Továbbképző Szemle*, 2017, 22/4, 83–88.

¹⁵ Nádassy Lászlóné Karres Magdolna: *Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermek személyiségének fejlődésére*, Doktori értekezés, Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 1981, 170–186.

¹⁶ Katarina Zadnik – Katarina Habe: The developmental benefits of early music education, An evaluation study of the two Slovenian projects, Ljubjana, *Progress in Education*, 2017, 01/01.

¹⁷ Elena Amtmannová – Eleonóra Jarosová – Tímea Kardos: *Aplikovaná muzikoterapia*, 2017, www.t-com.sk/prorp, 58.

¹⁸ Jaroslava Zeleiová: *Muzikoterapie*, Praha, Portál, 2007, 254.

¹⁹ Szőnyi Erzsébet: *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*, Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat, 1988, 226–230.

3.2. Montessori-pedagógia

„Kezdeményezni, azután hagyni, hogy a gyermek szabadon kibontakoztathassa képességeit. Ez a pedagógus feladata.”

Maria Montessori (1870–1952) olasz orvosnő, pedagógus és pszichológus pedagógiai koncepciójának megalkotásában a teljességre törekvés, a testi-lelki harmónia, a természetesség iránti igény, az élet-reformmozgalmak játszottak igazán fontos szerepet. A Montessori-oktatás a nevelési-oktatási feladatok teljes palettáját magába foglalja. A humán és reál műveltségi területeken kívül komplex művészeti nevelést kíván megvalósítani, ennek keretében a képzőművészet, a ritmikus mozgás és a zene is kiemelt hangsúlyt kap. Alkalmazva az euritmia módszerét, Montessori is kombinálja a ritmikus mozgás oktatását a zenei készségek fejlesztésével. Pedagógiájának újszerű célkitűzése továbbá a „jó zenehallgatóvá” nevelés, amelyhez véleménye szerint a zaj, a hang és a csend megtapasztalásán keresztül vezet az út. Készségfejlesztésre különféle eszközöket és hangszereket használ.²⁰

3.3. Ward-módszer

„A gyermekeket meg lehet tanítani, hogy dalban kommunikáljanak, mint a fiatal madarak.”

Justine Bayard Ward (1879-1975) amerikai zongorista koncepciójának alapját a gregorián zene művelése képezi, arra az elképzelésre épül, hogy a gregorián ének az európai zenekultúra alapja.

Ward koncepciójának fő lépései a következők:²¹

- éneklés: az éneklés örömeinek kialakítása, az ének általi önkifejezés, afféle zenei anyanyelv kialakítása;
- zenei hallás fejlesztése: a relatív szolmizáció elveihez hasonlóan a hangok közti távolságok kifejezése számok és kézjelek segítségével;
- ritmus: a karok mozdulataira fókuszál, melynek eredményeképpen a zene egyenletes lüktetése, hangsúlyok jelzése ritmusának kifejezése leginkább a vezénylet-hez hasonlóan valósul meg;
- kottázás: alapját a hangmagasság már említett számjegyekkel (1–7) történő kifejezése alkotja;
- improvizáció: a gyerekek nemcsak a zenei elemek ismétlésére képesek, de saját zenei elképzeléseiket, ötleteiket is ki tudják fejezni; képesek rövid motívumokat, kompozíciókat megalkotni;
- dallamok és dalanyag: a zenei anyag alapját a gregorián ének képezi, mely által sokkal könnyebb a modális hangsorokban való tájékozódás elsajátítása.²² Dalanyagát ezen felül gyermekdalok és különböző népek népdalai alkotják.

²⁰ Kis Jenőné (Kenesei Éva): *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Budapest, Tárogató Kiadó, 1994, 116.

²¹ Amy Zuberbueler: *The Ward Method: A History of Sound Pedagogy*, <https://web.archive.org/web/20061129161340/http://www.musicasacra.com/ward.html>

²² Justine Bayard Ward: *The reform of Church Music*, Atlantic Monthly, 1906/4. 10 o. <https://media.musicasacra.com/publications/sacredmusic/pdf/ward.pdf>

3.4. Kodály-módszer

„Legyen a zene mindenkié!”

Kodály Zoltán (1882–1962) magyar zeneszerző, zenetudós, zenepedagógus és népzene kutató, a magyar zeneoktatás alapját képező Kodály-módszer megalkotójának célja a zene és a zenei nevelés központi szerepének megerősítése, valamint a zenei anyanyelv koragyermekkorban való kialakítása volt.²³ A Kodály-módszer három alapelvre épül.

- Az egyik és egyben legfontosabb alapelve a tiszta éneklés, és ezzel párhuzamosan a belső hallás fejlesztése. Módszerét nem a hangszerjátékra, sokkal inkább az énekhangra alapozza.
- A módszer második fontos eleme a zenei írás-olvasás tanításának új alapokra való helyezése a relatív szolmizáció alkalmazásával. A relatív szolmizáció alapjait képező szolmizációs szótagok segítségével lehetőség nyílik az ötvonalas vonalrendszer nélküli kottázásra, ami a szótagok kézjelekkel történő kifejezésével kiegészülve a hangmagasság és a dallam vizuális elképzelését is segíti, fejlesztve ezáltal a belső hallást is.²⁴ A zenei írás-olvasási készség fejlesztését támogatja a Kodály által használt ritmizálási technika is, mely a ritmusszótagok alkalmazásával könnyíti a ritmusérzék fejlődését.²⁵
- A Kodály-módszer harmadik, egyben kulcsfontosságú eleme a dalanyag, melynek alapját elsősorban a magyar népdalokra, később más népek dalaira alapozza, hangterjedelmét tekintve a pentatóniára épít.

3.5. Az Orff-módszer

„Mondd el, elfelejtem, mutasd meg, megjegyzem, vonj be, megértem!”

Carl Orff (1895–1982) német (bajor) zeneszerző, karmester és zenepedagógus koncepciójának alapja a szöveg, a zene, a mozgás és a dramaturgia egységében rejlik. Koncepciójának alapját az ötkötetes Schulwerk²⁶ képezi: az elemi zenélés alapelveit tükröző kompozíciók, etűdök, gyakorlatok.²⁷ Célja az aktív zenélés iránti érdeklődés felkeltése, a zenei elemek tudatosítása játékos és szórakoztató formában. Alapelve a mozgás (ritmus), a szöveg, az ének és a hangszeres játék egységének, mintegy modern egyetemes

²³ Kodály Zoltán „A zene mindenkié!” kijelentésével szorgalmazta azt az elképzelést, hogy a zene bevezetésre kerüljön minden általános képzésbe. Szemlélete azt a filozófiát vallotta, hogy az emberiség minden tagja teljesebb és minőségibb értékeket tudhatna a magáénak, ha zenét tanulhatna élete során; Fehér Anikó: A Kodály Módszer, *Parlandó Zenepedagógiai Folyóirat*, 2012/6. <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-08-Feher.htm>

²⁴ Kodály a szolmizáció és a kézjelek módszerét az angol származású John Curwen szolmizációs rendszeréből kiindulva alkotta meg és igazította a magyar nyelv sajátosságainak megfelelően.

²⁵ Lois Choksy: *The Kodály Method I: Comprehensive Music Education*. Upper Saddle River, New Jersey, Prentice-Hall, 1999, ISBN 0135168732, 255; Agáta Csehiová: Umelecký a hudobno-pedagógický odkaz Zoltána Kodálya, *Slovenská hudba: Revue pre hudobnú kultúru*, 2013, 39/2. 189–207., ISSN 1335-2458

²⁶ Az Orff-módszer elnevezés mellett ezért sok helyen az Orff Schulwerk elnevezés is szerepel.

