

OLVASÁSPEDAGÓGIAI
tanulmányok

ELTE TÓK
Budapest, 2016

Szerző: *G. Gődény Andrea*

Lektor: *Daróczi Gabriella*

*„Az emberi kultúra minden jelentős változása az idegrendszer,
és ezáltal a képességek drasztikus átalakulásával jár.
A változás mindig lehetőség és veszély is.“*

(Gyarmathy Éva)

© a Szerző, 2016

A kötet megjelenését az Eötvös Loránd Tudományegyetem támogatta.

ISBN 978-963-284-838-9

Felelős kiadó: *Mikonya György*, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja

Technikai szerkesztő: *M. Pintér Tibor*

Borítóterv: *Simondán Sára, M. Pintér Tibor*

Borító- és zárókép: *Simondán Sára*

Nyomdai munkálatok: *Komáromi Nyomda Zrt.*

Tartalomjegyzék

A szerkesztő előszava	6
Literáció a 21. században	8
Meseélmény	20
Versélmény	30
Kortárs élmény	38
Írásélmény	49
Irodalom/olvasás/élmény az 5–6. évfolyamon	68
Színház/élmény/olvasás	82
Mellékletek.....	93
1. sz. melléklet – PISA-tesztek eredményei.....	93
2. sz. melléklet – Olvasásprojekt illiterális háttérű gyerekek számára.....	95
3. sz. melléklet – Csak játszani akarok! Drámapedagógiai módszerek az írás-olvasás tanulásának folyamatában.....	110
4. sz. melléklet – Interaktív mesélés.....	112
5. sz. melléklet – Papírszínház.....	119
6. sz. melléklet – Mesélő tantárgyak.....	121
7. sz. melléklet – Befogadasközpontú mesefeldolgozás.....	126
8. sz. melléklet – Versélmények.....	128
9. sz. melléklet – Kreatív írás – versírás.....	134
10. sz. melléklet – Versfa	135
11. sz. melléklet – Kreatív írás – meseírás.....	136
12. sz. melléklet – Kreatív írás – históriás ének.....	138
13. sz. melléklet – Krémkaktusz – borító	139
14. sz. melléklet – Krémkaktusz – címadó vers	140
15. sz. melléklet – Csodaország meséi.....	141
16. sz. melléklet – Mese Csodaországból.....	142
17. sz. melléklet – Okos (?) új világ	143

Felhasznált irodalom.....	144
Felhasznált szakirodalom.....	144
Felhasznált szépirodalom.....	156
Hasznos internetes források.....	157
A szerzőnek a témában megjelent korábbi írásai.....	158

A szerkesztő előszava

„Jó olvasó holtig olvas...” írja Hegedűs Géza. De hogyan leszünk, lehetünk jó olvasók? Milyen utakat kell bejárnunk ahhoz, hogy jó olvasók legyünk? G. Gődény Andrea tanulmánykötete erre és sok más, a mai gyermekeket érintő olvasáspedagógiai és olvasásszociológiai kérdésre ad választ. A szerző hét tanulmányban, illetve a hozzájuk kapcsolódó, jó gyakorlatokat felvonultató mellékletben elméleti megalapozás és gyakorlati példák során mutatja be a jó olvasóvá váláshoz szükséges utat. A tanulmányok (élménymegközelítések) a kultúremberré válás alapköveit jelentő (családi és iskolai) olvasás, írás, mese, vers és színház esszenciális fontosságát hangsúlyozzák a gyermekek világában (az infokommunikációs eszközök harsány világának ellenpólusaként). Mindegyik írás meghatározó pedagógiai koncepciója, hogy a kisgyermekek írásra, olvasásra – s egyszersmind kultúrára – nevelése csak az élményközponthuságon keresztül lehet eredményes. De miről is szól a kötet?

A *Literáció a 21. században* című tanulmányban a szerző bemutatja az Olvasók és Írók Birodalmába vezető utat. Felmerül a kérdés. Olvasunk ugyan, de eleget? Az olvasás minőségének és mennyiségének szerepe a gyermek szocializációjában egyértelmű. A tanulmány bemutat néhány lehetséges utat arra a folyamatra, hogyan tudjuk gyermekeinket igényes olvasóvá nevelni. A literációnak mint alapvető oktatási és szocializációs tényezőnek meghatározónak kell(ene) lennie mind a családban, mind a másodlagos szocializáció, a bölcsőde, az óvoda vagy iskola keretei között. A mai gyermek csak úgy tanul meg írni és olvasni, ha a tanulás folyamata élményalapú tud lenni. Hogy pontosan hogyan lehet ezt elérni, az kiderül a tanulmányból...

A *Meseélmény* című tanulmány a mese pozitív hatását állítja az elmélkedés fókuszába. Túlracionalizált világunkban sosem szabad elfelejteni, hogy a mese élmény, fejlesztő entitás, olyan szociális tényező, amely közvetlen hatással van a gyermek és a felnőtt EQ-jára. Nem lehet eleget hangsúlyozni, hogy a kisgyermek egyik alapvető igénye a mese, a történet (legyen az próza vagy vers, dallammal, ritmussal előadva vagy „csupán” mesélve). Ahogy a szerző írja, ha csak egy-egy mondatot, verset, de olvasni muszáj (ahogy a jó zenész sem játszik mindig teljes darabot, a pár akkord, pár hang is tud élményt szerezni). A tanulmányból az is kiderül, mit és főleg – hogyan. A mese közelségének nem csak egyszeri momentumnak kell lennie, akkor tud sikeres lenni, ha a szöveg velünk él, ha bevihető és alkalmazható akár a projektoktatás keretein belül is. Hogy pontosan hogyan is, az kiderül a tanulmányból...

A *Versélmény* című tanulmány a literalitás képességét, illetve akusztikumát, a gyermeki imaginaritás meghatározó szerepét boncolgatja. Aki olvasott már Weörest vagy Kányádit, tudja, érzi, mi az a lenyűgöző atmoszféra, amely a versolvasás élményét adja. A képzelet szárnyán szállva. A gyermeki képzelet és ritmusvilág meghatározója a vers, a versélmény. Mennyi minden kell ahhoz, hogy a gyermekekhez közelebb vigyük a verset. Hogy lehet közelebb vinni a verset ott, ahol szükség van rá – a legkisebbeknél. Hol a versolvasás alfája, milyen lehetőségek vannak a versélmény korakisgyermekkori kialakítására, az kiderül a tanulmányból...

Az olvasók és nemolvasók közti szakadék eltüntetésének egyik módja a *Kortárs élmény*. A tanulmány a kortárs szerzők műveinek fontosságát hangsúlyozza. Az irodalom lehet, hogy Aesopusnál vagy Sophoklésznel kezdődik, de nem biztos, hogy az etalonszerzők minden olvasónak képesek élményt nyújtani. A tanulmány azt a fontos kérdést járja körül, hogyan vigyük gyermekeinkhez közelebb az irodalmat. Milyen fontos is az olvasóvá nevelés, ugyanakkor milyen fontos is a felolvasás, a felolvasáskor gyermekünkben elinduló képzeletvilág. Mi kell ahhoz, hogy az irodalom igen is élhető, érthető és élményszerző legyen. Hogy ehhez milyen irodalomszemléleti változások kellenek, az kiderül a tanulmányból...

Írásélmény – a kultúrember nem csak olvas, hanem ír is. Tudjuk, a stílus maga az ember. De a stílust tanulni kell. A tanulmány gyakorlati anyagok és módszerek példáin keresztül mutatja be az ELTE TÓK-on folyó kreatívírásgyakorlatok hozadékát, sikereit. A tanítóképzés alapjainak egyike a szöveg hallgatókkal történő megszerettetése, és – immáron – a jó szöveg hallgatók általi szerkesztése. A kreativitás igenis tanulható, szerethető. A gyermeki kreativitás működtetése az írás- és olvasásfejlesztésben ma már hagyományoszerűnek mondható, az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola műhelyében legalább is – ahogy ez a kötet több tanulmányából és mellékletéből kiderül...

A kötet utolsó előtti tanulmánya (*Irodalom/olvasás/élmény az 5–6. évfolyamon*) a magyarországi tankönyvpiac egy szegletét elemzi. A szerző hangsúlyozza, hogy a jó szövegválogatás, de még a tanítók, tanárok korszerű irodalomfogalma és tanuláskoncepciója sem elegendő az (irodalmi) szöveg(ek) és a diák(ok) közötti interakciók generálásához. Az olvasóvá válás folyamatában a tankönyvek és pedagógusok szerepe, fontossága egyértelmű. Az olvasóvá válhatás egyik fontos mérföldköve az irodalomóra, s a szövegek olvasásra motiváló közös feldolgozása. Olvasóvá válás sajnos egyre kevésbé lehetséges irodalomóra – közös élmény – nélkül. Hogy az irodalomórák és a tankönyvek mekkora szerepet játszanak ebben a folyamatban, az kiderül a tanulmányból...

A *Színház/élmény/olvasás* tanulmány bemutatja a színházi élmények olvasóvá válásban betöltött szerepét, sőt felvázolja azt a képet, hogy a Homo Sapiens attól tud gondolkodó lenni, hogy élő kapcsolatot teremt a művel – akár a könyvön, akár a színházon keresztül. Nem kell a tudományos értelmezés ahhoz, hogy átéljük az irodalmi művek által keltett esztétikai élményt. A tanulmány hangsúlyozza a mesedráma hasznát, funkcióit, a színházi dramatizálás élményét. Már az ókori görögöknél is a színház terjesztette az irodalmat, az élményt. Ez ma sincs másként, még mindig a színház az egyik legfontosabb irodalmi mediátor. A színház fontosságát mi sem hangsúlyozza jobban, mint a csecsemőszínháznak nevezett kezdeményezés. Hogy mi is az, kiderül a tanulmányból...

G. Gődény Andrea tanulmányait életszerű és érdekes mellékletek zárják – olvasni jó. Olvasni kell. A kötet mellékletei érzékeltetik, mennyire fontos gyermekeinkhez közel vinni az olvasást, az élményt.

Jelen tanulmánykötet élményét pedig a képzők, a képzők képzői élvezhetik. Olvasásra fel, mert olvasni jó...

Biatorbágy, 2016. szeptember 16.

M. Pintér Tibor

Literáció a 21. században

Az új évezred nyitányára láthatóan megváltozott az ember szociomediális környezete: a 21. század az újpiktóralis kultúra és a digitális ember kora,¹ amelyben átalakul az írás és olvasás hagyományos értelme és szerepe.² Természetes, hogy a kultúra változása az emberi képességeket is átalakítja, ahogy minden korábbi jelentős kulturális változás is az idegrendszer, így a képességek radikális átalakulásával járt.³ Am az új évszázad társadalmának is meghatározója az írásbeliség. Az írott nyelv megértése, az írott nyelv használata továbbra is alapvető feltétele az életben való eligazodásnak, boldogulásnak, a munkaerőpiacon való érvényesülésnek. Az ember új környezetében sem mondhat le az írásbeliség előnyeiről: *az egymás megértését biztosító nyelvi homogenizációról, ami egyúttal a tudomány és társadalom fejlődésének, irányításának olyan alapja, amely lehetővé teszi a különböző térben és időben keletkezett szellemi kincsek hagyományozódását; felbecsülhetetlen potenciált biztosítva az egyéni fejlődés számára is. Mindezt korunk internetes lehetőségei olyannyira megsokszorozzák, akkora szellemi tőkében való »szabad garázdálkodást« tesznek lehetővé, amelynek jelentősége túlbecsülhetetlen.*⁴ De vajon képes-e élni az ember ezzel a lehetőséggel; s a betűfogyasztáson és -termelésen túlmutató értelemben, szellemi tőkeképzésre, megújításra használni az írást és olvasást az internetkorszakban? *S kié az olvasás*⁵ meg az írás, mely mindezt lehetővé teszi?⁶ A funkcionális analfabétizmus terjedése, a nemzetközi szövegértés-vizsgálatok eredményei azt jelzik, hogy egyre kevesebbek...⁷ A 21. század felől nézve az emberi lét egyik nagy problémájának tűnik a nemolvasás – az *Olvasók és Írók Birodalma* egyre szűkül. Bár, bizonyos értelemben, a korábbinál jóval többet olvasunk és írunk, hiszen sok tevékenység (internetezés, csetelés, sms-ezés stb.) jár írással, olvasással. A betűfogyasztáson, -termelésen túlmutató értelemben vett olvasás és írás azonban egyre inkább háttérbe kerül. Az irodalomolvasás még inkább.⁸ Pedig a nemolvasó (és nemíró) ember óhatatlanul veszít valamit – nem is keveset. Olvasás, írás nélkül aligha válhatunk ugyanolyan személyiséggé, mint eme nagyon emberspecifikus tevékenységek által.⁹ Az irodalomolvasás háttérbe szorulása további problémákat is felvet. Az esztétikai befogadás, az (irodalom) olvasással járó megértő tevékenység és empátiagyakorlat nélkül az emberi

¹ L. pl. BERTA, 2009.

² L. pl. NYÍRI, 2009; HUNYA, 2011; FEHÉR, HORNYÁK, 2010.

³ L. GYARMATHY, 2012.

⁴ L. TORNAY, 2013.

⁵ L. GOMBOS, 2014.

⁶ A kérdés relevanciáját számtalan kutatás és publikáció alátámasztja. Gereben Ferenc tanulmánya már 2002-ben ijesztő képet festett az illiteráció (funkcionális analfabétizmus) terjedéséről. L. GEREKEN, 2002.

⁷ L. Sz.N., 2012, RADÓ, 2016.

⁸ L. OSZK, 2010, GOMBOS, 2013.

⁹ L. ADAMIKNÉ, 2003.

érzékenységre való képességünk korcsosul el, ami hozzájárul azon korjelenségek kialakulásához, amelyek okát amerikai szociológusok kutatásainak tükrében Vekerdy Tamás így fogalmazza meg: „... az emocionális intelligencia, a szociális és művészi képességek kifejllesztése nélküli intellektus hajlamos végzetesen téves döntéseket hozni.”¹⁰

Olvasáshasználat dolgában nem állunk jól a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok tükrében sem,¹¹ noha a 2009-es vizsgálat javulást hozott: „a PISA-mérések történetében először számolhatunk be jelentős fejlődésről. Néhány évvel ezelőtt egy másik nemzetközi mérés már jelezte a fiatalabb korosztály olvasás-szövegértésének javulását.”¹² Most, hogy az a generáció elérte a PISA-kort, immár a más elveken nyugvó PISA szövegértés-vizsgálat is megerősíti, hogy valóban jelentős pozitív változásról van szó. Nehéz lenne túlbecsülni ennek az üzenetnek a fontosságát: immár egy közvetlenül megtapasztalható magyar példa is mutatja, hogy rendszeres erőfeszítésekkel lehet javítani az oktatási teljesítményeken. A szövegértés sohasem tartozott a magyar közoktatás erősebb területei közé, korábbi eredményeink többnyire a nemzetközi mezőny utolsó harmadába pozícionáltak bennünket. Most ez a kép jelentősen megváltozott. Az első három mérési ciklusban a szövegértés mutatói lényegében változatlanok voltak, majd a 2006-os 482 pontról 2009-re 494 pontra javultak az eredmények” – olvasható Csapó Benőnek a PISA 2009 eredményeit elemző összefoglaló jelentéshez írott előszavában.¹³ A digitális szövegértés és íráshasználat vonatkozásában ugyanakkor lehangolóak voltak az eredmények.¹⁴ A javulás azonban ideiglenesnek bizonyult, ahogy a PISA 2012 is jelezte már;¹⁵ a most nyilvánosságra került legfrissebb eredmények pedig egészen súlyos romlást mutatnak.¹⁶ „A 2012-es 6 pontos, majd a 2015-ös további 18 pontos teljesítményromlás a régió aljára lökte a magyar eredményeket” – olvasható Radó Péter gyorselemzésében.¹⁷

A kutatások jelzik továbbá a magyar oktatási rendszer szelektivitását – az alacsony szociális, gazdasági és kulturális családi háttérű tanulók hátrányainak kompenzálására, úgy tűnik, a magyar iskolarendszer nem képes.¹⁸ Ezt a tapasztalatot a legújabb PISA-felmérés eredményei is megerősítik.¹⁹ Probléma továbbá, hogy a betűfogyasztáson túlmutató olvasás a társadalom jelentős hányadában egyre inkább háttérbe szorul.²⁰ Mindez az íráshasználatra nézve sem sok jót jelent az olvasás(értés) és írás(beli szövegalkotás) összefüggése

¹⁰ Idézi: BOLDIZSÁR, 2004, 28.

¹¹ L. BALÁZSY, BALKÁNYI, 2008b; BALÁZSI, OSTORICS, SZALAY, 2007.

¹² A PIRLS 2006. L. BALÁZSI, BALKÁNYI, 2008a

¹³ L. BALÁZSI, OSTORICS, SZALAY, SZEPESI, 2010.

¹⁴ L. BALÁZSI, OSTORICS, 2011.

¹⁵ L. SZABÓ, 2013.

¹⁶ A drámai eredményeket szemléltető grafikont l. az 1. mellékletben.

¹⁷ L. RADÓ, 2016.

¹⁸ L. CSAPÓ, MOLNÁR, KINYÓ, 2009.

¹⁹ RADÓ, 2016.

²⁰ L. NAGY, 2006; OSZK, 2010.

okán;²¹ ám ez az összefüggés kijelölheti az iskolai fejlesztő munka egy lehetséges irányát. Tudható ugyanis, hogy a jobban író diákok jobb olvasók lesznek, és többet olvasnak, mint gyengébben fogalmazó társaik, ill. a jobb olvasók jobban is írnak; mint ahogy sikeresebbek azok az olvasástanítási programok, amelyek keretében a diákok már a lehető legkorábban írnak – az írásnak abban az angolszász értelmében (is), amit Magyarországon inkább fogalmazásnak nevezünk.²² Azaz a diákok láthatóan jobban megtanulják és sikeresebben használják az olvasást és az írást, ha ezeket a tevékenységeket nem szakítjuk el egymástól. Fontos tehát kezdettől kiaknázni az olvasás és az írás közti transzferhatást,²³ amely leginkább konstruktivista megközelítésben értelmezhető, hiszen mindkét tevékenység konstruktív, jelentésteremtő folyamat, amelyben hasonló stratégiákat működtetünk.²⁴ A két terület közti kölcsönhatás a gondolkodásfejlesztés szempontjából sem elhanyagolható. Az írás gondolkodásra gyakorolt hatását számtalan hazai publikáció ismerteti,²⁵ melyekből az is kiderül, hogy a tanulási folyamatban való alkalmazása megnöveli a hatékonyságot.²⁶ Egy negyedik osztályosokkal végzett amerikai kísérlet eredményei például igazolták, hogy a tanulmányozott témával kapcsolatban fogalmazásokat író gyerekek mélyebben megértették a tananyagot, miközben az írással kapcsolatos elképzeléseik is átalakultak: nem csak rögzítési technikaként tekintettek rá, hanem egyúttal jelentések, értelmezések létrehozásának lehetőségeként.²⁷

Összefüggésben van mindez az írásbeli szövegalkotásnak a kritikai gondolkodás kialakításában, fejlesztésében játszott szerepével.²⁸ Márpedig az internetkorszakban ez a képesség túlértékelhetetlen. Hiányában a különböző médiumokon keresztül ránk zúduló információövezet értelmezése, szelekciója és értékelése elképzelhetetlen. Kritikus gondolkodás nélkül folyamatosan ki vagyunk téve mások befolyásoló szándékainak; anélkül, hogy képesek volnánk kivonni magunkat e hatás alól. Erre figyelmeztet Knausz Imre *Műveltség és demokrácia* című munkájában: „Nem elég tehát azt mondani, hogy a kritikai olvasás képességére kell megtanítani a fiatalokat. Ez fontos cél, de látni kell, hogy a szöveggel szembeni kritika csak másik szövegre, szövegekre támaszkodhat.”²⁹ Szövegkritikai képesség híján aligha tekinthető bárki gondolkodó embernek (NB. gondolkodó állampolgárnak). Mivel pedig a magasabb szintű

²¹ L. pl. Tóth Beatrix írását, amely fogalmazástanításunk problémáit elemzi, és azok megoldására tesz javaslatot. TÓTH, 2008.

²² L. STOTSKY, 1983; BOND, DYKSTRA, 1997.

²³ L. SQUIRE, 19839.

²⁴ Pl. mozgósítjuk az előzetes tudást, elővételezünk, visszatekintünk; kiválasztjuk a legfontosabb gondolatokat (a relevanciákat), ezeket az áttekinthetőség érdekében grafikus szervezőkkel jelenítjük meg; kérdéseket teszünk fel stb. Bővebben l. TÓTH, 2008.

²⁵ L. pl. MOLNÁR, 1996, 2001; TÓTH, 2001; TÓTH, 2006.; MAGNUCZNÉ, 2003; ZSIGMOND, 2003.

²⁶ L. pl. PINTÉR, 2009.

²⁷ A kísérlet ismertetését l. MOLNÁR, 2001.

²⁸ Az összefüggésrendszer feltárását l. pl. TÓTH, 2008.

²⁹ KNAUSZ, 2010.

gondolkodási műveletek³⁰ végzésére való képesség írással igen jól fejleszthető, aligha lehet elég korán kezdeni az írás mint gondolkodási forma tanítását. Mindebből jól látható, hogy az írás funkciója jóval túlmutat a gondolatrögzítésen. Kitüntetett szerepe van önmagunk, embertársaink, világunk s a mind-ezek közt fennálló viszonyrendszerek megismerésében, megértésében, értelmezésében – sőt, alakításában. Az írásbeliség hatékony birtoklása nélkül aligha képes önmagával és világával elboldogulni az ember. A boldogulás képessége pedig nem csak alapvető emberi jog: elemi társadalmi érdek; ha másért nem: a boldogulásra való képtelenség következtében felgyűlhet frusztráció agresszivitást kiváltó okán. A felgyülemllett és kezel(het)etlen agresszió előbb-utóbb aláassa az emberi civilizációt. Végző soron emberségünk a tét,³¹ amikor arra keresünk választ: hogyan juttathatók az újabb generációk az *Olvasók és Írók Birodalmába*, hogyan integrálhatók régi világunk: a *Gutenberg-galaxis* érdemes hagyományai a *Neumann-galaxisba*; s mit tehet mindezt az iskola – már az alsó tagozaton. A válaszlehetőségek kidolgozásához tisztában kell lennünk a napjainkban zajló változások természetével, okaival, potenciális következményeivel. A szakmai reflexió már megkezdte a feltérképezést.³²

Annak számbavételekor, miért válnak napjainkban egyre kevesebben olvasó, író emberré, nem elegendő a számítógépet és az internetet okolnunk, hiszen a kutatások tükrében az is látszik, hogy interneten tulajdonképpen ugyanazon réteg olvas, mint egyébként.³³ S ha a probléma pusztán a digitális világ léte volna, virágozhatna az e-bookolvasás – de nem virágzik. Magyarországon a 2010-es felmérési adatok szerint közel sem terjedt el például az e-könyv és hangoskönyv olyan mértékben, mint a világ egyéb részein,³⁴ azaz inkább az attitűdök és képességek hiánya okoz problémát, mint a digitális környezet, noha a két jelenség kétségtelenül összefüggésben áll. Az emberi kultúra szemünk előtt zajló, rohamos és mélyreható változása nyilvánvalóan átalakítja az emberi gondolkodást.³⁵ Az átalakulás az *elsődleges írásbeliség* kialakulásának, különösen a könyvnyomtatás elterjedésének jelentőségével mérhető, s ugyanolyan drasztikus változással jár az emberi képességekre nézve. De ahogy az *elsődleges szóbeliség* leváltódásának számtalan hozadéka volt, mint például a reflexió, a kritikai gondolkodás lehetősége és képessége, a térben és időben kiterjesztett kultúrahagyományozódás és ennek reflexiója, azaz egész modernkori kultúránk elképzelhetetlen ama egykori változás nélkül;³⁶ úgy a jelenbeli változásnak is vannak előnyei.

³⁰ A gondolkodási műveletek Bloom-féle taxonómikus modelljére l. pl. KÁDÁRNÉ, 1971.; TÓTH Bloom-féle taxonómia fejezetét (http://pszk.nyne.hu/tamop412b/meres_ertekeles/bloomfle_taxonmia.html)

³¹ Az olvasás ilyen értelmű funkcióját járják körül Adamikné Jászó Anna *Csak az ember olvas* c. könyve kapcsán a recenzensek és maga a szerző. L. NAGY, HONFFY, BENCZIK, BÍRÓ, ADAMIKNÉ, 2004.

³² L. <http://digitalisnemzedek.hu/>; a *Digitális nemzedék* konferenciákat s ezek konferenciaköteit: TÓTH-MÓZER, LÉVAI, SZEKSZÁRDI, 2012.; HÜLBER, 2015.

³³ L. NAGY, 2006.

³⁴ L. OSZK, 2010.

³⁵ L. TÓTH-MÓZER, LÉVAI, SZEKSZÁRDI, 2012.; HÜLBER, 2015.

³⁶ L. ONG, 2010.

Igaz ugyan, hogy az írásbeliség háttérbe szorulása az analitikus, logikus gondolkodás gyengülésével jár a netgeneráció körében; ám a digitális eszközök fejlesztik a vizuális feldolgozást és az intuíciót; azaz a bal agyfélteke dominanciája helyett az információkat egyidejűleg értelmező jobb félteke válik dominánssá, ami a térbeli, vizuális gondolkodásért, zeneértésért, képzeletért és humorérzékkért is felelős. Ennek kiaknázása nagy lehetőségeket rejt magában; illetve rendkívül fontos a két agyféltekét összekötő kérges test erősítését, a két agyfélteke összehangolt és kiegyenlített működtetését, például mozgással, művészeti tevékenységgel, stratégiai táblás játékokkal, együttműködésen alapuló társas helyzetek teremtésével.³⁷

A digitális kultúra terjedésének az sem elhanyagolható hozadéka, hogy mindenkinek lehetőséget biztosít az önkifejezésre, ill. demokratizálja a tudást.³⁸ Az internethasználat pillanatok alatt elérhetővé teszi az információt – noha a begyűjtött információözon csak analitikus (kritikus és logikus) gondolkodással építhető tudássá, ami ugyan nem erőssége a netgenerációnak, éppen ezért (ki)fejlesztendő. Ebben a vonatkozásban (is) nagy szerepe volna a literális tevékenységek olyan formában való megőrzésének, amely vonzó lehet az újabb generációk számára.³⁹ Az is igaz, hogy a memória és az íráskészség romlik a digitális eszközök használatával; viszont könnyebben dolgozzák fel az eszközök használói a változó információkat, és gyorsabban hoznak döntéseket.

Kifejezetten hátrányos a szövegértés és olvasás vonatkozásában, hogy a képfogyasztás következtében nem fejlődik kellően a belső képalkotó képesség; ill. komoly gondot jelent a digitális eszközök használatával járó mozgáshiány, mert az egyensúlyrendszer ingerlése hiányában nem alakul ki a neurológiai harmónia, és nem fejlődik a koncentrált figyelem.⁴⁰ És, ami különösen ijesztő a korábbi korszakváltásokhoz képest, az a változás időbeli lefolyása: míg az *elsődleges írásbeliség* térhódítása évezredek alatt játszódott le – de ha a könyvnyomtatás elterjedésére szűkítjük a folyamatot, akkor is évszázadokban mérhető –, a *másodlagos írásbeliség* térnyerése egyetlen nemzedék alatt lezajlott; a digitális forradalom következtében pedig a generációk is gyorsabban követik egymást. Ám a digitális világ és az újképkorszak sajátosságainak felismerése mérlegelésre készíti a(z ön) reflexióra képes embert, s annak kidolgozására: hogyan aknázhatók ki az új korszak előnyei, és hogyan építhetők össze az előző korszak jelenben is érvényes hagyományai. A jelenlegi iskolai praxis egyelőre kevésbé vesz tudomást a digitális

³⁷ Bővebben l. TÓTH-MÓZER, LÉVAI, SZEKSZÁRDI, 2012.

³⁸ Igazi hátrányba a nethez nem jutó rétegek kerülnek, bár a technika képes a kompenzációra: vannak már olyan programok, amelyek segítenek elsajátítani az értő olvasást, ha televízió és mobilalkalmazás biztosítható ezen rétegek számára, például az intézményi nevelés keretei közt...

³⁹ Az olvasás új módját kínálja például a Pagony Kiadó honlapján bemutatott finn klasszikus, Tomo Parvela könyve, a *Kepler62*, amely kísérletet tesz a virtuális játékok világában élő gyerek átvezetésére az irodalom dimenzióiba. L. <https://www.pagony.hu/a-jatek-ami-beszippant/?linktype=internal> és <https://www.pagony.hu/nem-szabad-gondolkozni-erezned-kell/?linktype=internal>

⁴⁰ L. GYARMATHY, 2012.

bennszülöttek meglévő és gyengülő képességeiről, a jelen új típusú tudáskonceptiójáról,⁴¹ az újabb generációknak a tudáshoz és e tudás megszerzéséhez fűződő viszonyáról; így gyakran problémát jelent az iskolai tevékenységek jellege és mikéntje a gyerekek számára, ill. a felkínált nyelvi anyag, tananyag, amivel dolgoznia kellene a diákoknak.

