

Évkönyv, 2025, 20(1), 69–82
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2025.6
ЕТО/УДК/UDC: 373.2:371.38
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2025. 04. 22.
Az elfogadás időpontja: 2025. 11. 03.



Samu János
Ivanović Josip
Törteli Telek Márta¹

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia

Az inherens esztétikai, irodalmi szempontok érvényesülése a vajdasági magyar kisebbségi oktatásban

The Application of Inherent Aesthetic and Literary Aspects in Hungarian Minority Education in Vojvodina

Примена инхерентних естетских и књижевних аспеката у образовању мађарске националне мањине у Војводини

Absztrakt

A két osztatúra tervezett projektum keretein belül először elméleti irányból közelítjük meg kutatásunk tárgyát, ezzel felmérve az esztétikai nevelés helyzetét és paramétereit. Az átfogó szakirodalmi tájékozódás során a specifikus téma tudományos reprezentáltságát mérjük fel. Olyan módszerek, eljárások mibenlétét, irodalomórán történő alkalmazhatóságát járjuk körül, mint a kreatív-produktív gyakorlatok, a drámapedagógiai eljárások stb. Rávilágítunk, hogy vajon az érvényben lévő anyanyelvi tankönyvekben, olvasókönyvekben milyen mértékben reprezentáltak például a képzések. Alapvető kijelentésként megfogalmazva, hogy a tankönyvekben megjelenő szövegek nem tananyagként értelmezendők, hanem a majdani irodalmi szövegbefo-

¹ ttmarta76@gmail.com, 0000-0001-7213-5375, Samu János 0000-0002-0998-4216, Ivanović Josip 0009-0008-2405-3939

gadást elősegítendő kell, hogy a gyerekek látóterébe kerüljenek. Ugyanakkor látens tudást épít és olvasási stratégiát határoz meg a pedagógusi beszéd- és kifejezőmódja. Az irodalomórán történő szövegmegközelítésnek a líráról történő autentikus beszédmóddal kell társulnia, s ennek a hiánya sajnos az irodalom- és lírafogalom problémáiról árulkodik.

Kulcsszavak: inherens esztétikai, irodalmi szempontok, szöveg(világok), kreatív-produktív gyakorlatok, dramatikus játék, szövegbefogadás

Bevezető, avagy az irodalomolvasás válsága és következményei

Napjaink közoktatásának egyik kulcsproblémája az olvasóvá nevelés, különös tekintettel az esztétikai szövegek olvasása iránti kedv felkeltése, fenntartása a Neumann-galaxis korában.

Az ún. extenzív (kivezető) olvasás manapság igencsak eluralkodó, vagyis az iskolás nemzedék az információs szövegeket részesíti előnyben, s egyre inkább növekszik azoknak a száma, akik szépirodalmat nem, vagy alig olvasnak (Valaczkza, 2006). Márpedig akik nem olvasnak szépirodalmat, valami nagyon lényegeset veszítenek el: önmaguk és mások megismerésének és megértésének szinte kiapadhatatlan forrását; annak lehetőségét, hogy az író pillantása révén másként tekintsenek a világra (Esterházy, 2003).

Ezen korosztály számára a rövid, intenzív, többszornás tevékenység a természetes közeg, a hosszabb, egyirányú, módszeres tevékenység megterhelő (Gyarmathy, 2012). Akik nem olvasnak terjedelmesebb szövegeket, belefeledkezve-beletemetkezve, azoknak nem alakulnak ki azok a képességei, amelyek az elidőző, értelmező olvasást és általa a mélyebb megértést lehetővé teszik.

Aki nem olvas szépprózát, elkerüli az empátia legkiválóbb iskoláját. Pedig a tartalmas emberi kapcsolatokhoz egyaránt szükség van empátiára (Tóth, 2013). A személyiségformálás nélkülözhetetlen eszközeként a szépirodalom semmivel sem helyettesíthető.

A kérdés az, hogyan lehetne a digitális kultúra korszakában megőrizni, megtartani az irodalomolvasást és az általa nyújtott előnyöket. A PISA-vizsgálatok tanúsága alapján mondhatjuk, hogy kisiskoláskorban dől el, hogy elkötelezett olvasó válik-e valakiből. Az olvasóvá nevelés éppen ezért lényeges eleme az alsó tagozatos olvasás-tanítás és irodalmi nevelés célrendszerének. Meghatározó jelentőségű, milyen szövegeket olvasnak az iskolában, hogyan teszik mindezt, valamint az olvasástanulás, a jelrendszer elsajátítása szintén kulcsfontosságú (Kernya, 2006). Vagyis a pedagógus szerepe, felelőssége jelentőséggel bír. Módszertani kultúrája, irodalomszemlélete, személyisége rányomja bélyegét az irodalommal történő találkozásra. Meghatározza annak kereteit, valamint a szövegfeldolgozások során az esztétikai, irodalmi szempontok érvényesülését.

Kutatásunk mindezen tények, megállapítások nyomán körvonalazódott. Mindezek hatására fogalmazódott meg az adott probléma aktualitása.