²⁷ Wilhelm Keller: *Einführung in „Musik für Kinder“: Methodik, Spieltechnik der Instrumente – Lehrpraxis (Orff-Schulwerk)*, Schott, Mainz, 1963.

műalkotásként való megteremtése.²⁸ Gyakorlatain keresztül igyekeznek szabad teret engedni a gyermek zenei fantáziájának, improvizálási készségének. Gyermekmondókákra improvizálnak ritmust, majd dallamot, a későbbiekben már teljes mesét ritmussal, dallammal, sőt tánccal ellátva rögtönöznek.

A módszer sajátossága saját hangszertára, az Orff-hangszerek,²⁹ melyben a hangszerek jellegük alapján három nagy csoportra oszthatók:

- furulya;
- fém és fa ütőhangszerek (harangjáték, metalofon és xilofon);
- különféle ütőhangszerek (hangolható dobok, triangulum, réztányérok, csengő, csörgődob, fadob, kasztanyetta, kereplő, pergődob, bongó, krotál, shaker).³⁰

3.6. Suzuki-módszer – a szeretet pedagógiája

„Minden gyermek képes tanulni.”

Schinini Suzuki (1898–1998) japán hegedűművész, zeneszerző és zenepedagógus saját módszerét anyanyelvi módszerként emlegette. Alapelve, hogy minden gyermek képes a környezetétől tanulni a nyelvtanuláshoz hasonlóan. Ebből kiindulva építette fel hegedűtanítási módszerét,³¹ mely az utánpótlásra építi gyakorlati oldalát.³²

A Nemzetközi Szuzuki Szövetség³³ az alábbiakban határozta meg a Szuzuki-módszer legfontosabb alapelveit:

- korai kezdés;
- zenehallgatás fontossága;
- már az olvasás elsajátítása előtt oktatni a hangszeres játékot;
- családi környezet;
- egy gondoskodó és pozitív tanulási környezet;
- magas színvonalú oktatás képzett tanároktól;
- létrehozni egy kellemes hangszínt, kiegyensúlyozott és természetes módon;
- egy alap dalanyag, repertoár, amelyet a világ összes Szuzuki-diákja ismer;
- társadalmi interakció más gyermekekkel: a világ összes Szuzuki-diákja tud kommunikálni a zenei nyelven keresztül.

²⁸ Orff ezt Gesamtkunstwerknek nevezte, melynek magyar nyelvű értelmezése „egyetemes műalkotás”.

²⁹ Az Orff-hangszerek elnevezés mellett az Orff Instrumentarium elnevezés is gyakran olvasható; Andorka Péter: *Az Orff-koncepció bemutatás*, Szakdolgozat, Budapest, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, 2013, 67.

³⁰ Nagy Miklós: Az Orff-féle hangszerek és azok alkalmazásának tapasztalatai, in Dr. Bende Sándor (szerk.): *Az Egri Tanárképző Főiskola füzetei*, Eger, 1968, 97–113.

³¹ A módszer a hegedű oktatásán kívül más hangszerekre is kidolgozásra került, de más területeken is kipróbálták. Suzuki saját bevallása szerint a jól ismert idegennyelv-oktatási módszer, a Helen Doron korai angolnyelvtanítási módszer is ezen az elméleten alapszik.

³² Papp Bendegúz: Útkeresés a japán zenepedagógiában: a Szuzuki-módszer, *Parlando*, 2016/1, 1–21.

³³ International Suzuki Association. „A Short Biography.” <http://internationalsuzuki.org/shinichisuzuki.htm>

3.7. Ulwila – színeskotta-módszer

„A szellemi fogyatékos gyermekek és fiatalok is képesek zenét tanulni, csak a megfelelő módszert kell ehhez megtalálni.”

Heinrich Ullrich (1928–2007), az Ulwila-módszer kidolgozója és névadója német zene-tanár és gyógypedagógus. Egyedi zenepedagógiai módszerét az értelmi fogyatékos gyerekek zeneoktatására fejlesztette ki, melyben szembeszáll azzal az általános nézet-tel, miszerint az értelmi fogyatékos gyermekek nem képesek dallamhangszeren játszani, illetve több versszakos dalokat megtanulni.³⁴ Ullrich a zenei nevelés hét alapterü-letére épít módszerében, melyek a következők:

- éneklés;
- zenehallgatás;
- hangszeres zenélés;
- zenére mozgás, a tánc;
- zeneszerzés;
- improvizáció;
- hangszerek készítése.

A módszer további sajátossága a speciális, színes kottázási rendszer és az ehhez tar-tozó speciális hangszerek. A kottázás alapja, hogy a hangokat nem vonalrendszerben ábrázolja, mert az az értelmileg akadályozott gyermekek többségének áttekinthetetlen. Ullrich összeállította a színeskotta-rendszert, melyben a hangok magasságát az egyes színek jelölik, a színek a hangokkal párhuzamosan mélyülnek. A hangok és szünetek hosszúságát, illetve a ritmust alapvető geometriai formákkal, valamint az arányos a kö-rök számával jelöli. A színes kottákban való eligazodást segíti továbbá, hogy a megfelelő hangmagasságokhoz tartozó színek megjelennek a speciális hangszereken is. Heinrich Ulrich a hangszereket hosszú évek kísérletezésével fejlesztette ki, és maga építette meg, mindig ügyelve arra, hogy egyszerűek és könnyen áttekinthetőek legyenek.³⁵

3.8. Kokas Klára komplex művészeti programja

„A mozdulatok szabadsága segíti a zene mély befogadását.”

Kokas Klára (1929–2010) magyar zenepedagógus és pszichológus koncepciójának alap-ja az a feltevés, miszerint a zene általi fejlesztés az egyik, ha nem a legmegfelelőbb módja a komplex személyiség- és képességfejlesztésnek.

Művészetpedagógiai rendszerének eszközei a következők:

- gondosan válogatott értékes zenei anyag;
- élményteremtés;

³⁴ Szabó Éva: A művészetterápiák és a szociális munka lehetséges kapcsolata, *Szociális Munka*, 2004/2, 15–29.

³⁵ Vető Anna – Heinrich Ullrich: *ULWILA Színeskotta – Tanári kézikönyv zeneoktatáshoz*, Budapest, Down Alapítvány, 1997, 100.

- a szabadság biztosítása (térhasználat, térszabályozás, tevékenység (technika) kiválasztása; társválasztás vagy kapcsolódás);
- tisztázott szabálykeretek;
- az egyén, a személyiség tisztelete;
- bizalmi légkör kialakítása (egymás iránt és a részt vevő felnőttekkel);
- a vegyes életkor felhasználása;
- a sajátos különbözőség (másság) elfogadása, értéként kezelése;
- visszatérő foglalkozási rend, rítusok³⁶.

Foglalkozásainak alapja a rítusszerű, rendszeres sorrendben következő tevékenységek sora, mely pontokat minden foglalkozás betart, esetlegesen ezek sorrendje, variálása lehetséges. Kokas komplex művészeti nevelés foglalkozásának lépései:

- köszöntő éneklés, névéneklés;
- éneklés;
- szabad játékos mozgások énekre;
- csend;
- zenehallgatás;
- improvizatív mozgások zenére;
- mozgáskompozíció eljátszása;
- narratív felidézés, elmesélés;
- ábrázolás, a történetek képi kifejezése;
- kép bemutatás, mesélés;
- búcsúéneklés.³⁷

3.9. Sáry-módszer – Kreatív zenei gyakorlatok

„A zene öröm, mely játékost és hallgatót egyaránt derüvel és jókedvvel tölt el”

Sáry László (1940–) magyar zeneszerző *Kreatív zenei gyakorlatok* néven ismert pedagógiai és zeneterápiás módszerének lényege, hogy olyan egyszerűen leírt utasításokra, szabályokra épülnek, melyeket bárki előzetes tanulás nélkül át tud fordítani a zene nyelvére.³⁸ Kreatívan fejleszti a koncentrációt és a zenei készségeket, nemcsak zenészek számára megvalósítható. A gyűjteményben található darabok különböző szóbeli utasításokat tartalmaznak, amelyeket zenét nem tanult, vagy a zenélés bármely fokán lévő egyének – zenei és szellemi képességeiknek megfelelően – át tudnak fordítani a zene nyelvére. Egy-egy gyakorlatnak többféle megvalósítási lehetősége van, aszerint, hogy a játékos hogyan oldja meg feladatát.