A literációs képességek hanyatlásának okait keresve hajlamosak vagyunk továbbá megfeledkezni arról, hogy azoknak a gyerekeknek a szülei közül nagyon sokan maguk sem értek meg az *Olvasók és Írók Birodalmába*, akiknek ma kéne elindulnia oda. Holott az olvasó-író felnőtt személyes példája nélkül, az olvasást-írást vonzó tevékenységként megélő felnőtt nélkül, a gyermeket ölükbe véve mesét mondó / olvasó szülők, nagyszülők, tanítók; mesélő iskolák, iskolai mesélés nélkül aligha képzelhető el a folyamat megálátása, lassítása; visszafordítására pedig esély sem lehet. Az iskolai mesélés szép példáját dolgozta ki az ELTE TÓK egyik tanító szakos hallgatója 2016 tavaszán sikeresen megvédett szakdolgozatában az illiterális környezetben élő gyerekek hátránykompenzációjára Maros Krisztina *Az Illatok és Hangok Őrzője* c. meséjére épülő élményközpontú és érzékelésfejlesztő projektjében.⁴²

A korai literációs élmények biztosításának jó módja lehetne a mostanában egyre szélesebb körben terjedő *Kerekítők*⁴³ és *Ringatók*⁴⁴ vagy a *Tesz-vesz Muzsika*⁴⁵ és hasonló jellegű foglalkozások⁴⁶ gyakorlatának átültetése a hétköznapi praxisba. A beszéd-, ritmus-, mozgás-, zenei, anyanyelvi és irodalmi fejlesztés összekapcsolásával operáló foglalkozásokban rejlő lehetőségeket azonban leginkább azok aknázzák ki gyermekeikkel, akik eleve tudatában vannak az ilyen jellegű korai élmények jelentőségének, s a foglalkozásokon elsajátított mozgásos, zenés mondókázást tudatosan napi életgyakorlatukba illesztik. Nagyon fontos volna már a korai intézményi nevelés keretei között hasonlóan foglalkozni kicsikkel és nagyobbakkal, s ezért üdvözlendő olyannyira a zenebölcsik, zeneovik terjedése. S ha megoldható volna a rászoruló⁴⁷

⁴¹ L. CSAPÓ, 2002.

⁴² Prinz Dorottya meseprojektjét a 2. sz. melléklet mutatja be. A foglalkozások 60 perces időtartamra készültek, tanórán kívüli keretben zajlanak.

⁴³ A gyermekek jókedvre kerekítését célzó, az ölbeli játékokra és mondókákra alapozó *Kerekítő* baba-mama foglalkozásokat J. Kovács Judit drámapedagógus indította el. Kiadványaikról, foglalkozásaikról l. bővebben: <http://www.kerekito.hu>.

⁴⁴ A Gállné Gróh Ilona által 1991-ben alapított, „Vedd ölbe, ringasd, énekelj” szlogennel útjára indított *Ringató* mozgalom 2006-ra országos hálózattá szerveződött. Működéséről, foglalkozásaikról, kiadványaikról l.: <http://www.ringato.hu>.

⁴⁵ L. pl. https://www.mupa.hu/program/tesz-vesz-muzsika-2014-09-15_10-30-lepcsoterem; <http://www.ujpestibolcsik.hu/index.php/rozsaliget/kepgaleria-rozsaliget/182-tesz-vesz-muzsika-2016>

⁴⁶ L. a Hangszerverarás Zenetanoda, Rosales Zeneovi honlapján Hegedűsné Tóth Zsuzsa, az ELTE TÓK oktatójának bemutat(koz)ó sorait: [//hangszerverarazs.hu/hegedusne-toth-zsuzsanna](http://hangszerverarazs.hu/hegedusne-toth-zsuzsanna)

⁴⁷ És, hovatovább, ki nem rászoruló az Alfa-generációs gyerekek körében? L. TÓTH-MÓZER, LÉVAI, SZEKSZÁRDI, 2012.; HÜLBER, 2015.

(ilyen jellegű) korai intézményi nevelődése–fejlesztése, nagy lépést tennénk a literációs képességek alapozásában.⁴⁸

A beszélgetés, mondókázás, verselés, mesélés, énekelgetés, a zene, a tánc, a mielőbbi könyvnezegetés, képről beszélgetés-mesélés jó alapozó tevékenységek a literáció tekintetében; de ilyen lehet még az édesanya (édesapa, nagyszülő stb.) hangján megszólaló diafilm nézegetése is. Tanulságos gondolatokat fogalmaz meg a témában Süvegés Gergő. Az ismert médiaszemélyiség egyrészt saját gyermekkori diafilmnézős élményeit idézte föl annak kapcsán, hogy 2014 a *Diafilm Éve* lett; másrészt azt fogalmazta meg, mit jelent neki szülőként a diafilmnézés: „Együtt letelepedni, összebújni, együtt tekerni, együtt elolvasni, együtt megnézni, együtt átélni: együtt lenni. Ez az együtt: ez az, amit nem pótolhat semmilyen digitális csoda. Ehhez mi magunk kellünk, emberek, jelenlévők, időt rászánók. Ettől olyan szép az egész.”⁴⁹

Látható, hogy mindez időigényes tevékenység, a felnőtt személyes és (inter)aktív részvételét igényli – nem véletlen, hogy gyakran mozgóképváltásra cserélődik. A gyermek filmnézése, (mozgó)képfogyasztása ugyan szabadidőt biztosít a felnőttnek, ám gátolja olyan képességek fejlődését, amelyek nélkülözhetetlenek az íráshoz, olvasáshoz. Nem fejleszti például a beszédet, sem a belső képalkotást (l. fentebb). A fantázia, a belső képteremtés hiánya közvetlenül kihat és visszahat az olvasás (hallgatása) iránti kedv és az olvasási képesség alakulására. Csak az hallgat/olvas szívesen mesét, verset (irodalmat egyáltalán), aki képes élvezni, amit hall/olvas – márpedig erre csak az képes, aki elaborál, akiben a szöveg mentális képeket létesít. Így a hallgatott mesének a belső képteremtés inspirálásával igen nagy szerepe volna az olvasóvá válásban, hiszen mindenféle szöveg megértésének (így élvezetének is) a belső képalkotó képesség fejlettsége az alapja. A mentális képek azonban nem csupán az irodalom élvezetében játszanak szerepet; egy információs szöveg megértése is elképzelhetetlen nélkülük – így a tanulás, ismeretszerzés sem lehetséges hiányukban. Ha a természetismeret tankönyv *vaddisznóról* vagy éppen a *kráterről* szóló leírása nem képzi meg a *vaddisznó* vagy a *kráter* képét bennünk, aligha beszélhetünk megértésről. Egész gondolkodásunk a képek közegében zajlik tulajdonképpen – olvasható Nyíri Kristóf *A gondolkodás képmélete* c. előadásának szerkesztett változatában.⁵⁰

Az illiteráció kialakulása az anyaméhben indul – ahelyett, hogy a literációs tapasztalatok kiépülése kezdődhetne ekkor el. Köztudomású, hogy a prenatális akusztikus ingerek, a mozgástapasztalat, az anya érzelmei, élményei mind-mind befolyásolják a magzat fejlődését.⁵¹ A literációs képes-

⁴⁸ A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok ugyanis egyértelműen mutatják, hogy azok az országok sikeresek az esélyegyenlőtlenségek kezelésében, amelyek intézményi keretek között tudnak gondoskodni a korai fejlesztés megindításáról. L. CSAPÓ, MOLNÁR, KINYÓ, 2009.

⁴⁹ L. SÜVEGES, 2013 [Kiemelés tölem. G. A.].

⁵⁰ L. NYÍRI, 2000.

⁵¹ L. pl. RAFFAI, 2000.

ségek alakulásához hozzájárulhat a mozgásszegény életmód,⁵² a beszélgetések háttérbe szorulása a napi életgyakorlatban, a képernyőre meredő édesanya, aki maga nem beszél, csak gépi beszédet hallgat; s aki az őt ilyenkor érő impulzusok által gyakran diszharmóniát közvetít világra sem jött gyermeke felé. A ritmikus mozgás és beszéd, a zene öröme és tapasztalata nélkül megszülető gyermek literációs esélyei világra jöve aztán tovább romlanak, ha továbbra is kevés beszédet hall, nem énekelnek neki, nem mondókáznak vele, ritkán hall felnőtt-felnőtt beszédinterakciót. Utóbbi megnehezíti a felnőtt-beszéd megértését a későbbiekben, ami az iskolában már komoly gond lehet, s a problémák hólabdaszerű felhalmozódásához vezethet, olvasási és írásneheziségekhez akár. Aki pedig nehezen olvas és ír, nem szívesen teszi egyiket sem, így a kör bezárulni látszik...

Bár nem vezet »királyi út« a *Literalitás Birodalmába*, egy lehetséges út mérföldköveit a korai literációs programok jelölhetik ki,⁵³ ill. elgondolásaik iskolai adaptációja; ahogy arra már a *Lépésről lépésre* iskolai program kísérletet tett idestova két évtizede.⁵⁴ Nem a program kvalitásain múlt, hogy nem formálta át jobban az iskolai praxist. Holott egyre fontosabb az írásbeliséget kezdetől gazdagon dokumentáló iskolai környezet kialakítása, s az írott szövegekkel való élményszerű foglalatosság, hiszen egyre kevésbé számíthatunk olyan iskolakezdőkre, akik rendelkeznek ilyen jellegű tapasztalattal;⁵⁵ mint ahogy azon kompetenciákban is egyre inkább szűkölködnek iskolakezdekőre a gyerekek, amelyek szükségesek volnának az írás és olvasás frusztrációmentes elsajátításához,⁵⁶ hatékony használatához. A pedagógusok olyan problémákkal szembesülnek a mindennapokban, amelyek felvethetnék a fejlesztő pedagógiai tudás alapképzésbe illesztésének kérdését.⁵⁷ A 2014-ben életbe lépett hatéveskori beiskolázás következtében tömegesen kezdenek iskolát olyan gyerekek, akiket a pedagógustársadalom iskolaéretlennek érzel; és, valóban: arra, amit a hazai praxis (el)vár az iskolakezdőtől, sokan és egyre többen éretlenek. Ahogy »éretlen« volt már a rugalmas iskolakezdekő időszakában is számtalan gyerek, a családi és intézményi nevelés fordulópontjain gyengéd átmenetek⁵⁸ biztosítására képtelen intézményi elvárások miatt, amelyek annak ellenére meghatározzák a praxist, hogy a szakma régóta problematizálja ezeket.⁵⁹ Tovább rontja a helyzetet az osztálylétszámok felduzzasztása (többnyire 30 fős osztályokkal dolgoznak

⁵² Mozgás-, beszéd- és olvasásfejlődés összefüggését jól mutatják az alapozó terápiai sikerei a beszédfejlődés megindításában és az olvasási problémák korrekciójában. L. pl. RÁCZ, F. FÖLDI, BARTHEL, 2012; GÓSY, 1997, 2000, 2005.

⁵³ L. pl. SZINGER, 2007.

⁵⁴ L. pl. HUNYADY, 1998.

⁵⁵ Bővebben l. pl. ADAMIKNÉ, 2007; BÁRDOS, 2007; BENCZIK, 1999; CSOMA, LADA, 1997; vmint a 2012. évi kompetenciamérés eredményeinek elemző értékelését: BALÁZSI, LAK, SZABÓ, VADÁSZ, 2012.

⁵⁶ Ennek egyik lehetséges módja volna a drámapedagógiai módszerek alkalmazása az írás-olvasás tanulásának folyamatában. L. 3. sz. melléklet.

⁵⁷ Valódi és áldislexia, részképességszavar, tanulási nehézség mibenlétére és összefüggéseire l. pl. GÓSY, LACZKÓ, 1993.; GÓSY, 1999, 2000.

⁵⁸ A gyengéd átmenet fogalmára l. GOLYÁN, 2015.

⁵⁹ L. pl. KENDE, ILLÉS, 2007; SZABÓ, 2005, 2006; WINKLER, 2001; VEKERDY, 2006.

a tanítók), ami megnehezíti az inkluzív fejlesztő munkát. Jelen körülmények között egyik legfontosabb feladat az intézményi nevelés közegében, így az iskolai praxisban: az írásbeliséggel élni tudók és az illiterális tömegek közt húzóó és egyre mélyülő szakadék felszámolása. Ennek érdekében gyakori, élményt adó és rendszeres találkozásokra van szükség az írásbeliséggel, már az iskolába lépés első pillanatától.⁶⁰ Ilyen célt szolgál Az ELTE TÓK tanító szakos hallgatói számára Tóth Beatrix által összeállított módszertani gyűjteményben olvasható *Az én táskám* játék, amely az írásbeliség élményét biztosítja már a legelső iskolai napon; azon túl, hogy remekül szolgálja a gyerekek bevezetését az iskolai életbe. „Az első nap reggelén minden padra elhelyezünk egy fehér papírzacskót. Benne a gyerek névkártyája, egy ceruza vagy egyéb apróság, amire az iskolában szüksége lehet. Minden zacskóban van egy, a tanító által írt levél is, amelyben bemutatkozik, ír a hobbijáról stb. (A tanár felolvassa a levelet a gyerekeknek, hisz azok még nem tudnak olvasni.) A tanulók kiürítik a zacskót. Ez lesz az ő „táskájuk”. Az első feladatuk az, hogy kidíszítsék képekkel, rajzokkal, melyek őket mutatják be. (A tanító mintaként bemutatja a saját táskáját. A gyerekek nagyon szeretik, ha tanítójuk beszél magáról.) Miután elkészültek a díszítéssel, a gyerekek bemutatják egymásnak a táskájukat, így ismerkednek. Tanítás után hazaviszik a táskát, és beletesznek néhány tárgyat, ami különösen fontos a számukra. (A tanító természetesen erre is ad példát, mintát, mikor a saját táskáját bemutatja.) A gyerekek titokban tartják, hogy mi rejlik a táskájukban, míg rájuk nem kerül a sor, hogy megismertessék társaikat annak tartalmával. Izgatottan várják, hogy beszélhessenek a zacskóba tett különleges dolgokról; s arról, hogy miért is oly fontosak azok a tárgyak számukra.”⁶¹

Hasonló célt szolgál, és az óvoda-iskola közti gyengéd átmenet biztosításának is kitűnő példája Winkler Márta *Óvodából jöttünk* játéka.⁶² „Az azonos óvodából érkező gyerekek nagy alakú csomagolópapírra lefestik az óvodájukat, megfestik az utcát is, és a nevét is kiírják, ebben természetesen a tanító segít. Kedvenc óvodai tárgyaikat, játékaikat is lefestik a gyerekek, majd az óvónéniket és saját magukat is. Miután elkészültek e vastag ecsettel megalkotott művek, felkerülnek a falra, s elkezdik mellé gyűjteni az óvodában tanult mondókákat, verseket, dalokat, miután azok címét nagybetűvel egy-egy kartoncsíkra írták. A képek segítségével a gyerekek számos élménye előhívható, felidézhető; fejleszhető beszédbátorságuk, tématarításuk, szókinccsük és nyelvi szerkezetalkotó képességük. Minden kisgyerek igyekszik minél több tudományt előszedni emlékezetéből, hogy a szeretett óvoda képe mellé minél több cím kerüljön. A versek, mondókák, dalok szövege, szóanyaga sok lehetőséget ad az olvasásra. A versek egy részét csomagolópapírra írja a tanító, majd a gyerekekkel együtt elolvassa, közben mutatja, melyik szónál

⁶⁰ Mikéntje tanulmányozható a *Tanító online* módszertani gyűjteményében: Ha nem érzi, hogy érdeklődöm. http://www.tanitonline.hu/?page=moviebank_carousel_view&item=19; Módszertani leírások az író olvasó környezet megteremtéséhez. http://www.tanitonline.hu/?page=lessonbank_carousel_view&item=23.

⁶¹ L. TÓTH, 2003, 40. A gyűjtemény online hozzáférése: http://old.tok.elte.hu/magyar/tantargyleirasok/nyelvi_kompetenciak.pdf

⁶² Winkler Márta gyakorlatának alaposabb megismerésére l. WINKLER, 2001.

tartanak éppen. Egy másik lehetőség a gyakorlásra: a mondóka vagy vers szavait külön szókárttyákra írja a tanító, a gyerekek pedig megkeresik a szavak helyét a versben, ráhelyezik a szókárttyát az azonos szóra, közben pedig »el is olvassák«. Néhány szó megtanulása, megismerése után kezdődhet a csoportosító játék az alapján: hány szótagból áll a szó. Az is jó gyakorlási lehetőség, amikor csomagolópapír-csíkra írt mondókát vagy dalszöveget szavakra vágunk, s a gyerekeknek össze kell rakniuk. (Ez utóbbi feladattípus kiválóan alkalmas a differenciált csoportmunkára.)⁶³

Vonjuk be tehát kezdettől a gyerekeket mindenféle írásbeli tevékenységbe, teremtsünk számukra nyomtatott és írott anyagokban bővelkedő környezetet könyvek, feliratok, írott instrukciók kihelyezésével; tapasztalhatassák meg az írás funkcióit, s azt, hogy örömforrás lehet mind percepció, mind produkció értelemben: érzékelhessék tanítványaink, hogy az írás megértése és létrehozása egyként potenciális élményforrás. Az írás megértésének élményét biztosíthatja a pedagógusok mindennapi mese- és versmondó, -felolvasó gyakorlata (a mesélésnek abban a tág értelmében, amelybe folytatásos regényfelolvasás is beletartozhat); s a szövegekkel való élményszerű találkozások biztosítása.⁶⁴ Az írás mint produkciós tevékenység élvezetét megalapozhatja az a tapasztalat, hogy az írás az önkifejezés egy lehetséges módja, a személyiség (ön)megmutatásának egyik eszköze, s kerete lehet a gyermeki alkotásvágy, kreativitás megnyilatkozásának. A pedagógus feladata az, hogy felkeltse a gyerekek közlésvágyát, s mielőbb írásra motiválja őket. A »bontakozó írásbeliség« számára fontos,⁶⁵ hogy a tanulók spontán írásait jutalmazzuk; sőt, inspiráljuk őket ilyenek mielőbbi létrehozására, és tegyük lehetővé, hogy írásaikkal célt érjenek. (Eleinte nyilván a tanító vállalja az íródeák és/vagy felolvasó szerepét). Fontos továbbá, hogy legyenek az osztályban könyvek, s használják is őket. Rendszeresen olvasson fel a pedagógus igényes irodalmi műveket, beszélgessenek róluk, s a gyerekek reagáljanak az olvasottakra – írással is. Lehet/legyen az osztályban postaláda, amelybe a gyerekek bedobhatják rajzos írásos üzeneteiket egymásnak és a tanítónak. A tanulók

⁶³ L. TÓTH, 2003, 40–41. A *Tanító online* módszertani gyűjteménye filmen is láthatóvá teszi Winkler Márta gyakorlatát: 1. osztályban a 3. napon pillanthatunk bele a „tanításba”, és szemléletes példákat láthatunk az író-olvasó környezet megteremtésére. L. 1. osztály 3. nap. http://www.tanitonline.hu/?page=moviebank_carousel_view&item=13.

⁶⁴ A Tanító mesegyűjteménye segítheti bővíteni a mindennapi mesehallgatáshoz szükséges kínálatot; játékgyűjteménye pedig az élményszerűség megteremtéséhez adhat ötleteket. L. Mesegyűjtemény a mindennapi mesehallgatáshoz; Játékgyűjtemény. http://www.tanitonline.hu/?page=lessonbank_carousel_view&item=22.

⁶⁵ A „bontakozó / kialakuló írásbeliség” képviselőinek javaslatai Chomsky, amerikai nyelvész nyelvészajátítási elméletén alapulnak. A koncepció ismertetését l. CS. CZACHESZ, 2001. Ebből az elméletből nőtte ki magát a folyamat alapú fogalmazástani koncepció, amely a fogalmazástani napjainkban zajló paradigmaváltás alapja, és amely szintén hangsúlyozza a korai írásbeliség szerepét a literációban, és javasolja az írásbeliség és nyelvhasználat szempontjából gazdag és változatos tanulási környezet megteremtését az osztályban, kihelyezett feliratok által, írásban adott utasítások segítségével. Ezt lényegesnek tartja már abban az időszakban is, amikor a gyerekek még képtelenek elolvasni ezeket. (Olvassa fel őket a tanító! – javasolják ennek a koncepciónak a hívei is.) L. TÓTH, 2008.

írásos munkái jelenjenek meg faliújságon és/vagy osztályújságban, később kis könyveket írhatnak a diákok – ezek legyenek az osztálykönyvtár szerves részei. Az írás kezdetétől fogva legyen része a tanulási tevékenységrendszereknek. Eleinte csak a nevét írja rá a gyerek (leginkább nyomtatott nagybetűkkel) a munkáira, rajzaira. Később a rajzok alá egy-egy szó is kerülhet. A tanító természetesen segítsen ebben. Közösen is írhatnak szövegeket, ha a rögzítés feladatát a tanító magára vállalja, míg a gyerekek aktívan közreműködnek a mondanivaló kitalálásában, megformálásában, később az átdolgozásában, korrigálásában.⁶⁶

Ezek az ötletek, javaslatok, eljárások azonban felvetik az írás technikai kivitelezésének problémáját. A literáció szempontjából oly kívánatos korai írás megvalósítása nehezen képzelhető el ugyanis a hazai iskolai gyakorlatban, amely (a reformpedagógiai irányzatokon alapuló alternatív iskolákat leszámítva) írástevékenységen jellemzően kötött írást és szabályos betűalakítást, kapcsolást ért; ráadásul már igen korán, a betűelemek tanulásakor szabályos vonalközbe írást vár el a gyerekektől. A finommotorika életkori sajátosságából eredő fejletlensége, a kéz élettani éretlensége miatt szinte megoldhatatlan, legalább is frusztráló nehézségekbe ütköző feladat a szabályos írott betűformák és kapcsolások kivitelezése,⁶⁷ így aligha élhetik meg a gyerekek az írást örömadó tevékenységként. Ennek áthidalására megengedhetjük a nyomtatott nagybetűvel való írást azoknak a gyerekeknek, akik tudnak így írni (általában minden osztályban akadnak néhányan); sőt, használjuk fel tudásukat az írásra motiválásban, s vonjuk be őket a korai, funkcionális írástevékenységekbe. Lehetséges megoldás e célból a tasztatúrával írás, ha megvannak osztályunkban a feltételei. Ami korántsem jelenti azt, hogy csatlakoznánk a kézirás eltörlését szorgalmazók táborához. Ez annak ellenére sem javasolható, hogy az iskolarendszerek hatékonyságát mérő nemzetközi összehasonlító vizsgálatok egyik listavezető országa már hozzálátott a kézirás kivezetéséhez az iskolai gyakorlatból: „A 2016 őszen induló tanévtől változik a finn tanterv, onnantól kezdve már nem fogják erőltetni a kézirást az elsőseknek, helyette gépelést kell tanulniuk. Az egyes iskolák és tanárok továbbra is dönthetnek úgy, hogy kézirást is tanítanak a gépelés mellett. Az országban azért döntöttek így, mert szerintük a gépírás ma már fontosabb képzettség, mint hogy valaki kézzel tudjon írni, és az iskoláknak az a dolga, hogy a mindennapi életben szükséges tudást adják át a gyerekeknek.”⁶⁸ Ez a döntés azonban figyelmen kívül hagyja, hogy „...az ma már biztosnak látszik, hogy a kézirás lényegesen kiterjedtebb agyi hálózat működését igényli. [Mint a gépelés. G.A.] A nagyagykéregnek a mozgásért és a nyelvi funkciókért felelős hálózatain kívül a mozgáskoordinációban és az egyensúly-érzékelésben fontos kisagyi területek is jelentős szerephez jutnak...” – írja a finn oktatáspol-

⁶⁶ A javaslatokat l. TÓTH, 2008.

⁶⁷ Az az olvasástanítási program, amely mindezt figyelembe vette a hagyományos pedagógiai gyakorlaton alapuló iskolákban is, és az első félévben nyomtatott nagybetűkkel tanította az írást, jelenleg nincs az oktatási kormányzat által támogatott könyvek között.

⁶⁸ L. ERDELYIP, 2014.

litikai döntés kapcsán Balázs Zsuzsanna a HVG-ben.⁶⁹ A szerző azonban azt is megjegyzi – és csak egyetérthetünk vele –, hogy lazítani kellene a folyóírás hazai oktatásán, és már a kezdetektől lehetővé tenni a folyóírás egyéni változatainak használatát, és segíteni a kényelmes kézmozdulatokkal kivitelezhető, a saját ízlésnek legjobban megfelelő, ám jól olvasható íráskép kialakítását. Érdekes felvetés olvasható a probléma áthidalására Stvorecz Adrián *Mit veszíthetünk a kézirás eltűnésével?* c. írásában, amely a kézirást felismerő tablettel operálva a kézirás egy újfajta reneszánszára számít.⁷⁰

Az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív élmények alapvető szerepet játszanának az ahhoz szükséges motivációs bázis kiépülésében, amely megakadályozhatná annak a negatív spirálnak a kialakulását, ami tanulási nehézségekhez, funkcionális analfabétizmushoz, végül pedig az egyéni életpálya kudarcához vezet. A rendszeres élményszerzés az iskolában, a tanórákon; az élmények megosztása, felidézése, újra és újra átélése lehetővé tenné, hogy a gyerekek kedvvel és örömmel dolgozzanak. Ha pedig létrejön a pozitív érzelmi bevonódás, kedvezően alakulhat a tanulók attitűdje az írásbeliséggel kapcsolatban: hatékonyabb és sikeresebb lehet az elsajátítás.⁷¹ Ehhez, persze, szakítani kéne az ismeretcentrikus iskolai gyakorlatokkal,⁷² és (az alsó tagozaton különösképp) elmozdulni az élményközpontú tanítás irányába. Itt volna az ideje, hogy ne csak sporadikusan, egy-egy tanító személyes intenciójának köszönhetően jelenjen meg ez a szemlélet a gyakorlatban; már csak azért sem, mert ez a szemlélet tantervi szinten már elég régóta jelen van az oktatásban.⁷³ Az élmény alapú tanulás nem egyfajta technika – írja Lénárd András a Tóth Beatrix szerkesztette módszertani gyűjtemény bevezető tanulmányában –, hanem sajátos kapcsolat tanár és diák, diák és diák között, s nem utolsó sorban a gyermek és önmaga viszonyában. „Olyan rendszer, ahol az élményeknek, benyomásoknak, érzéseknek, véleményeknek ugyanolyan, sőt sokszor nagyobb szerepe van, mint a pusztán tényeknek, ismereteknek. Ahol az élményekből táplálkozva tanár és diák közös útra, új élmények, ismeretek megszerzésére indul.”⁷⁴

⁶⁹ L. BALÁZS, 2015. Ugyanitt kitér egy 2012-es kísérletre, amelyből kiderült, hogy az olvasás agyi hálózatát csak a kézirás mozgósította, vagyis csak azoknak a gyermekeknek ment könnyebben az olvasástanulás, akik kézzel tanultak írni...

⁷⁰ L. STVORECZ, 2014.

⁷¹ A nyelvi kompetenciák élményszerű fejlesztésének lehetőségeire l. TÓTH, 2003.

⁷² L. pl. CSAPÓ, 2002.

⁷³ L. *Nemzeti alaptanterv 2007*

⁷⁴ Lénárd András a Tóth Beatrix szerkesztette módszertani gyűjtemény bevezető tanulmányában történeti keretben és a szinkroniában is bemutatja a reformpedagógiai/élménypedagógiai törekvéseket, hazai kontextusban is. L. LÉNÁRD, 2003. A szerző kitér az anyanyelvi nevelés élményszerűségének mikéntjére, konkrét példákat hozva; érinti továbbá a tanulásszervezés és pedagógusszerep kérdéseit.

Meseélmény

A mese nélkülözhetetlen része az emberi életnek. Élni segít már azzal is, hogy örömhöz és élményhez juttat, miközben élethelyzeteket, magatartásmintákat épít belénk; problémamegoldási módokat tanít, világot látunk általa.⁷⁵ Mindezt a szimbólumok nyelvén közvetíti – életet tanulunk, észrevétlenül. Ismerjük a mese szorongásoldó funkcióját, gyógyító erejét, terápiás jelentőségét;⁷⁶ de EQ-fejlesztő hatását is.⁷⁷ A hallgatott mesének komoly szerepe van az olvasóvá válásban, többek között a belső képteremtés inspirálásával; ily módon a felnőtt esztétikai fogékonyságának, emberként való létezésének is záloga a gyermekkori mesehallgatás.⁷⁸ Nem elhanyagolható a mese, mesélés jelentősége a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülésében, valamint a nyelvi kompetenciaképzésben.⁷⁹ A mesét hallgató gyerek, azon túl, hogy gazdagabb személyiséggel és esztétikailag fogékonyabban indul az életben, jóval esélyesebben lép iskolába, hiszen beszédértése, beszédprodukciója sokkal fejlettebb mesét nem hallgató társaiénál; következésképpen utóbbiakhoz képest jóval könnyedebben felel meg az iskolai kihívásoknak, a beszédpercepció és -produkciónak fejlettségének az olvasás/-írás tanulás sikerességére gyakorolt hatása miatt.⁸⁰

A mese, mesélés szerepet játszik a kulturális hagyomány átörökítésében, a kollektív emlékezet fenntartásában, azaz az újabb generációknak a civilizáció folyamatosságába való bekapcsolásában. A népmeséknek kitüntetett szerepük van ebben a vonatkozásban; a magyar népmeséknek pedig különösen fontos a szerepük magyar nyelvi közegben, hiszen ezek a magyarságra jellemző gondolkodásmód, világszemlélet kifejeződései. Mert bármennyire nincsenek is nyelvi határok a népköltészetben, minden nép mesekincsének megvan a maga jellegzetessége: a magyar népmeséket például többek között erős dramatizáltság jellemzi. Ez pedig az alsós korosztály számára kifejezetten előnyös, megkönnyíti a befogadást, értelmezést. Mindeközben a magyar mesekincsel való találkozásokkor a régi magyar kultúrába is beavatódnak a gyerekek.⁸¹ Az olvasás iránti vágy felkeltésében azonban a kortárs meseirodalomnak legalább ekkora szerepe volna, hiszen szövegviláguk közelebb áll a mai gyerekek élet- és nyelvi világához, mint a klasszikusoké. Nyelvezetük, a bennük szövegesülő tárgyi világ, emberi kapcsolatrendszer, problémák ismerősebbek számukra, és ez nagyon fontos az egocentrikus gondolkodás időszakában, ill. az attól való eltávolodás folyamatában, hiszen az idegen, a más még nehezen tolerálható ebben az életszakaszban.⁸²

⁷⁵ L. pl. BOLDIZSÁR, 2004.