A kutatás tárgya

Kutatásunk témája a kisebbségi anyanyelvi oktatás egy specifikus, nehezen észrevehető, ezért elhanyagolt területének feltérképezése, majd operatív, részletesebb vizsgálata. Arra vagyunk kíváncsiak, a leendő okleveles tanítók és óvodapedagógusok mennyiben tudják és szándékozzák érvényesíteni az inherens esztétikai szempontokat az olyan módszertani egységek és csoportfoglalkozások megtervezésében és kivitelezésében, amelyek irodalmi szövegekhez köthetők. A korrelációs módszertani hozzáállás, illetve a projektelvű gondolkodás egyik lényeges, azonban elhanyagolt aspektusáról van szó.

A kutatás tartalma

A két osztatúra tervezett projektum az (általában vett, és szűkebben irodalmiságra értett) esztétikai nevelés helyzetének és paramétereinek felmérésére elméleti és gyakorlati irányból is közelít.

1. Az elméleti vetület első lépésben átfogó szakirodalmi tájékozódást jelent, amely a specifikus téma tudományos reprezentáltságát deríti fel, majd pedig a meglévő eredmények implementálhatóságának mérlegelését a kutatás kontextusában. Az elméleti irány további konkrét lépése az esztétikai reflektáltság vizsgálata az MTTK hallgatóinak szemináriumai dolgozataiban és prezentációiban olyan kötelező alapozó kurzusokon belül, mint a magyar irodalom, illetve a kortárs gyermekirodalom és gyermekolvasó, végül a magyar nyelv és irodalom tanításának módszertana.

2. A gyakorlati rész a pedagógushallgatók konkrét órátartásaira összpontosít, külön figyelmet szentelve az óraterv elemzésének, majd pedig ezek megvalósítása kiértékelésének a gyakorlóintézményekben (és vajdasági iskolákban), amely utóbbinál az alsós diákok reakcióinak számbavétele is fontos. A gyakorlati rész eleme olyan órán kívüli műhelyaktivitások és kerekasztal-beszélgetések megszervezése, amelyek során a tapasztalatokat a közvetlen visszajelzés lehetőségével megosztjuk a leendő, de már gyakorló pedagógusokkal is.

Célok

A kutatás célja a vajdasági magyar kisebbségben oktató és segítkező szakemberek módszertani ismereteinek elmélyítése, továbbá a szakmai fórumok témaköreinek bővítése. Annak tudatosítása, hogy az esztétikai nevelés és az anyanyelv oktatása összefüggnek, különösen olyan módszertani egységek esetén, amelyek irodalmi szövegek feldolgozásával járnak. Kiemelt célunk, hogy eredményeinket a szakmai kommunikáció áramába vezessük előadások és kerekasztalok megszervezésével, illetve a vajdasági oktatási intézmények közvetlen bevonásával is.

A kutatás tudományos kontextusa

A témakör fontosságát éppen abban látjuk, hogy bár senki sem vitatja az inherens irodalmi értékek fölismerésére való korai nevelés jelentőségét, a megvalósítás módjára és mértékére a szakirodalom ritkán reflektál. Különösen igaz ez kisebbségi körülmények között, ezért projektünket hiánypótlási szándékkal indítanánk.

Tervezett eredmények

Pontosabb képet szeretnénk kapni az alsós nyelv- és irodalomtanítás inherens esztétikai szempontjainak reprezentáltságáról, amely, hipotézisünk szerint, csak mérsékeltén érvényesül. A szemináriumi dolgozatok és óratervek elemzését, továbbá az érintett hallgatókkal való kommunikáció során szerzett tapasztalatokat tanulmány formájában kívánjuk összegezni és publikálni.

Alkalmazhatóság

A projekt eredményeinek közvetlen a gyakorlati alkalmazhatósága.

1. a vajdasági magyar tannyelvű tanítóképzésben a magyar irodalom, a kortárs gyermekirodalom és gyermekolvasó, továbbá a magyar nyelv és irodalom tanításának módszertana kurzusok tematikájának és eljárásainak optimalizálása, majd a három tárgykör ilyen irányú összehangolása a jövő pedagógusnevelésének hatékonyabb képzése céljából,

2. a már praktizáló pedagógusok akkreditált továbbképzésének gazdagítása a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar struktúráinak keretében, ezzel egy szélesebb reflektáltság kialakítása a tárgykörben.

Kutatási, általános, elméleti posztulátumok, avagy az irodalmi nevelés, a lírával való líraserű foglalatosságok mikéntje, hogyanja

A kutatás elméleti vetületét szakirodalmi tájékozódás útján kívánjuk az olvasó elé tárni. Érdeklődésünk leginkább arra irányult, hogy a specifikus téma tudományos reprezentáltsága milyen mértékű, azaz a szakirodalomban milyen mértékben van jelen.

Az inherens esztétikai, irodalmi szempontok érvényesülését többféle módszertani eljárás útján látjuk elképzelhetőnek, lehetségesnek. Ezen elvi megfontolások némelyikét vonultatjuk fel tanulmányunkban.