³⁶ Kokas Klára: A gyermekek zenei kifejezési formáiról, *Élet és Tudomány*, 1980/1.

³⁷ Kokas Klára: A zene és a mozgás együttes felhasználása a személyiségformálásban. *Pedagógiai Szemle*, 1980/6.

³⁸ Sáry László: Kreatív zenei gyakorlatok – Módszerem rövid összefoglalása, *Parlando*, 2010/6.

4. Összegzés

A tanulmányban kilenc zeneterápiás és zenepedagógiai program rövid bemutatására került sor. A módszerek sajátossága, hogy egyidejűleg fókuszálnak a zenetanítás mellett a komplex személyiségfejlesztésre, képességfejlesztésre, előtérbe helyezve a zene elsődleges prevenciójára irányuló terápiás jellegét és pozitív transzferhatását. A bemutatott módszerek igazi ereje azok komplex jellegében rejlik, ugyanis a zenei elemek mellett nagy hangsúlyt fektetnek a mozgásra, az aktív hangszerjátékra, az improvizációra, az élményszerűsége, és legtöbbször egyedi módszerrel közelíti meg a zenei írás-olvasás elsajátítását. Módszereikben tehát egyszerre van jelen a szó-kép-ritmus-mozdulat egysége.

A bemutatott módszerek mindegyikében a következő kulcsfontosságú elemek találhatóak:

- *Alternatív megközelítés:* A hagyományos zeneoktatási és hangszertanítási módszerektől eltérő alternatívát kínál, melyek szerzői a klasszikus zeneoktatás nehézségeire, hibáira és tökéletlenségeire reagálnak, kilépve a követelményrendszerek és elvárások szigorú rendszeréből.
- *Gyermekközpontúság:* Mindegyik módszer legfontosabb alapelve a gyermekközpontúság, a gyermekek szeretete, mely a gyermekek iránti tiszteleten és figyelmen alapszik, figyelembe véve a gyermeki lét sajátosságait, igényeit.
- *A mozgás és zene egysége:* A mozgás és a zene összekapcsolása, a dallam vagy a hangmagasság, ritmus vagy egyenletes lüktetés mozdulatokkal, kézjelekkel történő kifejezése, a zene mondanivalójának mozgással, dramatizálással történő megjelenítése fontos szerepet kap minden bemutatott módszerben.
- *Alternatív kottázási módszer:* A zenei írás-olvasás készség fejlesztését is a hagyományostól eltérő módon valósítják meg, az ötvonalas vonalrendszerben való kottázás, így a kottaolvasás hagyományos módszereire is több alternatívát kínálnak a bemutatott koncepciók. Alapjai a színek (Ulwill), számok (Ward), illetve betűk (Kodály, Orff vagy szóbeli utasítások – (Sáry), és hangsúlyozza, hogy a zenei készségek remekül fejleszthetők már a kottaolvasási készségek kialakulása előtt. A bemutatott kottázási módszerekkel kottázott dallamok, partitúrák a könnyű eligazodás mellett igazi képzőművészeti remekművek is egyben.
- *Hangszerjáték:* A módszerek mindegyike újszerű megközelítést kínál a hangszeren való játék elsajátítására, melynek a mozgás és testhangszerek alkalmazása mellett a természetközeli eszközök, tárgyak felhasználására, valamint a gyermekek igényeihez és életkori sajátosságaihoz igazított hangszerek (kisebb méretű, könnyen megszólaltatható hangszerek) alkalmazására helyezi a hangsúlyt, kiemelve továbbá a tiszta éneklés és a zenehallgatás fontosságát.
- *Globális megközelítés:* A bemutatott módszerek mindegyike rávilágít a zene transzferhatóságában rejlő erőre, miszerint a zenei képességek fejlesztése csakis az egyéb (motoros vagy kognitív) készségek és képességek egyidejű fejlesztése

által valósulhat csak meg, és fordítva, a zenei képesség- és készségfejlesztés által meggy végbe a komplex személyiségfejlődés is.

- *Szabad alkotás:* Az improvizáció és a gyermek szabad alkotási készségének támogatása, mely rendkívüli módon fejleszti az önkifejezést, ezáltal a kommunikáció verbális és nem verbális csatornáin történő kifejezését és a személyiségfejlődést.
- *Emocionalitás:* A zene befogadása, átélése és kifejezése pozitívan járul hozzá az érzelmi átélés, érzelmek befogadása és kifejezése terén, saját, illetve mások érzéseinek megértésén keresztül az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez.
- *Szocializáció:* A közös zenélés, csoportos alkotás öröme, az egymásra odafigyelés, tolerancia minden bemutatott módszerben jelen van, támogatva a gyermek szocializációs képességeinek fejlődését, a társadalomba való hatékony beilleszkedését.
- *Élményszerzés:* A bemutatott módszerek mindegyike az aktív alkotásra, a gyermek szabad aktivitására, élményszerzés és tapasztalás útján történő tanulásra törekszik. Ez a megközelítés az élménypedagógia alapja – az agy-szív-kéz összekötése.³⁹
- *Sikerélmény:* A bemutatott módszerek mindegyike a támogató közeg és saját aktivitás fontosságát hangsúlyozzák, ezáltal a gyermekek saját tapasztalataik, élményeik által sikerélményt érnek el. Ez a sikerélmény erősíti önbizalmukat, kezdeményezőképességüket és nyitottságukat további felfedezések, kihívások keresése irányában.⁴⁰

Befejezés

A tanulmány célja rámutatni azokra az elméleti megközelítésekre, melyek megmagyarázzák és tudományos tényekkel alátámasztják a zene fejlesztő, gyógyító, minden esetben jótékony hatását. Ez a pozitív hatás indokolja azt az irányvonalat, miszerint a komplex személyiségfejlesztés és a megismerőtevékenységek fejlesztésének egyik, ha nem a legmegfelelőbb útja a zene, a zenei nevelés és a zenés tevékenység általi fejlesztés. Ebben az irányban a zenepedagógia és a zeneterápia tudományán belül több olyan módszer is született, melyek ezeknek a fejlesztő céloknak remekül megfelelnek. Jelen tanulmányban ezekre az irányzatokra kívánjuk felhívni a figyelmet. Összesen kilenc módszert, azok alapelveit, zenepedagógia és terápiás elemeit foglaltuk össze rávilágítva azok konkrét fejlesztő hatásaira. A bemutatott irányzatok ezáltal indokoltan kaphatnak helyet az élménypedagógia és élményterápia alapú megközelítésekben, és helyük a mai oktató-nevelő folyamatban megkérdőjelezhetetlen. Minden olyan pedagógiai törekvés, amely alkalmazza e módszerek elemeit, alapelveit, hozzájárul a komplex személyiségfejlesztés megvalósításához.

³⁹ Vö. Agáta Csehiová – Kanczné Nagy Katalin: Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban, *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*, A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete. Komárno, SJE, 2019. 362–373.

⁴⁰ A folyamat megjelenik az élményterápia és a terápiás rekreáció elméletében.