⁷⁶ L. pl. BOLDIZSÁR, 2013.

⁷⁷ KÁDÁR, 2013, 2014.

⁷⁸ L. pl. GOMBOS, 2014.

⁷⁹ L. pl. GÓSY, 1997, 2000, SZINGER, 2009.

⁸⁰ L. pl. VEKERDY, 2010.

⁸¹ L. BÁRDOS, 2015, 35–36.

⁸² A kortárs irodalom szerepéről és jelentőségéről az olvasóvá nevelésben l. pl. G. GÖDÉNY, 2011.

A mese, mesélés a *Neumann-galaxis* emberét a *Gutenberg-galaxis* literális hagyományaihoz kötheti. Létkérdés hát, hogy az iskola meséljen, s a mese kommunikációja eljusson az Alfa-generációhoz is, amely már ott toporog az iskola kapuja, holott valójában még a Z-generáció olvasóvá nevelésére sem dolgozta ki stratégiáját az iskolai praxis.⁸³ Egyik eszközünk lehet a mindennapi iskolai meseélmény biztosítása. Már az iskolakapun kopogtató gyerekek fogadásakor, hiszen az első két évfolyamon az iskolás valójában még óvodás;⁸⁴ a hatéves kori kötelező beiskolázást előíró jogszabály életbe lépése óta még inkább. A gyermeki meseigény eleinte alig változik a korábbiakhoz képest.⁸⁵ A fikcióigényt kézenfekvő mesehallgatással kielégíteni, hisz olvasni még legtöbb kisgyerek jó ideig nem tud úgy és annyira, hogy képes legyen önmagának élvezetet okozni saját olvasói tevékenysége;⁸⁶ a kezdő olvasóknak szánt olvasókönyvi szövegek pedig aligha alkalmasak a fikcióigény kielégítésére, hiszen kiválasztásuk, megalkotásuk elsődleges szempontja az olvasás megtanulása. Természetesnek kéne lennie tehát a tanító mindennapi mesélő gyakorlatának, ami amellet, hogy vágykielégítő, vágykeltő és –fenntartó funkciójú, identitásképző hatása van; hozzájárul a gyermekek értelmi/érzelmi fejlődéséhez, a nyelvi kompetenciaképzéshez, a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépüléséhez. A mesélés a minta értékű tanítói beszéd révén fontos része a helyesejtés-tanításnak, következésképpen a helyes hang-betűkapcsolat kiépítésének (így az olvasástanulásnak), valamint a helyesírás megalapozásának. Mindez különös jelentőségű a 21. század körülményei között, amikor még a jó szociokulturális háttérrel rendelkező családok életgyakorlatában is egyre inkább háttérbe szorulnak a sikeres és frusztrációmentes olvasástanulást⁸⁷, ill. az önálló információ- és élményszerzésre képes olvasást megalapozó tevékenységek, ami végzetes következményekkel járhat az írásbeli kultúra használatára / hasznosítására való képességek kiépülésében.⁸⁸

Annak, hogy fejből mesél a tanító, avagy felolvassa a mesét, a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülése szempontjából nincs jelentősége;⁸⁹ ám az írott szöveg megértésének (és megalkotásának) sikerességét annál inkább befolyásolja ez a tény a szerkesztett szövegekkel kapcsolatos tapasztalatszerzés okán.⁹⁰ Ezért fontos, hogy fokozatosan hozzászoktassuk a gyerekeket az írott szöveg hallgatásához. Ám rendkívül fontos a fokozatosság! Az illiterális környezetből, nyelvi hátránnyal érkező, netán nem magyar anyanyelvű (vagy kétnyelvű) gyerekek körében (főként ahol a szociokulturális

⁸³ L. TARI, 2011.

⁸⁴ L. VEKERDY, 2010.

⁸⁵ Változás 8–9 éves korban következik be, amikor az „igazi történetek, a sci-fi mesék, a rendkívüli események, a lehetséges, valóságos kalandok mozgósítják a fantáziáját.” L. HUNYADY-NÉ, 2003, 47.

⁸⁶ A jó olvasók is csak a harmadik utáni nyárra érnek meg arra, hogy igazán élményt szerezve tudjanak maguknak olvasni – nagyobb terjedelmű szövegeket különösképp.

⁸⁷ Ennek egy lehetséges megvalósítását l. G. GÖDÉNY, KOÓSNÉ, 2010.

⁸⁸ Bővebben l. pl. ADAMIKNÉ, 2007, BÁRDOS, 2007, BENCZIK, 1999.

⁸⁹ L. GÓSY, 1996.

⁹⁰ L. pl. GÓSY, 1996.

háttér nem, vagy kevésbé járul hozzá a kidolgozott nyelvi kódok értelmezéséhez és használatához), ill. ha a magyar nyelvi közegben való eligazodás problémát okoz, a mondott, előadott, szinte eljátszott mese könnyebben követhető-élvezhető, hisz a teljes metakommunikációs eszközkészletet mozgósítja általában a mesélő; míg felolvasáskor inkább csak a mondat- és szövegfonetikai eszközök támogatják a megértést. Éppen ezért kívánatos volna az is, hogy a pedagógus minél többször éljen az interaktivitás többletével, bevonva így a gyereket a mesélésbe, aktív játékká téve számukra a mesebefogadást.⁹¹

Tévhit tehát, hogy a tanítónak tilos könyv nélkül mesélnie; mint ahogy az is tévedés, hogy az óvónőnek kizárólagosan fejből szabadna mesét mondania. Ahogy a felolvasott mesének van szerepe az óvodás években a szerkesztett, írott szövegek megértésének (és majdani megalkotásának) megalapozásában; úgy a mondott mesének is van helye az óvoda és az iskola közötti átmenet idején, ha a gyerekek nyelvi kompetenciája, olvasással, irodalommal kapcsolatos (negatív vagy közömbös) attitűdje úgy kívánja. Mindeközben pedig kiépülhet az az alapképesség, amely nélkül élvezetre és értelemalkotásra képes olvasás aligha lehetséges: a belső képalkotás, ami egészen tizenkét éves korig kifejleszhető, tehát igenis van kulcs a tanító kezében, amely kaput nyithat a *Literáció Birodalmába*. A tanító mindennapi mesélési gyakorlata lehetséges korrekciós eszköze lehetne a pedagógiai praxisnak. Mindezek alapján belátható, miért és mekkora probléma az, hogy a kisiskolást a tanítók, de sokszor a szülők is magukra hagyják a meséléssel, olvasással. Még olyan családokban is megszűnhet ekkortájt az esti mesélés, ahol korábban felolvastak a gyermeknek – mondván, gyakorolnia kell az olvasást –; a tanítók pedig a tananyagmenyiségre hivatkozva szokták visszautasítani a mindennapi mesemondást, felolvasást, ami igen elszomorító a mesélés hozadékainak ismeretében. De hova és hogyan illeszse be a tanító a mesélést a mindennapokban (a tanórai feldolgozáson kívül), ill. milyen legyen ez a mesélés?

A leginkább kézenfekvő meséléssel, beszélgetéssel kezdeni a napot. Mese-szönyegre gyűjteni az érkezőket, a gyerekek közé kuporodni, egyre többeket bekapcsolva a beszélgetőkörbe;⁹² majd az osztály többségének megérkezéssel mesélésbe kezdeni. Jó módja ez a félig alvó, álmos gyerekek felébresztésének, az aktivitás megteremtésének, a napi munkában való érdekeltté tételnek. De mesélhetünk a tanítás végeztével, a fáradtság feloldásaképpen;⁹³ napközben a tanulás kezdetén és / vagy végén (de közben, pihenőképpen is). »Jutalom« is lehet a mese. Mennyivel igényesebb és értékebb jutalmazási mód volna

⁹¹ Lehetséges megvalósítását l. a 4. sz. mellékletben. Továbbá: Döbrentey Ildikó *A hétdombi csodatévő szivárvány* c. meséjének interaktív feldolgozását l. G. GÖDÉNY, KOÓSNÉ, 2014b, http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2014/tavaszi-nyar/15godenyhely95_105.pdf; a drámafoglalkozást Koósné Sinkó Judit állította össze.

⁹² A beszélgetésnek, beszédfejlesztésnek a szerepét, jelentőségét Gósy Mária fentebb hivatkozott munkái egyértelműen alátámasztják a beszéd-írás-olvasás-tanulás színvonalára közötti releváns összefüggések megmutatásával.

⁹³ E célból napközben is, bármikor, hiszen egy elsős gyerek számára húszperces órák volnának ideálisak. L. HUNYADY, 2003, 42–55. (A problémán némileg segít a 2016 őszétől alkalmazható harmincperces óra első osztályban.)

a matricaosztó, pontozási gyakorlathoz képest, amitől nem tudnak megszakadni az iskolák annak ellenére sem, hogy nem alkalmas a belső motiváció megteremtésére. Márpedig belsővé tétel nélkül nem lehet sikeres és hatékony semmiféle motiváció.

Elsőseinknek eleinte mondjuk fejből a mesét; fokozatosan térjünk át az írott, szerkesztett szövegek felolvasására. A mesemondás és a felolvasás közti átmenet megteremtésének jó eszköze a szakaszos szövegfeldolgozás módszereinek érvényesítése a mesélésben, ami a mesélés megszakítását jelenti, értelmező beszélgetések beiktatásával.⁹⁴ Jó módja az átmenet biztosításának az interaktivitás. Egyrészt, mert kombinálódnak benne a mondott és a felolvasott mese előnye, ám az interaktív mesélés jóval több is ennél a kombinációnál: a gyerekek sokkal jobban involválódnak így a mese világába, hiszen aktív, cselekvő részeseivé, alakítóivá válnak a történetnek.⁹⁵ Ugyanezért nagyon jó a mese(alkotó)kör, meselánc, amikor közösen hozzuk létre (szóban) a gyerekekkel a mesét – amelyhez mindenki hozzátehet valamit. Építsünk dramatikus elemeket a történetmondásba, alkalmazzunk mimetikus játékot.⁹⁶ Kiváló módja a mesélésnek a bábfigurákkal való történetalkotás, a gyerek bevonásával. Azon túl, hogy az olvasóvá válás alapja lehet az ilyen történetmesélés, számtalan szorongásról, frusztrációról szerezhethetünk általa tudomást, hisz a bábokba vetítve a gyerek önmagáról, saját problémáiról beszél.

Újabb és sajátos lehetőség a mesélésre a Csimota Kiadó *Papírszínháza*.⁹⁷ A Japánból származó Kamishibai szó szerint 'papírból készült színházi játék'. A mesélő fakeretbe bújtatott nagyméretű képek mögül mesél. A képek a mese egy-egy epizódját illusztrálják. A lapok cseréjével, mozgatásával színházszerű élménnyé válik a meseolvasás. A szöveg többnyire rövid, dialogizált. A Kamishibai képei egymásra csúsztatva, egymást kiegészítve, fokozatosan jelennek meg mesélés közben. Néha csak lassan, folyamatosan; máskor szakaszosan (akár több részletben), ilyenkor a mesélő apró szünetet tart a hátlapon is jelzett vonalaknál, ahol a képhez tartozó szöveg is olvasható. Gyakorlott mesélők akár zenei részletekkel is színesíthetik előadásukat.⁹⁸ Családban és intézményi keretek között egyaránt jól alkalmazható mesélési módról van szó; egészen kicsi gyerekeknek is mesélhetünk így, ha magát a mesét az életkori sajátosságoknak megfelelően választjuk meg. A mesekészletet magunk is bővíthetjük újabb és újabb mesék és képsorok megalkotásával – akár a gyerekekkel is. Mesélő sem csak a felnőtt lehet: a gyerek(ek) is átveheti(k) ezt a szerepet. Nem kétséges, hogy a beszédfejlesztés kiváló lehetősége, ha mesélőszerepbe lépnek, emlékezetből, fejből mesélve; akár saját maguk által vagy közösen kitálat, illusztrált történetet mondva. Olvasni tudó gyerekek pedig a kép hátlapjáról olvasva mesélhetnek a hallgatóságnak.

⁹⁴ L. pl. KORÁNYI, 2012.

⁹⁵ L. SZINGER, 2009.

⁹⁶ L. pl. KERNYA, 2008.

⁹⁷ L. <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/papirszinhaz-leiras>

⁹⁸ Bővebben l. CSÁNYI, SIMON, TSÍK, 2016. A papírszínházi mesélési forma jelentőségéről l. a 5. mellékletben Daróczi Gabriella írását (DARÓCZI, 2016). Ugyanitt Maros Krisztinának a módszertankönyvhöz készült illusztrációiból is látható néhány.

Bármennyire indokolt a fejből mesélés iskoláskorban is, előbb-utóbb el kell következnie az írott, szerkesztett szövegek hallgatásának/olvasásának. Felolvasásukkal érdemes mielőbb (időnként) felváltva olvasni a gyerekekkel, amikor már vannak, akik képesek erre. (Tapasztalat szerint már a kezdet kezdetén van néhány ilyen gyerek legtöbb osztályban.) Lesznek, akik csak egy-egy mondatot olvasnak, lesznek, akik hosszabb szövegrészt; és olyanok is, akik csak hallgatják a mesét ilyenkor. A lényeg, hogy folytatódjon a mindennapi mesélés, és folyamatos legyen az első éveken; naponta legyen esztétikai, irodalmi élménye a gyerekeknek, könyves környezet vegye őket körül az osztályban, behozhassák kedvenc (mese)könyveiket, akiknek van ilyen, s rendszeresen beszélhessenek kedvenc meséikről, ill. arról, hogy miért szeretik őket.

Legjobb már a kezdet kezdetén feltérképezni a gyerekek meseismeretét és mesefogalmát (pl. hogy nézett vagy hallgatott mesét értenek-e mese alatt), megismerni a mesékhez fűződő attitűdjüket. Legyen ez része a gyerekek általános megismerésének. Hozhassák be a kedvenc mesekönyvüket már az első napokban (ha van ilyen), rajzolják le a kedvenc mesehősüket; s akik szeretnék, mesélhessék el a kedvenc meséjüket. Eme szövegtörzset, mesefogalom és -attitűd ismeretében határozhatja meg a tanító a meséléssel való fejlesztés mikéntjét és szöveganyagát, nem kihagyva ebből a folyamatból a digitális eszközöket és internetet sem. A gyerekeket vonzza az ezekben rejlő lehetőség. Az olvasáskutatások tükrében jól látszik, hogy nem ezek a felelősek a nemolvasásért.⁹⁹ Jó gyakorlat lehet a számítógépezés és az olvasás varázsának összekapcsolása, ahogy ez például az *egyszervolt.hu* internetes oldalon történik.¹⁰⁰ Használjuk ki, hogy ma már létezik egy *Mesemúzeum* Budapesten, ahol képzett múzeum- és drámapedagógusok várják az intézményi vagy családi keretek között érkező gyermek látogatókat, akik interaktív kiállítás végigjárásával ismerkedhetnek meg a magyar tündérmesék világával, különböző meseműhelyekben és kreatív foglalkozások keretében szerezhettek élményeket mesék befogadása és a hozzájuk kapcsolódó alkotó tevékenység kapcsán.¹⁰¹ Mindez már átvezet a mesék projekt-szerű feldolgozásának¹⁰² és a mesélés projektszerű alkalmazásának területére.

A projektoktatásnak¹⁰³ Magyarországon nincsenek nagy hagyományai, és nem állítható az sem, hogy napjainkban jelentőségéhez mérten elterjedt volna ez az oktatási forma az iskolai praxisban. „A projektmódszer szerint a tanulók egy csoportja egy olyan, érdeklődésüknek megfelelő témát dolgoz fel, amelyet a csoport maga választ. A projektet kezdeményező lehet a tanterv, a tanár vagy a csoport tagja(i). A résztvevők a témát közös tervezés

⁹⁹ L. NAGY, 2006.

¹⁰⁰ L. *egyszervolt.hu*, *nepmese.hu*, *mesebirodalom.hu* internetes oldalakat.

¹⁰¹ L. <http://www.mesemuzeum.hu/> – vidéki csoportokat is fogadnak előzetes egyeztetés, bejelentkezés alapján!

¹⁰² L. 2. melléklet.

¹⁰³ M. Nádasi Mária értelmezésében a pedagógiai projekt „valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma, a témafeldolgozásához kapcsolódó célok, feladatok, meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése, az eredmények reprezentálása.” L. NÁDASI, 2003, 16.

útján egyedül dolgozzák fel, amely egy felmutatható eredményhez vezet.”¹⁰⁴ A műveltség- és tudáselemek integrációját, a világ holisztikus szemléletét biztosító tematikus oktatás a tudásépítés és képességfejlesztés kiváló módja, amely lehetőséget ad inkluzív nevelésre úgy, hogy a gyerekek számára nem teszi nyilvánvalóvá a szintkülönbségeket, ezáltal nem frusztrálja őket; miközben érdekeltté teszi őket saját tanulásuk megtervezésében, lebonyolításában és reflexiójában – természetesen évfolyamonként / életkoronként más-más mértékben.¹⁰⁵ Egy második osztályban megvalósult projekt során például egy tündérmese hőseként hamuba sült pogácsákat gyűjtögetve végeztek feladatokat a gyerekek; harmadikban vándortarisznyával magyar tájakon barangoltak, negyedikben »repülőszőnyegen járták be« Európát.¹⁰⁶ A második olvasásprojekt során Meseországban kalandozó gyerekek maguk is mesehőssé váltak, egy mese szereplőjeként meseterképen haladtak a cél felé (Számvár és Betűvár). A célba érés, a hozzávezető kalandok átélésének és a szüzsé megismerésének vágya hatalmas ösztönző erő. Az olvasási képesség fokozatosan és árnyaltan fejlődik egy ilyen projekt során, hiszen a mesesztori felgöngyölítésének folyamatában (élményszerző olvasás) a kivezető olvasást (információért való olvasás) is gyakorolják a gyerekek, amire az iskolai praxis nem mindig fektet kellő hangsúlyt. Ahogy a néma olvasás tanítására, fejlesztésére sem, ezért különösen fontos, hogy utóbbihoz is hozzájárul a projekt.¹⁰⁷ A szakaszosan feltáruló történet fokozatos megismerése által pedig a regény-olvasást is megalapozza, ami szintén nagy adóssága az iskolának.¹⁰⁸ Az alább bemutatott olvasásprojekt az indirekt tanulás, differenciált és integrált fejlesztés egy lehetséges megvalósulása.¹⁰⁹ Egyúttal annak is példája, hogyan alkalmazható a projektmódszer hagyományos oktatási keretben. A projektet működtető pedagógusok évekkorábban kipróbálták nyolcadik kerületi körülmények között; a 2013/14-es tanévben pedig az ELTE Gyakorló Általános Iskola második b osztályában.¹¹⁰ A projekt mindkét iskolában sikeres volt, a nagyon eltérő társadalmi-szociokulturális háttér ellenére is. Gyakorló-iskolai körülmények között kétségtelenül könnyebb volt működtetni, hiszen a józsefvárosi iskolában hiányzott a szülői támogatás a háttérből, így nehezebb volt a gyerekeket motiválni. De ott is sikerült az érdeklődés felkeltése és fenntartása a Meseországban való kalandozás által a fejlesztő feladatok megoldása és a mesék iránt. Mindez alátámasztja azt a feltevést, hogy kellően motiváló, játékos, az életkori sajátosságokat érvényesítő közegben van esély a nyelvi-kulturális hátrány leküzdésére, ami a gyerek életbeli boldogulásának

¹⁰⁴ L. FREY, 1982, 58.

¹⁰⁵ L. pl. HUNYADYNÉ, 2003, 23–36. és CZIKE, 1997.

¹⁰⁶ A projekt néhány részlete megjelent a Raabe Kiadó *Tanórán kívüli foglalkozások* kötetének *Szabadidős és élménypedagógiai tevékenységek* c. alfejezetében. KOLLÁTH, MONTAY, 2013.

¹⁰⁷ A néma olvasás tanításának jelentőségéről I. BENCZIK, <http://benczikvilmos.fw.hu/anemaolvasasrol.pdf>

¹⁰⁸ L. pl. BENCZIK, 1999.

¹⁰⁹ Ennek szerepét és megvalósításának módját I. pl. HUNYADYNÉ, 2003.

¹¹⁰ A projekt kidolgozója: Kolláth Erzsébet mesterpedagógus, ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola; segítője Vulevity Katalin volt a napköziben.

feltételét is megteremti. A gyakorlóiskolai fogadtatás pedig azt jelzi, hogy az olvasmányélményekkel iskolába érkező gyerekek könnyen és szívesen olvasnak ma is, annak ellenére, hogy a jelenbeli társadalmi környezetben nem „trendi tevékenység” a betűfogyasztáson túlmutató olvasás – feltéve, hogy a család és az iskola tekintettel van életkori sajátosságaikra, és olvasásra motiváló tevékenységeket biztosít számukra, miközben továbbfejleszti, ill. kiépíti az olvasás élvezetéhez szükséges képességeket.

A második osztályos olvasásprojekt egy négy éven át tartó sorozat része. Elsőben az állatok birodalmában kalandoznak a gyerekek. Ebben az évben állatfigurák nagyméretű rajzai vannak a falon. Kicsinyített változatukat puzzle-szerű mozaikokra vágja a tanító. Feladatmegoldással ezeket a képdarabkákat gyűjtik a gyerekek, s ha egy figura összeállt, felkerül a falon lévő állatképhez a gyermek neve. Második osztályban egy tündérmese hőseként hamuba sült pogácsákat gyűjtögetve végzik a feladatokat; harmadikban vándortarisznyával magyar tájakon barangolnak. Vándorútjukon továbbra is hamuba sült pogácsákat gyűjtenek; ám nem lineárisan haladnak, hanem Budapestről kiinduló sugarak mentén választhatnak célt. Negyedikben repülőszőnyegen járnak be Európát, ugyancsak Budapestről induló sugarak mentén. Látható, hogy a projektsorozat (második osztálytól egyértelműen) az útonlét – megismerés – vándorlás toposzára épül, rájátszva annak hagyományos metaforikus értelmére: az útonlét-, tudás- és személyiségépítés összefüggésére; s a motiváció megteremtésében messzemenően kiaknázza a gyerekek életkori sajátosságait, érdeklődésük változását. Első osztályban a (különleges és érdekes) állatok iránti érdeklődésre épít, másodikban a meseigény kielégítésének vágyával operál, harmadiktól pedig a reális világ feltérképezésének egyre növekvő igényére alapoz, a szűkebb környezettől (Magyarországtól) haladva a nagyvilág (Európa) felé, az utazás- és kalandvágy kihasználásával. A projektsorozat ilyenképpen egyfajta utaztató – fejlődési – nevelődési regényként is értelmezhető és átélhető.

A másodikos olvasásprojekt során *Meseországban* kalandoznak a gyerekek, maguk is mesehőssé válnak; különböző gyakorló-fejlesztő feladatok órai vagy tanórán kívüli megoldásával szerevezve meg a mesetérképen való elindulásra jogosító és a (lineáris) továbbhaladáshoz szükséges hamuba sült pogácsákat.¹¹¹ A szabadidőben (vagy a gyorsabban haladó gyerekek által az órán is) végzett feladatok a differenciált fejlesztést szolgálják, indirekt és önkéntes tanulás által. Nem a tanító kényszeríti így gyakorlásra/feladatmegoldásra a tanulókat, hanem a mesevilág hívogató varázsa sarkallja őket haladásra, térben, időben és képességfejlődésben egyaránt. Hiszen miközben egy mese szereplőjeként a térképen haladnak a cél felé (Számvár és Betűvár), a történet időbeli előremozgásának aktív részeseiként maguk döntenek a gyakorlás idejéről és mennyiségéről, így a haladás tempójáról. A gyerekek elmondásuk

¹¹¹ Azt, hogy mennyi hamuba sült pogácsát ér egy-egy feladat, a nehézsége határozza meg. Tíz pogácsával lehet egyet lépni a térképen. Ha valaki beér egy állomásra, feladatot kap, és megkapja az állomás kicsinyített képét, amit ráragaszt a saját kistérképére – ez a falitérkép kicsinyített változata. A lassabban haladók ösztönzéséül időnként duplapogácsás napokat hirdetnek a tanítók. (Általában nagyobb szünetek, pl. karácsony előtt.)

szerint kíváncsiak, mi vár rájuk egy-egy mesemegállóban, s alig várják, hogy megismerjék a folytatást, nem beszélve a célba érés örömről...¹¹²

A mesetérkép állomásaihoz kapcsolódó komplex feladatok¹¹³ nemcsak az olvasási képességet fejlesztik; hanem, az integráció elvének megfelelően, a matematikai, zenei, nyelvi és vizuális gondolkodást is; miközben formálják az esztétikai ízlést és érzékenységet, és többféleképpen működtetik a kreativitást.¹¹⁴

Jó, ha minden állomáshoz tartozik meseolvasás. A feladatok megoldásának jutalma így nem csak a továbbhaladás, célba érés és történetkibontakozás, hanem maga a mesehallgatás, amiben mindenki részesül, nemcsak az állomásra érkező. Választhat a beérkező gyerek: hozza a kedvenc meséjét, és azt olvassa fel a tanító (délután, a napköziben, mindenkit maga köré gyűjtve); vagy, ha nincs ilyen, akkor a tanító hoz és olvas mesét, amit még nem ismer az osztály. Kérhetik egymás meséjét is a gyerekek, és akár egymásnak is olvashatnak, ha szeretnének és tudnak.

A varázsmesék logikája szerint kibontakozó történetben¹¹⁵ hamuba sült pogácsákkal felszerelve vándorútra indulnak a mesehős-gyerekek, akik különböző próbatételek (feladatok) sikeres megoldásával a számok és betűk játékvárában érnek célba. Segítőtársuk Bonifác, akit varázsigével hívhatnak magukhoz. A varázsigéhez útjuk első állomásán jutnak hozzá, a Vén Varázslók Házában¹¹⁶ megszerzett mindenlátó tükör segítségével. Banyaföldre érkezve találkoznak a boszorka királylánnyal, Huncúrkvával és Somával, az egyfejű és jó sárkánnyal,¹¹⁷ utóbbit akár meg is szabadíthatják hisztis lakótársától. Az első veszély a Mézes-lakban leselkedik a vándorokra. A mézeskalács házikó Söprencs boszorkánya zöldséggé vagy gyümölcsé változtathatja őket, ha nem találják meg a bajelhárító varázsigét – ebben, persze, rejtvényfejtő képességükön kívül számíthatnak Bonifác segítségére is. Az ellenvarázslat kisértés csinál Söprencsből, aki ezért felkeresi Luca boszi boltját, hogy megszerezze az egérvarázslat ellenszerét; és aki a rajta esett sérelmet megbosszulandó hatalmas veszélybe sodorja egész Mesebirodalmat azzal, hogy rászabadítja a szeleket. A gyerekek feladata seprűn a Szelek szigetére repülni, s ott maguk alkotta varázsigével visszakényszeríteni a szeleket

¹¹² A projekt megvalósításának tapasztalata, hogy mindig vannak, akik csak órán, „időkitöltőnek” csinálnak »pogácsás feladatot«, ám többen minden szabadidejükben dolgoznak. Vannak, akik összegyűjtenek több száz pogácsát, és szinte egyszerre járnak be a térkép jelentős részét. Olyan is előfordul, hogy valakit egyáltalán nem érdekel a munka. Sokat számít a szülői érdeklődés. Azok a gyerekek, akiknek a szülei maguk is kíváncsiak a térképen való haladásra, folyamatosan dolgoznak. A pedagógusnak természetesen sok munka a javítás, de meglátásuk szerint egyértelműen megtérül a befektetett energia.

¹¹³ A projekt feladatait I. G. GÖDÉNY, KOLLÁTH, 2015b. A projekt kidolgozása Kolláth Erzsébet mesterpedagógus munkája (ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola).

¹¹⁴ A kreatív írásgyakorlat rendszeres tevékenység az osztályban, l. az Írásélmény fejezetben.

¹¹⁵ Ami tulajdonképpen egy modern tündérmese.

¹¹⁶ Valójában a tanítók bújnak meg a vicces és némiképp önironikus megnevezés mögött, amely, tekintettel a kisgyerekek időérzékének életkori sajátosságából adódó fejletlenségére, fiatal tanítók számára sem lehet sértő...