Általánosítva/generalizálva kijelenthetjük, hogy a tankönyvkutatás keretein belül folyamatosan zajlik az olvasókönyvek feltérképezése. Megállapítást nyert, hogy változatos műfajú prózai szövegeket tartalmaznak: meséket, mondákat, legendákat,

mítoszokat, mondákat, elbeszéléseket, regényrészleteket stb. Ezek a sokrétű szövegek azonban semmiképp sem tekinthetők tananyagoknak. Vagyis ezek nem hagyományos értelemben vett tankönyvek, inkább antológiák, szöveggyűjtemények (Tóth, 2013). A pedagógus feladata és felelőssége válogatni a szövegekből annak érdekében, hogy elérje az olvasásfejlesztéssel, olvasóvá neveléssel kapcsolatos céljait, a gyerekek személyiségének megfelelően.

Kezdetben szükség mutatkozik a pedagógusra mind az esztétikai élmény megszületése, mind a megértés elősegítése érdekében. Valójában a szépirodalmi szövegek feldolgozása során ismertetjük meg a poétikai funkciójú szövegek értelmezésének, jelentésük megteremtésének műveleteit, stratégiáit és technikáit. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne találkozhatnak más módon is a gyermekek az irodalommal iskolai keretek között. Fontos, hogy a pedagógus kezdetben minden nap olvasson a gyermekeknek szépirodalmat anélkül, hogy kérdéseket, feladatokat kapcsolna hozzá. A gyerekek reflexióira természetesen reagálnia kell, s ez elvezethet valamiféle gondolatcseréhez, de mindez nem válhat szövegfeldolgozássá (Tóth, 2013).

Lényeges elméleti posztulátum, hogy a verses epikától nem vezet egyenes út a líra világába. Egyenes út azért nem vezet ettől a szövegkorpusztól a líra világába, mert többnyire nem úgy dolgozzák fel, hogy megnyithassák az utat a lírai természetű szövegek felé. A szöveghangzással, -hatással alig foglalkoznak az olvasókönyvek. Legfeljebb megállapítatják magát a tényt, hogy verses műről van szó; rímekre vadásztatnak, esetleg ritmizáltatnak. De hogy mi ezeknek a poétikai eszközöknek a funkciója, ill. hogyan hatnak az olvasóra, befogadóra – ezzel nemigen foglalkoznak a kérdések, feladatok (G. Gődény, 2013). A nyelvi képek értelmezése még ennyire sem játszik szerepet ezen szövegek feldolgozásakor.

Az olvasókönyvekben ugyan találkoznak „líraversekkel” is, de az ezekkel való érdemi foglalatosság ritkán része az iskolai gyakorlatnak. Az irodalom gyönyörködtető funkciója meglehetősen mérsékelten érvényesül az olvasókönyvekben, így aztán menthetetlenül elkezdődik annak a szakadéknak a kiépülése, ami az embert a líra világától elválasztja. A szakadék eredője ugyan az esztétikum befogadására való egyre inkább megnyilvánuló képtelenség, ám, hogy ez a szakadék ne mélyüljön áthidalhatatlanná, éppen az iskola tehetne nagyon sokat. Elsősorban az irodalomhoz való viszonya megváltoztatásával; az irodalom gyönyörködtető, élményszerző funkciójának vállalásával, a didaktikai szempontok háttérbe szorításával (Tóth, 2013).

„A szép az, ami érdek nélkül tetszik” – írja Kant. A vers például hogyan volna ilyen képződmény? Ha azért olvsnánk, olvastatnánk irodalmat, verset, mert az szép, öröm és élmény a fülnek, a szívnek, az észnek, hagynánk rácsodálkozni és megtanítanánk rácsodálkozni a gyermekeket erre a szépre, szépségre, még menthető volna az emberiségünk. Mert ez a tét, amikor azon fáradozunk, hogy az esztétikum befogadható maradjon mai világunkban. Ugyanis „az emocionális intelligencia, a szociális és művészi képességek fejlesztése nélküli intellektus hajlamos végzetesen téves döntéseket hozni” – mondta Vekerdy Tamás, amikor szociológiai kutatások tapasztalatait összegezte (Boldizsár, 2004). Mindez azt is jelenti, hogy valójában létkérdés az esztétikai nevelés,

az esztétikai érzékenység, az esztétikum befogadására való képesség kifejlesztése (G. Gődény, 2013). Ez pedig nem lehetséges olyan iskolákban, ahol tananyagként tekintünk az irodalmi, ének-zenei és vizuális nevelésre, vagyis a széperzéklet fejlesztő tevékenységeket lehetővé tévő órakeretekre.

A kortárs gyermekverseknek pedig kitüntetett szerepük lehet ebben a folyamatban. Nyelvi világuk, a bennük szövegesülő tárgyi világ, élethelyzetek, kapcsolati dinamika ismerős az olvasónak, és a többnyire a játékelmélet és a gyermekfilozófia ismeretében alkotó szerzők recepció által meghatározott produkciói a játék és humor élményével ajándékozzák meg az olvasót. Ilyen módon az emberségünk megőrzéséért folytatott küzdelem egy lehetséges útja a versekkel való élményszerű foglalatosság (Végh, 2011). A kortárs versek szöveg- és hangzásvilága pedig nagyon is ismerős terep a gyermek számára.