Irodalom

- Andorka Péter: *Az Orff-koncepció bemutatása*, Szakdolgozat, Budapest, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, 2013.
- Campbell, Don: *The Mozart Effect: tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit*, New York, Avon Books, 1997, 354.
- Choksy, Lois: *The Kodály Method I: Comprehensive Music Education*, New Jersey, Upper Saddle River, Prentice-Hall, 1999, 255.
- Csehiová Agáta: A zene és a zenei nevelés jótékony hatása a képességek fejlődésére – 1. rész, *Katedra, Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*, 2015, 23/4, 16–19.
- Csehiová Agáta: A zene és a zenei nevelés jótékony hatása a képességek fejlődésére – 2. rész, *Katedra, Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*, 2016, 23/5, 19–21.
- Csehiová Agáta – Kanczné Nagy Katalin: *Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban, Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben, A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete*, Komárno, SJE, 2019. 362–373., ISBN 978-80-8122-310-5, CD-ROM
- Csehiová Agáta: *Umelecký a hudobno-pedagogický odkaz Zoltána Kodálya*, Slovenská hudba, Revue pre hudobnú kultúru. 2013, 39/2. 189–207.
- Csépe Valéria: A zene hatása a fejlődésre és lehetőségei a gyermekgyógyászatban, *Gyermekgyógyászati Továbbképző Szemle*, 2017, 22/4, 83–88.
- Keller, Wilhelm: *Einführung in „Musik für Kinder“: Methodik, Spieltechnik der Instrumente – Lehrpraxis (Orff-Schulwerk)*, Mainz, Schott, 1963.
- Kis Jenőné (Kenesei Éva): *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*, Budapest, Tárogató Kiadó, 1994.
- Kokas Klára: A gyermekek zenei kifejezési formáiról, *Élet és Tudomány*, 1980/1.
- Kokas Klára: A zene és a mozgás együttes felhasználása a személyiségformálásban, *Pedagógiai Szemle*, 1980/6.
- Kokas Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*, Budapest, Zeneműkiadó, 1972.
- Levitin, Daniel J.: *This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*, New York, Dutton, 2006, 334.
- Nádassy Lászlóné Karres Magdolna: *Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermek személyiségének fejlődésére*, Doktori értekezés, Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 1981.
- Nagy Miklós: Az Orff-féle hangszerek és azok alkalmazásának tapasztalatai, in Bende Sándor (szerk.): *Az Egri Tanárképző Főiskola füzetei*, Eger, 1968, 97–113.
- Papp Bendegúz: Útkeresés a japán zenepedagógiában: a Szuzuki-módszer, *Parlando*, 2016/1. 1–21.
- Rauscher, Frances H. – Shaw, Gordon L.: Music and spatial task performance, *Nature*, 1993, 365/6447 doi:10.1038/365611a0
- Rauscher, Frances H. – Robinson, K. Dexis – Jens, Jason J.: Improved maze learning through early music exposure in rats, *Neurological Research*, 1998, 20/5, 427–432 o. doi:10.1080/01616412.1998.11740543
- Sáry László: Kreatív zenei gyakorlatok – Módszerem rövid összefoglalása, *Parlando*, 2010/6.
- Strédl Terézia: *Terápiák és nevelés: A terápia szocializációs hatása a nevelésben*, Komárno, SJE, 2017.
- Szabó Éva: A művészetterápiák és a szociális munka lehetséges kapcsolata, *Szociális Munka*, 2004/ 2, 15–29.
- Szónyi Erzsébet: *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*, Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat, 1988.
- Tomatis, Alfred: *Pourquoi Mozart?*, Paris, Fixot, 1991.

- Tóth-Bakos Anita – Csehiová Agáta: *Music and Brain - Music Training Transfer*, INTED 2016 Proceedings: 10th International Technology, Education and Development Conference. - Valencia: IATED, 2016. - ISSN 2340-1079, USB, 1726-1732, WoS.
- Vető Anna – Ullrich, Heinrich: *ULWILA Színeskotta – Tanári kézikönyv zeneoktatáshoz*, Budapest, Down Alapítvány, 1997.
- Zadnik, Katarina – Habe, Katarina: *The developmental benefits of early music education, An evaluation study of the two Slovenian projects*, Ljubjana, Progress in Education, 2017, 01/01.
- Zeleviová, Jaroslava: *Muzikoterapie*, Praha, Portál, 2007.

Források

- Amntannová Eleonóra – Jarosová Eleonóra – Kardos Tímea: *Aplikovaná muzikoterapia*, 2017, www.t-com.sk/prolp, 58.
- Gersema, Emily: *Neuroscientists' research reinforces music's impact on the developing brain*, <https://dornsife.usc.edu/news/stories/3157/neuroscientists-research-reinforces-musics-impact-on-the-develop/>
- Fehér Anikó: A Kodály-módszer, *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat*, 2012/6. <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-08-Feher.htm>
- Ward, Justine Bayard: *The reform of Church Music*, Atlantic Monthly, 1906/4. 10. <https://media.musicasacra.com/publications/sacredmusic/pdf/ward.pdf>
- Zuberbueler, Amy: *The Ward Method: A History of Sound Pedagogy*, <http://web.archive.org/web/20061129161340/http://www.musicasacra.com/ward.html>

Abstracts

CSEHIOVÁ, Agáta

Music – word – picture

Meeting points, interactions, inspirations in a multidisciplinary approach

The intertwining and interplay of individual art branches and trends have become apparent over the centuries. This trend has reached one of its highlights in Richard Wagner's theory of 'total art', but interactions with other branches of art are similarly valuable. As a reflection of a work of art, another piece of art is created: for example, a piece of music is written as a result of an image, a painting is made based on a musical theme, or a piece of music is written in response to a poem. These are inspiration between music, fine arts and literary scenes, as well as inspiration between the works of art and their creators. This 'synchronised' attunement is gaining more and more ground at the different levels, forms, methods, and principles of education, as well as in the field of educational science, both domestically and internationally.

Keywords: art, total art, inspirations, interdisciplinary, education

CSEKE-MAROSI, Eszter

Complex tradition-based pedagogy in kindergarten

The present study draws a map of the feasible complexity of the folklore tradition, which is available to pass on to pre-school children, activating the unique developmental power of the folk culture. The author presents a folk-pedagogical methodology in which many activities (traditional games, tales, handcraft, folk dancing and singing) link to a specific season's celebrations or special holidays, enhancing each other's impact and effect. The method is suitable for facultative/optional or compulsory kindergarten education as its effectiveness has been proven by comparative analysis.

Keywords: tradition-based pedagogy, folklore, experience, complexity, kindergarten

CSEPPENTŐ, Krisztina

Images of another genre – historical changes in the concept of education

The present study aims to show how Thomas Mann's novel *The Magic Mountain* depicts the shift in perspective regarding views on education that took place between the Reformation and the Modern Age in Europe. Starting with the German concept of *image and education* (*Bildung*), it seeks to reveal how the image of a person's educability became independent of their original religious background. From a text that works with a complex image of culture the study highlights such motifs and patterns that help to reflect on the changes in the world's rhythm and the images of humankind.

Keywords: apprenticeship novel, *Bildung*, history of the concept of education, *Magic Mountain*, Thomas Mann

DEME, Tamás

Word, picture, music, movement, rhythm

The study's objective is to present the author's concept of integrated artistic education (integration in cognition, expression, and education) at both theoretical and practical levels. The core principle of this concept is that teaching is also about linguistic education. Languages related to different art forms harmonise with each other. In this conceptual framework, the basis of artistic (linguistic) education is the socio-psychic relationship and approach. There are also preconditions for integration and creation.

Teachers and pupils have to be able to translate the languages of artistic expression. Teacher training as a whole requires a renewed approach.