¹¹⁷ Aki ezért sokkal inkább Csukás István *Süsi*jének rokona, mint a mesebeli sárkányoké...

barlangjukba. A birodalom hős megmentői ezután egy bűvös bástyához érkeznek, ahonnan a bástya titkának megfejtésével (számrejtvény megoldásával) haladhatnak tovább. Így jutnak az óriások földjére, ahol bátorságpróba vár rájuk, amit csak úgy teljesíthetnek, ha egy altatódalt is kitalálnak, hogy megszerezzhessék a hétmérföldes csizmát, ami nélkülözhetetlen útjuk folytatásához. Az Operenciás-tengeren kell ugyanis átkelniük, így érnek a Nyulak szigetére, ahol segítenek a nyusziknak a húsvéti tojásfestésben. Ez az állomás a térbeli haladásán túl az idő múlását is érzékelteti, hiszen ekkorra már tavaszodik, húsvét közeleg. Húsvéti tojásaikkal Aranyecset-díjat szerezhetnek a vándorok. Díjjal vagy anélkül, Sárkányföldre érkeznek ezután, ahol Mandula-la, a dalos kedvű kissárkány várja őket, s ahonnan dalszerzéssel indulhatnak tovább Tündérhon felé. Innen már csak egy ugrás Számvár és Betűvár, ahova szirmukat vesztett virágok helyreállításával érkezhetnek meg, s ahol mahjong- és scrabble-játékkal¹¹⁸ múlathatják az időt, év végéig akár egész bajnokságot bonyolítva le. A nem túl könnyű, ám izgalmas és gondolkodásfejlesztő játékokban az a szép, hogy nem csak a célba érkezők játszhatják; a játékba bevonhatók azok is, akik még nem érkeztek be. Szimbolikus kifejeződése ez annak, hogy minden játészó célt ér valamiképp, hisz képességeit így vagy úgy, többé vagy kevésbé, fejleszti. Az állomásra érkezők meséjének meghallgatásával például azoknak az élményei is gyarapodnak, és azoknak a képességei is fejlődnek, akik netán hozzá sem fogtak a térképen való lépegetéshez. Ahogy a projektzáró foglalkozáson is mindenki részt vehet, hiszen a tanév során meghallgatott mesék valamelyikéhez kapcsolódva bárki hozhat valamit az órára: kedvenc mesét vagy részletét; drámajátékban részt vállalva, rajzot készítve stb. Nem kétséges, hogy a projektben való részvétel sok gyereknek sok örömet okoz; hosszú távú hatása pedig – bár egzaktan nem mérhető – mégis felmérhetetlen.¹¹⁹

Fontos, hogy a mesékkal való foglalatosság a tanórai mesefeldolgozások alkalmával is élményszerű legyen. A befogadói elvű mesefeldolgozás¹²⁰ és az élménypedagógiai eljárások (drámamódszerek) alkalmazása lehet a siker záloga, hiszen a gyerekbefogadó szempontjainak érvényesítése nélkül csak tananyag marad a mese, és képtelen betölteni azt a nagyon fontos funkci-

¹¹⁸ L. pl. <http://mahjonggajatekok.com/> és <http://www.jatszma.ro/gyerek-tarsasjatek/scrabble-junior-detail>

¹¹⁹ A projektszerű mesefeldolgozás másféle értelemben is megjelenhet az iskolában. Nincs olyan forgalomban lévő olvasókönyv ugyanis, amelynek ne lenne hosszabb-rövidebb mesefejezete, hiszen tanterv által előírt tananyagtartalom a mesefeldolgozás. Egy tanórai keretek közt megvalósuló projekt (vagy akár tanórai kereteken túllépő meseprojekthét) feladatait l. a 6. sz. mellékletben. A feladatok egyúttal láthatóvá teszik az integrált anyanyelvi nevelés és a tantárgyközi integráció megvalósításának lehetőségét.

¹²⁰ A befogadóorientált irodalomtanítás jól használható kézikönyve PETHŐNÉ NAGY, 2007. A gyakorlati példák és feladatok természetesen adaptálást, kreatív átalakítást igényelnek alsóbb iskolafokozaton. Ennek lehetséges mikéntjét mutatja be Tóth Beatrix kiváló tanulmánya a „Külhoni magyar kisiskolások éve” alkalmából megjelent 'módszertani kaleidoszkópban'. TÓTH, 2013, 11–35.

óját, amit az olvasóvá nevelődés folyamatában be kell töltenie.¹²¹ Annyi bizonyosan megjósolható, hogy a meseélményt szerző alsósok között potenciálisan több a 21. századi olvasó, így boldogabb és sikeresebb ember, mint Meseországban nem kalandozó társaik között. A felnőtt felelőssége, hogy a rábízott gyerekeket a *Mesék Birodalmán* keresztül a *Literáció Birodalmába* juttassa.

¹²¹ Az élményszerű, befogadóorientált mesefeldolgozáshoz a 7. sz. melléklet ad ötleteket. Konkrét mesefeldolgozáshoz is készült óravázlat a TÁMOP „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projektjének „Kora gyermekkori nevelés és tanítóképzés” alprojektje számára. A vázlat Szénási Anna, az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolájának szakvezető tanítója és G. Gódey Andrea munkája. L. http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/oravazlatok_tematervek_foglalkozasok/magyar_ov_mate_angi_emlekkoltozok_mesejenek_feldolgozasa.pdf

Versélmény

Versről többféle értelemben beszélhetünk. A szó hétköznapi jelentésében versek özöne áraszt el minket. Kötött ritmusú szövegformával, a „rímcsejtelés” figyelemfelhívó erejét kihasználó hatáskeltő eszközökkel gyakran él a reklámpar, ilyenképpen verses szövegtenger vesz körül bennünket. Ennek a szövegtengernek a jelentőségét nem volna szabad lebecsülni. Tapasztalattá teszi az akusztikum hatáskeltő erejét, jelentésteremtő szerepét, megnyitja és érzékenyebbé teszi a fület a vershallásra (következés-képpen a versértésre), és az ’ilyet én is tudok’ élményéből születő szövegalkotási próbálkozások fejlesztik a kreatív nyelvhasználatot. A versfaragás gyakorlatát valaha tanították az iskolákban; ma is jól tennénk, ha kihasználnánk a verses forma előnyeit a produktív és receptív nyelvhasználat fejlesztésében egyaránt.¹²²

Versről a továbbiakban azonban esztétikai szöveggént beszélünk, leszűkítve a kört a lírai természetű szövegekre; mert ennek a szövegcsoporthoz az értéke, élvezése és hiánya jelenti az egyik legnagyobb problémát napjainkban. A vers szót jelen esetben tehát abban a 20. század folyamán kialakult műfajjelölő fogalomként használjuk, amely a hagyományos műfajok (és műnemek) felbomlásának folyamatában jelent meg, és vált a (műfajilag nem mindig egyértelműsíthető) lírai természetű (jellemzően rövid terjedelmű) verses szövegek jelölőjévé. Erről a szövegcsoporthoz azért érdemes külön beszélni, mert egészen más megközelítést kíván, mint a többi.

A verses epika olvasása még csak-csak megjelenik a meseolvasó szülők, nagyszülők felolvasó gyakorlatában, valamint az olvasókönyvek szövegvilágában (leginkább verses mese formájában), legtöbbször azonban ebben ki is merül „versolvasási gyakorlatunk”. Pedig ezektől a művektől nem vezet egyenes út a líra világába, bár gyakran magukon viselik ennek képalkotó, sűrítő beszédmódjának jellegadó sajátosságait – amelyekkel viszont ritkán foglalkozunk. A verses epika ugyanis nem pusztán akusztikumával emlékeztet a lírai természetű szövegekre, hanem a lirizálódás különböző mértékét mutatja – befogadása mégis az epikus cselekményvezetés mentén történik elsősorban. Egyenes út azért sem vezet ettől a szövegkorpusztól a líra világába, mert nem úgy dolgozzák fel általában, hogy megnyithassák az utat a lírai természetű szövegek felé. A szöveghangzással, hatással alig foglalkoznak az olvasókönyvek, legfeljebb megállapítják magát a tényt: verses műről van szó, rímekre vadásztatnak, esetleg ritmizáltatnak, rím- és ritmusképletet alkottatnak. De hogy mi ezeknek a poétikai eszközöknek a szerepe, ill. hogyan hatnak az olvasóra, befogadóra – ezzel nemigen foglalkoznak a kérdések, feladatok. A nyelvi képek értelmezése még ennyire sem játszik szerepet ezen szövegek feldolgozásakor.

Az olvasókönyvekben ugyan találkozunk ’líraversekkel’ is, de az ezekkel való érdemi foglalatosság ritkán része az iskolai praxisnak. Az óvodában ennél általában sokkal jobb a helyzet, az óvodapedagógusok használják és kihasz-

¹²² Hogy a szövegértési és szövegalkotási kompetenciák képzésében hogyan használhatók a versalkotó gyakorlatok, azt a kreatív írásról szóló rész (*Írásélmény*) érinti.

nálják a lírában rejlő varázserőt, a praxis mindennapi része a versmondogatás, vershallgatás, és sokkal modernebb a szövegkínálat. Igaz ugyan, hogy a kortárs irodalom az óvodákban sincs kellő mértékben jelen, de legalább a mindennapok része Weöres Sándor és nemzedéke költészete. Az iskola gyakorlata azonban még ennyire sem modern, az irodalom gyönyörködtető funkciója pedig meglehetősen mérsékelten érvényesül az olvasókönyvekben, így aztán menthetetlenül elkezdődik annak a szakadéknak a kiépülése, ami a mai embert a líra világától elválasztja. A szakadék eredője ugyan az esztétikum befogadására való egyre inkább megnyilvánuló képtelenség, aminek nagyon sok összetevője van; 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 didaktikus szempontok háttérbe szorításával. Ha azért olvasnánk, olvastatnánk irodalmat, verset, mert az szép, öröm és élmény a fülnek, a szívnek, az észnek; hagynánk rácsodálkozni és megtanítanánk rácsodálkozni a gyerekeket erre a szépre – talán még nem volna késő. Ám az esztétikai nevelés, az esztétikai érzékenység, az esztétikum befogadására való képesség kifejlesztése nem lehetséges olyan iskolákban, ahol tananyagként tekintünk az irodalomra, ének-zenére és vizuális nevelésre – ily módon a szépérzék fejlesztő tevékenységeket lehetővé tévő órakeretekre.

Az *emberségünk megőrzéséért folytatott küzdelem* egy lehetséges útja a versekkel való élményszerű foglalatosság. 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 *játékélmény és a gyermekfilozófia ismeretében alkotó szerzők recepció által meghatározott produkciói a játék és humor élményével ajándékozzák meg a befogadót*.¹²³ A kortárs versek szöveg- és hangzásvilága eképpen ismerős terep a gyermek számára, aki iskolába lépve is „csak” játszani szeretne – verssel, dallammal, ritmussal – mindennel.¹²⁴ Ha a pedagógus nyitott a játékra, nem csak versszerető, versértő felnőttek útját egyengeti. Megkönnyítheti az iskolába való beilleszkedést sokak számára göröngyös útját, s élménnyé, örömmé teheti az iskolás éveket tanítványai számára; későbbi életükre pedig olyan stresszoldó eszközt adhat a kezükbe, amely nemhogy nem rombolja, de építi őket. Milyen legyen hát az a versfeldolgozás, amely minderre képes?

Az óvoda-iskola átmenet idején, azaz az iskola első két évfolyamán különösen fontos a mindennapi versélmény biztosítása, hisz tanítványaink ekkor még ritkán képesek élményszerűen olvasni maguknak, magukban. A vers különben is hangzásélmény, tehát még az olvasni tudó ember is csak akkor élvezi a maga teljességében a versszöveget, ha hallja. Ez a hallás belső hallás a gyakorlott versolvasónál; de ahogy ahhoz is igen fejlett belső hallás kell, hogy a kottaolvasás maga élvezetet nyújtson (és ha nyújt is, mégsem elégszünk meg a zeneművek kottából olvasásával), a vershallgatás is megelőzi

¹²³ L. VÉGH, 2011, 7.

¹²⁴ Nagyon jól használhatók e célra, óvoda-iskola átmenet idején Kolláth Erzsébet és Montay Beáta óvodások számára készült foglalatosságai. L. KOLLÁTH, MONTAY, 2012a,b.

a versolvasás élményét... Ezért nagyon fontos a tanító mindennapi versolvasó, versmondó gyakorlata, a versek tanítványaikkal való mondogatása, az akusztikus élmény biztosítása, élménytechnikák és kreatív-produktív versalkotó gyakorlatok alkalmazása.¹²⁵ Mindez azonban nem helyettesítheti a vers értelmezését. Am az értelmezés nem azonos azzal a verselemzési gyakorlattal, ami a pedagógiai praxis jellemzi, ha kisiskolásokkal versekkel foglalkozik. (Tudható, hogy az intellektuális versmegközelítés a kisiskolásokat inkább távolítja a versek világától, mint közelebb viszi.)¹²⁶ Értelmezés az is, ha illusztrálják a gyerekek a verset, lerajzolják a belső képeket, amelyeket létesít bennük a szöveg; ha ritmus- vagy dallamkísérletet találnak ki hozzá, színekkel jelölik a szövegolvasás, -hallgatás során bennük keletkező érzéseket, s azt, hogy milyen hangulatú számukra az adott szövegrész; drámajátékkal megjelenítenek egy-egy szövegelemet; vagy egész egyszerűen csak beszélnek arról, hogyan értik, értelmezik ők a szöveget, mit jelent számukra, megfogalmazzák a rájuk tett hatást, nyomoznak ennek oka után. Sajnos, nagyon ritkán találkozunk az iskolákban az ilyen befogadói elvű versfeldolgozással, az olvasót a verssel folytatott párbeszédre ösztönző tanítói magatartással, olvasói válasza inspiráló kérdésekkel, feladatokkal az olvasókönyvekben, munkafüzetekben.¹²⁷ A tanítók versfeldolgozáskor gyakran megfélekednek arról az evidenciáról, hogy a kisiskolásokkal mindenkor a személyes élményből, tapasztalatból célszerű kiindulni. Egyrészt fölöslegesen elvesztegetett időnek vélik az ezek felidézését célzó beszélgetést. Holott a szövegvilágok és olvasói életvilágok élményszerű kapcsolódását az ilyen beszélgetések alapozzák meg.

Az is nagyon fontos volna, hogy ne csak néhány tanulónak volna alkalma ilyenkor megnyilatkozni, hanem mindenki „rákényszerüljön” és lehetőséget kapjon személyes élményei, tapasztalatai mozgósítására, ill. lehetősége legyen azok megosztására. Ez pedig leginkább a kooperatív technikák előnyben részesítésével oldható meg. Ez nem jelenti azt – amitől nagyon sokan félnek –, hogy a pedagógus kimarad ezekből a beszélgetésekből, nem értesül tanítványai élményeiről, tapasztalatairól. Egyrészt módjában áll körbejárni és belehallgatni ezekbe a beszélgetésekbe, másrészt remek beszédfejlesztési eljárás a csoportokban elhangzottak összefoglalata; ill. vannak olyan technikák (asszociatív írás, fűrtábra stb.), amelyek az írásos rögzítés által később és mások számára is lehetővé teszik a megosztott élmények felidézését.¹²⁸

Másrészt, ha beszélgetik is a tanítók a tanítványaikat személyes élményekről, tapasztalatokról a szövegbefogadást előkészítő tíz-tizenöt percben, az értelmi előkészítést jellemzően a szerző életrajzi adatainak, főbb műveinek címszerű felsorolásával – a szöveg irodalomtörténeti kontextusának közlésével oldják meg. Természetesen van és 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 sajátságait; de kisiskolásokkal nem érdemes olyan szöve-

¹²⁵ L. pl. VARGA, 1998; JENEI, 1996.

¹²⁶ L. CSERHALMI, 2000; 2001.

¹²⁷ A jó gyakorlat példáját l. pl. KONRÁD, 2008; G. GÖDÉNY, KOÓSNÉ, 2014a,b.

¹²⁸ A technikákat l. BÁRDOSSY, DUDÁS, PETHÓNÉ NAGY, PRISKINNÉ RIZNER, 2002.

geket feldolgozni, amelyek az irodalomtörténeti és -elméleti háttér feltérképezése nélkül élvezhetetlenek és érthetetlenek. Ennél a korosztálynál az irodalomhoz való személyes és élményszerű viszony kialakítása élvez preferenciát, a személyes és élmény jellegű kapcsolat a szöveggel; valamint fontos az irodalom élő voltának mindennapi tapasztalata. Éppen ezért használjuk ki az olvasóvá nevelésben a kortárs szerzőkkel való találkozási alkalmakat, amelyek a gyerekkönyvtárak és gyerekkönyvesboltok¹²⁹ kínálatában minden gazdasági nehézség ellenére még mindig gyakoriak; ill. hasznosítsuk az iskolai praxisban az olyan igényes irodalmat kínáló gyermekfolyóiratokat, mint a *Csodaceruza* vagy a *Szitakötő*, valamint a kortárs irodalom nagyszerű lexikonát, a Navigátort. Az órán olvassunk minél gyakrabban kortárs irodalmat, mutassuk meg a szerző fényképét, számoljuk ki a gyerekekkel, kivel lenne az író/költő kb. egyidős a családban; ha van olyan (rövid) nyilatkozata az alkotónak, amelyben a gyermekekhez való viszonyáról, a gyermekekkel való kapcsolatáról vall, olvas(tas)suk el a gyerekekkel. A szövegbefogadás előkészítésében ezek a tevékenységek sokkal lényegesebbek, mint az életrajzi adatok hagyományos közlése.

Jó módja a szerző és életműve iránti érdeklődés felkeltésének a 'kamara könyvkiállítás' a terem egyik sarkában, amely állhat a tanító által összegyűjtött (akár az iskolai) könyvtárból behozott könyvekből, kiadványokból, a szerző gyerekeknek szóló műveiből; de különös értéke van a gyerekek által behozott műveknek, akár az otthoni könyvtárból, akár könyvtári kölcsönzésből származnak, bármilyen hordozón jelennek is meg. (Könyvről és könyvtárról abban a tág értelemben beszélünk itt, amit a mai kor kínál – a papír alapú kiadványoktól a hangoskönyvig, elektromos könyvolvasóig bármi beletartozhat.) A gyerekek által behozott kötetek, anyagok különös értékét az adja egyrészt, hogy kortárs csoporton belüli tapasztalattá teszik a könyvvásárlás tényét, az irodalom- és versolvasás még meglévő gyakorlatát, az irodalom korszerű hordozókon való megjelenését. Másrészt egy ilyen kamarakiállítás egy folyamat állomásává teszi az órán feldolgozott szöveggel való foglalatosságot azzal, hogy a gyerekek legkésőbb az előző órán értesülnek róla, kivel, mivel foglalkoznak a következő olvasásórán, s (nem kötelező) feladatul kapják a szerző gyerekeknek szóló műveinek keresgélését, gyűjtögetését, s behozatalukat az iskolába. Lényeges az is, hogy kiállított, ám kézbe fogható, nézegethető, olvasgatható tárgyként szembesülnek a művekkal az órán és az óra után. (Jó esetben már otthon is lapozgatják, olvasgatják.) Ha pedig nem elégszünk meg azzal, hogy csak behozassuk ezeket a kiadványokat a gyerekekkel, hanem lehetőséget adunk arra, hogy beszéljenek a szerzővel, szövegekkel kapcsolatos (olvasmány)élményeikről (ha vannak ilyenek), még többet tettünk a szövegbefogadás értelmi-érzelmi-hangulati előkészítéséért az adott óra kontextusában, hosszú távon pedig tanítványaink (vers)olvasóvá válásáért.

Tévhit a szöveggel való ismerkedést illetően, hogy a megzenésített változat meghallgatása remek módja volna. Az igaz, hogy az igényes zenés

¹²⁹ L. pl. Budapesten a Pagony Könyvesboltok vagy az Anno Mesebolt kínálatát: <https://www.pagony.hu/>; <http://annomesebolt.hu/>

feldolgozásokat jól lehet használni, és jóval gyakrabban kéne hasznosítani a versek megszerettetésének folyamatában; de nem mindegy, hogy a feldolgozás menetében hova helyezjük őket. Ne az értelmezési folyamat elején hasznosítsuk ezeket, hiszen minden megzenésítés egyfajta értelmezés, és mint ilyen, gátja lehet az önálló olvasat létrehozásának. Viszont bátran élhetünk a szintetizálás fázisában meghallgatásukkal, a különböző feldolgozások összehasonlításával, a saját (megértés)élményekkel való összevetésükkel. Ám a szöveggel való megismerkedés maga tanítói felolvasással történjen. És bár a felolvasás minden szépirodalmi szöveg esetében fontos, a verseknél kitüntetett szerepe van az akusztikumnak a szöveghatásban és a jelentésteremtésben játszott szerepe okán. 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 fontos, hogy minél többször és változatosan éljünk velük. Megkaphatják pld. verssorokra vagy versszakokra vágva a szöveget a gyerekek, hogy abból versalkotással próbálkozzanak (páros vagy csoportmunkában); kaphatnak 'foghíjas' szöveget, amiből rímeket vagy jellemző képeket töröltünk, s nekik kell teljessé tenni a verset. Érdemes bluetekkel csomagolópapíron rögzíteni a létrejött szövegeket, hogy mindenki számára reflektálhatók legyenek. 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, mert tapasztalattá teszik a (vers)gondolkodás alternatívát, a potenciálisan jó megoldások sokféleségét.¹³⁰ Amikor pedig megfigyeljük a variánsok jelentés- és hatásbeli eltéréseit, egy-egy szó, kifejezés, hangzáselem szövegalkotásban, szöveghatásban, jelentéslétesítésben játszott szerepét – forma, funkció és tartalom mélyreható összefüggéseit tapasztaltatjuk meg tanítványainkkal, aminek nem kis szerepe van abban, hogy az irodalomról majdan irodalomszerűen gondolkozzanak, ami az iskolai (latens) tanulásnak (is) nagyon fontos feladata volna. A fenti és a hozzájuk hasonló gyakorlatok azonban nem csak a kreatív-produktív nyelvhasználat élményével és az irodalmi nyelvhasználati módról szerzett tapasztalatokkal gazdagítják tanítványainkat, hanem a szokásosnál sokkal mélyebb és intenzívebb (motiváltabb) odafigyelést tesznek lehetővé az eredeti szöveggel való ismerkedéskor, ill. a globális megértés biztosítását célzó beszélgetéskor, de az értelmezés egész folyamatában is. (A gyerekek megoldásainak és az eredeti szöveg összevetésének az értelmező beszélgetésekben is nagy szerep juthat.)

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 (mert a gyerekeknek kínált változata jellemzően ilyen) kifejezetten inspirálja a belső képteremtő folyamatok beindulását, ily módon (ki)fejleszti azt az emberi képességet, amely leginkább áldozatául esett képfogyasztásra szocializálódott életvezetésünknek. Mivel ez

a képesség egészen tizenkét éves korig kifejleszthető, az első hat évfolyamon kitüntetett szerepe van a fantáziafejlesztésnek; a belső képek külsővé tételét célzó tevékenységek pedig hozzájárulnak az értelmező kompetenciák és a közlő képesség fejlődéséhez is. Ennek érdekében beszéltesük tanítványainkat a szöveghallgatással bennük létrejövő képekről, ill. rajzoltassuk le ezeket. Jó módja lehet ez az elsődleges megértésről való visszajelzésnek; és mennyivel informatívabb, mint az ilyenkor leggyakrabban elhangzó kérdések: miről szólt a vers, hogy tetszett (netán: miért). Még ha azon túltesszük is magunkat, hogy ezek a kérdések a kötelező tetszést sugallják, ily módon pedig a pedagógussal való egyetértésre, és nem önálló gondolkodásra ösztönöznek (pedig miért ne volna szabad külön- és ellenvéleményt bejelenteni); arról hajlamosak vagyunk megfélemleni, hogy az értékelő vélemény artikulált megfogalmazása még felnőttek számára is nagyon nehéz, különösen, ha indoklást is várunk (miért / nem tetszett). Érdemesebb tehát abból kiindulni, milyen gondolatokat, érzéseket, hangulatot ébreszt a szöveg, milyen képeket létesít, s erről rajzoltatni, beszéltetni a gyerekeket. Az érzések, hangulat megfogalmazása történhet színezéssel, ilyenkor a szöveg újraolvasását és azt kérjük a gyerekektől, hogy a szöveg mellett, a margón színekkel jelöljék, milyen érzést vált ki bennük egy-egy szövegrész – a kialakuló színskála pedig vizuális nyelven a szöveghatásról, de már az értelmezésről is beszél...

Az első években különös jelentőségük van a szöveghatás 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, ill. a transzferhatás révén hozzájárulhat a fáziskésésben lévő terület fejlődéséhez. Ha ezeket a rajzokat (netán a színskálával értelmezett szövegeket) csomagolópapíron rögzítve rendszeresen kihelyezzük a terem különböző pontjain, a gyerekek számára izgalmassá, mert személyessé váló teremdekoráción túl megintcsak a szöveghatás és értelmezés sokféleségét, alternatívát teszünk tapasztalattá, s olyan értelmező beszédhelyzetek potenciális létrejöttét támogatjuk, ami egyáltalán nem elhanyagolható komponens az irodalomról való beszéd képességének fejlesztési folyamatában.

A szöveg vizualitása más szempontból is szerepet játszik az értelmezésben – vagy kellene, hogy játsszon. A vers külső megjelenésével, tipográfiájával, tördelésével, versszakolásával azonban még a legelszántabb és legképzettebb „versfeldolgozó” is ritkán foglalkoznak; vagy ha igen, 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. A tipográfia nagy szerepet játszik abban, ha nem is tudatosítjuk magunkban, hogy versként vagy prózaként azonosítjuk-e a szöveget; ám azt is fontos felfedeztetni tanítványainkkal, hogy attól még a vers vers marad, ha megbontjuk a sorok eredeti elrendezését, s prózaként tördeljük be, nyomtatjuk ki. Érdemes eljátszani így 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? Ezek a „formajátékok” jól fejlesztik a formaérzék(enyiség)et, vershallást, így a versértést is.

¹³⁰ L. G. GÖDÉNY, KOÓSNÉ, 2014b.

Ha az értelmezésben kevés szerep jut a szövegek vizuális rendezettségének, még kevesebb szerep jut az olvasókönyvekben, így az iskolai praxisban a képverseknek – azoknak a szövegeknek, amelyek hangsúlyozottan és láthatóan összekapcsolják a verbális és vizuális közlést a jelentésképzésben, éppen a hagyományos versképtől való eltérésükkel, a jelentésre utaló vizuális rendezettségükkel. Pedig a gyerekkorban is élnek az európai irodalmi hagyományban az ókori görög kalligrammákkal meghonosodott gyakorlattal. Hogy csak egy nagyon egyszerű példát hozzunk a legutóbbi irodalomból, ilyen Lackfi János *Foghistóriája*, amelynek beszélője egy fogváltó kisgyerek, s a versszakok elrendezése egy foghíjas fogsor képzetét kelti.

De minek foglalkozzunk képversekkel, ha az olvasókönyvekben alig-alig fordulnak elő? Miért fontos, hogy vigyünk be ilyeneket az órára, s megtanítsuk vizuálisan is észlelni a verbális közléseket? Ennek egyik oka a nyelv figurális jellege, amely a poétikai nyelvhasználatban többszörösen érvényesül; ill. a vizualitás fent említett kitüntetett szerepe kisiskoláskorban, különösen az óvoda-iskola átmenet idején. A vizuális gondolkodás, kifejezés gyorsabb ütemű fejlődését nem csak percepció, hanem a produkciós vonatkozásban is érdemes kihasználni. Szívesen és rendkívül ötletesen alkotnak képverset a gyerekek akár hagyományosan tördelt vers képpé alakításával, akár „nyersanyagként” megkapott nyelvi anyag képszerű elrendezésével, képversként való megszóvegezésével. Ezek a transzformációs és kreatív játékok jól fejlesztik az esztétikai érzékenységet; és azzal, hogy a vizualitásból indulnak ki vagy ahhoz térnek vissza, a képfogyasztással szocializálódott nemzedékek számára ismerős nyelvet beszélnek. Ám nagy különbség a készen kapott képekkel szemben, hogy ezúttal nem fogyasztják a képet, hanem teremtik...¹³¹ További fontos hozadéka lehet a vizuális formaészlelés, -alkotás fejlesztésének a verbális közlések értelmezési folyamatában annak a 19. századi hagyományokban gyökerező befogadási kultúrának az átírása, amely a mai napig nem tette lehetővé valójában az avantgárd integrációját a magyar irodalomban. Van ugyan egy szelete a magyar irodalomnak is, amely az avantgárdot integrálta és integrálta;¹³² de éppen nem ez a szelet az, amit a kultúra-, irodalom- és versfogyasztók többsége fogyaszt. Ez is az egyik oka annak, hogy a kortárs irodalom, a kortárs kultúra alig-alig tud betörni az iskolai praxisba, így a kortárs gyermekvers is kimarad belőle – épp az a szövegkorpusz, amely alkalmas lehetne a mai gyerekek irodalom iránti érdeklődésének felkeltésére – és így a kör bezárulni látszik...

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

¹³¹ L. pl. a *Tanító online* oldalára feltöltött Krémkaktusz kötetben Krikovszky Zsóka köralakban elrendezett *Mi miből lesz?* c. versét: <http://tanitonline.hu/uploads/2098/kremkaktusz%20nyomdai.pdf>

¹³² L. G. KOMORÓCZY, 2016.

árulkodnak. A szerzőnek a vers beszélőjével való azonosítása az irodalom fikciós szöveggént kezelésének praktikus hiányával függ össze, különösen az én-szövegek értelmezése jelent gondot ebben a vonatkozásban. Márpedig a líra beszédmódjára meglehetősen jellemző az énközpontúság, amit hajlamok vagyunk szerzői beszédként azonosítani. Diákjaink majdnem minden irodalomfogalmának autenticitása múlik azon, hogy kérdéseinkkel, közléseinkkel latensen ne ássuk alá az irodalomról irodalomként való gondolkodás lehetőségét, azzal például, hogy élettrajzi közlésként vesszük az én-közléseket. Éppen ezért nagyon fontos, hogy ne a szerzővel azonosítsuk a vers E/1. személyű beszélőjét (se). A szövegitelesítésnek ez a bevett poétikai eljárása arra a lélektani jelenségre apellál, amelynek következtében a hétköznapokban is hitelesebbnek fogadjuk el egy történetet, ha a beszélő vele megtörtént esetként adja elő, vagy a szemtanú pozíciójából...

A másik jellegzetes problémája a lírafeldolgozásnak az epikapoétikai sajátosságok érvényesítése a »líraversen«. Cselekményt és fő/szereplőt kerestet a versben az ilyen beszéd, holott a lírai természetű szövegekben epikus mozzanatokról beszélhetünk ugyan (és az olvasókönyvek szeretik is előnyben részesíteni ezt a fajta lírát)¹³³, de cselekmény mint olyan nincs bennük. Bóbita sem főszereplője (legfőljebb fő alakja) a versnek, és az őt körülvevő angyalok nem mellékszereplők... 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 kérdés-módja. Sosem fogja élvezni és szeretni a lírát, aki epika iránti elvárásokkal közelít felé...¹³⁴ Pedig a vers már csak terjedelménél fogva is alkalmas lehetne arra, hogy a rohanásban megfáradt ember egy-egy pillanatra belemerítkezve megálljon és megpihenjen, majd feltöltődve tovább menjen...

¹³³ Némiképp indokoltan, hiszen életkori sajátosságok okán a gyerekek az epikus mozzanatok fonalán könnyebben értelmezik a szöveget.