Az óvodai-iskolai átmenet idején, azaz az iskola első két évfolyamán különösen lényeges a mindennapi versélmény biztosítása, hisz a gyerekek ekkor még ritkán képesek élményszerűen, csendesen olvasni maguknak. Ezért fontos a pedagógus mindennapi versolvasó, versmondó gyakorlata, a versek tanítványaikkal való mondogatása, az akusztikus élmény biztosítása; élménytechnikák és kreatív-produktív versalkotó gyakorlatok alkalmazása. Mindez azonban nem helyettesítheti a vers értelmezését. Az értelmezés azonban nem azonos azzal az intellektuális megközelítéssel élő vers-elemzési gyakorlattal, ami a pedagógiai gyakorlatot jellemzi, ha versekkel foglalkozik. Ugyanis az intellektuális versmegközelítés a kisiskolásokat inkább eltávolítja a versek világától, mint közelebb viszi. Értelmezés az is, ha illusztrálják a gyermekek a verset, lerajzolják a belső képeket, amelyeket létesít/életre hív bennük a szöveg; ha ritmus- vagy dallamkíséretet találnak ki hozzá, színekkel jelölik a szövegolvasás, -hallgatás során bennük keletkező érzéseket, s azt, hogy milyen hangulatú a számukra az adott szövegegész; drámapedagógiai módszerekkel megjelenítenek egy-egy szövegelemet stb. (Konrád, 2012). Sajnos, nagyon ritkán találkozunk az iskolákban ilyen befogadói elvű versfeldolgozással, az olvasót a verssel párbeszédet folytató, párbeszédre ösztönző pedagógusi magatartással, olvasói válaszra inspiráló kérdésekkel, feladatokkal az olvasókönyvekben, munkafüzetekben.

A pedagógusok gyakran megfélemedeznek arról az evidenciáról, hogy a kisiskolásoknál mindenkor a személyes élményből, tapasztalatból célszerű kiindulni. A szövegvilágok és olvasói életvilágok élményszerű kapcsolódását az ilyen beszélgetések alapozzák meg (G. Gődény, 2013). Kívánatos, hogy ilyenkor minden gyermek személyes élményeit, tapasztalatait mozgósítsa, és azokat megossza társaival, valamint a tanítóval. Ez pedig leginkább a kooperatív technikák alkalmazása révén lehetséges.

A szövegbefogadás előkészítő szakaszában az értelmi előkészítést jellemzően a szerző életrajzi adatainak közlésével, a szöveg irodalomtörténeti kontextusba helyezésével oldják meg. Természetesen lehet szerepe egy-egy szöveg értelmezésében az irodalomtörténeti háttérnek is, hiszen minden szöveg, így, vagy úgy, magán viseli keletkezésének körülményeit, a kor és az alkotó (közösség) jellegadó sajátosságait; de kisiskolásokkal nem érdemes olyan szövegeket feldolgozni, amelyeknek megértéséhez

az irodalomtörténeti és -elméleti háttér feltérképezése szükséges (Cserhalmi, 2000). Az azonban igencsak lényeges, hogy az autentikus irodalom- és lírafogalom birtokában készüljön a pedagógus az órákra.

Tévhit a szöveggel való ismerkedést illetően, hogy remek módja a megzenésített változat meghallgatása. Az igaz, hogy az igényes zenés feldolgozásokat jól lehet használni, és jóval gyakrabban kellene hasznosítani a versek megszerettetésének folyamatában, de nem mindegy, hogy a feldolgozás menetében hova helyezzük őket. Ne az értelmezési folyamat elején alkalmazzuk ezeket, hiszen minden megzenésítés egyfajta interpretáció, és mint ilyen, gátja lehet az önálló olvasat létrejöttének. Viszont bátran élhetünk a szintetizálás fázisában meghallgatásukkal, a különböző feldolgozások összehasonlításával, a saját megértési élményekkel való összevetésükkel. Ám a szöveggel történő megismerkedés a pedagógus bemutató felolvasásával történjen. Igaz, hogy a felolvasás minden szépirodalmi szövegnél lényeges volna, a verseknél kitüntetett szerepe van az akusztikumnak a szöveg hatásában és a jelentésteremtésben játszott szerepe okán (G. Gődény, 2013).

A kreatív-produktív gyakorlatok helye és szerepe az irodalomtanításban

A teljes szöveg megismerése előtt azonban érdemes a verssel ún. kreatív-produktív gyakorlatokat végezni. Hogy a szöveggel való ismerkedés sajátos módjának tekintjük-e ezeket, vagy a szövegbefogadás előkészítésének tartjuk, mindegy is. Az a lényeges, hogy minél többször és változatosan éljünk velük (Petőfi S.–Benkes, 1992). A szövegbefogadást megelőzően, valamiféle előszobaként funkcionálnak, jelennek meg az irodalomórán. Csak ezt követően ismerkednek meg az eredeti (feldolgozandó) szöveggel.