Keywords: Artistic education, linguistic education, integration, socio-psychic relationship, teacher training

ERDÉLYI, Erzsébet

Wordless literature - Let's draw a poem!

Pioneers of the new type of literary culture

The author examines the impact of functional changes in the image-word-meaning relationship in literary history. We are looking for the answer as to whether 'wordless' literature is an 'impossible' idea. The activities of the three 'editors-in-chief' of the Hungarian Workshop in Paris underpin our move from classical picture poems to avant-garde forms, for example, map verse and computer poetry. The intermedial aspirations of the modern age, together with the question of art, linguistic, and philosophical questions, enable an enhancement of visuality in literature.

Keywords: literary history, avant-garde, picture poem, Hungarian Workshop in Paris

FARKASNÉ FARKAS, Aranka – TALAPKA, Zsuzsanna *„Nyitnikék”*

Arts through the windows of nursery school

The aim of music education in nursery school is to raise the children's awareness of classical music. Teachers can achieve this using a methodology devised by Katalin Forrai and Zoltán Kodály, based on the harmony of the 'word-image-rhythm' concept. Songs, nursery rhymes and poems accompanied by physical movements provide the joy of moving together, thus developing the sense of rhythmic activity in children. The study summarises the general principles and the essential elements of nursery music education and also discusses the tasks of the early years specialist in this form of education.

Keywords: nursery music education, the mother-tongue of music, complex development, Critical period, early years education

FARNADI, Tamara

Adaptation of the *Kokas Method* in public education

The topic of the study is to describe Klára Kokas's experience-based music teaching method and to show how it can be applied in public education with the help of dynamic music learning and by following the philosophy of the *Kodály Concept*. The symbolic, methodological elements of the *Kokas Method* and their manifestations in various fields of art education are listed in the context of 'word – image – rhythm'. The new music teaching model based on active music learning was developed in the framework of a methodological research supported by the Hungarian Academy of Sciences (2016–2020). This model implements Kodály's concept of complete/comprehensive human education through the total acceptance of music, free, improvisational movement, and creative activities.

Keywords: Kokas pedagogy, *Kodály Concept*, dynamic music learning, active music reception, complex art education

FAZEKASNÉ FENYVESI, Margit

Teaching reading through 'Fonomimica' – the complex principles of 'Fonomimica'

Fonomimica is the method of teaching reading and writing combined with motoric signs. This method gives pleasure to children and speeds up their recognition of letters and global reading abilities. It is based on the *fonomimical* system of Róza Tomcsányiné Czukrász and the sign/letter teaching theory

of Ildikó Mexner. The approach is not restricted to a particular textbook range or teaching the sounds, and the letters as a specific sequence, and it does not require any equipment. Therefore, it gives total freedom to anybody wanting to achieve sound/letter teaching and reading in a motivational, fast and effective way.

Keywords: fonomimica, fonokogical awareness, visual differentiation, motivation, effectiveness

FEHÉR, Ágota

The role of clinging instinct in comforting children with stuttering through personalised play therapy resources.

Speech stutter and the resulting stalling development of the personality – among other stressful experiences - may be linked to the inability to hold onto one's mother. The study, which is based on the author's professional experience with children suffering from stutter, provides a review of the concept of personalised play therapy and its resource possibilities. Feeling accepted and being reassured by a secure relationship can also contribute to the improvement of speaking ability. Using stuttering children's drawings, the study presents interventionist possibilities which can easily be adapted as educational resources.

Keywords: speech, stutter(ing), play therapy, clinging, personality development

FÜLÖP, Márta Marianna – SZABÓ, János

Word – picture – rhythm together

Supporting learning with digital pedagogy

In our study, we present such platforms and comprehensive systems that, with the assistance of *word-picture-rhythm* and with Gardner's Multiple Intelligences Theory (linguistic, spatial-visual and musical), provide the possibility for multi-channel learning and information acquisition. We also present info-communication technologies and applications that can effectively support the learning process within formal and non-formal frameworks through the appropriately applied methodology. Finally, we also cover the possibilities of compensating the disadvantages for children with special educational needs.

Keywords: digital space, smart devices, mobility, programming, handicap compensation

HAVAS, Judit

The certainty of the encounter between Latinovits and Ady

How can the oeuvres of Endre Ady and Zoltán Latinovits connect? Are there similarities in their biographies? Or in their careers? Ady's biographer quoted him saying, „I had to study law in Debrecen (...), but I was not much of a man of law.” Similarly, Zoltán Latinovits wanted to be an actor, but he studied architecture at the wish of his mother and the Gundel family. But then, with a first-class honours degree in his pocket, he became a supporting actor in Debrecen. While Ady was an outstanding figure in the first half of the twentieth century, Zoltán Latinovits became an epochal actor in its second half, finding his inspiration in the poetry of Endre Ady.

Keywords: encounter, Ady, Latinovits, actor, twentieth-century poetry

KÁDÁR, Annamária

The role of life history and family history in the development of self-esteem and resilience

Family history is a safety net that maintains and lifts your spirits in times of difficulty. Children who know their family history better perform better when faced with a challenge, have higher self-esteem and are more able to adapt. It is also essential to develop their adaptability so that children learn

to incorporate adverse events into stories and how to deal with them, learning to cope with life's inevitable difficulties and ups and downs.

Keywords: life history, family history, self-esteem, resilience, reframing

KANCZNÉ NAGY, Katalin

Intersection of art, pedagogy and psychology

The initial results of an experience-filled development course

The study aims to present the initial experiences of the development course introduced at János Selye University as an optional course. Developmental procedures used the tools of the three disciplines in the title to bring about positive changes in students' personalities. These included increased self-confidence and the effectiveness of social cooperation, strengthening a positive outlook on life, developing conflict resolution and communication skills, and greater efficiency in time management. Experiential pedagogy, pedagogical communication and psychology, and art and experience therapy help to connect the disciplines of art, pedagogy and psychology. These disciplines provide opportunities for the enrichment of knowledge and the personal development of those young adults who attend the course. The study summarises the first semester of the teacher experience using the co-teaching method. It introduces the topics of the lessons and analyses the students' work by examining the participants' writing skills and analysing their creative visual work to collect information about self-expression, thus serving the research objectives.

Keywords: experience, development, pedagogy, psychology, art

KEMÉNY, Gabriella

The rabbit, the fox and the wolf – the true face of characters in animal tales

Characters in animal tales are animals with human qualities. These qualities are, for the most part, stereotypical; for example, the fox is cunning, the rabbit is clever and intelligent but can also be a coward, and the wolf is evil or stupid. The study presents the behaviour of these three animals in their natural habitat. It examines the existence of connections between their natural behaviour and stereotypical characters.

Keywords: Animal tale, stereotypical qualities, behaviour, rabbit, fox, wolf

KINCZLER, Zsuzsanna

The Magic Tree

Thoughts on the role of listening to music in early learning

The study looks at the role of listening to music in pre-school (*kindergarten*) and lower primary education based on 'The Magic Tree,' a book by Marianne Poncelet. Listening to music is often forced to take a back seat in children's music education. However, this area has an essential role in children's emotional and academic development at all stages of their education, and it has a fundamental role in fulfilling the ideal of Zoltán Kodály's concept for nurturing children into music-loving and appreciating adults. Moreover, childhood artistic experiences have a lifelong effect and, as such, are invaluable.

Keywords: arts, music, education, magic, childhood

KISS, Margit

Words, Signs, Dictionary

This paper presents a modern Hungarian sign language dictionary, which is prepared at the Research Centre for Multilingualism at the Institute for Linguistic Studies. The novelty is that the dictionary reflects the needs of today's users: sign language appears in its complexity, including all components;

visuality plays an essential role in the dictionary, creating a connection between Hungarian and sign language. However, the most crucial goal is to increase language acquisition efficiency; the dictionary also significantly supports e-learning processes.