¹³⁴ A versekkel való versszerű és élményszerű foglalatosság mikéntjére l. a 8. sz. mellékletet; valamint G. GÖDÉNY, KOÓSNÉ, 2014a,b. Befogadói elvű, élmény alapú lírafeldolgozás óravázlatát l. G. GÖDÉNY, 2008 mellékletében: <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=917> (Az óra a szerző és Koósné Sinkó Judit közös munkája.)

Kortárs élmény

Az olvasók és nemolvasók tábora közt régóta mélyülő szakadék egy újabb reprezentánsa Hevérté Kanyó Andrea, Kiss Gábor, Gombos Péter felmérése, amelyet 2012 első felében, 9–12. osztályosok körében végeztek.¹³⁵ Noha nem reprezentatív mintán vizsgálódtak, az 548 feldolgozott kérdőív, amit 288 lány és 260 fiú töltött ki, mégis sokat elárul arról, mit gondolnak a középiskolások az olvasásról, az irodalomról. A „Szerintem az irodalmi szövegek...” kezdetű mondat befejezéseként a megkérdezettek 40,33%-a választotta azt a lehetőséget, hogy „nehezen érthetőek”, 35,04% pedig azt, hogy „általában régiek”. Tanulságosnak gondolja az irodalmat 37,23%, és 37,96% mondta azt, hogy az irodalom fontos dologról szól. Annak akár örülhetnénk is, hogy ilyen arányban gondolják fontosnak az irodalom tematikáit a diákok, ám az olvasási szokásokkal összevetve ez a választás inkább azt jelenti, hogy fontos dologról szól ugyan, de hagyjanak békén vele, én kikapcsolódnál, szórakozni szeretnék – és ezt a lehetőséget elsősorban nem az olvasás, különösen nem az irodalomolvasás jelenti számukra. Válaszaik tükrében az irodalom *régi, fontos, unalmas, tanulságos és érthetetlen*. Az irodalmi szöveget *újnak* alig több mint 3%, *idő szerűnek* pedig 16,61% gondolja! Az irodalom számukra láthatóan inkább *iszony*, mint lehetséges *viszony* – a régiség valamiféle halott ördögössége; s bizonytalannal meglepné legtöbbjüket, ha tudomásukra jutna, hogy irodalmi szövegek ma is keletkeznek; írók, költők élnek közöttünk, buszra szállnak, gyerekért rohannak, pénzt keresnek, s szövegeikkel az ő problémáikról is beszélnek. Az az irodalom, amit kínálunk nekik, nem rendelkezik megszólító erővel számukra, nem róluk és nem nekik szól, általuk meg aztán végképp nem. Sem a jelentéskonkretizációk értelmében, sem a kreatív írás értelmében. Csak valami unalmas, érthetetlen, idegen és időben mérhetetlenül távoli dolgot akar erőnek erejével megtanítani nekik, rájuk erőltetni. Ezt az irodalomképet alakította ki bennük az iskola, amely a kortárs irodalmat alig engedi be a falai közé,¹³⁶ s amely az irodalom funkcióját nem a gyönyörködtetésben s nem az élni segítésben; hanem a tanító-nevelő szándék megvalósításában látja; a magyar irodalom tantárgyra kizárólagosan közismereti tárgyként tekint, és nem vesz tudomást művészeti funkciójáról; elsődleges preferenciának az ismeretátadást tartja, miközben megfélekedezik az olvasóvá nevelés igényéről, ami a képességfejlesztés irányába tolná el a hangsúlyokat az irodalomtanítási preferenciákkal szemben. Hogy ennek a szemléletnek a következményei mennyire nem csak a mai középiskolásokat érintik, kiderül Vidra Szabó Ferencnek a könyvtárhasználati szokások változásaira irányuló kutatási eredményeket összegző és elemző tanulmányából.¹³⁷ A magyar szakos tanárok olvasási szokásait, irodalomhoz való viszonyát is boncolgató kutatás láthatóvá teszi, miért nehéz számottevő elmozdulást előidézniük sokuknak diák-

¹³⁵ L. GOMBOS, 2013.

¹³⁶ Az érettségizők általában annyit ismernek a kortárs művek közül, amennyi az érettségi tételekben kötelezően megjelenik; és ezzel a tájékozatlansággal kezdik meg általában tanulmányaikat a hallgatók a a kortárs irodalommal foglalkozó kurzusokon.

¹³⁷ VIDRA SZABÓ, 1997.

jaik olvasáshoz való viszonyában; ahogy rávilágít erre Kamarás István Ottlik *Iskola a határon* c. műve befogadásának, értelmezésének olvasásszociológiai szempontú vizsgálatát bemutató könyve is.¹³⁸

Az iskola által közvetített irodalomkép, persze, csak leképeződése annak az irodalomfogalomnak, amely alapján a legtöbb tankönyv íródik, s az irodalom funkciójáról vallott felfogásnak, amely befolyásolja az olvasókönyvek összeállítását, a tankönyvírást s magát az irodalomtanítást. Irodalomszemléletünk hazai sajátosságaival függ mindez össze,¹³⁹ amely máig nem tudott megszakadni a felvilágosodás idején dominanciára jutó didaktikus terheltségtől, az irodalomról való gondolkodás emelkedett patoszától, ami a gyönyörködtetés elsődleges igényével született szövegeket igyekszik kiszorítani a tankönyvekből, s alig ad esélyt a könnyeden játékos, humoros irodalom megjelenésére.¹⁴⁰ Így a kortárs irodalom sem kaphat kellő hangsúlyt a szövegkínálatban, amelynek egyik jellegadó sajátossága éppen a *játékfilozófiák általi befolyásoltság, és a nyelv játékos lehetőségeibe való belefeledkezés*.¹⁴¹ Az iskolai olvasókönyveket még az a weöresi költészet sem tudta valójában megtermékenyíteni, ami az óvodai anyanyelvi-irodalmi nevelést már régen és egészen átforgatta.¹⁴² Ha pedig egy-egy tankönyv áttöri a szemléleti gátat, akkor a könyvhasználók és egyéb olvasók reakcióiban tör felszínre a befogadás-kultúránkat is meghatározó irodalomszemlélet, amint az megmutatkozott Varró Dániel „konkretos versének” (*Hat jó játék kisbabáknak*) az 5. osztályos irodalomkönyvbe kerülése kapcsán.¹⁴³ De ugyanez az irodalomfogalom áll a háttérben annak a tiltakozásnak, amely Tóth Krisztina *Pitbull* c. versének a harmadik olvasókönyvébe kerülése miatt bontakozott ki.¹⁴⁴

Láthatóan irodalomszemléleti okai vannak annak, hogy a humoros irodalom mérsékelten jelenik meg az olvasókönyvekben, holott tudható, hogy a mai embert taszítja a patosz, a gyereket meg különösképpen; s hogy a humor óriási megszólító erővel bír, amit ideje volna kihasználni az olvasásra motiválásban, különösen a „jobbéltekés” netgenerációk körében. Mégpedig a humornak azt a válfaját, amit a mai gyerek is akként érzékel és ért. Egy globalizált, urbánus dominanciájú világban¹⁴⁵ a klasszikus népi humor érzékelhetetlen a gyerekek számára, jobbára már falusi környezetben is. Nyelvileg is távoli ez a világ, az élethelyzet felfoghatatlan, az emberi kapcsolatdinamika pedig idegen. Ugyanezért problematikus a klasszikus szövegek dominanciája az irodalomkönyvekben, olvasókönyvekben; s az is, hogy a pedagógusok meghatározó többsége máig ugyanazokkal az olvasmányokkal kínálja meg diákjait, amivel már

¹³⁸ KAMARÁS, 2002.

¹³⁹ Irodalomszemléletünk sajátosságairól, ezen sajátosságok okairól I. KULCSÁR SZABÓ, 1998.

¹⁴⁰ A szemlélet következményeit I. pl. Arany János *Bolond Istókjának* és *A nagyidai cigányok* című komikus eposzának fogadtatásában. L. SZILASI, 1996.

¹⁴¹ L. VÉGH, 2011, 7.

¹⁴² L. DARÓCZI, 2014b.

¹⁴³ L. Sz. N., 2014.

¹⁴⁴ L. NYÁRY 2015.

¹⁴⁵ A globalizáció hatására ma már a falvak egy jelentős része is urbánus környezetet jelent az ott lakó emberek számára. L. KAPITÁNY, KAPITÁNY, 2005.

a szüleiket sem sikerült olvasóvá formálni. Ötven évvel ezelőtt összeállított listákkal, száz-kétszáz éves könyvekkel olvasóvá nevelhetőnek vélik azokat, akik számára immár a hetvenes-nyolcvanas évek életvilága is távoli. Sok iskolában még mindig a *Tüskevár* (3.-ban) és a *Kincskereső kisködmön* (4.-ben) az ún. »kötelező olvasmány«, mely művek a legtöbb gyerek számára élvezhetőek már.¹⁴⁶

A klasszikusokkal való olvasásra motiválás sikertelenségének egyik oka a művilág idegensége és a nyelvi megértési nehézségek. A nyelvi idegenséget jól reprezentálja Keresztesi József egyik tanítványának a kifakadása egy ismert verssorral kapcsolatban: „Túlán vélem átellenben é[p]pen... – hát ennek semmi értelme! Ez teljesen hülye!”¹⁴⁷ Ha a viszonylag könnyen érthetőnek tartott Petőfi is leküzdhetetlen akadályok elé állítja diákjaink jelentős részét, hogyan várhatjuk el tőlük, hogy falfák a klasszikusokat, hiszen szövegviláguk egyre nagyobb távolságba kerül a (gyermek) olvasótól, holott az olvasásszociológiai kutatásokból tudható, hogy ilyen esetben aligha jöhet létre olvasmányélmény.¹⁴⁸ Más kor, más gondolkodás, más értékrend szövegesül a művekben, más a felnőtt-gyerek viszony, mint napjainkban, más a kapcsolatok dinamikája, és főképp egészen más problémák izgatják a mai gyerekeket. A gyermekolvasó a »rőla szóló mesét« keresve olvas, életproblémáira vár választ a szövegtől. Olvasás-lélektani szempontból naiv, azaz beleélő olvasó¹⁴⁹, ily módon a 6–12 éves elsősorban az azonosulás lehetőségét keresve olvas – ha olvas... Fejlődéslélektanból az is tudható, hogy a kisgyermek gondolkodása egocentrikus, s ez a gondolkodás lassan és fokozatosan változik az alsó tagozat idején. Ily módon a mást, az idegent nehezen tolerálja még sokáig. A gyerekek a saját, konkrét tapasztalati világukból kiindulva taníthatóak, fejleszthetőek. Mindezt figyelembe véve érthető, miért nem sikeresek igazán a klasszikus művek az olvasóvá nevelés területén; és az is, hogy miért sokkal eredményesebbek e tekintetben (is) a skandináv országok,¹⁵⁰ ahol a kisgyerekek olvasókönyveibe tíz évnél régebbi szövegek nem kerülhetnek be. Azon talán lehet vitatkozni, hogy a skandináv országok gyakorlata adaptálható-e teljes mértékben a hazai oktatásban, vagy kell-e teljes mértékben adaptálni; azon viszont nem, hogy ezek az országok a legsikeresebbek az olvasóvá nevelésben, az olvasás iránti kedv felkeltésében, fenntartásában, és a szövegértés-vizsgálatokon nyújtott teljesítményük is őket igazolja.¹⁵¹ Ha nem is követjük teljes mértékben a mintát, az nem kétséges, hogy a kortárs szövegeknek kiemelt szerepe volna az olvasási kedv befolyá-

¹⁴⁶ L. pl. GOMBOS, 2009.

¹⁴⁷ A Petőfi-értés nyelvi nehézségeire adott diákreakció kontextusát l. KERESZTESI, 2000. A szerző egy kislány-tanítványát idézi, aki ilyenképpen reflektált az inkriminált Petőfi-sorra, vörös képpel bömbölve a megértésemények reménytelensége okozta frusztráció okán.

¹⁴⁸ L. KAMARÁS, 2002.

¹⁴⁹ A 6–10 éves korosztály teljesen. A 10–12 éves korosztály átmeneti korban van ebből a szempontból: még beleélő olvasó, de már megkezdhetők velük a reflexiós tevékenységek; a 13–14 évesek pedig már képesek lehetnek a felnőttre jellemző reflektálásra, reflektív olvasásra. L. CSERHALMI, 2001.

¹⁵⁰ L. BALÁZSY, BALKÁNYI, 2008a.

¹⁵¹ L. BALÁZSY, BALKÁNYI, 2008b.

solásában. Azon az úton, amelyen az iskolai praxis jár(t), csak oda lehet(ett) jutni, amit Hevérné Kanyó Andrea, Kiss Gábor, Gombos Péter felmérése (sajnálatos módon) olyan jól reprezentál.

Ilyen körülmények között aligha marad más lehetősége a felelőséget érző olvasó embernek, mint elindulni a nemolvasókért, elsősorban a gyerekekért, olvasásra motiváló szövegekkel a kézben, élményt biztosító technikákkal, ötletekkel a tarsolyban, s az élmény (be)fogadására képessé tevő »ördögös trükkök« birtokában. Azért a gyerekek a vállalkozás elsődleges célcsoportja, mert tíz-tizenkét éves korig még kifejleszhető az olvasás élvezetét biztosító egyik alapképesség, a belső képalkotás képessége, amit elsorvasztott a vetített képeken való felnövekedés, a hallgatott mese háttérbe szorulása a látott mesével szemben. Fantáziafejlesztéssel, a belső képteremtő képesség fejlesztésével még tíz-tizenkét éves gyermekek is »megmenthetőek« az (irodalom)olvasás számára. S hogy milyen szövegeket vigyünk magunkkal, mikor elindulunk a nemolvasókért? Kérdezzük meg az olvasó gyerekeket! A FSzEK központi könyvtárának adatai szerint a 6–10 évesek egy része falja a könyveket. A favoritok a *Geronimo Stilton*-könyvek,¹⁵² Thomas Brezina könyvei, de 5. helyen ott a *Rumini*, a 6.-on pedig Varró Dániel *Maszat-hegye*.¹⁵³ A kortárs gyerekkönyveknek, úgy tűnik, akadnak olvasói.¹⁵⁴ Amikor elindulunk a nemolvasókért, hogy becsalogassuk őket a *Literáció Birodalmába*, kortárs gyerekkönyveket vigyünk hát magunkkal, igényes és szórakoztató kortárs gyermekirodalmat. Az új gyerekkönyvekből való válogatáshoz jól használható például az OSzK és a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) által létrehozott *gyermekirodalmi adatbázis*,¹⁵⁵ amely a címeken, megjelenési adatokon túl 15–20 soros ismertetést közöl a művekről; kiváló a budapesti *Pagony Könyvesboltok* kínálata, honlapjuk pedig jóval több reklámfelületnél: szakmailag megalapozott, igényes és érthető írásokkal segíti a tájékozódást;¹⁵⁶ hasonlóképpen a *Csodaceruza* c. folyóirat és honlapja¹⁵⁷ vagy a *Szítakötő* gyermekújság.¹⁵⁸ Nagyszerű hír, hogy végre létre jött a *Magyar Gyermekirodalmi Intézet*, amely minden eszközzel népszerűsíti a jó kortárs gyerekkönyveket, honlapja pedig segít a tájékozódásban, eligazodásban;¹⁵⁹ 2015 tavaszán pedig egy új, irodalmi igényű gyermekmagazin indult, a *Mikkamaka*.¹⁶⁰

Kisiskolás korú gyerekek olvasóvá neveléséhez tudni kell, hogy az első-második osztályosok valójában óvodások, óvónő lelkű pedagógust igényelnek, mindennapi igényük a vers- és mesehallgatás, létszükséglet számukra a tanítói felolvasás. A versek intellektuális megközelítése taszítja őket;¹⁶¹ a szövegterjedelem, betűméret, tipográfia, illusztráció pedig meghatározó jelentőségű számukra az olvasmányválasztásban. (Ezért is olyan sikeresek körükben a

¹⁵² L. BÁRKAY, 1910.

¹⁵³ L. PÉTERFY, 2007.

¹⁵⁴ L. PÉTERFY, 2012.

¹⁵⁵ www.ki.oszk.hu/gyermekirodalom

¹⁵⁶ http://www.pagony.hu

¹⁵⁷ http://csodaceruza.hu

¹⁵⁸ http://www.szitakoto.com

¹⁵⁹ http://www.gyermekirodalom.hu/?page_id=52

¹⁶⁰ http://ofi.hu/hir/bemutatkozott-mikkamaka és INDRI, 2015; MÉSZÖLY, 2015.

¹⁶¹ L. CSERHALMI, 2000, 2001.

Geronimo Stilton-könyvek.) Kevesen tudják, hogy még a jól olvasó gyerekek is csak (körülbelül) harmadik osztály után válnak képessé az önálló, élményszerző (regény)olvasásra. Ha ezt nem vesszük figyelembe, hiába cseréljük le pl. a *Tűskevárat* a *Ruminire*, ugyanúgy leküzdhetetlen akadály elé állítjuk a kisgyerekeket, különösen, ha magukra hagyjuk őket az olvasásban. Márpedig meglehetősen ritkán hallani olyat, hogy folytatólagosan regényt olvasna fel nekik nap mint nap a tanítójuk, vagy akár a szüleik.

A siker érdekében azonban nemcsak a szövegkínálaton, hanem feldolgozásmódjukon is változtatni kell. A gyerekekkel közös, fejezetenként haladó, felnőtt és diák olvasást váltogató olvasási mód, a szakaszos szövegfeldolgozás eljárásait¹⁶² a regényolvasásban is kamatoztató feldolgozás, drámapedagógiai módszerek, élménytechnikák alkalmazása a klasszikusok befogadását is megkönnyíthetné; a kortárs gyerekönyvek ilyen jellegű feldolgozása pedig még inkább vonzóbbá tehetné az olvasást. A regényolvasást pedig, ahogy a néma olvasást is, tanítani kellene.¹⁶³ Egyiket sem tesszük, csak elvárjuk. Pedig nem vezet közvetlen, egyenes és automatikus út az egy órán feldolgozható, kerek, egész, zárt történetektől (mesék, mondák, elbeszélések) a regényolvasáshoz, mint ahogy a(z értő) néma olvasás is fejlesztés eredménye. Ahogy az emberiség történetében hosszú út vezetett az olvasás elnémulásához, úgy az egyes ember szellemi fejlődésében is az vezet, ha nem is tart annyi ideig. A néma olvasásnak alapfeltétele a gyors dekódolás és a problémamegoldó gondolkodás. S mivel az olvasási képesség leginkább olvasással fejleszthető, ebből a szempontból is nagy jelentősége volna annak, hogy az iskola vonzó és érdekes szövegeket kínáljon a gyerekeknek, akár úgy is, hogy beengedi falai közé azokat a műfajokat (pl. krimi, képregény) és azokat a sikerkönyveket, amelyeknek a könyvtárak kölcsönzési adatai szerint még ma is akadnak lelkes olvasói.¹⁶⁴ Az alsós korosztály körében listavezető *Geronimo Stilton*-könyvek sok tanító szerint értéktelenek – nem látják meg kép és szöveg, betűméret, kaland és izgalom bennük megvalósuló kombinációjában azt a lehetőséget, amivel a mai gyerekek is rávehetők az olvasásra. Az egyéni olvasmányoknak az iskolában való értékesítése, az olvasó kortársak motiváló erejének kiaknázása, az olvasmányélmények iskolai megosztása mind-mind a *Literáció Birodalmába* csalogató erő lehetne, a könyvolvasásban való gyakorlottságot eredményezhetne, ami nélkül elképzelhetetlen az élvezetre képes, önálló regény(olvasás). Mint ahogy a fantázia, a belső képalkotó képesség fejlettsége nélkül, a jelentéstulajdonítás képessége, az emlékezet fejlettsége és az élményörzés képessége nélkül is az. Ezeket a képességeket külön-külön és együtt is fejleszteniünk kell. Mindez egyértelműen mutatja, hogy a *Gutenberg-galaxis* érdemes hagyományai úgy integrálhatók a *Neumann-galaxis*ba, ha képességfejlesztővé és befogadó orientálttá válik az irodalmi szövegekkel való foglalatosság az iskolákban.¹⁶⁵ Ehhez képest a regényolvasást legtöbbször önálló házi feladatként kapják a

¹⁶² L. pl. KORÁNYI, 2012; NEMODA, 2008.

¹⁶³ L. BENCZIK, 1999.

¹⁶⁴ L. PÉTERFY, 2012.

¹⁶⁵ Néhány példa, különböző iskolafokon: TÖLGYESSY, 2009; FÜZFA, 1998.; PETHŐNÉ NAGY, 2007.

gyerekek, s az olvasás folyamatában magukra hagyva kell teljesíteniük a kötelező penzumot, előkészítés és felkészítés nélkül, abban az életkorban is, amikor erre még nagyon sok gyerek nem alkalmas. A szövegek feldolgozásmódja általában, a regényeké különösen nem segíti az értő és élményszerű olvasást, az olvasás közben potenciálisan szerzett élmények iránt a pedagógus ritkán érdeklődik, nem teszi lehetővé az élménymegosztást, nem diákjai értelemalkotását inspirálja, hanem a(z általa ismert) szakirodalom és / vagy tankönyv jelentéskonkretizációját közvetíti és kéri számon; diákjai nyelvi kreativitását alig használja ki, még kevésbé fejleszti.¹⁶⁶ Mivel az olvasási stratégiák tanítása éppen csak most kezd elterjedni a praxisban,¹⁶⁷ a diákokból pedig egyre inkább hiányoznak az értő és élvezetre képes olvasáshoz szükséges alapkészségek, nem csoda, hogy a fent említett, Gombos Péter által ismertett olvasásvizsgálatban a válaszadó gyerekek 30,1% százaléka úgy gondolja: olvasónak születni kell. A „Szerintem az olvasás...” kezdetű mondatot ugyanis ennyien fejezték be úgy, hogy „...jó, de nem mindenki születik olvasónak.” Az iskola, úgy tűnik, nem tud sokat hozzátenni ahhoz, amit a gyerek otthonról hoz.¹⁶⁸ A diákok, válaszadásukból láthatóan, ezt nagyon jól érzékelik. Ha a szociokulturális háttér, ahonnan a gyerek érkezik, s az ezzel nagyon is összefüggő literációs igényei és képességei nem »predesztinálják« arra, hogy olvasó ember legyen, csekély esélye van azzá lenni pillanatnyilag. S ha még azt is tekintetbe vesszük, hogy az értő olvasás csak kisebb részben olvasástechnikai probléma,¹⁶⁹ a szövegértő olvasás valójában a gondolkodásfejlesztés területére tartozik, amivel viszont az iskolai praxis gyakran adós marad – aligha csodálkozhatunk a nemolvasás terjedésén. Hiába jönnek új és újabb tantervek, amelyek mind kiemelt fejlesztési területként deklarálják a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését, ha a tankönyvek (munkafüzetek) kérdései, feladatai kevésbé irányulnak magasabb gondolkodási műveletek kiváltására,¹⁷⁰ s a gondolkodó olvasás tanítására kevés példát találunk.¹⁷¹ A legújabb nathoz (2012) és kerettanterv(ek)hez (2013) készült alsós olvasókönyvek nemcsak szöveganyagukban, e tekintetben is megújultak – maga a kerettanterv alsó tagozaton konkrétan megnevezi és felsorolja azokat a tevékenységeket, amelyekkel az olvasási / gondolkodási, tanulási képességek fejleszthetők;¹⁷² s a tevékenységek meg is jelennek az új fejlesztésű olvasókönyvekben. Ezeknek a tevékenységeknek a tankönyvi megjelenése azért is fontos, mert köztudomású, hogy a magyar iskolai praxist kevésbé a tantervek, sokkal inkább a tankönyvek irányítják, tehát az iskola csak akkor lép előre bármiben is, ha a taneszközháttér ezt támogatja.

Fontos volna azonban egy olyan irodalomszemléleti változás is, amely lehetővé tenné, hogy a tanító bevegye a tanítási-tanulási folyamatba azokat a szövegeket, amelyek jó eséllyel felkelthetik ma is a gyerekek érdeklődését az

¹⁶⁶ Ennek módjára l. pl. TÓTH, 2003.

¹⁶⁷ L. STEKLÁCS, 2013.

¹⁶⁸ L. CSAPÓ, 2011; CSAPÓ, MOLNÁR, KINYÓ, 2009.

¹⁶⁹ A jó olvasástechnikának, természetesen, van szerepe az olvasásértésben, -élvezetben; hiszen, amit nem tudunk elolvasni, azt nem érthetjük, így élvezni sem áll módunkban...

¹⁷⁰ L. FISCHERNÉ, KOJANITZ, 2006; KERBER, 2005.

¹⁷¹ L. JÓZSA, STEKLÁCS, 2009.

¹⁷² L. pl. http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html

olvasás iránt. Egy jó olvasókönyv eminens funkcióinál fogva mindig jóval több szöveget tartalmaz, mint amennyi egy tanévben feldolgozható, feldolgozandó belőle, hisz kínálatot biztosít az egyéni olvasás és a differenciálás számára; ill. az olvasással kapcsolatos egyéni tanítói koncepciók kielégítését is célozza. Jó volna, ha nem épp azok a szövegek maradnának ki a feldolgozásból, amelyek leginkább érdekelhetik a mai gyerekeket, mert a tanítói ízlés esetleg közelebb áll azon laikusokéhoz, amely kizárná a »konnektoros és pitbullszerű« szövegeket a tankönyvekből.¹⁷³ De ez már felveti a képzők képzésének felelősségét a jövő olvasói iránt. Ennek a képzésnek ugyanis olyannak kéne lennie, amely képessé teszi a jövő nemzedékeit a hagyomány kreatív továbbalkítására, újraértésére – nem kétséges, hogy ennek sikere vagy sikertelensége az emberi jövő minőségét is befolyásolja.

Mert bárhogymagunk is állást a művészet ontológiai státuszának kérdésében, és akárhogymagunk is állást a befogadónak, befogadásnak e státusz kiépítésében játszott szerepét, posztmodern horizontról aligha kétséges, hogy a befogadás aktusának, a befogadó értelemadásának eminens érdemei vannak a művészet hagyományozódásában, (tovább)élésében. Nem kétséges az sem (talán még posztmodern horizontról sem), hogy elsősorban mi magunk szorulunk rá (és hogy rászorulunk) az olyanfajta eszmélkedésre, amit a műalkotások befogadása, értelmezése jelent. Heidegger így írt erről 1950-ben Emil Staigernek abban a vitában, amit Eduard Mörike *Auf eine Lampe* című versének értelmezéséről folytattak: „Mi magunk szorulunk rá az ilyesfajta eszmélkedésre, nem csupán és nem is elsősorban azért, hogy verseket olvassunk, hanem, hogy egyáltalában újra megtanuljuk, hogy mi az olvasás. Mert ugyan mi egyéb volna, mint gyűjtögetés: egybegyűjtése erőinknek, hogy rátaláljunk a kimondatlanra – abban, ami kimondatott.¹⁷⁴ Az olvasásban feltáruló értelem, a jelentéskonkretizációkhoz szükséges intellektuális erőfeszítés Heidegger értelmezésében láthatóan szerves része az ember ön- és létmegértő tevékenységének, azaz az emberinek nevezhető létnek. De mivé lesz ez a lét, ha egyre kevesebben vannak olyan értelemadásra hajlandó (képes?) befogadók, akik *dialógusba bocsátkoznának a szöveggel, új kérdésre adott új válaszként olvasva, s a válaszok horizontváltásában megragadható új közleménnyé alkotva.*¹⁷⁵ A posztmodern univerzum kitágult irodalmi horizontja és a nyelvszemlélet változása kínálta lehetőségek, a populáris és »magaskultúra« közötti flexibilis határ, a posztmodern irodalom játékos nyelvhasználati módja olyan szövegkínálatot biztosít, amellyel jó eséllyel vehetnénk fel a kesztyűt a nemolvasás elleni küzdelemben, és kísérletet tehetnénk az olvasásban való járatlanság okozta nemolvasás által létrehozott ördögi kör megszakítására. Ezáltal volna módunk az esztétikai nevelés mellett az olvasásban rejlő individualizációs, szocializációs és képességfejlesztő lehetőségek kiaknázására, egyként figyelembe véve az irodalomnak a kultúra-közvetítésben és -megújításban, illetve a kompetenciaképzésben játszott

¹⁷³ L. fentebb a *Hat jó játék gyerekeknek* (Varró Dániel) és az *Állatságok > Pitbull* (Tóth Krisztina) kapcsán írottakat.

¹⁷⁴ STAIGER, 1995, 121.