Ezeknél a gyakorlatoknál nem az a cél, és nem is lehet feladat, hogy az eredeti szöveg jöjjön létre; a lényeg, hogy elvileg lehetséges szöveg keletkezzen. A létrejövő variánsok mindig izgalmasak önmagukban is, azért meg különösképpen, hogy tapasztalattá teszik a (vers)gondolkodás alternativitását, a potenciálisan jó megoldások sokféleségét. Amikor pedig megfigyeljük a variánsok jelentés- és hatásbeli eltérését, egy-egy szó, kifejezés, hangzáselem szövegalkotásban, szöveg hatásában, jelentésteremtésben játszott szerepét, forma, funkció és tartalom mélyreható összefüggéseit tapasztaljuk meg a gyerekekkel, aminek nem kis szerepe van abban, hogy az irodalomról majdan irodalomszerűen gondolkozzanak, ami az iskolai (latens) tanulásnak (is) nagyon fontos feladata volna (Petőfi S.–Benkes, 2002).

Ezek a gyakorlatok nemcsak a kreatív-produktív nyelvhasználat élményével és az irodalmi nyelvhasználati módokról szerzett tapasztalatokkal gazdagítják a gyerekeket, hanem a szokásosnál sokkal mélyebb és intenzívebb (motiváltabb) odafigyelést tesznek lehetővé az eredeti szöveggel történő ismerkedéskor, ill. a globális megértés biztosítását célzó beszélgetéskor, de az értelmezés egész folyamatában is (Benkes–Petőfi S., 2006).

A kreatív-produktív gyakorlatok során az olvasó megismeri a nyelv jelentés-képző erejét. Ez által a versnek mint műfajnak a szövegértő olvasását vetíti előre. „A kreatív-produktív feladatok [...] a verseket, elbeszéléseket először nem részekre tagolják és elemzik, hanem összekevert vagy hiányos részeikből megalkottatják, újraalkottatják, azaz a diákokat bevonják a poéziszis tevékenységébe” (Arató 2006: 159). Szétszedni és összerakni, valamiféle játék zajlik ezen gyakorlatok során.

A kreatív-produktív gyakorlatok típusai: a szöveg átalakított, átrendezett változatának lexikai anyagát más vizuális megjelenési formákba rendezhetjük át; a versnek címet adhatunk; lehetséges a szöveg lexikai anyagának eltérő tagolása (a szövegmondatok összetevőinek különféle sorrendekbe való átrendezése), valamint elhagyott mondattagoló és mondatzáró írásjelek pótlása. Mindemellett az eredeti szépirodalmi szöveg kreatív átformálásának minősül a vehikulum lokális és globális kohéziójának, illetve koherenciájának módosítása, valamint a szövegrokonsági kapcsolatok megteremtése is (Benkes-Petőfi S., 2006). Ugyanakkor a felsorolt feladatok tetszőleges kombinációja is lehetséges, azaz a szöveg lexikai anyagán több jelösszetevőt érintő művelet együttes elvégzése.

A produktív feladatok megalapozzák a versek értelmezését, a lírai jelentéstartalom élményszerű befogadását, a személyes olvasatok létrehozását (Petőfi S.–Benkes, 2002). A szöveg üzenetének kibontása ilyen módon sok-sok színnel gazdagodik.

A dramatikus játék, azaz közelítés a lírai szövegekhez

A szakirodalom kutatása során egyértelműen kirajzolódik, hogy a szerzők a dramatikus formák alkalmazásának hatalmas szerepet tulajdonítanak a versfeldolgozásban, hiszen a gyerekek aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás közelebb visz a vers mélyebb megértéséhez. A befogadó élményeket előhívó, arra építő kreatív versértelmezés a vers aktív újrateemtése (Debreczeni, 2003). A dramatikus eljárások kitűnően illeszkednek a versfeldolgozáshoz. Ezek a játékok készségfejlesztő eljárások; cselekvést, aktív részvételt követelnek minden „játékostól”. A gyerekeket nem passzív befogadóként, hanem aktív jelentésadóként értelmezik (Gabnai, 2001). Mindeközben a személyes élményekből kiindulás motiváló. A felidézés, a megosztás fejleszti a kommunikációs készségeket (Konrád, 2012). Mindez pedig a kooperatív módszerek alkalmazása révén lehetséges.

A dramatikus játékok keretein belül a főbb tevékenységek, eljárások a következők: a helyszín megteremtése, térmeghatározás; a hallást finomító ritmusgyakorlatok; a vers ritmizálása, mely közelebb visz a vers hangulatának megérzéséhez; a tapintás-élmény, az érintés; a tapasztaltak nyelvi megformálása, megfogalmazása; a szöveg illusztrációja, valamint a csoportos improvizáció, sőt a reflexiónak teret adó gondolkövetés állókép, szoborjáték formájában (Konrád, 2008). Ezek az eljárások mind-mind az élményszerű szövegbefogadást segítik elő.