Keywords: sign language, Hungarian language, language acquisition, dictionary, e-learning

KOVÁCS, Tibor Attila

Functional grammar, expressions of spatial directions, adverbs in the Hungarian language in two lower primary textbooks and a coursebook for teaching Hungarian as a foreign language

Grammatical skills determine reading comprehension ability and also affect foreign language competence. Therefore, the careful choice of the method we use to teach mother tongue grammar in primary school is essential. In 2017, new function-based language coursebooks were published. What does this new approach mean in practice? The entire research involves a detailed comparison of several grammar textbooks and one coursebook for teaching Hungarian as a foreign language. This paper, however, only aims to present the forms and functions used for the expressions of spatial directions in these books.

Keywords: functional grammar, spatial directions, textbook analysis, mother tongue education, teaching methodology

KÖNCSE, Kriszta

Enchanted worlds of music, paintings and tales

In lower primary school (until about ten), the primary source of children's imagination is the world of tales. Therefore, teachers should seek to lead pupils into this enchanted world during lessons. A good teacher can reveal the world of art and music to the children through different innovative methods that will later determine their relationship to art. The study presents the various possibilities of these methods that can be used in lessons at lower primary school level through the motif of the dragon. The well-prepared aids and lesson plans will contribute to the children's reception and reproduction of tales, music or fine art.

Keywords: tales, magic, innovation, emotional intelligence, visual aids

KÓNIG-GÖRÖGH, Dóra – TÖRÖK, Ibolya – GYIMÓTHY, Gergely

The complexity of movement

Developing rhythm ability using balls

The study investigates the possibility of developing rhythm ability in childhood, emphasising the importance of rhythm exercises through kindergarten exercise activities and physical education classes at school. The exercises can be done with a ball available in institutions and are also suitable for home practice. The stages in the development of rhythm exercises can range from hitting the ball with the palm to developing confidence in ball dribbling skills to activities with different ways of holding, gripping, passing and resting the ball.

Keywords: rhythm ability, rhythm exercises, ball gripping; ball passing

KUN, Mária

Significance of picture talk and music using pictures in religious education

People communicate with each other in different ways. In religious education, spoken word and talk have primary significance, and not only do these feature picture elements, but they also have their unique rhythm. In teaching religion, we also face the challenge of introducing children to the abstract

‘other’ world, in which they need to identify godly behaviour, how to address God, and how one can hear and understand Him when he speaks to us.

Keywords: Mount Carmel, presenting sacrifice, picture talk, works of fine art, showing images of Jesus in church

LEHOCZKY, Mária Magdolna

„In illo Tempore...” – some guidelines for presenting biblical stories

„In illo Tempore...” (*At the time*) – many biblical stories begin, drawing the listener into the ancient time when the particular event, the wonder, and the encounter with God happened for the first time. In religious education, storytelling is a usual method. The study provides vital methods which enable the storyteller not only to present the “sacred stories” in an enjoyable way but to demonstrate for their young audience „*God’s power, his holiness, love and salvation and the virtue, beauty and happiness of life lived through God.*” (Miklós Szele, 1925).

Keywords: „In illo Tempore...” – biblical stories – storytelling – empathy – religious education

LŐRINCZ, Gábor

Linguistic landscape of Párkány and Esztergom

This paper deals with the relationship of bilingualism to the linguistic landscape. The two towns examined are situated on the border between Slovakia and Hungary: Párkány (Štúrovo) and Esztergom. On the Slovak side of the border, not only are bilingual inscriptions used (Slovak-Hungarian, Hungarian-Slovak), but there is also a frequent occurrence of monolingual (mainly Slovak) or multilingual (Slovak-Hungarian-English, Slovak-German-English, etc.) signs and notices. Slovak inscriptions on the Hungarian side of the border are also becoming more common (occurring naturally in a bilingual and multilingual environment).

Keywords: linguistic landscape, visual language use, bi- and multilingualism, synchrony, diachrony

NEUMAYERNÉ STREITMAN, Krisztina

Robin Hood: the legend, the images and the film adaptations in British Civilisation lessons

Robin Hood, the emblematic historical figure and his legend represented symbolic significance in early modern popular culture. The invaluable historic visual source, the so-called *Tollet window*, and picture illustrations from ballads provide information about his legendary appearance. The figure of Robin Hood forms an essential part of our cultural memory; his character appeared in medieval and early modern plays, songs and ballads and has survived into our times and has remained a popular choice for films, adverts, and even for commercial products. We can find the mainstream of the Robin Hood tradition in comedy, parody, transgression and farce. In addition, this tradition plays an intimate and dynamic part in medieval ballads and popular films. The study focuses on how the character of Robin Hood and its representation in images/pictures and film adaptations can be used as a teaching resource in teacher training and primary-level bilingual education, focusing on the CLIL concept.

Keywords: Robin Hood, legend, British culture, cultural heritage, film, pictures, teacher training, CLIL

ORISEK, Márta

Integrated art education in the school library with puppet dramatisation ,The Liberation of the Sun, the Moon and the Stars’ – the study of a folk tale

The study presents a step-by-step behind-the-scenes activity of producing a puppet show based on a Hungarian folk tale. The participants of the story are 10-11-year-old children. In the puppet show

adaptation, the puppet team leader's primary task is to analyse the motives of the story to establish how those could help the psycho-spiritual development of the participating children. The first part of the study aims to explain the symbolism of the folk story. The features of the children's psychological development are presented based on the social psychology system of the Hungarian research scientist, Sándor Karácsony.

Keywords: integrated art education, Hungarian folk tale, folk tale symbolism, puppet show/performance/play, story dramatisation, the social psychology system of Sándor Karácsony

PENKSZA, Károly – KEMÉNY, Gabriella

The tulip with ,five petals'

Children like to collect and observe plants, yields and leaves in nature. Plant morphology provides an excellent opportunity to practice active knowledge acquisition. The study shows through practical examples a plant-morphological material that even children can study. With this simple material, not only can they acquire knowledge of biology, but they can also discover one of the most fundamental methods of natural science, the observation method.

Keywords: plant morphology, observation, flower, yield, flower art

PÉRI-NAGY, Zsuzsanna

Medieval readers as biblio-dramatic characters – Nicholas Love's *Mirrou*

This paper deals with a late-medieval text, Nicholas Love's *Mirrou of the Blessed Life of Jesus Christ*. The text has implicit dramatic possibilities, so it became incorporated into several pieces of medieval drama. But as Love's work offers his readers methods for entering into an active meditative process through the text, it provides a biblio-dramatic process in which readers can participate. Both the methods and the desired results of this process are very similar to those of Bibliodrama, so Love's medieval readers were one of the first beneficiaries of this genre.

Keywords: Bibliodrama, medieval literature, meditation readers

POMPOR, Zoltán

Synthesis of image and text at the Reformed Church workshop for curriculum development

The paper aims to present the theoretical foundations of curriculum development in the Reformed Church in Hungary using educational material in which both the text and the visual representation have a significant role. The paper first examines what makes the curriculum *Reformed Christian*, then discusses the strengths of religious children's literature, and finally looks for the answer as to how the paper-based and digital resources help educators achieve the modern educational objectives set by the curriculum.

Keywords: Twenty-first-century skills, learning material development, literacy, lower primary

SOMODI, Ildikó

What is the picture about?

The study explores the relationship between words and images. It shows the forms of expression of the depth of biblical revelation in pictorial representation. The iconographic features of the paintings are analysed based on examples depicting the same Christian theme from the thirteenth to the fifteenth centuries. Finally, the author highlights the commemorative role of art in depictions of biblical themes through comparative analysis.