¹⁷⁵ L. KULCSÁR SZABÓ, 1993.

szerepét. Az irodalom/olvasás így azzal, hogy a gyermek esztétikai érzékét és érzelmeit mozgósítja, nyelvi tudását, gondolkodási képességeit, kognitív műveleti készségeit fejleszti, olyan örömforrás lehetne, amely segíti a világi-és önértelmezést, fejleszti az empátiát, az érzelmi intelligenciát és a szociális érzékenységet – azaz azt tudja, amit a HUNRA legutóbbi felmérésében részt vevő középiskolásoknak csupán 8,76%-a gondol róla: élni segít.¹⁷⁶ Az *élni segítő irodalom* iskolai megjelenéséhez olvasásra motiváló (tan)könyvek, szövegek mellett olvasni és tanítani szerető pedagógusokra van szükség, akik otthonosan mozognak a klasszikus, a modern és a populáris kultúrában, s meg tudják szeretetni a gyerekekkel az olvasást, az irodalmat.¹⁷⁷

Jóllehet, nem vezet királyi út az olvasók birodalmába, az azonban látható a HUNRA említett felméréséből (is), milyen út nem vezet oda. A szövegkínálat modernizációja, az irodalom- és nyelvszemléleti váltás iskolai konzekvenciáinak levonása és a módszertani kultúra megújítása nélkül az újabb generációk aligha juttathatók ebbe a birodalomba. Az utazás megszervezéséhez emlékeztessük magunkat arra, hogy Malraux szerint az irodalomtörténetek tévednek, amikor feltételezik, hogy az irodalom Villontól Verlaine-ig halad. Véleménye szerint éppen fordítva: Verlaine-től megy Villonig.¹⁷⁸ Az *európai irodalom történetéről* írott tanulmányában Ferenczi László rámutat Babits sajátos meglátására e tárgyban. Szerinte ugyanis egyidejű kétirányúság jellemzi a folyamatot: Villontól Verlaine-ig és Verleine-től Villonig halad.¹⁷⁹ Az ilyen értelmű kétirányúság és a hagyományt újraalkotó kortársi reflexió iskolapéldája Lackfi János és Vörös István *Apám kakasa* című kötete, amely 2009 könyvhetére jelent meg a Noran Kiadó gondozásában, Molnár Jacqueline illusztrációival.¹⁸⁰

A klasszikus magyar gyermekversek lackfis és vörösi változatának együttese tulajdonképpen három verseskönyvet rejtő vállalkozás, amely láthatóvá teszi a paradigmaváltást az irodalomról való gondolkodásban és a hozzá való viszonyt illetően. Megmutatja a *kontemplatív irodalomszemlélet felszámolódását, a szent műalkotástárgy »leboruló imádatának« jelenkori elutasítását, s a hagyomány újraalkotásának lehetséges mikéntjeként reprezentálja az irodalom/történet permanens újraír(ód)ását; miközben maga is hozzájárul a kánon (újra)képződéséhez, amit a művek befogadás- és hatástörténete irányít, s ami a hagyomány-nyal folyvást változó viszonyt létesítő művek intertextuális kapcsolatrendszerében érhető tetten.*¹⁸¹ Ugyanakkor felismerhetővé teszi a megértés mikéntjének jelenbeli változását olyan olvasásmód bemutatásával, amely evidensen ambivalensnek mutatja a költemények fölépített szemantikai rendszerét, azok megsértésével, a létrehozott meghatározottságok fellazításával.¹⁸² Az ilyen olvasás tudatában van az *értelemstabilizáció performatív ellehetetlenülésének.*¹⁸³ A szerzők *önmagukat*

¹⁷⁶ L. GOMBOS, 2013.

¹⁷⁷ KERBER, 2002.

¹⁷⁸ L. FERENCZI, 1993, 264.

¹⁷⁹ L. FERENCZI, 1993, uo.

¹⁸⁰ L. LACKFI, VÖRÖS, 2009.

¹⁸¹ A posztmodern irodalomképről I. BÓKAY, 2001.

¹⁸² L. ISER, 2001.

¹⁸³ KULCSÁR SZABÓ, 2004, 9.

fordítják le a műalkotás nyelvére, ahogy Heidegger javasolja; s a figyelmet egykori művekre irányítva igyekeznek a mi létfeljlesztésünket megbontani.¹⁸⁴ Gadamer azt mondja, hogy „a megérthető lét: nyelv”.¹⁸⁵ Ebben az értelemben az *Apám kakasa* c. kötet hagyományolvasási módja hozzájárul az újabb generációk ön- és létmegértéséhez a szövegek egymással folytatott párbeszéde által. A megértés képessége ugyanis az ember olyan alapvető adottsága, amely a nyelv, valamint az egymással folytatott beszélgetés útján megy végbe elsősorban.¹⁸⁶

Ebben a hagyományt kreatívan alakító kötetben nemzedékek sora beszélhet egymással, és értheti meg önmagát e párbeszéd által. Olvasása egyfajta belépés abba a hermeneutikai körbe, amely voltaképpen magában a világban-benne-létnak »In-der-Welt sein« struktúrájára mutat, azaz a szubjektum és objektum közötti hasadás megszüntetésére.¹⁸⁷ A verseskönyv időstruktúrája az idősíkok egymásba játszásával emlékeztet a husserli időfenomén szerkezetére, amelyben a jelen: múlt és jövő metszéspontjában létesülő, létrejövésében máris megsemmisülő pillanat. Mindez a világ megérthetőségének egy lehetséges mikéntjét mutatja, mely megérthetőség esztétikainak és játékosan nyelvi természetűnek mutatkozik a kötet világában, amelynek (össz)hangja a beavatott beszélő hangja. A nyelv művészeé, a teremtő, együttalkotó befogadóé, aki megvalósítja az olvasói esztétika eszményi olvasóját.¹⁸⁸

A könyv beszélői szövegek által olyan pozíciót hoznak létre, amelyből a világ értelmezhető; ez a pozíció pedig a hagyomány értelmezőjének a pozíciója, mely kettős pozíció: egyszerre az alkotó és a befogadó. Az értelmező számára adott világ analógiája felfoghatóvá tesz egy elrejtettséget, mely elrejtettség fölkelte az értelemadás vágyát és igényét az imaginárius tapasztalatának elsajátítására; s arra, hogy az elsajátítás eseménytörténetében az új tapasztalatokat régiekre vezesse vissza, azokkal szembenítse eljövendő tapasztalatok megszerezhetősége érdekében. A kötet szövegeinek együttese színre viszi azt a felismerést, hogy *nincs szövegbe vésett jelentés*. Az imaginárius tapasztalattá tételével a vele való szembenézés jelentőségéről beszél, s a jelentések egymást lebontó törekvésével figyelmeztet arra, hogy saját kiindulópontja az imaginárius.¹⁸⁹ A kötet egymásra utaló-épülő szövegeivel jelként a jelre irányulva felhívja a figyelmet az egymást olvasó jelölők összjátékára, s az ebből adódó szemantikai bizonytalanságra.¹⁹⁰ A könyvszöveg mint szimulakrum abban a tapasztalatban részesít, hogy *minden megjelenítés színlelt hozzáférés ahhoz, ami nem lehet jelen*.¹⁹¹

A kötet a szövegvariánsok együttozása révén az érzéki észlelés történetiségének, mediális szerveződésének felismerésében részesít, az észlelés- és értésmódok változását mutatja, s figyelmeztet az esztétikum létben játszott

¹⁸⁴ L. BÓKAY, 2001, 337.

¹⁸⁵ L. GADAMER, 1984, 329.

¹⁸⁶ L. GADAMER, é. n., 17.

¹⁸⁷ L. GADAMER, é. n., 18.

¹⁸⁸ L. JAUSS, 1999, 21.

¹⁸⁹ L. ISER, 2001.

¹⁹⁰ L. DERRIDA, 1994.

¹⁹¹ L. ISER, 2001, 363.

szerepének változására.¹⁹² A szövegváltozatok egymást lebontó/felépítő de/konstruktív játéka azt is tapasztalattá teszi, hogy a nyelv médiuma ismeretelméleti érvényű jelentéseket nem létesít(het). A kötet szövegeinek összeolvasása leleplezi az esztétikai észlelés közvetlenségének illúzióját, hiszen a változatok ellehetetlenítik a költői képeknek, retorikai alakzatoknak a szőszerintiség és a vizualitás közti »láthatatlan mediális cserével« végrehajtott referencializálódását. A könyv így a kartézianus ismeretelmélet kritikája egyúttal, amennyiben kiolvasható belőle, hogy a szubjektum és az objektum között legföljebb esztétikai viszony, utaló átvitel lehetséges. A könyvegész ily módon a közvetettség, közvetítettség médiumává váló művészet »szimulakrum-tapasztalatában« részesítheti a befogadót, akit arra is figyelmeztet, hogy a történelmi érzék elvesztése a jelenvaló lét megérthetőségét veszélyezteti.¹⁹³

A szövegek egymásra olvasása az *episztémé cáfolhatóságát* mutatja, a nietzschei világtapasztalattal egybecsengően. A világ az, aminek megragadására a nyelv képes; és olyanként létező, ahogy azt a szubjektum nyelvisége által megragadni képes. Nincs objektivitás, nincsenek eldöntöttségek ebben a kötetvilágban. A létezést az értelemkereső játék hitelesíti. A verseskönyv beszédhelyzete a befogadás és a teremtés pillanata egyszerre. A beszélőket megéri a hagyomány, belébocsátkoznak, párbeszédbe kezdenek általa a múlttal és egymással; egy új, a kétféle szövegvariáns által evidensen alternatív jelent (jelenbeli esztétikumot) teremtve – megszólalásuk így a nyelvi létesítés pillanata. Ám a beszélők utánalkotható szubjektumszerű léte illúzió a kötet nyelvi terében, amelyben hangok vannak csupán, köztes helyek, ahol a nyelvi létesülés létrejön, és épp ez a létesülés teremt a beszélőket is. A kötet ezzel rámutat a lírai alany nyelvi-retorikai feltételezettségére, a dolgok és a dolgok nyelvi formája közti viszony stabilizálhatatlanságára.¹⁹⁴ Jelenkori horizontról rendkívül fontos az a kötet-sajátosság, amely mindazt, ami kapcsolatba hozható az esztétikai tapasztalattal, átmenetiségként, stabilizálhatatlanként ragadja meg; temporális-történelmi és a befogadásra elvileg ráutalt létmódot tulajdonítva neki. Ezzel azon művek közé sorolódik, melyek az esztétikum identitásának létmódjába hosszú időre beleírják fennállás és változás, megszilárdulás és rögzíthetetlenség termékeny ellentétét.¹⁹⁵

Az *Apám kakasa* a posztmodern episztémében rivális diszkurzusok erőterébe kerülő kulturalitás-eszmét a popularitással folytatott versenyben lévőként mutatja, s az irodalom (így a művészet) kulturális feltételezettségének dilemmáival is szembenít. A kötet a kulturális, poétikai emlékezetet folyvást alakuló konstrukciós tevékenységként láttatva állandó újraalkotásként, újrászerveződésként tartja fenn a kultúra irodalmi emlékezetét mint a kulturális potenciál közlő képessége megőrzésének biztosítékát. Egyúttal új feltételeket teremt a kulturális idegenség művészeti integrálhatósága számára. Beszél a kánonok változékonyságáról, s a változást a lét lényegékként ismeri el; a szépség létmódját *permanens múlttá válásnak*. Az identitást így önmagától folyvást elkülönülő konstrukcióként érti, amely saját átmenetiségével

¹⁹² L. KULCSÁR SZABÓ, 2004, 7–8.

¹⁹³ L. KULCSÁR SZABÓ, 2004, uo.

¹⁹⁴ L. KULCSÁR SZABÓ, 2004, uo.

¹⁹⁵ L. KULCSÁR SZABÓ, 2004, 201.

a megújulás kényszerét írja elő önmaga számára. A szubjektum evidens érdekének tekintett identitásalkotást *a világ léletteremtő (újra)olvasásával* véli megkísérelhetőnek az olvasásban végrehajtott *határátlépések alakmásként* időlegesen elnyerhető *létfeladottság-állapot* megszüntetésével.¹⁹⁶ Ez a minden értelemtapasztalat evidens lezárhatatlanságát kijátszó/megjátszó szövegvilág pedig további újraalkotókért kiált...

Az *Apám kakasa* típusú reflektált hagyomány mintát és példát ad az újraalkotó-értelmező magatartásra, és természetesként láttatja a szöveghagyományhoz fűződő játékos, kreatív-produktív viszonyt, ami nélkülözhetetlen az irodalom kultúrahordozó és -alakító funkciójának fennmaradásához. Márpedig a lírával és általában az irodalommal való foglalatosság nélkül aligha tanulható meg, hogy mi az olyan olvasás, amely *képes erőink egybegyűjtésére, hogy rátaláljunk a kimondatlanra – abban, ami kimondatott...*¹⁹⁷ Az *Apám kakasával* való *kedvtelő foglalatosság* pedig a hagyományhoz fűződő autentikus viszonyulást is megtaníthatja az újabb nemzedékeknek.

¹⁹⁶ L. KULCSÁR SZABÓ, 2004, uo.

¹⁹⁷ STAIGER, 1995, 12.

Írásélmény¹⁹⁸

Az írásbeliséggel való élményszerű találkozás lehetséges módja a *kreatív írás*, ami „...eredeti formájában olyan szervezett keretek között történő írásgyakorlat, amely a különféle műfajokban való alkotás szabályait igyekszik megtanítani változatos, értékelő, elemző, kritikai módszerekkel. Az írásgyakorlat célja: az idők folyamán kialakult szövegszerkesztési és alkotási fogások elsajátítása után az író legyen képes a szabályszerűtől, a kánontól való tudatos eltérésre.”¹⁹⁹ Az eredetileg a felsőoktatásban megjelenő tantárgy keretében a tanítás különböző módzatait dolgozták ki: az egyéni alkotások felolvasásától, előadásától a példaszövegek írástechnikai elemzéséig vagy megadott témára írt szövegekig – mindezt munkacsoportokban vagy tutoriális megbeszélések keretében.²⁰⁰ Napjainkban hazánkban is terjed a *kreatív írás* mint a különféle műfajokban való alkotás szabályait bemutató, az irodalmi alkotást előkészítő folyamat oktatása. Az első ilyen egyetemi kurzust Lackfi János és Vörös István indította a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 2004-ben.²⁰¹ De mit érthetünk a közoktatásban a *kreatív írás* elnevezés alatt? Samu Ágnesnek az iskolai oktatás számára írt *Kreatív írás* című könyvében ez olvasható: „A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik az egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei.”²⁰² A szerző láthatóan a *kreatív írás* szorosabb értelmére alapozza gyakorlatait, a fogalom eredeti jelentéséhez igazodva irodalmi szövegekből indul ki, valamilyen szép-irodalmi műfajban történő alkotáshoz kapcsolódik gyakorlataival.²⁰³

Van azonban a fogalomnak egy tágabb értelmezése. *Kreatív írás* alatt a legtöbb módszertani szakirodalom a fogalmazás, a szövegalkotás változatos módszerek, témák és munkaformák felhasználásával történő gyakorlását, fejlesztését érti. A megnevezésben a fő hangsúly a kreativitáson, a szokványos iskolai fogalmazási feladatoktól való eltérése van. A tágabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatok inkább módszereikben, munkaformájukban, a feladat (alkotó) jellegében igyekeznek a megszokottól eltérni, újszerűek lenni;

¹⁹⁸ A kötet literációról, kreatív írásról szóló szövegrészeinek eredeti megjelenése: G. GÓDÉNY, 2016.

¹⁹⁹ L. RAÁTZ, 2008. A szerző kitér a kreatív írás fogalmának különböző értelmezéseire, a különböző (elsősorban angolszász) pedagógiai gyakorlatokban való megjelenésére, majd hazai alkalmazását is bemutatja – középiskolai példákon keresztül.

²⁰⁰ L. FÁBIÁN, 2004.

²⁰¹ Hazai elterjedését l. RAÁTZ, 2008.

²⁰² L. SAMU, 2004, 11.

²⁰³ A szorosabb értelemben vett kreatív írás példáját l. a 9. sz. mellékletben. A szöveg Kolláth Erzsébet osztályában keletkezett, az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolájában, szerzője Perényi Sára, akkor 2. osztályos tanuló.

és nem szükséges irodalmi alkotásokhoz kötödniük. Fő céljuk a kreatív, ötletgazdag szövegalkotás, fogalmazás gyakorlása. Ezeket a feladatokat főleg akkor alkalmazzuk, amikor az elsődleges célunk a tanulók szövegalkotási kompetenciájának a fejlesztése.²⁰⁴ Az ilyen jellegű írás az utóbbi időben egyre inkább terjed az anyanyelvi oktatásban.²⁰⁵

De vajon mitől más egy kreatív írásgyakorlat, mint a hagyományos fogalmazási feladat? Egyrészt a gyakorlatok érdekessége, élményszerűsége, változatossága, alkotó jellege és az ebben rejlő motiváló erő adja másságukat; ill. a változatos munkaformák, módszerek alkalmazása.²⁰⁶ Fontos, hogy a pedagógus csak a kereteket határozza meg; és engedje a szabad, önálló írást, az alkotást. Az elkészült munka bemutatásának, (publikálásának) nagy hangsúlyt kell kapnia.²⁰⁷ Egy ötletes és szellemes, szimbolikus tartalmaiban is figyelemre méltó publikálási mód például Kolláth Erzsébet és osztálya vers-termő almafája, amely az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános iskolájának 4. b osztályában állt a 2015/16-os tanévben.²⁰⁸

A társak és a tanár visszajelzései nagyon fontosak az ilyen jellegű gyakorlatok során; ahogy az is, hogy ne csak engedélyezzük, de várjuk is el a szerzőtől a szöveg újragondolását, javítását, és ehhez kapjon segítséget – akár társaitól, akár a pedagógustól. A javítás-átdolgozás kooperatív tevékenység legyen: együttgondolkodó, javaslattevő, mérlegelő-próbálgató művelet, amelyben írópárok működnek együtt, vagy kisebb csoportok – az osztály, ha úgy tetszik, íróközösségként funkcionál. Az írásmunkán való változtatás lehetősége már csak azért is fontos, mert az írás rekurzív tevékenység. A jó szöveg létrejötte visszatérő, ismétlődő lépésekből álló, komplex és dinamikus folyamat, amely a tervezés, a piszkozat megírása és az átdolgozás fázisaiban alakul ki. (A megjelenő művek még két további szakaszon is keresztülmennek: a szerkesztésen és a kiadáson.)²⁰⁹ Mindebből az is látható, hogy a kreatív írás szoros összefüggésben áll a fogalmazástani folyamat alapú megközelítésével; nem csak abban az értelemben, hogy szövegkorrigáló-átdolgozó folyamatként gondolja el a kész (jó) szöveg létrehozását; hanem abban az értelemben is, hogy a teljes szöveg önálló létrehozásáig fokozatosan, és apró, ám komplex lépésekkel²¹⁰ vezeti el a gyerekeket. A szorosabb és tágabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatok egymásra építhetők – a tágabb értelemben vett gyakorlatok végzésével felkészíthetjük a gyereket a szorosabb értelemben vett kreatív írásra, a különböző szövegtípusokban való önálló írásra. Ez a fokozatosság a szövegalkotás önállósításában is tetten érhető: a közös írástól különböző kooperatív írásgyakorlatokon keresztül vezethet az út a teljes

²⁰⁴ A fogalom tágabb és szorosabb értelmezését l. RAÁTZ, 2008. A szerző a szorosabb értelemben vett, azaz valamilyen irodalmi alkotáshoz kötődő kreatív írásgyakorlatok tipikus példáiként a következő munkákat említi: PETŐFI S., BÁCSI, BÉKÉSI, BENKES, VASS, 1994.; BENKES, NAGY L. PETŐFI S., 1996; BENKES, PETŐFI S., 1996.

²⁰⁵ L. RAÁTZ, 2008; TÓTH, 2008; TÓTH, 2003, 40.

²⁰⁶ Ennek példáit l. RAÁTZ, 2008; TÓTH, 2003; 2008.

²⁰⁷ Felolvasás az író székéből, osztályújság, faliújság stb. L. RAÁTZ, 2008; TÓTH, 2003; 2008.

²⁰⁸ L. a 10. sz. mellékletet.

²⁰⁹ L. TÓTH, 2008. A szerző az egyes fázisokat részletesen bemutatja, ahogy a fázisra jellemző tevékenységeket is.

²¹⁰ Az élményszerű komplex eljárásokra l. TÓTH, 2003.

szöveg(ek) önálló megalkotásáig.²¹¹ És ez a folyamat az újabb és újabb szövegtípusok megalkotásának tanulásakor újraindítható...

Az alábbiakban a szorosabb és tágabb értelemben vett kreatív írás gyakorlataiból mutatunk be néhányat;²¹² olyanokat, amelyek alsós gyerekekkel is végezhetőek, még ha egyikük-másikuk némi átalakításra szorul is: az önéletrajzi regényrészlet írása helyett nyilván inkább naplóbejegyzés íratása célszerű ezen az iskolafokozaton. Ám érdemes mindig szemhatáron tartani a differenciálás, NB. tehetséggondozás szempontjait is.

Néhány példa **tágabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatra**:²¹³

Szöveg közadakozásból

Mindenki ír egy mondatot, ami éppen a leghamarabb az eszébe jut. A tanulók 6–8 fős csoportokba rendeződve a saját mondataikat összeillesztve igyekeznek egy szöveget létrehozni. Ha szükséges, akkor az eredeti mondatokon változtathatnak. Végül adjanak címet az elkészült írásnak. A megoldások reflexiója során érdemes tematizálni, mit és miért kellett változtatni az eredeti mondatokon, hiszen így fedeztethető fel a szövegmondat és rendszermondat közti különbség; az, hogy a mondatok szövegbe kerülése, a koherencia, szövegkohézió mit jelent a mondatformálás szempontjából. Empirikus szövegtapasztalataikat, az írásgyakorlat során szerzett belátásaikat így hatékonyabban kamatoztathatják saját szövegalkotási gyakorlatukban.

Szövegalkotás megadott szavakkal

Bármilyen szövegtípusban alkothatnak a diákok. A lényeg az, hogy a megadott szavakat felhasználják a fogalmazásukban. Ilyenkor olyan régies vagy tájszavakat is adhatunk, amelyek jelentését kevésbé ismer(het)ik a gyerekek. A szavak jelentését csak a szöveg elkészülte után mondjuk meg nekik. Mókás jelentésű szövegek jönnek, jöhetnek így létre, miközben a nyelvi humor egy lehetséges forrásával kapcsolatos tapasztalatokat is szereznek tanítványaink; akik, felfedezve a szójelentés és a kontextus össze nem illését, a szójelentés, szövegértelem, szövegátadás összefüggéseivel kapcsolatos tapasztalatokra is szert tesznek, ami nem kevés tanulással szolgálhat saját szövegalkotási gyakorlatuk számára.

Példák: *zsenyeg 'zajong, zсібong'; dangubál 'ácsorog'; güzmölődik 'majszol'; kesely 'fakó'; kihalámol 'mohón kiszedi a javát'; lelíppen 'leguggol'; macsámka 'paprikás krumpli'; megcsipar 'megcsíp, megharap'; mirmió 'szörny'*

²¹¹ L. TÓTH, 2008.

²¹² Legtöbb gyakorlat forrása: RAÁTZ, 2008, de a szerző saját ötletei, továbbgondolásai is szerepelnek a példák között.

²¹³ A tágabb értelemben vett gyakorlatok remek példáit l. TÓTH, 2003, amely elérhető a *Tanító online* könyvtárából is: www.tanitonline.hu, Gyakorlat, módszertan → Magyar nyelv és irodalom módszertan → A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése.

Párbeszédpótlás

Egy félbehajtott lap felső felét csíkokban bevagdossuk. Adunk minden tanulónak egy ilyen lapot. A lapra mindenki ír egy kitalált párbeszédet úgy, hogy az egyes megszólalások egy-egy csíkra kerüljenek. Ha elkészültek, akkor az egyik szereplő megnyilatkozásait (vagyis minden második csíkot) kihajtogatják a gyerekek. Az így létrejött hiányos párbeszédet átadják a szomszédjuknak. Így mindenki kap egy hiányos párbeszédet. A feladat az, hogy kiegészítsék ezt a párbeszédet. Ezt követően hasonlítsuk össze az eredeti és újabb verziót.

Mondatbefejezések

Elkezdett mondatok befejezése, továbbírása, történetté kerekítése; történetbe ágyazása (történetépítés a megkezdett mondat köré) stb.

Mi lenne, ha.....

A legrosszabb napom az volt, amikor.....

Azt nem szeretem a felnőttekben, hogy.....

Ha jó kedvem van, akkor.....

Ha rossz a kedvem, akkor.....

A legjobban annak tudok örülni, ha.....

Önéletrajzi regényrészlet

Képzeld el, hogy most írod az önéletrajzi regényed. A regény 300 oldal lesz. Éppen a 151. oldalnál tartasz. Írd le ezt az oldalt!

Az életesemények történetté formálása szövegtervezési gyakorlatként és epikapoétikai tapasztalatként sem jelentéktelen, hiszen annak megítélése során, mi kerülhet az életükről szóló történetmesélés időbeli középpontjába, fontos belátások birtokába juthatnak egy-egy szöveg belső arányait illetően a gyerekek; miközben felfedezhetik az életidő / külső idő és a szövegvilágbeli idő összefüggéseit.

Képhez szöveg

- a) Válasszunk egy olyan festményt, fotót, amelyen valamilyen jelenet, személy(ek) látható(k). Ehhez a képhez adjunk feladatokat.

Írd le, miről beszélgethetnek a képen szereplők!

Meséld el, hogy kerültek ide a képen látható alakok!

Fogalmazd meg, hogyan folytatódik a történet!

Mutasd be a képen látható alako(ka)t!

Mutatkozz be a képen látható személy nevében!

Készítsétek el a képen látható személy(ek) karakterlapját! (Bátran támaszkodjunk a szerepjátékos diákjaink tapasztalatára!)

Írj sms-t (e-mailt, naplóbejegyzést, blogot stb.) a képen látható személy(ek) nevében!

Készítsétek el a képen látható személy(ek) Facebook-profilját!

- b) Mutassunk egy vagy több filmkockát (rajzfilmkockát, képregénykockát). Kapcsoljunk ehhez feladatokat.

Készítsd el annak a (rajz)filmnek (képregénynek) a forgatókönyvét,²¹⁴ amelynek ezek a kezdő, középső vagy befejező képei!

Írj ehhez a képhez párbeszédet vagy monológot / feliratozd a képregénykockákat!

Készítsd el az adott (rajz)film-/képregénykockákhoz a történet rövid, néhány soros összefoglalóját!²¹⁵

Szorosabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatok:

Szövegalkotás különböző műfajokban, műformákban

Meseírás különböző mesetípusokban²¹⁶

A csalímese, láncmese, tanító állatmese különösen alkalmas műfaj az ilyen jellegű feladatadáshoz. A 11. sz mellékletben látható *okmagyarázó mese* az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola 2.b osztályában keletkezett 2014 tavaszán, orgonanyíláskor, amikor a gyerekek és a tanító elgondolkoztak azon, vajon miért is van lila orgona... A létrejött szöveg jól reprezentálja a családi és az iskolai literális környezet jótékony hatását az írásbeli szövegalkotási képességek fejlődésére, hiszen a fogalmazás tantárgyi tanulását megelőzően íródott, és korántsem ez volt az egyetlen figyelemre méltó alkotás az osztályban.

További témaötletek *eredetmítosz, eredetmese / okmagyarázó mese* írásához:²¹⁷

Miért kunkori a malac farka?

Miért fehér a hó?

Miért hoz szerencsét a kéményseprő?

Miért van hosszú nyaka a zsiráfnek?

Miért van hosszú nyaka a hattyúnak?

²¹⁴ Ez alsóban talán kevésbé releváns feladat, de képregény- és rajzfilmkockák tervezése, kivitelezése ezen az iskolafokozaton is elképzelhető; kooperatív és differenciált munkavégzéssel pedig még akár forgatókönyv-tervek is szülehetnek a 3–4. évfolyamon.

²¹⁵ Filmkockákat találunk, illetve jogtisztán igen kedvező áron megvehetünk a Mafilm honlapján: <http://www.mafilm.hu/1024/fotoarc.html>.

²¹⁶ A létrejött meséket illusztrálhatjuk, és a papírszínházi játékba is bevonhatjuk – l. a *Meseélmény* fejezetet.

²¹⁷ Minden megismert műfajhoz kapcsolhatunk azonban ilyen jellegű írásfeladatot. A 12. sz. melléklet históriás éneke például történelmi olvasmányok feldolgozásának folyamatában jött létre Kolláth Erzsébet osztályában, a 2015/16-os tanévben.

Honnan jön a visszhang?

Miért repülnek V alakban a vadludak?

Vers adott formára többféle változatban

- a) Írj verset az adott vázlat alapján! Minden vonal egy szó helyét jelöli!



- b) Írj a képhez (mellékelünk a versvázlatához egy képet) egy verset úgy, hogy a vers illusztrációja legyen!
 c) megadunk a verses vázlatban néhány kulcsszót.
 d) Megadjuk a vers címét.

Cím és szöveg

Megadott címekhez hír, tudósítás, interjú stb. alkotása

Szövegtranszformációk

Közlésformaváltás

Írd át az elbeszélő részt párbeszédes formába! (És fordítva.)

Műfajtranszformáció

Alakítsd át a mesét elbeszéléssé (és fordítva).

Szövegformaváltás

Vers prózává alakítása (és fordítva).

Védőbeszéd

Bármilyen irodalmi hős²¹⁸ tettének megítéléséhez készíttethetünk védő- vagy vádbeszédet.

Mi történt előtte? Mi történt utána?

- a) Olvassátok el az alábbi párbeszédet!²¹⁹ Kik között folyhatott a párbeszéd?

²¹⁸ Írathatunk különböző szereplők nevében levelet, naplóbejegyzést, blogot, sms-t stb.

²¹⁹ Ismeretlen művekből való párbeszéd megadása az olvasásra motiválásnak is jó módja lehet, hiszen az eredeti változat megismerése felkeltheti a vágyat a teljes mű megismerése iránt.

- b) Írjátok meg a párbeszéd kezdetét, amelyből kiderül, hogy ki és kivel, miért beszélget!
 c) Készítsétek el a párbeszéd folytatását, befejezését!

Történetalkotás más kiindulással

Keressünk egy nem túl hosszú történetet, mesét, novellát. Alakítsunk ki a tanulókból három csoportot. A szöveg bevezető mondatát adjuk az egyik, a befejező mondatát a másik és az elbeszélő rész középső mondatát a harmadik csoportnak. A tanulók feladata: a kapott mondatokat a meghatározott, azaz eredeti helyükön hagyva fogalmazzanak egy rövid történetet. Ilyenkor érdemes az elkészült munkák meghallgatása után az eredeti művel is megismertetni a diákokat. Dolgozhatnak a diákok egyénileg, párban vagy akár csoportban is.

A szorosabb értelemben vett kreatív írás kitűnő példái jöttek létre az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola 2014/15-ös tanévben 3. b osztályának alkotóműhelyében. Két kötet is napvilágot látott a gyerekek tollából: egy verseskönyv²²⁰ és egy mesegyűjtemény. Mindkettő a diákok saját illusztrációival jelent meg. A gyerekek felnőtt környezetének köszönhetően a valódi publikálás élményében is részesült az osztály.