Az előkészítő szakaszban a dramatikus eljárások az érzelmi ráhangolódást teszik lehetővé, a befogadást motiválják. Az önismereti, fantáziafejlesztő, a szabad asszoci-

ációs játékok, ill. a rövid mimes és kommunikációs helyzetgyakorlatok kerülhetnek előtérbe. A címértelmezés (szabad asszociációk, ötletbörze) a sokkal mélyebb összefüggéseket, elvontabb gondolkodást célozza meg (Sárosi, 2008). Az előrevetítés, a preszuppozíciók sora az olvasóközpontú szövegértelmezés egyik alappillére.

Egyes versekben eseménysor is fellelhető, mely szerepjátékra ad alkalmat, s ennek során a versben foglalt helyzetet megélve könnyebben eljuthatunk a költői üzenethez, ugyanis átvezet a konkrét jelentésből a másodlagos jelentésig, a sorok mögötti jelentéstartalmak kibontásáig. A drámajátékokkal „megalkothatók” a versben sűrítetten, csak utalásszerűen megjelenő gondolatok. Emellett a költői ábrázolás, a kifejező eszközök (szavak, kifejezések) felfedezése, amelyek segítségével magunk elé tudjuk varázsolni a mű érzékletes világát, jelentheti az irodalom valódi jelenlétét egy-egy szöveg interpretációja során. A költői hatás alkotóelemeinek (hangutánzó, hangulatfestő szavak; a hangulatteremtő alakzatok; megszemélyesítés, hasonlatok, metaforák) láttatása jelent igazi szövegmegközelítést (Sárosi, 2008). Vagyis a költői kifejező eszközökre történő reflektálás szintén lényeges mozzanata lehet a szöveg megközelítésének.

Amennyiben a képiség áll a feldolgozás középpontjában, olyan drámajátékok alkalmazhatók, melyek segítenek felfedezni a vers képi világát. Kiválaszthatjuk a vers színeit, csak színekkel elmondhatjuk a vers képeit. Megkereshetjük a vers lerajzolható dolgait, sőt a hallható dolgokat is. De a vers kulcsszavát is megkereshetjük, hogy a térben megjelenítsük, s köré építsük a vers többi képét. A vers ritmusának felfedeztetése pedig a vers hangulatának, érzékletességének megragadása (Sárosi, 2008).

A drámapedagógiai eljárások és egyéb módszerek bemutatásának célja annak illusztrálása, hogyan indulhatunk el az intellektuális versértelmezés felé úgy, hogy közben megmaradjon a versek szeretete, a vers keltette élmény, hiszen ezen eljárások segítségével megvalósítható a gyermek aktív részvételére építő jelentésteremtés (Konrád, 2012). Mindez pedig egyfajta nyitottságot eredményezhet a líra, a szépirodalom felé – a személyiséget formálva, gazdagítva.

A verssel való ismerkedésnek ritkán alkalmazott, pedig a líra természetének egyik leginkább megfelelő módja a szöveg csukott szemmel való meghallgatása. A vizuális ingerek kizárása saját belső világa felé fordítja a befogadót, ill. megkönnyíti a belső képalkotást, ami minden irodalmi megértés alapja. A képekben beszélő líra hallgatása kifejezetten inspirálja a belső képteremtő folyamatok beindulását, ily módon (ki) fejleszti azt az emberi képességet, amely leginkább áldozatul esik képfogyasztásra szocializálódott életformánknak (G. Gődény, 2013).

Ezt követően beszéljünk tanítványainkat a szöveghallgatással bennük létrejövő képekről, ill. rajzoltassuk le ezeket! Jó módja lehet ez az elsődleges megértésről való visszajelzésnek, és lényegesen informatívabb, mint az ilyenkor leggyakrabban elhangzó kérdések: miről szólt a vers, hogy tetszett (netán: miért). Érdemesebb tehát abból kiindulni, milyen gondolatokat, érzéseket, hangulatot ébreszt bennünk a szöveg, milyen képeket létesít, s erről rajzoltatni, beszéltetni a gyermekeket. Az érzések, a hangulat megfogalmazása történhet színezéssel, ilyenkor a szöveg újraolvasását és azt kérjük, hogy a szöveg mellett, a margón színekkel jelöljék, milyen érzést kelt bennük

egy-egy szövegrész – a kialakuló színskála pedig vizuális nyelven a szövegathatásról, de már az értelmezésről is beszél. Mindez azért is lényeges, mert az első éveken különös jelentőségük van a szövegathatás és a belső képek vizuális megfogalmazásának, hiszen a képi gondolkodás és kifejezőképesség előtte jár a verbálisnak. A fáziskésés miatt a vizuális közlés, ill. az arról való beszélgetés összekötő kapocs lehet a két terület összehangolásában, valamint a transzferathatás révén hozzájárulhat a fáziskésésben lévő terület fejlődéséhez (G. Gődény, 2013).