Keywords: pictorial layers of interpretation, depth exploration, simultaneity, preview, fulfilment

SZÉKELY, Noémi**The colourful Kamishibai paper theatre – an educational tool providing an enjoyable learning experience**

The *Kamishibai* is a pedagogical tool to bring the world of fairy tales closer to children. However, implementation requires age-appropriate fairy tale texts, illustrations, and pre-developed complex action plans. Currently, there is no suitable online venue for sharing activity plans between educators. Still, we hope this will be possible soon, thanks to *Csimota Publishing House*, the Hungarian publisher of *Kamishibai*. Furthermore, it is essential to emphasise that children can also become active participants during developmental sessions instead of being required to remain just 'passive' listeners.

Keywords: education, *Kamishibai*/paper theatre, fairy tale, experience, complex

SZŰCS, Antal Mór – VÁNYI, Ágnes**Relations between music and story within the 'Mesezene' method**

Mesezene is a new approach used in performing and teaching reading for children between the ages of 5-7. As a motivational background, the method uses a specially applied form of music called *music murmur* and the flow of stories. The world of stories in the *Mesezene* approach supports children's phonological awareness, print awareness and reading abilities while providing context for musical activities.

Keywords: *Mesezene* (music stories), motivation, pre-reading activities, teaching reading, specific application of music in pedagogy

TAMÁS, Margit**Figurative Speech – Figurative language – Music language: an integrated system of symbols in Hungarian folk art**

The integrated system in Hungarian folk art depends upon „*the symbols and images, their interlacement with the symbols of folk stories and myths which together with figurative language can create the culture of each ethnic community, since a group of people can only evolve into a community if they have their own language, style and an unique set of symbolism*”. (Hoppál, 1990). Our symbols, however, are not isolated and independent creations, but they fit into and harmonise with the universal world of symbols. The study explores these correlations.

Keywords: Hungarian folk art, Hungarian folk literacy, symbolism, figurative speech, figurative language, music language

TÓTH, Etelka – BARTHA, Csilla**The interrelationship between sign language and oral language**

The paper continues the study of the *Words, Signs, Dictionary*. It shows how the bilingual Hungarian Sign Language – Defining Dictionary of the Hungarian Language – can be the basis for the learning process. The dictionary, which takes full advantage of multimedia possibilities, is brought to life in the e-learning environment in a new approach that opens up a new dimension of use. The interactive tasks, which convey linguistic variety, consider the user's age and level of language proficiency and support independent learning and language acquisition process in an effective and complex way.

Keywords: Hungarian sign language, Hungarian language, e-learning, dictionary, language acquisition, language learning

TÓTH-BAKOS, Anita**Music education and music therapy**

The study aims to summarise and present music teaching and therapeutic methods, which due to their multidisciplinary character, are suitable for developing complex personal and cognitive skills simultaneously with musical talents. I offer nine different methods, along with their educational and therapeutic values. Each concept contains, in addition to its musical elements, other aspects, such as visual and kinetic forms, thus forming a unique and versatile unit for its application.

Keywords: music education, music therapy, methods, transfer, development

VÁRADI, Ferenc**Blindness in approach to comics in youth culture and children's literature**

This paper is about the relationship between the traditional role of children's literature and the medium of comics in the context of literary education. There are differences and similarities in the interpretation of both forms of media, and there are historical precedents and contemporary rationales for using and interpreting their typical contents and topics. In the final part of the text, there are further insights into the adaption and understanding of the visual narrative typically used in comics and its comparison with the similarly narrative style of children's literature. The final part provides an expansion within the concept of children's literature by further comparisons with written competency and school textbook reading materials.

Keywords: comics, comic strip, cartoon, graphic novel, literary education

VÁRADI-KUSZTOS, Györgyi**Before and after Pentecost****The poetics of the healing relationship in Márta Orisek's poems**

This paper is about the volume of poetry „Pünkösöd felé, pünkösöd után” written by the Hungarian poet Márta Orisek. Though the poems have various topics and poetic attributes, they have a common foundation in the special relationship between the reader and the lyrics' speaker and the ethereal being mentioned and referenced by the texts. This paper approaches this relationship through similarities with the communication strategies of the ‚humanistic approach’ of psychology associated with Carl Rogers.

Keywords: poetry, communication, Carl Rogers, humanistic approach, visual poetry

VELICH, Andrea**Use of films and the multi-perspective approach in teaching the story of Ann Boleyn**

The main objective of teaching history is not just to present facts and sources to students but to encourage them to think critically. The precondition is their learning and understanding of the multi-perspective approach and their ability to argue and reason. Teaching about the life of Anne Boleyn is challenging as too few historical records allow historical novelists to fill in the gaps with their narratives creatively, altering facts and historical events. Philippa Gregory's 2001 novel, *The Other Boleyn Girl* and its two film adaptations (2003, 2008) serve as good examples of the altered vision and integration of Anne Boleyn into a historical fiction film. They effectively met both the film industry's market demands and the audience's multi-sensory expectations and nostalgia for splendid costumes, heritage locations and stunning landscapes.

Keywords: multi-perspectivity, Anne Boleyn, Philippa Gregory's *The Other Boleyn Girl*, heritage, historical films and historical events

Szerzői betűrendes tartalomjegyzék

Csehiová Agáta: Zene – szó – kép.....	11
Cseke-Marosi Eszter: Komplex hagyománypedagógia az óvodában	113
Cseppentő Krisztina: Egy másik műfaj képei – a nevelés fogalmának történeti változásához	125
Deme Tamás: Szó, kép, zene, mozdulat, ritmus	53
Erdélyi Erzsébet: Szótlan irodalom, azaz rajzoljunk verset!.....	210
Farkasné Farkas Aranka – Talapka Zsuzsanna: Nyitnikék	187
Farnadi Tamara: A Kokas-pedagógia adaptálási lehetősége a közoktatásban.....	24
Fazekasné Fenyvesi Margit: Olvasástanítás fonomimikával – a komplex elvű fonomimika	279
Fehér Ágota: Megkapaszzkodás szerepe dadogó gyermekek megnyugvásának folyamatában a személyközpontú játékterápia eszköztárának alkalmazásával.....	135
Fülöp Márta Marianna – Szabó János: Szó – kép – ritmus együttesen	65
Havas Judit: Ady és Latinovits találkozásának elkerülhetetlensége.....	199
Kádár Annamária: Az élettörténet és a családtörténet szerepe az önbecsülés és a rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulásában.....	39
Kanczné Nagy Katalin: A művészet-pedagógia-pszichológia metszetében	145
Kemény Gabriella: A nyúl, a róka és a farkas – avagy az állatmesék hőseinek valódi arca	224
Kinczler Zsuzsanna: A csodafa.....	347
Kiss Margit: Szavak, jelek, szótár	287
Kovács Tibor Attila: Funkcionális nyelvszemlélet, irányhármasság, határozóragok alsó tagozatos nyelvtankönyvekben és egy magyar nyelvkönyvben	297
Köncse Kriszta: Elvarázsolt világok zenében, képekben, mesékben.....	357
König-Görög Dóra – Török Ibolya – Gyimóthy Gergely: A mozgás komplexitása.....	165
Kun Mária: Képes beszédek, beszédes képek és zenék szerepe a hittanoktatásban.....	156
Lehoczky Mária Magdolna: „In illo tempore...” – néhány kulcs a bibliai történetek elbeszéléséhez.....	234
Lőrincz Gábor: Párkány és Esztergom nyelvi tájképe	315
Neumayerné dr. Streitman Krisztina: Robin Hood: a legenda, a képek és a filmek brit történelem- és országtanórákon.....	78