A versgyűjtemény több év versgyakorlat termése, hiszen az osztály tanulói elsős koruk óta folyamatosan írnak verseket. Tanítójuk, Kolláth Erzsébet régi szokásához híven mesével és verssel fogadta új elsőseit, s közös mindennapjaik részévé tette a verselést, beszélgetést, mesélgetést.²²¹ A kortárs irodalom és az élménypedagógiai módszerek gyerekeket megszólító ereje is tetten érhető abban az olvasói válaszban, amit tanítványai adtak a Szabó T. Anna, Tóth Krisztina, Lackfi János és egyéb szerzők műveivel való élményszerű találkozásokra. Mesterházi Mónika Labda-dal című versére például ilyen »válaszok« születtek:

Bodor Emma: *Po-pompás la-labdám*

Ahogy
 pattan
 a labda,
 leesik
 a fáról
 az alma.
 Úgy esik
 a fáról
 az alma,
 ahogy a labda akarja.

²²⁰ L. a 13. sz. mellékletet.

²²¹ Tanítói gyakorlata alaposabban megismerhető a vele készült interjúból. Sz.N., 2015, valamint: G. GÖDÉNY, KOLLÁTH, 2015a.

Gyimesi Eszter: *Labda*

Labda repül,
száll az égen,
pompás esti
szélben.
Boldog hangok erdejében.

Lackfi János *Lányok dala* és *Fiúk dala* c. párversének feldolgozása az alábbi szöveget csalta elő egy versíró teamből:

Bodor Emma – Gyimesi Eszter – Kismartoni Vera: *A két nem*

A lányok isisek, a fiúk pisisek.
A lányok korisok, a fiúk ovisok.
A lányok csicsások, a fiúk pisások.
A lányok okosak, a fiúk porosak.
A lányok pirosak, a fiúk koszosak.
A lányok virágok, a fiúk királyok.

Az élményt nem csupán a hangzás és a kortárs költők nyelvi leleményei jelentették a gyerekek számára: a tanítónő játékos foglalkozásokat épített a szövegek köré. Kovács András Ferenc *Petymeg* című verse kapcsán például vadásztársaságokat alapítottak, és az osztályban megbújó (elrejtett) különleges nevű állatokra (kinyomtatott képükre) vadásztak: damara-dikdik, kuzkusz, petymeg és hasonlókat után kutatva. A petymeget „levadászva” megismerték – megtanulták a róla született verset, majd eljátszogatnak a szöveggel.²²² S mikor tanítójuk felvetette, hogy tudnának-e ők is hasonlókat írni, elkezdtek ontani a verseket. A háromtagú szerzőcsapat például ezeket:

Bodor Emma – Gyimesi Eszter – Kismartoni Vera: *Kuzkusz*

A kuzkusz nagyobb
Mint egy nagy busz.
Kuzkuszol, sőt
Keszmeszel,
Náthás, de nem kis gyerek,
imádja a sajtot, bolhát,
megeszi az anyám –
tyúkját.

²²² Ennek mikéntjét. I. a 8. sz. melléklet Kolláth Erzsébet által összeállított versjátékaiban; illetve a tanítóval és osztályával készült órafelvételen: Versfeldolgozás első osztályban, dvd 329 Verstanítás, ELTE TÓK, Okt. Tech. Stúdió. (A felvétel csak az ELTE TÓK oktatói, hallgatói számára hozzáférhető.)

Alpaka

Az alpaka olyan, mint
Egy almafa.
Ha leesik egy rohadt
Alma, lesz belőle
Alpaka.
Ha megrohad egy
Alpaka, lesz belőle
Almafa.

Damara dik-dik

Damara dik-dik
A damara iszik.
Locsolkodik, a
Damara dik-dik.
A dik-dik damara,
Még sincsen szarva.
Damara úr ici pici,
Ivadéka nagyon kicsi.
Papucs orra aprócska,
Édes, ahogy mozgatja.

Hamarosan jelezték a gyerekek a tanítójuknak, hogy másról is szívesen írnának, mire az osztályteremben kialakítottak a falon egy részt, ahová kitehették a friss alkotásokat. Nagyon elgondolkoztatta például az osztályt a dolgok „miből valósága”, és nem csak László Noémi *Miből mi?* c. verse kapcsán. Ez alábbi vers például a költőnő szövegének megismerése előtt készült:²²³

Krikovszky Zsóka: *Mi miből lesz?*

A kabátom szőrből van, az ujjá bőrből van,
a kerítés vasból van, az aszfalt betonból van,
a többi fémből van, szalmaszálból fejfedő, cylinderből háztető.

Az alábbi versek László Noémi szövegét gondolják tovább:

Simon Léna: *MI MIBŐL KÉSZÜL?*²²⁴

MŰANYAG A PLAYMOBIL A LAPTOP ÉS A FLAKON.
SZÍVÓSZÁL S A POHARAM, AMIBŐL A KAKAÓM ISZOM.
FÁBÓL VAN A SEPRŰNYÉL,

²²³ A szöveg képversként is megalkotott változata megtekinthető a *Tanító online* felületén. L. <http://tanitonline.hu/uploads/2098/kremkaktusz%20nyomdai.pdf>

²²⁴ A szövegek tipográfiája a szerzők eredeti tipografálását örzi.

VASBÓL VAN A KÁLYHA,
 PAPIRBÓL A SZALVÉTA
 S A SZOBÁMBAN A LÁMPA.
 LEKVÁRBÓL A DERELYE,
 SZILVÁBÓL A GOMBÓC,
 MALACBÓL A SZALONNA,
 SZŐRBÓL VAN A POKRÓC.
 HÓBÓL VAN A HÓEMBER,
 JÉGBŐL VAN A JÉGCSAP,
 VÍZBŐL VAN A BALATON,
 DE NINCS VÍZBŐL A VÍZCSAP.

Perényi Sára – Vajda Sára: *Mi miből készül?*

Fából szekrény, asztal, szék,
 ez a szoba nagyon szép.
 Bőrből készül kabát, táska,
 húzzuk fel a nagymamára.

Fémből készül kanál, kés,
 kulcs a zárban, mondjam még?
 Textilből a lepedő,
 húzza, rázza szélkendő.

Tizennyolc-húsz gyerek rendszeresen írt az osztályban, a többiek pedig olvasták a verseket, s örültek nekik. Csak amikor oda került a sor, hogy osztálykötetet adnak ki, verselt mindenki. Hogy mindannyiuktól legyen szöveg benne, csoportban is alkottak verset. „A csoportos versírás jó lehetőség arra, hogy azoknak is sikerélménye legyen, akiknek ez a fajta alkotás nehezebben megy. Mert a lelkesebbek lendületet adnak a többieknek is a csoportban” – nyilatkozta Kolláth Erzsébet a kötet kapcsán vele készült interjújában.²²⁵ Haikuval próbálkoztak például, mert az viszonylag egyszerű versforma, és könnyen kezelhető.

Dobos Petra: *Gepárd*

Szavannán száguld,
 a gepárd ámul, bámul,
 gazellát, zebrát.

Olyan is előfordult, hogy végül mégsem haiku kerekedett ki a próbálkozásból, hanem más forma, ilyen például Garas Donát *Ősz* c. verse:

Elrepült sok madár,
 csupasz lett a határ.
 Megérett a ringló,
 megette a rigó.

²²⁵ L. Sz.N., 2015, <http://www.gyermekirodalom.hu/?p=9030>

Dió esik madárhátra
 átrepül a másik ágra.
 Fúj a szél, közeleg a tél,
 hull a sárga levél.

Harmadik osztály őszen aztán felmerült az ötlet, hogy ha már ennyi vers születik, karácsonyi ajándék is lehetne belőlük: akinek van kedve, írjon karácsonyi verset, de otthon tartsa titokban, mert ebből kerekítik majd ki a szülőknek adott műsort. (Azok, akik nem verselnek, rövid fogalmazást írhattak arról, hogyan képzelik el a karácsonyt 30 év múlva.) Néhány *ajándék*-vers:

Gyimesi Eszter: *Jön a tél*

Jön a tél, jön a tél,
 minden boldog,
 ami él.

Elrepültek messzeségbe,
 búbos banka,
 seregély.

Szakálla van a
 tölgyfának,
 és a tiszta határnak.

Csinos fenyőn
 csilingelő, csörgedező
 kalácsnak.

Kicsi kupac a
 fa alatt
 növekedik, nődölög.
 Kicsi gyerek,
 nagyobb gyerek
 a fa alatt lődörög.

Jön a tél, jön a tél,
 minden boldog,
 ami él.

Januárban a verseskötet ötlete is megszületett, s az egyik, illusztrátor édesanya egy műhelyfoglalkozás keretében megmutatta, hogyan is érdemes gondolkodni szövegek rajzokkal történő megelevenítéséről,²²⁶ az osztály napközis tanítójával pedig különböző anyagok felhasználásával borítót készítettek a gyerekek. Egy osztálybeli édesapa jóvoltából hangoskönyv is készült a versekből. A színművész

²²⁶ Kadlicskó Beáta honlapját, munkáit l.: <http://kadlicsko.blogspot.hu/>

kollégáival együtt a teljes anyagot megszerkesztette zenei betétekkel együtt, de a gyerekek maguk mondják saját verseiket. A felvétel az édesapa hangstúdiójában készült, és meghallgatható a *Tanító* online felületén.²²⁷

A verseskötet címe a *Butyongós* c. versből²²⁸ származik; s hosszas mérlegelés után, közös megegyezéssel lett a *krémkaktusz*ból kötet cím. A kreatív szóképet mindannyian izgalmasnak, figyelemfelkeltőnek érezték. „Egy kaktusz, ami nem tüskés, nem szúr, krémből van...” – ez az üzenet mindannyiuknak tetszett – derül ki a *Csodaceruza* interjújából.²²⁹ A könyv tartalmi szervezőelvét azok a témák adják, amelyek köré az évek során foglalkozásokat épített az osztálytanító. Az így született versekből jöttek létre a témacsoportok (állatok, évszakok, tárgyak, ünnepek, csodalények); de olyan kérdések is szóba kerülnek a szövegekben, mint barátság, szerelem, távolság, elválás, fogság... A több magyar kiadást megért svéd gyerekverskötet²³⁰ darabja lehetne például az osztályba járó kétnyelvű kisfiú, Anderson Alexander William verse:

Barátom

Barátom segít,
állandóan velem van,
nem hagy soha el.
Sokat van nálam,
játszom vele mindenkor,
kis figurákkal.

Vass Benedek randira hívó verse azért (is) meglepő, mert ez a korosztály még nem szokta nyíltan vállalni a szerelmi érzést.

A randi

Te nagyon tetszel nekem,
Eljönnél *randizni* velem?
Elmennénk mi *fagyizni*,
Esetleg *mozizni*!

Én meghívlak egy *turmixra*,
Epresre, ananászosra,
Meginnánk egy padon ülve,
Amíg van, ott *csücsülve*.
Ha esetleg *moziba* mennénk,
A büfébe' *popcorn*t vennék,
Azt majd megesszük bent a terembe',
Közbe' egy jó *filmet* nézve.

²²⁷ L. http://www.tanitononline.hu/?page=lessonbank_carousel_view&item=130

²²⁸ L. a 14. sz. mellékletben.

²²⁹ L. <http://www.gyermekirodalom.hu/?p=9030>

²³⁰ HALLQVIST, B. G., SJÖSTRAND, I., WIDERBERG, S., 2001.

Felnőtteket megszégyenítő érzékenység, társadalmi szolidaritás szól az alábbi sorokból; nehéz nem kihallani a versből *Tiborc panaszát* (*Bánk bán*), noha a szerző aligha ismerheti:

Gyimesi Eszter: *Fogságban*

Se barátom, ismerősöm,
csak egy ketrecem,
hol életem leélhetem.

Nem jön hozzám látogató,
s nem nyílik ki nekem ajtó,
csak egy héten egyszer,
akkor senki nem kel fel.
Én is ember vagyok, senki sem vesz annak?
Kérdezem azokat, akik
munkából csapják rám az ajtókat.

Csak egy almát loptam,
máris jön a bilincs,
klick – csapódik a kilincs.

Sokhangú vers Moldvay Szofi párizsi verse: honvágy, idegenség, elvagyódás és beilleszkedés egyszerre szól benne, egyúttal a gyermeki flexibilitás, reziliencia szép példája a szöveg:

Életem Párizsban

Kihullott egy szempillám
Lett egy kívánságom
Azt kívántam bárcsak már
hazamennék nyáron!

Jön egy busz a suliba
Elszállít judozni
Kapott egyet Alexa
Elkezdett hisztizni.

Az ebéd néha véres hús
Azt én hogy utálom
Ma az idő nem borús
Majd este fuvolázom.
Szombaton balett van
Vasárnap bicikli
Hull a hó Párizsban
Jó lenne síelni!

Filozófiai mélységek csillannak meg Orosz Mirjam – Perényi Sára *Papucskok az utcán* c. versében

A Bojtos, a Mintás, a Foltos,
sétál az utcán a Kormos.
Papucskokban mindegyikben egy ember.
Mindegyik egy-egy Bojtot visel mára az ember?
Közöttük nőtt Pista, Eszter.

„Az, hogy a gyerek verset ír, természetes. Ahogy az is, hogy rajzol, énekel, táncol. Mind játék. Nem lesz (...) költő a versíróból.²³¹ Nem is ez a cél. Épp az a jó benne, hogy játék: öncélú önkifejezés, ami a felnőttek haszonelvű világában már alig bukkan fel. Mivel játszik a gyerek a versírásban? (...) a ritmussal, az ismétléssel és a formával. (...) a valóság megragadásánál mindig fontosabb a vers mágikus, varázsigé volta, ami a ritmusban, az ismétlésben rejlik. Ezek a 7–9 éves gyerekek érzik, ami a vers legmélye, és tudják, amit felnőttek gyerekeiből tanulnak. Tudnak egyedül írni és közösen. És főleg mernek játszani a nyelvvel, hangzással, jelentéssel” – írja Kis Judit Ágnes író a könyvhöz készült ajánlásában. A játékosság egyik remek példája a kötetben a *Boci-foci*.

Szabó Domonkos: *Boci-foci*

Jön a boci focizni,
Kezdődik a boci-foci,
Labda gurul a fűben,
Boci rúgja a kőbe.

Magyaráz a boci papa,
Ez a boci-foci napja.
A boci a füvet harapja,
Félre csúszott a kalapja.

Hohol Anca mesekönyvíró szintén a versalkotás játék jellegét ragadja meg a verseskönyvhöz írott soraiban: „Szavakkal játszani azért jó móka, mert rímeket faragni gyakorlatilag mindenről lehet. (...) ...a szavak birodalma kiváló játszótér, ahol remekül feltalálják magukat.” [A gyerekek.] Gyimesi Eszter és Kismartoni Vera *Babaebéd* c. verse jó példa a leleményes játékosságra:

Mit egyen a baba?
Csiripőri, alipőri
Koviubi, csokigumi
Ridiradi, uzsibuzsi
Virislivi, rizibizi.
IMIDIMI

²³¹ Bár éppenséggel még ez is megtörténhet... – de, valóban, nem ez a cél, csak lehetséges hozadék...

Berg Judit a könyv hátsó borítóján így méltatja a kötetet: „A *Krémkak-tusz* vidám, vicces, üde gyerekverseit olvasva kiderül, milyen biztos megérzéssel veszik észre a kisiskolás szerzők a világ furcsaságait, ellentmondásait, hogyan látják magukat, a barátaikat, a szűkebb és tágabb környezetüket. A sok humorral, nyelvi leleménnyel átszótt versekből csak úgy árad a jókedv...”

Az író-nővel élő kapcsolatban vannak a gyerekek, ugyanis tanítójukkal együtt elolvasták a *Ruminit*, hájónaplót készítettek belőle, amit cédére írtak, és odaajándékoztak neki, amikor eljött hozzájuk.²³² Ebből az élményből született Krikovszky Zsóka és Perényi Sára *Rumini*je:

Rumini, Balikó és Fecó,
3 egér csavargó.

Sebestyén és Dundi Bandi,
rohannak a konyhába segíteni.

Negró meg a kapitány,
folyton ülnek a kormánynál.
Ajtony főz a konyhában,
ne kelj még föl, korán van.

És ha a játék „a szabadság és az érdek nélküli öröm birodalma, amely az ember egyik legbiztonságosabb szentélye a világban (...), az egyetlen pont, ahol tökéletesen megvalósul az esélyek eszményi egyenlősége” (Hankiss Elemér), aligha becsülhető túl annak a játéknak és örömnak a jelentősége, amely ezt a kötetet létrehozta, s amely a szövegekből árad. A több ciklusba rendezett kötet darabjai többek iskolás versgyakorlatnál. Gondolkodó, világlátó, világtérítő és -érző emberek kérdeznak bennük, beszélnek belőlük, nem is akármilyen formanyelven:

Kötcsei Bálint: *Hóesés*

Esik a hó, esik, esik,
emberre, állatra esik, esik.
Így esik, úgy esik,
csak esik, csak esik.

Jönnek már az ünnepek,
örülnek a gyerekek,
örülnek az emberek.

Karácsony vár,
ajándék vár,
gyerekre vár.
Esik a hó, esik, esik,

²³² Nem is egyszer találkoztak vele író-olvasó találkozó keretében, dramatizálták egy-egy meséjét, beszélgettek vele.

emberre, állatra esik, esik.
Így esik, úgy esik,
csak esik, csak esik.

Az alkotókban láthatóan (hallhatóan) ott lüktet az irodalmi hagyomány, amit friss, gyermeki látásmódjukkal újraértenek, újratertegetnek. És ez az újratertegetés nem kevésbé fontos, mint maga a játék, mert ez biztosítja a kultúra folytonosságát, s az irodalom élő voltának tapasztalatát, ami nélkül az irodalmi szöveg-hagyomány képtelen betölteni létének alapvető célját: élni segítő funkcióját. Kétségtelen, hogy a verseskötet ilyen minőségben és formában nehezen jöhetett volna létre a szülők és az iskolavezetés támogatása nélkül, ezt el is mondja az osztálytanító a vele készült interjúban. Ahogy azt is, hogy milyen kohéziót jelent mindez a szülők, gyerekek és pedagógusok között, s ez kicsoda összetartó és motiváló erő. „Itt valahogy kivételesen jól álltak együtt a csillagok, mert mindenki lelkes volt a közreműködők közül.”²³³

A szorosabb értelemben vett *kreatív írás* másik kitűnő példája az osztály mesekönyve,²³⁴ amely az ELTE TÓK magyar műveltségterületi képzésének 2014/15-ös tanévben másodéves hallgatói közreműködésével jött létre, akik *Mesekönyv-alprojekt* ²³⁵ szervezésével kapcsolódtak be a Karon évek óta népszerű projekthét eseményeibe. A projektoktatás előnyeit felismerve és ezen előnyök megtapasztalására az ELTE TÓK tavaszi félévének állandó eseményévé lett a projekthét,²³⁶ amely 2015 tavaszán *A könyv* téma köré szerveződött. A projektnapló tanúsága szerint a *Mesekönyv-alprojekt* hozadékait így látták a résztvevők:

„Nagyon jó élmény volt ez a projekt számomra. Nagy kihívás elé néztünk, mivel senkinek nem volt még könyvkészítésben tapasztalata. Nehéz volt ennyi emberrel együttműködni, mindenben egy nézőpontra jutni. Az elején semmi nem ment túl gördülékenyen. Ilyenkor a mentortanárnk segített összegezni az éppen aktuális feladatokat, hogy jobban átlássuk, éppen hol tartunk. Úgy érzem, a végére már jól össze tudtunk dolgozni, beosztani a feladatokat. Talán ebben fejlődöttünk a legtöbbet. Szerencsére mindenki komolyan vette ezt a projektet, hiszen adott időpontra egy kész mesekönyvnek kellett elkészülnie. Itt éreztem különbséget a középiskolai tanulmányaim és a projekt között. Hiszen középiskolában még nem vágtuk ekkora fába a fejszénket. (...) De mindenki elővette a legjobb tudását, és így jöhetett létre ez a mesekönyv, ami egyébként gyönyörű lett! Úgy érzem, ez a könyv jó példa arra, hogy mindenre képes az ember, ha valamit nagyon akar! A csoportmunka előnye pedig az, hogy mindenki hozzátesz egy részt magából, így jöhet létre egy kerek egész dolog. Jelen esetben *A Csodaország meséi* című mesekönyv!”²³⁷

²³³ L. Sz. N. 2015.

²³⁴ L. 15. melléklet. A könyv olvasható formában elérhető a *Tanító* online felületén!

²³⁵ A *Mesekönyv-alprojekt* ötletgazdái Bencsik Sára, Berény Dóra, Cioca Bernadett Paula, Kiss Melinda, Maizer Noémi, Molnár Lili, Perlikné Dallos Gabriella, Sándor Ildikó Marcella, Telek Réka voltak.

²³⁶ L. pl. HUNYADYNÉ, 2003; CZIKE, 1997.

²³⁷ Részlet Bencsik Sára beszámolójából.

„A középiskolai tanulmányaim elsajátítása és a projektmunka között hatalmas különbséget érzek, nem tudom együtt említeni a kettőt. A középiskolában ilyen projektmunkára nem volt példa, most csináltam életemben először ilyet. A középiskolai évek még csak „arról sem voltak híresek”, hogy csapatban, együtt dolgozzunk különböző feladatokon. A projekt alatt kicsit betekintést nyerhettünk, milyen is, ha egy osztályban a kreatív írás szinte mindennapos dolog. Mekkora csodákat lehet vele elérni, már ilyen kisgyermekkorban. Ez a projektmunka ebben adhatott az eddigi ismereteinken túlmutató tudást, hiszen így mi is motiváltabbak lehetünk ebben a témában; talán a mi kezünk alatt is fognak felnőni, fejlődni egyszer ilyen kreatív gyerekek...”²³⁸

„...sokat fejlődtem, már tudom, hogyan lehet kisebb mesekönyvet kiadni, a gyerekekkel hogyan érdemes interjút készíteni, és mi érdeklí őket igazán. Középiskolában egyáltalán nem volt szó az olvasóvá nevelésről, a könyvek szerkesztéséről, arról, hogyan érdemes elkezdni egy ekkora feladatot. Határozottan érzem, hogy sokat tanultam, már tudom, milyen munkálatokkal jár a gyerekek olvasóvá nevelése (...). Megfelelő segítővel, társakkal az egész élmény, jó „mulatság”, melyben megfelelő arányban vannak a kihívások, a nehézségek, és túlnyomó többségben a mosoly, az öröm, a gyerekek önfeledt mosolya. Örökre megmarad emlékezetemben az egész munkálkodásunk. A bemutató sikeressége, a gyerekek nevetése, mikor látták magukat a képeken. Az, hogy kistestvérüknek olvasnak fel osztályuk mesekönyvéből esti mesét.”²³⁹

Kolláth Erzsébet osztálya számára nem volt ismeretlen a projektoktatás, hisz a gyerekek elsős koruk óta, *Csodaország* lakóiként, egy négy éven átívelő olvasásprojekt részesei. A tanító szakos hallgatók projektje meseírásra és saját meséjük illusztrálására hívta a gyerekeket; a létrejött alkotásokból mesekönyvet szerkesztettek, amelynek a kiadását is vállalták a hallgatók, sőt, valódi könyvbemutatót szerveztek az osztály *Krémkaktusz* c. verseskötete és a gyerekekkel létrehozott mesekönyv számára. A könyvbemutatóra a projekthéten, a kari könyvtárban került sor, a szerzők és szülei, nagyszülei, testvéreik; a gyakorlóiskola pedagógusai, vezetői; a kar oktatói, a sajtó képviselői (*Csodaceruza, Fordulópont*) és számtalan hallgató jelenlétében, 2015 áprilisában. A hallgatók, azon túl, hogy levetítették a mesekönyv létrehozásának fázisait dokumentáló werkfilmjüket, amely egyrészt a mesealkotásra, majd az illusztrációkészítésre motiváló ötletes és játékos előkészítő órától kezdve egészen a könyv nyomdai kivitelezéséig tartó időszakot dokumentálta, másrészt bemutatta a gyerekekkel készült interjúkat, amelyekben az írással és könyvkészítéssel kapcsolatos élményeikről kérdezték őket; faggatták a szülőket és a tanítókat arról: mi a titok nyitja, hogy a literális képességek hanyatlását jelző világunkban írni-olvasni tudó és szerető gyerekek vannak. A bemutatón a gyerek szerzők felolvastak a versekből és mesékből, s a közönség megismerhette a *Krémkaktusz* c. verseskötetből készült hangoskönyvet is.²⁴⁰

²³⁸ Részlet Berény Dóra, a mesekönyv szerkesztője értékeléséből.

²³⁹ Maizer Noémi beszámolójából.

²⁴⁰ A hangoskönyv elérhető, versenként meghallgatható a *Tanító online* felületén.

Az alkotó gyerekek felnőtt környezetét faggató kérdésekre adott válaszok arra világítottak rá, amit a szakma régóta tud, és az olvasáskutatások egyértelműen igazolnak, hogy a literális képességek birtoklásának nyitja a korai és gyakori literációs élmények biztosítása; az élményszerzés »egyszerű és természetes« módja pedig a mese- és vershallgatás/-alkotás, -mondogatás. A könyvbemutató az is kiderült, hogy a gyerekeket körülvevő felnőttek tudatában vannak a művészeti nevelés, kreativitásfejlesztés, valamint a fejlett érzelmi intelligencia jelentőségének, ami összefüggésben állhat a gyerekszövegekben gyakran megnyilatkozó érettséggel, érzékenységgel; az osztályban korán és sokféleképpen megmutatkozó alkotóképességgel.

A kreatív írás jelentősége aligha becsülhető túl egy osztály életében, hiszen azon kívül, hogy játék és élmény a gyerekek számára, jól fejleszti a szövegértési és szövegalkotási kompetenciákat; szerepet játszik a kulturális hagyomány átörökítésében, a kollektív emlékezet fenntartásában, azaz az újabb generációknak a civilizáció folyamatosságába való bekapcsolásában. Különös ajándék a sorstól, ha az írásproduktók könyvvé formálódhatnak, s ez a könyv tárgyiasult formában kézbe is vehető, tovább is adható. A verseskötet és a mesekönyv megjelenése, illetve a könyvbemutató jelentősége nem csak abban áll, hogy olyan élményben részesítette a gyermek alkotókat, amelyben felnőtt szerzőknek sincs minden esetben részük. Legalább ilyen fontos, hogy az írásfolyamat végső aktusát jelentő közreadás újabb lehetőségével szembeállította a gyerekeket, akik ugyan már tapasztalhatták (és munkáikban nyilván hasznosult is a felismerés), hogy a gondolatok hallgatósággal, olvasóközönnyel való megosztásának távlata gondosabb írást igényel, ami átírára, finomításra és árnyalásra ösztönöz írókat és diákirókat egyaránt; ám a nyomtatott könyv még nagyobb kihívás, hiszen (szinte) kitörölhetetlen *nyomhagyás*. Ahogy az is fontos tapasztalat, hogy egy kötet mindig több és más, mint a benne szereplő szövegek összege; s hogy az írásművek ilyen jellegű publikálása az önközlés sajátos lehetősége, ami új távlatokat nyit térben és időben távoli gondolatok megismeréséhez és összekapcsolódásához. Ebben a vonatkozásban is szimbolikus jelentőségű a Csodaország-lakó Beni példája, aki édesanyja levelének tanúsága szerint a mesekönyv megjelenése óta esténként felolvassa a kishúgának az osztály mesekönyvéből.²⁴¹

A verseskötet és a mesekönyv tapasztalattá teszi azoknak a rendszeres literációs élményeknek a komplex fejlesztő hatását, amelyben »Csodaország lakóinak« része van és volt családban és iskolában egyaránt. Műveik mutatják, mire képes az írásbeliséggel való rendszeres és élményszerű találkozás, s a korán megkezdett (kreatív) írás. A gyerekek verseskötete és mesekönyve láthatóvá teszi, hogy a 21. század gyerekei is motiválhatók olvasásra és írásra, ha ismerjük a kulcsot hozzájuk. A felnőtt felelőssége kulcs(ka)t találni, és képessé tenni a rábízott gyerekeket az írásbeli kultúra élvezetére és tovább-

adására, kreatív alakítására. Nem kétséges, hogy a Csodaország-lakók jó eséllyel válhatnak olyan felnőttekké, akik alkalmasak a kulturális hagyomány élvezetére és formálására. Lehet, hogy csak a maguk és szűkebb világuk örömeire alkotnak; de nem kizárt, hogy mindannyiunkat jobbra tesznek és boldogítanak. Az *üveggolyót*, amivel játszanak, s miáltal *világokat igazgatnak*, minden bizonynyal tovább gurítják; másokat is maguk után csalva Csodaországba. Az alkotó munkában való részvétel sokaknak sok örömet okozhat, hosszú távú hatása pedig felmérhetetlen. Annyi bizonyosan megjósolható, hogy az így iskolázódó diákok között potenciálisan több az olvasó és író, így boldogabb és sikeresebb ember, mint az Olvasók és Írók Birodalmán kívül rekedt társaik között...

²⁴¹ „...Nagyon sajnálom, hogy végül nem tudtam elmenni a bemutatóra! A család mesélte, hogy milyen szuper volt! Azóta esténként Dorkának Beni olvas mesét az osztály mesekönyvéből!” – idézet Dr. Halmos Amrita leveléből, akinek Vass Benedek nevű fiára vonatkozik a közlés. [A bemutató az édesapa és egyik nagymama voltak jelen.] A kishúgnak olvasott mesék egyikét l. a 16. mellékletben.