A képvers vizualitása, megjelenése az irodalomoktatásban

A szöveg vizualitása más szempontból is szerepet játszik az értelmezésben. A vers külső megjelenésével, tipográfiájával, tördelésével, versszakolásával bizony ritkán foglalkoznak. Ha mégis, akkor leginkább az adatszerű ténymegállapításban merül ki a vizsgálódás: hány versszakból áll a szöveg, hány sorosak a strófák, mennyi a sorok szótagszáma... Hogy mindez miért lehet vajon így, ritkán kerül szóba. Miért így rendezi el a költő a szövegét, mit jelent ez az elrendezettség a jelentés szempontjából? Hogy hat ránk, mi a szerepe a jelentésteremtésben? Egy szöveg mindig üzen a vizuális rendezettségével. Ez a kép nagy szerepet játszik abban, hogy versként vagy prózaként azonosítjuk-e a szöveget; ám fontos felfedeztetni a gyerekekkel, hogy attól még a vers vers marad, ha megbontjuk a sorok eredeti elrendezését, s prózaként tördeljük be, nyomtatjuk ki. Érdemes így eljárni a szövegekkel, kipróbálni, kihallják-e a ritmus lüktetését, s ha vannak, a rímeket a prózaként tördelt szövegben. Vagy épp fordítva: mi történik a prózával, ha verssorokra tördeljük? Vers lesz-e belőle, s ha igen: milyen? (Petőfi S. – Benkes, 2002). Az ilyen típusú „formajátékok” kitűnően fejlesztik a formaérzék(enség)et, vershallást, így a versértést is.

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban a képverseknek sajnos kevés szerep jut. Ezek a szövegek hangsúlyozottan és láthatóan összekapcsolják a verbális és vizuális közlést a jelentésképzésben, éppen a hagyományos versképtől való eltérésükkel, a jelentésre utaló vizuális rendezettségükkel. Sajnos a vizuális költészet e pillanatban valóban vakáción van, ahogy azt Valaczká András egyik írásában kifejezi. Alig van jelen az irodalomtanításban. Ezt az úrt mindenképp ki kellene töltenünk (Valaczká, 2014). Ezt a szövegtípust tapasztalttá tenni, akár kreatív gyakorlatok kíséretében, igazi kihívás lenne pedagógusnak és tanítványnak egyaránt.

Vajon miért lényeges, hogy képverseket is bevigyünk az órára, s megtanítsuk vizuálisan is észlelni a verbális közléseket? Ennek egyik oka a vizualitás fent említett kitüntetett szerepe kisiskoláskorban, különösen az óvoda-iskola átmenet idején. Szívesen és rendkívül ötletesen alkotnak képverset a gyerekek, akár hagyományosan tördelt vers képpé alakításával, akár „nyersanyagként” nyelvi anyag képszerű elrendezésével, képversként való megszoვეgezésével. Ezek a transzformációs és kreatív játékok remekül fejlesztik az esztétikai érzékenységet, és azzal, hogy a vizualitásból indulnak ki, vagy ahhoz térnek vissza, a képfoyasztással szocializálódott nemzedékek

számára ismerős nyelvet beszélnek (G. Gődény, 2013). Ám nagy különbség a készen kapott képekkel szemben, hogy ezúttal nem fogyasztják a képeket, hanem teremtik.

A képversszerűség szempontjából semlegesnek mondható egytöbű vehikulum alapján megkísérelhetjük a szöveg tartalmának megfelelő képversszerű vehikulumok létrehozását úgy, hogy képverseik megalkotásakor, ha szeretnék, a szavakat tetszésük szerint fel is darabolhatják, vagy különféle tipográfiát alkalmazhatnak. Sőt címet is adhatnak a létrehozott képversnek (Petőfi S.–Benkes, 2002). Az alkotó folyamat a gyerekek számára a nyelv, a nyelvi eszközök alkotó erejét villantja fel.

A líráról történő autentikus beszéd

Nagy gondja még az iskolai versfeldolgozásnak a líráról való autentikus beszéd. Ki beszél a versben? Ki látta a fekete hattyút, a lila fecskét, a lappantyút? Ki szeretne gazdag lenni, egyszer libasültet enni? A költő? Nemes Nagy Ágnes? A kis József Attila? A költő kiskorában? Mi történik a versben? És mi a cselekménye? Van és lehet cselekménye egyáltalán?

Ezek a kérdések és az ehhez hasonló dilemmák az irodalom- és lírafogalom problémáiról árulkodnak. A szerzőnek a vers beszélőjével való azonosítása az irodalom fikciós szöveggént kezelésének praktikus hiányával függ össze, különösen az énszövegek értelmezése jelent gondot ebben a vonatkozásban. Márpedig a líra beszédmódjára meglehetősen jellemző az énközpontúság, amit hajlamosak vagyunk szerzői beszédként azonosítani. Tanítványaink majdani irodalomfogalmának autenticitása múlik azon, hogy kérdéseinkkel, közléseinkkel latensen ne ássuk alá az irodalomról irodalomként való gondolkodás lehetőségét, azzal például, hogy élettrajzi közlésként vesszük az énközléseket (G. Gődény, 2013). Éppen ezért nagyon lényeges, hogy ne a szerzővel azonosítsuk a vers E/1. személyű beszélőjét (se).