Orisek Márta: Integrált művészeti nevelés az iskolai könyvtárban bábjátékos mesedramatizálással.....	373
Penksza Károly – Kemény Gabriella: Az „ötszirmú” tulipán.....	177
Péri-Nagy Zsuzsanna: Középkori olvasók mint bibliodráma szereplők – Nicholas Love Mirrourja	243
Pompor Zoltán: Kép és szöveg összjátéka a református tananyagfejlesztés műhelyében	326
Somodi Ildikó: Miről szól a kép?.....	385
Székely Noémi: Sokszínű papírszínház – az élmény eszköze	251
Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes: Mesefolyam és zenezőrej viszonya a Mesezene módszerben	89
Tamás Margit: Képes beszéd – képi nyelv – zenei nyelv	395
Tóth Etelka – Bartha Csilla: A jelnyelv és a hangzó nyelv találkozása	337
Tóth-Bakos Anita: Zeneoktatás és zeneterápia	409
Váradai Ferenc: Képregényvakság az ifjúsági kultúrában és a gyermekirodalomban	259
Váradai-Kusztos Györgyi: Pünkösöd felé, pünkösöd után	269
Velich Andrea: A filmek és a multiperspektivitás használata Boleyn Anna tanításában	97

A kötet szerzői

- Dr. Bartha Csilla, ELTE BTK – ELKH NYTK, habilitált egyetemi docens
bartha.csilla@btk.elte.hu
- Dr. Csehiova Agáta, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, egyetemi docens
csehiovaa@uj.s.k
- Cseke-Marosi Eszter, Napra-forgó, tánc- és drámapedagógus, óvodapedagógus, tanító
csekemarosi.eszter@gmail.com
- Dr. Cseppentő Krisztina, KRE BTK, megbízott oktató
cseppento.krisztina@kre.hu
- Dr. Deme Tamás, ny. egyetemi docens
demet@t-online.hu
- Dr. Erdélyi Erzsébet, ny. főiskolai docens
erke1950@gmail.com
- Farkasné Farkas Aranka, Újpesti Egyesített Bölcsődék, szaktanácsadó
titkarsag@ujpestibolcsik.hu
- Farnadi Tamara, Richter János Zeneművészeti Szakgimnázium AMI és Kollégium Bartók Béla Ének-zenei Általános Iskolája, Győr, ének-zene tanár, karnagy, Kokas-oktató
farnadi.tamara@gmail.com
- Fazekasné dr. Fenyvesi Margit, KRE PK, ny. főiskolai tanár, címzetes egyetemi tanár
fazekasne.fenyvesi.margit@kre.hu
- Fehér Ágota, KRE PK, egyetemi tanársegéd
feher.agota@kre.hu
- Fülöp Márta Marianna, Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete, tehetségfejlesztési szakértő, mesterpedagógus, vezető szaktanácsadó
fulopmm@gmail.com
- Dr. Gyimóthy Gergely, KRE PK, főiskolai docens
gyimothy.gergely@kre.hu
- Dr. Havas Judit, KRE PK, irodalomtörténész-előadóművész, megbízott oktató
drhavasjudit@gmail.com
- Dr. Kádár Annamária, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar, egyetemi docens
annacska@gmail.com
- Kanczné dr. Nagy Katalin, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, egyetemi adjunktus
kancznenagyk@uj.s.k
- Dr. Kemény Gabriella, KRE PK, egyetemi adjunktus
kemeny.gabriella@kre.hu
- Dr. Kinczler Zsuzsanna, KRE PK, főiskolai tanár
kinczler.zsuzsanna@kre.hu
- Dr. Kiss Margit, BTK Irodalomtudományi Intézet – KRE PK, tudományos főmunkatárs, főiskolai docens
kiss.margit@kre.hu
- Kovács Tibor Attila, KRE PK, egyetemi tanársegéd
kovacs.tibor@kre.hu
- Dr. Könöce Kriszta, KRE PK, főiskolai tanár
koncse.kriszta@kre.hu
- Dr. König-Görögh Dóra, KRE PK, egyetemi adjunktus
konig.dora@kre.hu

- Dr. Kun Mária, KRE PK, ny. főiskolai docens
kunmar58@gmail.com
- Lehoczky Mária Magdolna, KRE PK, mesteroktató
lehoczky.maria.magdolna@kre.hu
- Dr. Lőrincz Gábor, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, egyetemi adjunktus
lorinczg@uj.s.sk
- Neumayerné dr. Streitman Krisztina, KRE PK, főiskolai docens
streitman.krisztina@kre.hu
- Orisek Márta, Arany János Református Általános Iskola és Óvoda, Nagykőrös,
könyvtárostanárné
orisekmartamaria@gmail.com
- Dr. Pap Ferenc, KRE PK, egyetemi tanár
pap.ferenc@kre.hu
- Dr. Penksza Károly, Szent István Egyetem MKK, egyetemi tanár
penksza.karoly@mkk.szie.hu
- Dr. Péri-Nagy Zsuzsanna, KRE BTK, egyetemi adjunktus
peri.zsuzsanna@kre.hu
- Dr. Pompor Zoltán, KRE PK – Oktatási Hivatal, szakmai vezető
pompor.zoltan@kre.hu
- Dr. Somodi Ildikó, KRE PK, főiskolai tanár
somodi.ildiko@kre.hu
- Szabó János, Kaposvári Duráczky EGYMI, mesterpedagógus, digitális mentor
titkarsag@liveedu.duraczk.hu
- Székely Noémi, Budapest Főváros XIII. Kerületi Önkormányzat Egyesített Óvoda,
óvodapedagógus
szekelymimi11@gmail.com
- Szűcs Antal Mór, ELTE BGGYK; Mesezene Egyesület; Kollektív Alternatív Zeneműhely,
logopédus, zeneterapeuta
szucs.antal.mor@barczy.elte.hu
- Talapka Zsuzsanna, Újpesti Önkormányzati Bölcsődék Intézménye, kisgyermeknevelő
titkarsag@ujpestibolcsik.hu
- Tamás Margit, KRE PK, mesteroktató
tamas.margit@kre.hu
- Dr. Tóth Etelka, KRE PK, főiskolai tanár
toth.etelka@kre.hu
- Dr. Tóth-Bakos Anita, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, egyetemi adjunktus
tothbakosa@uj.s.sk
- Török Ibolya, Újpesti Szigeti József Utcai Általános Iskola, intézményvezető
iskolavezetes@szigeti84.hu
- Ványi Ágnes, Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége; Mesezene Egyesület,
logopédus, gyógypedagógus
agnesvanyi@gmail.com
- Dr. Váradi Ferenc, KRE PK, főiskolai docens
varadi.ferenc@kre.hu
- Dr. Váradi-Kusztos Györgyi, KRE PK, egyetemi adjunktus
kustos.gyorgyi@kre.hu
- Dr. Velich Andrea, ELTE BTK, egyetemi docens
velich.andrea@btk.elte.hu

Negyvenkét szerző 36 tanulmánya olvasható a kötetben. A tanulmányok a *szó*, a *kép* és a *ritmus* hármásának lehetséges összefüggéseit, illetve pedagógiai gyakorlatban való megjelenését vizsgálják interdiszciplináris és módszertani megközelítésben. A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán folyó kutatások és oktatómunka szellemiségének jegyében a szerzők válaszokat keresnek arra, hogy e területek miként szolgálják az értelmezést, a befogadást, az ismeretszerzést és az alkotást. A sokszínű, klasszikus témákat felsorakoztató és korunk kihívásait is előtérbe helyező tartalom kutatónak és gyakorló pedagógusnak egyaránt kínál hasznos olvasnivalót.