A másik jellegzetes problémája a lírafeldolgozásnak az epikopoétikai sajátosságok érvényesítése a líraversen. Cselekményt és fő szereplőt kerestet a versben az ilyen beszéd, holott a lírai természetű szövegekben epikus mozzanatokról beszélhetünk ugyan, de cselekmény mint olyan nincs bennük. Sokan azt gondolják, kisiskolás korban nincs jelentősége annak, hogyan beszélünk és kérdezzünk a líráról, holott latens tudást épít és olvasási stratégiát határoz meg a pedagógus beszéd- és kifejezőmódja. Sosem fogja élvezni és szeretni a lírát, aki epika iránti elvárásokkal közelít felé (G. Gődény, 2013).

Zárszó

Tanulmányunk célja – projektünk keretein belül – a releváns szakirodalom adott tételeinek felvonultatásával/felidezésével rámutatni, hogy a szakszerűen előkészített és moderált líraolvasás megalapozza, megelölegezi, előrevetíti a későbbi önálló szövegbefogadást, az értelmező olvasást.

A kutatás elkövetkező szakaszában célunk és feladatunk az egyetemi hallgatók dolgozataiban, óraterveiben, valamint az óratartások folyamán az inherens irodalmi értékek megnyilvánulását tanulmányozni, valamint általános tendenciákat megfigyelni és megállapítani.

Irodalom

- Arató, L. (2006). Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In L. Sipos (Szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 144–160). Krónika Nova Kiadó.
- Benkes, Zs., & Petőfi, S. J. (2006). *A vízjel nem tűnik el könnyen: Versek megformáltságának megközelítése kreatív gyakorlatokkal*. Tinta Könyvkiadó.
- Boldizsár, I. (2004). *Meseapoétika*. Akadémiai Kiadó.
- Cserhalmi, Zs. (2000). *Amit az irodalomtanításról tudni kellene...* Korona Kiadó.
- Debreczeni, T. (2003). Irodalom és nevelés. *Drámapedagógiai Magazin*, különszám, 1–12. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00035/pdf/EPA03124_dpm_2003_k_002-012.pdf
- Esterházy, P. (2003). *A szabadság nehéz mámora*. Magvető Kiadó.
- Gabnai, K. (2001). *Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó.
- G. Gödény, A. (2013). Versélmény – Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. In J. Podráczky (Szerk.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban: Módszertani kaleidoszkóp* (pp. 51–64). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Gyarmathy, É. (2012). *Ki van kulturális lemaradásban?* <https://osztalyfonok.hu/1018/>
- Kernya, R. (2006). *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Trezor Kiadó.
- Konrád, Á. (2008). A gyermekek aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=127>
- Konrád, Á. (2012). *Verseljünk! Kortárs költők versei alsó tagozaton* (Tanórán kívüli foglalkozások 7. kiegészítő kötet). RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft.
- Nagy, L. J., & Péntek, J. (2000). *A kreatív nyelvhasználat és az iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Petőfi, S. J., & Benkes, Zs. (1992). *Elkallódni, megkerülni: Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat.
- Petőfi, S. J., & Benkes, Zs. (2002). *A multimediális szövegek megközelítései: Kérdések-válaszok*. Pécs.

- Sárosi, M. (2008). Drámajátékok a versfeldolgozó órákon a II–IV. osztályban. *Magiszter*, 7, 7–?. https://epa.oszk.hu/03900/03976/00041/pdf/EPA03976_magiszter_2008_03-04_07.pdf
- Tóth, B. (2013). Irodalmi nevelés az alsó tagozatos szépirodalmi szövegek olvasásával és feldolgozásával. In J. Podráczky (Szerk.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban: Módszertani kaleidoszkóp* (pp. 11–35). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Valaczka, A. (2006). *Tanári kézikönyv Tóth Krisztina – Valaczka András: Irodalmi ikerkönyvek 5. című tankönyvéhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Valaczka, A. (2014). Képversek vakáción: A vizuális költészet helye az irodalomtanításban. *Szépirodalmi Figyelő*, 2, 63–74.
- Végh, B. B. (2011). *Kalandozások a gyermekirodalomban*. Savaria University Press.

Abstract

Within the framework of the proposed two-phase project, our research initially approaches its subject matter from a theoretical perspective, aiming to assess the status and parameters of aesthetic education. Through comprehensive literature review, we evaluate the scientific representation of this specific topic. We explore the nature and classroom applicability of methods and procedures such as creative-productive practices, drama pedagogy techniques, and others. Particular attention is given to examining the extent to which visual poems, for example, are represented in currently used mother-tongue textbooks and readers. A key assertion is made: texts included in textbooks should not be viewed merely as curricular material but as resources designed to facilitate students' eventual reception of literary works. Furthermore, latent knowledge is constructed, and reading strategies are shaped by the teacher's modes of speech and expression. The textual approaches employed in literature classes must be accompanied by authentic discourse about poetry; the lack of such an approach reflects deeper issues concerning the understanding of literature and poetry.

Keywords: inherent aesthetic and literary aspects, text (worlds), creative-productive practices, dramatic play, text reception