Irodalom/olvasás/élmény az 5–6. évfolyamon

A posztindusztriális társadalmakban már a 20. század hetvenes éveitől a hagyományos kultúrák közvetítés háttérbe szorulása zajlott. Ebben az elsősorban a jelenre fókuszáló társadalmi környezetben elsődleges preferenciává lett a kreatív személyiség kifejlesztésének igénye, a kommunikációs képességek és a nyelvi kompetencia fejlesztése. Ez az irányzat *londoni iskola* néven vált ismertté a szakirodalomban. A kultúrák közvetítés igényét fenntartó, klasszicizált műveltségisményt közvetítő ún. *cambridge-i iskola* az elitképzésben élt tovább ezekben a társadalmakban.²⁴²

Közismert, hogy Magyarországon az irodalomtanításnak – történelmi sajátosságokból eredően – a 18–19. század óta történelmi-politikai funkciója is van: az irodalomtanítás a magyarság tanítása, a hazához való kötődés egyik legerősebb szála. Sok oka van annak, hogy a 20. században az iskola és a tanítás a politika szolgálatává lett, az esztétikum háttérbe szorult, az irodalomtanítás ideológiai eszmék közvetítésének eszköze lett; bizonyos nem függetlenül attól a folyamatától sem, amit Kittler *Aufschreibesysteme* munkája, különösen annak *Mütterlichkeit und Beamtenschaft* fejezete mutat be, amely a német tanárság hivatalnokká válását elemzi, s azt, milyen összetevők mentén vált az anyanyelvi nevelés ideológiaközvetítővé.²⁴³ 1945 után mindenesetre a *cambridge-i iskola* konzervatív, erősen szociológiai-politikai szemléletű változata honosodott meg Magyarországon, amely egészen az 1978/79-es tantervi reform nyomán írt irodalomkönyvek megjelenéséig uralta az irodalom(tanítás)ról való gondolkodást.²⁴⁴

Minden bizonnyal igaz az, hogy a nyolcvanas évek gimnáziumi irodalom-tanítványai „élet- és életkoridegenek” voltak²⁴⁵ – már csak azért is, mert „az akkori magyar irodalomtudomány legkorszerűbb módszereit követő tankönyvek”²⁴⁶ módszertanilag nem lehettek alkalmasak a korosztály irodalomelvezetésének és -értésének biztosítására. Ám bennük végre az irodalomértés és -értékelés meghatározó komponense lett az esztétikai érték. S ha az *irodalmi tapasztalat a „jelölt” beszédmód, a sajátosan nem-használati szövegiség észlelésével veszi kezdetét,*²⁴⁷ akkor a »tankönyvháború« néven elhíresült irodalomtanítási vitát kiváltó tankönyvsorozat máig értékhardozó útjelzője a magyar irodalomtanításnak.²⁴⁸ Noha recepcióesztétikai nézőpontból az irodalom mint művészet szövegekről referál, szövegekre reflektál, a műalkotás pedig onto-

²⁴² L. SIPOS, 2006.

²⁴³ L. KITTLER, 1985.

²⁴⁴ L. KERBER, 2002.

²⁴⁵ L. KERBER, 2002, uo.

²⁴⁶ L. KULCSÁR SZABÓ, 1994, 104.

²⁴⁷ L. KULCSÁR SZABÓ, 1994, 109.

²⁴⁸ Még akkor is, ha az első osztályosoknak szánt kötet esztétikai bevezetője egy mimézisz elvű koncepció jegyében mutatja be művészet és valóság viszonyát, referencialitást és imitációt tételezve közöttük; a művészetnek, műalkotásnak pedig autonóm (nem befogadásra utalt) létmódot tulajdonítva.

lógiailag van ráutalva a receptív megértésre, a korabeli kontextusban ezek a reformtankönyvek a maguk következetesen érvényesített esztétikai nézőpontjával, tudományos megalapozottságukkal és az irodalmi kánon „átírására” tett (nagy vitát kiváltó) kísérletükkel, de még autonóm művészetfelfogásukkal is – ha úgy tetszik – forradalmian újat jelentettek az irodalomról való gondolkodás számára. Hamarosan az általános iskolai korosztály számára is megjelentek olyan, a korabeli kontextusban korszerű irodalomtanítási programok, amelyek elméleti megalapozottsága, esztétikai szemlélete, olvasásmotiváló koncepciója alternatívát jelenthetett az érvényben lévő tankönyvek mellett az irodalomtanítás számára. Elsőként Zsolnai József Nyik-programja, amelynek kimunkálása párhuzamosan folyt a tantervi reform előkészítésével, már születése pillanatában annak alternatívájaként.²⁴⁹

A szövegtapasztalat elsőbbségének elve, amellyel az irodalom autopoietikus jellege (Niklas Luhmann) leginkább megragadható, elsősorban a „reformtankönyvek” utáni irodalomtankönyv-írás belátása lett – ha lett; a befogadói elv érvényesítése a múlt század kilencvenes éveiben felszabaduló tankönyvpiac feladata maradt. A szövegszerű megalkotottság vizsgálata nem pusztán az irodalmiság mibenlétével kapcsolatos felismerésekhez szükséges, hanem ahhoz is, hogy az *irodalmi mű jelformáira tekintettel lévő szem az újraolvasások sorozatában az észleléstől értelemalkotásig jusson el.* „...a művel való találkozás nyomán olyan tapasztalat alakulhat ki, amely indokolttá tesz (tehet) bizonyos beavatkozásokat a művet s befogadóját körülvevő jelentések világába. Ez pedig (...) a művel folytatott dialógus sikerétől függ.”²⁵⁰ Mindez azt is jelenti, hogy az irodalom mint olyan a művészi kommunikáció része. Olvasása, a megértésére tett kísérletek annak tudomásulvételét feltételezik, hogy [az irodalom] „a dolgokra való utalás rögzített, tehát egyértelmű kapcsolatformáját számolja fel – a jelentések átvihetősége érdekében.”²⁵¹ A rögzíthetőség időt és szellemi erőfeszítést igénylő hermeneutikai tevékenységre készíteti/kényszeríti az olvasót. A szöveg idegenségének, másságának »legyőzése« azonban esztétikai-és (ön)megértésélményben részesít. Az esztétikai tapasztalatnak az észlelés/érzékelés, közvetítettség, alkotottság összjátékából eredő komplexitása azt is jelenti az iskolai praxis számára, hogy nem maradhat ki belőle a kreatív szempontok figyelembevétele. Mivel az irodalmi szövegek jelentésképzése elvileg lezárhatatlan és történetileg változó folyamat, minden egyes mű az olvasói képességek szintjén teljesebben időlegesen jelentésszerűvé válik. Ez az olvasói kreativitás juttatja létező a műalkotást, az irodalmi szöveg társszerzőjeként alkotó olvasói tevékenység pedig a művészetben túlmutató kompetenciákat mozgósít, amelyek kiaknázása az iskolának is feladata.²⁵² Ám az ilyen természetű olvasói erőfeszítésnek éppen a gondolkodás- és kreativitásfejlesztés hiányosságai, a szövegfeldolgozó-képességek fejletlensége, az irodalomhoz (mint általában a

²⁴⁹ A '78-as tantervi reform általános iskolai tankönyvei, noha a megelőző tankönyvsorozatnál jóval igényesebbek és érvényesebbek voltak, korántsem jelentettek olyan radikális váltást az irodalomtanítás számára, mint a gimnáziumi sorozat darabjai.

²⁵⁰ L. KULCSÁR SZABÓ, 1994, 108.

²⁵¹ L. KULCSÁR SZABÓ, 1994, 109.

²⁵² L. KULCSÁR SZABÓ, 1994, 113.

művészetekhez) való pozitív attitűd hiánya és a nyelvi kompetencia általános romlása miatt egyre kisebb az esélye. A digitális kommunikáció nyelvi egyszerűsítései és a kézen kapott képek dominanciája sem segítik az irodalomértés nehézségeinek leküzdését.

A tankönyvpiac liberalizációja irodalomkönyvek sokaságát hozta magával, ami korántsem jelentette azt, hogy ezek mindegyike tudományosan megalapozott, autentikus irodalomfogalom és módszertani kultúra birtokában íródott volna, és alkalmas lett volna eminens funkciója betöltésére: az olvasás megszerettetésére, irodalomértő és -élvező olvasók nevelésére. A rendszerváltás utáni irodalomtankönyv-piac szakmailag igényes tankönyveit még egy darabig a nyolcvanas években keletkezett alternatív irodalomtanítási programok jelentették: a Zsolnai József és a Bánréti Zoltán nevével fémjelzett programok; ill. az újonnan alakult Németh László Gimnázium anyanyelvi-művelődési-irodalmi programja.²⁵³ Hamarosan megszületett azonban az ELTE műhelyében az a tankönyvsorozat, amelynek általános iskolai darabjait Cserhalmi Zsuzsa írta, az 5–6. évfolyam számára egyedül, a felsőbb évfolyamoknak Tarján Tamással. Ezek a tankönyvek elméletileg és módszertanilag egyaránt szakszerűen, a receptív megértés jelentőségének tudatában, autentikus irodalomfogalom és módszertani kultúra birtokában gondolták át a korosztály irodalomértő olvasóvá nevelését. Mégsem lettek sikeresek. Mint ahogy azok a társaik sem tudtak jelentős áttörést felmutatni a tankönyvpiacra, amelyek szakmailag felelős és igényes válaszlehetőséget kínáltak az olvasással kapcsolatos jelenkori problémákra. Érdekes kísérlet volt például Tóth Krisztina és Valaczkza András azon próbálkozása, hogy nemek szerint olvastassa a korosztályt, az irodalom közös tananyagához fiúknak/lányoknak más-más olvasmányokat kínálva feldolgozásra.²⁵⁴ Még inkább figyelemre méltó a Pála Károly, Arató László nevével fémjelzett, a gimnáziumok számára készült, a szövegértelmezést és a kritikai olvasást fókuszba állító problémacentrikus irodalomtanítási modell „lefelé építkezésével” született tankönyvsorozat az általános iskola negyedik, ötödik, hatodik évfolyama számára, a Calibra Kiadó gondozásában.²⁵⁵ A szövegértési-szövegalkotási képességeknek a transzferhatásra alapozott együttes fejlesztésének koncepciója teljességgel ki aztán a Sulinova kompetencia alapú tankönyv- és taneszköz-fejlesztési programjában, amely messzemenően figyelembe vette

²⁵³ L. SIPOS, 1991.

²⁵⁴ *Irodalmi ikerkönyvek* címmel jelent meg a sorozat, a Nemzeti Tankönyvkiadónál. Kár, hogy a szövegek értelmezésének közlésével a jelentés rögzíthetőségének téves képzetét kelthették. Ez akkor sem szerencsés, ha némi magyarázatul szolgál rá az a törekvés, hogy a taneszköz mintát adjon a vélemények igényes artikulálásának mikéntjére. Célszerűbb olyan kérdés- és feladatrendszerrel, tevékenységekkel segíteni az értelemadást, amely alternatív értelmezésekre inspirál, segíti a saját olvasat kialakítását. Ha a jelentésartikuláció megformálására mintát kíván adni egy taneszköz, az persze nem baj, de ezt eleve alternatív értelmezések bemutatásával érdemes megtenni, hogy ne gondolhassa egyetlen felhasználó sem, hogy létezik egyáltalán egy kimenetű értelmezés. Így jártak el a Cserhalmi-könyvek annak idején.

²⁵⁵ *A világ és én. Szövegértés – szövegalkotás I–III.*; a program kidolgozásának felelős szakmai vezetője Loránd Ferenc volt.

az olvasáskutatás aktuális eredményeit, az olvasásszociológusok jelzéseit, a nemzetközi szövegértés- vizsgálatok tapasztalatát és a hazai monitorvizsgálatok eredményeit, s az azokból tudományos igénnyel levont konzekvenciák alapján válaszlehetőséget kínál a felvetett problémákra.

A tankönyvrendelési, tankönyvpiaci mutatók illúziójának mutatták azt az elképzelést, hogy a felhasználói oldal igényei egészségesen szelektálják majd a piacot, és a jó tankönyv előbb-utóbb piacképes lesz, a rosszak pedig „kiíródnak” róla. Ezek a mutatók inkább a felhasználói oldal kontraszelektív működésének tanúbizonyosságai voltak. Sikeres lehetett olyan könyv, amely rögzített jelentéseket, egy kimenetű, kész értelmezéseket kínált a felhasználók számára, túlzott mennyiségű mű olvasásra nem, vagy alig motiváló feldolgozásával, az olvasási képességek fejlesztésének kurrens eljárásainak figyelmen kívül hagyásával, reprodukív jellegű kérdések özönével, az irodalomtörténeti elv burkolt vagy kevésbé burkolt alkalmazásával az 5–6. évfolyamon is; miközben figyelmen kívül hagyta a kortárs irodalom és a humor olvasásra motiváló erejét, elavult poétikai szemléletet közvetített, és egy leváltódott kánon jegyében jött létre. Mindez nyilvánvaló összefüggésben állt *irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéssel* és befogadás-kultúránk jelenkorig ható sajátjaival.²⁵⁶ A piacvezető irodalomkönyvek leginkább azt demonstrálták, hogy a felhasználói oldal irodalom-felfogását még mindig a pozitivistá irodalomtudomány befolyásolja, az irodalomtanítási praxis a premodern irodalomtudomány jellegzetességei szerint működik.²⁵⁷ A tankönyv- és taneszközváltás nehézségei nyilvánvaló összefüggésben álltak a régi értelmezőkeretek feladásának, a konceptuális váltás(ok) végrehajtásának pszichikai nehézségeivel is. Vélhetően emiatt sem terjedt el a Sulinova kompetenciaalapú-oktatás programcsomagja, holott elkészült mind a 12 évfolyam számára.

A tankönyvpiac problémáira rámutatott az első kompetencia alapú tanterv bevezetését előkészítő tantárgyi obszerváció, amelynek keretében *A magyar nyelv és irodalomtantárgy* átvilágítását és néhány jellemzően használt tankönyv összehasonlító elemzését Kerber Zoltán végezte el.²⁵⁸ A vizsgálat célja az volt, hogy általános és középiskolai nyelvtan- és irodalomkönyvek összehasonlító elemzésével, vizsgálati szempontok meghatározásával olyan indikátorrendszert dolgozzon ki, amellyel megítélhető egy-egy tankönyv tanítási-tanulási stratégiájának korszerűsége. Az elemzésre véletlenszerűen kiválasztott három-három általános, ill. középiskolai nyelvtan- és irodalomkönyvet egy-egy kiválasztott tananyagegységükön keresztül vetette össze. A vizsgálat megmutatta, hogy azok az irodalomkönyvek, amelyek a szakma minden tiltakozása ellenére uralták akkoriban a tankönyvpiacot, a fejlesztendő kulcskompetenciák szempontjából sem voltak alkalmasak *a magyar nyelv és irodalommal* kapcsolatos elvárások beteljesítésére.²⁵⁹

²⁵⁶ L. KULCSÁR SZABÓ, 2006.

²⁵⁷ L. BÓKAY, 2006.

²⁵⁸ L. KERBER, 2002; 2005.

²⁵⁹ Az akkori Apáczai Kiadót ért sokféle kritika közül felhívnam a figyelmet Székely Jánoséra az *ÉS*-ben. Jóllehet, az alsós olvasókönyv-sorozatra vonatkozott, meglátásai helytállóak

A kompetenciafejlesztésre fókuszáló vizsgálatban nem szerepeltek rosszul Cserhalmi Zsuzsa 5–6. évfolyamra írt tankönyvei, melyek a befogadói elv és a modern hermeneutika nézőpontjából kísérelték meg átírni a kilencvenes években az irodalomtanítást; ám a fejlesztendő kulcskompetenciák szempontjából legjobbnak a *Világjáró*-sorozat²⁶⁰ 5–6. osztályos könyvei bizonyultak az értékelésre választott könyvek között. Ezek a könyvek műfajszempontú megközelítésben, a befogadói elv érvényesítésével, a diákolvasóval partneri viszonyra lépve olvastatták a korosztályt. Úgy tűnik, a fejlesztendő kulcskompetenciák szempontjából sem eredménytelenül.²⁶¹

A Sulinova fejlesztése azonban egészen újat hozott a tankönyvpiacon azzal, hogy azt a média felé is nyitott, képességfejlesztő és élményorientált olvasástaniást képviselte, amely a szövegértés és szövegalkotás kontextusában, a kulcskompetenciák prioritásában gondolja el az olvasóvá nevelést, a diákbefogadó szempontjainak figyelembevételével, s a befogadói elv érvényesítésével, a populáris kultúra felől a magaskultúrába (nem közvetlenül) nyíló kapuk kihasználásával. Ez az átfogó magyartanítás az olvasást konstruktív, mozgósítható előismereteken alapuló, cél által vezérelt, szelektív és motivált szövegértési tevékenységnek tekintette. *Szövegértés-szövegalkotás programja* nem az irodalomtörténetet vagy a műfajelméletet tantervesítette, hanem a jó olvasóban potenciálisan működésbe lépő kompetenciákat fejlesztette. Az A típusú programcsomag integrált nyelvi-irodalmi programot kínált, a B típusú kerettantervi programcsomagok a tantárgy-specifikus olvasási képességek fejlesztését célozták, a C típusú programcsomagot a tanórán kívüli fejlesztésre dolgozták ki. Felzárkóztatáshoz és tehetséggondozáshoz egyaránt használható volt.

Programcsomagon egy adott céllal létrejövő tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló komplex taneszközgyűjtést értettek az alkotók, amely az ismeretközvetítést tudatosan tervezett kompetenciafejlesztéssel kapcsolta össze, hosszú távon is alkalmazásképes tudást célozva meg. A tanulói eszközökön kívül tartalmazta a folyamat tervezését, szervezését, értékelését segítő eszközöket is.²⁶² (A programcsomagban tehát mindaz benne volt, amit hagyományosan a tantervek, tankönyvek, munkafüzetek, szöveg- és feladatgyűjtemények, tanári kézikönyvek és segédanyagok, mérési-értékelési eszközök együttesében szokás megjeleníteni.) A csomagok modulrendszereszerűen épültek fel, ami többféle bejárési lehetőséget biztosított a felhasználóknak, lehetőséget teremtve nagyobb egységeket átfogó tanítási szakaszok (epochák) létesítésére, az összefüggések hatékonyabb feltárására, a differenciált fejlesztésre, a csoport- és egyéni fejlesztési programok kialakítására. Tevékenységre épülő módszertanukkal a tanulói aktivitást helyezték előtérbe, ami nélkülözhetetlen a tudás használhatósága és személyessége létrejöttéhez. A programcsomagokban kétféle értékelési mód jelent meg. Az

egyik a tanulót önmagához mérte, saját fejlődési folyamatára fókuszálva; a másik külső, diagnosztikus mérést tett lehetővé, amely a tervezést, adaptációt és innovációt segítette.

A szövegértési és szövegalkotási kompetenciaterület fejlesztésének jellemzői között első helyen a kommunikáció-központúság állt; nem csupán célként, hanem módszerként is; hiszen olyan tanulási folyamatba léptek be a pedagógusok és diákok, amely demokratikus együttműködésen alapult, vitára, eszmecsere épült, kommunikatív cselekvésre ösztönzött, önállóságot és kritikai készséget kívánt. A tanulóknak nem választalás volt a feladata, hanem műveleteket kellett végezniük a szöveggel. A foglalkozások tervezésének alapja a mindenkori egyéni sajátosságok, igények voltak: az egyéni tempó, probléma, képesség. A differenciálás szempontja a szövegalkotási mód hasonlósága, eltérése, a szükséges tanári támogatás mértéke volt. A program partneri viszonyt tételezett tanár és diák között; s ún. kutatószemlélet érvényesült benne, amely támogatta a kérdezést, lehetővé téve a tévedést, próbálkozást is. Fontos jellemzője volt az is, hogy a műveltségterületi programcsomagot megnyitotta a kerettantervi csomagok felé, hiszen nem elégséges csupán magyarórákon fejleszteni a szövegértési és szövegalkotási képességeket.²⁶³

Az A csomag irányította a hagyományos értelemben vett „magyartanítást” – noha nem hagyományos értelemben. Minden fejezete egyaránt tartalmazott irodalmi és nem irodalmi szövegeket. A szövegek és az azokat feldolgozó feladatok négy csomópont köré szerveződtek: egy-egy tematikus, poétikai, szövegértési és szövegalkotási szempont (rendezőelv) szerint válogatták össze az adott fejezet szövegeit, feladatait. A tanulás RJR-keretben történt, a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás fázisaiban.²⁶⁴ Ebben a modellben egy-egy szöveg feldolgozása előtt az előzetes tudást, megértési sémákat mozgósítják, a reflektálás fázisában pedig a saját maguk számára lényeges információk kiemelése, kérdések és problémák megfogalmazása történik. A tanulási folyamat szervezésében annak reflektív jellege kerül előtérbe, épp a tudás minél személyesebbé válása érdekében. Mindez új, érdekes tananyagstruktúrában valósult meg, amelyben az irodalomtörténeti kronológia és a hagyományos leíró grammatika háttérbe szorult.²⁶⁵

A munkaformák tekintetében az egyéni és kooperatív formákat részesítette előnyben a program, szemben az iskolai praxist máig uraló frontális munkával.²⁶⁶ A program módszertani alapelve a kooperatív tanulás és a differenciálás volt, amely homogén és heterogén csoportok váltogatásával történt, az éppen adott fejlesztési (rész)célokhoz leginkább megfelelően. Mivel a hatékony és célszerű csoportalakítás előfeltétele a megértési

voltak a felsőbb évfolyamok számára íródott irodalomkönyvek szemléletére nézve is. L. SZÉKY, 2008.

²⁶⁰ Széplaki György és Vilcsék Béla szerzőpáros jegyezte a sorozatot, amit a Dinasztia Kiadó jelentetett meg.

²⁶¹ L. KERBER, 2005.

²⁶² L. PÁLA, 2006, 2008.

²⁶³ L. PÁLA, 2006, 2008.

²⁶⁴ Elméleti és módszertani háttér I. BÁRDOSSY, DUDÁS PETHŐNÉ NAGY, PRISKINÉ RIZNER, 2002.

²⁶⁵ Ilyen RJR-keretben megvalósuló óra példáját l. az ELTE TÓK honlapján: http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/oravazlatok_tematervek_foglalkozasok/magyar_ov_mate_angi_emlekfoltozok_mesejenek_feldolgozasa.pdf

²⁶⁶ L. pl. VASTAGH, 1995; ZSIGMOND, 2003.

deficitek diagnosztizálása, ez pedig elképzelhetetlen olyan tanulási légkör nélkül, amelyben érdem a gyengeségek, problémák feltárása, a program a számonkérő értékelés háttérbe szorítását kívánta meg.

A kánonközvetítő irodalomtanításról a kompetenciafejlesztő magyartanításra való áttérés az olvasási kedv felkeltésére is alkalmasabbnak mutatkozott, mert több idő juthatott újabb és népszerű művek feldolgozására; noha azt is szem előtt kellett és kell tartania a magyartanításnak, hogy az összetett jelentésszerkezetű művek értelmezésére való képesség csak összetett jelentésszerkezetű szövegek feldolgozásával lehetséges. De néhány ilyen szöveg olvasásra motiváló feldolgozása közelebb vihet a célhoz, mint sok mű felületes feldolgozása az ismeretközpontú irodalomtanítás keretei között.

Az ötödik osztályos tanulói programcsomagba belepillantva nézzük meg, hogyan valósultak meg a fenti az elvek a gyakorlatban. A szövegek és feladatok hat témakör köré rendeződtek, láthatóan a korosztály tematikus olvas(tat)ási igényének megfelelően: *Otthon* (otthon, család, iskola, kapcsolatok, kapcsolatteremtés), *Történetek állatokról* (állatos és állatkerti történetek különböző szövegtípusokban és szövegműfajokban), *Kapcsolatok I.* (A Pál utcai fiúk, valamint a felnőtt- és gyereklét különbségeit és egyezéseit tematizáló szövegek feldolgozása), *Vissza a meséhez!* (mesék és meseregények), *Varázsbírodalmak I., II.* (János vitéz és Harry Potter, utópiák és negatív utópiák). A szöveganyag tematikus csoportjai láthatóan alkalmazkodtak a korosztály érdeklődéséhez: otthon, család, emberi kapcsolatok, barátságok, felnőtt- és gyereklét, állatok (állatok és emberek kapcsolata), mese- és varázsvilágok a témakínálat. A szövegválogatás figyelembe vette az olvasói életvilágok és a szövegvilágok viszonylagos közelségének, ill. a humornak és a viccnek az olvasásra motiváló erejét. Végre *Mézza család* (is) olvashattak a gyerekek az iskolában, és egyéb vicces, humoros szövegeket; s a hozzájuk kapcsolódó feladatok megoldásával a vicc, humor, tréfa nyelvi természetét is felfedezhették, s megtapasztalhatták a nyelvi működés mikéntjét az ilyen természetű szövegekben.

Figyelemre méltó, hogy a jelenkor (vagy a közelmúlt) (gyermek)irodalma nem a *János vitéz* (és a *Toldi*) vagy *A Pál utcai fiúk* (és az *Egri csillagok*) rovására került be a programba; hiszen az irodalom történeti létmódjának tapasztalata ebben az életkorban is fontos. Ám az is lényeges, hogy megjelenhessen a *Harry Potter* is a tananyagban, vagy más, a gyerekek számára vonzó könyv.²⁶⁷ Ebben a vonatkozásban remek fogása volt a taneszköznek a *János vitéz* és a *Harry Potter* párhuzamos feldolgoztatása, az azonosságok és különbségek felfedeztetése.

Egészséges arányokat mutatott a szöveganyag az irodalmi és nem irodalmi, valamint a lírai és epikai szövegek tekintetében is. A nem irodalmi szövegek tudatos olvasástátásával a hazai magyartanítás nagy adósságát törlesztette a

²⁶⁷ Ilyenek lehetnének például Berg Judit *Rumini*-könyvei, vagy a fiúk által kedvelt, a vad focibandáról szóló sorozat, amit sajnálatos módon egyáltalán nem használ ki az iskola a fiúk olvasási kedvének felkeltésére. (MASANNEK, Joachim: *A vad focibanda*. A sorozat darabjai a Fabula Stúdió gondozásában jelentek meg.) A legfontosabb ebben a kérdésben talán a választhatóság elve, de a választás képessége azt is magába foglalja, hogy egy pedagógus ismeri a választékokat.

program, hiszen a mindennapi életben való boldogulás és az élethosszig tanulás elképzelhetetlen ennek a szövegcsoporthoz a sikeres megértése, használata nélkül.²⁶⁸ Az epika túlsúlya révén pedig a történetmesélés, -befogadás varázsa által nagyobb eséllyel vehető fel a harc a nemolvasás elleni küzdelemben. Arról azonban nincs szó, hogy a versolvas(tat)ás hiányzott volna a programból; az pedig külön öröndetes, hogy olyan szövegeket kínált, amelyek tematikájuknál fogva is számot tarthatnak a korosztály érdeklődésére. Ilyenek például a gyereklét és felnőtt világ kérdéseit feszegető svéd gyerekversek, amelyek majd harminc éve kínálják magukat olvas(tat)ásra, de alig néhány taneszköz használja ki a bennük rejlő lehetőségeket.²⁶⁹

Volt egy hetedik fejezete is a programcsomagnak, a *Projektnapló*, ami tulajdonképpen a csoport(tag)ok éves munkájának rögzítését és értékelését biztosította portfólió formájában. A projektmunka dokumentációja a csoportra vonatkozó adatok feltüntetésével, majd az együttműködési szabályok megszövegezésével kezdődött (az egyéni és a csoportfelelősség megállapításával); majd ezt követték a feladatok: mesekönyvkészítés, saját mese írása (a piszkozatkészítés – átdolgozás – korrekció folyamatában, azaz a folyamat alapú íráskonceptió jegyében). Egy dramatizálási folyamat jegyzőkönyvezése követte ezt, amelynek csak egyik hozadéka egy, a hétköznapi életben is fontosá válható szövegtípus megismerése; de még fontosabb talán a másik, a jegyzőkönyvezett tevékenység: a dramatizálás, amelynek jelenléte, sajnálatos módon, meglehetősen esetleges az iskolai praxisban, holott fejlesztő hatása, élményszerző képessége régóta ismert a szakirodalomban.

A projekt napló fontos feladatcsoportja az érvelő képesség és a konszenzuskötés képességének (ki)fejlesztését célozta. Olyan feladatok segítették ezt, amelyeknek az elvégzése szóbeli és írásbeli érvelést kíván a csoporttagoktól, majd valamiféle egyezsre jutást. Ilyen volt pl. a csoportnak legjobban tetsző mesekönyv kiválasztása, érvelő szövegek megalkotása az olvasással és könyvekkel kapcsolatos témákban, különböző címzettekhez szólva. A napló segítséget is adott a feladatok megoldásához; pl. az írásfolyamat lépéseinek modellezésével (tervezés, írás, közreadás hármasságában bemutatva azt); vagy azzal, hogy irányította a megoldás menetét a lépések megjelölésével, miközben helyet biztosított az egyes tevékenységi szakaszokban született eredmények, megoldások lejegyzéséhez. (A meseírás lépései pl.: ötletelés, szereplőtérkép, történetvázlat, a szereplők, helyszínek, csodás tárgyak rajzos

²⁶⁸ Az iskolai praxis ezen hiányosságát pótolja némiképp a Raátz Judit szerkesztette *Szövegértés lépésről lépésre* c. gyakorlókönyv, ami 2011-ben jelent meg a Nemzeti Tankönyvkiadónál. A fejlesztést folyamatként kezeli, változatos, érdekes feladatokon keresztül tudatosan gyakoroltatja a különféle szövegtípusok megértését. Tematikus sokszínűség és háromfokozatú differenciálás jellemzi. A feladatokat típus szerint válogatták és nehézségi fok szerint rendezték el a szerzők. Feladatsorok készültek a mindennapi életben nélkülözhetetlen, dokumentum jellegű szövegekhez, nyomtatványokhoz is. Az alkotók a kötet összeállításánál a PISA-felmérések szövegtípológiájához alkalmazkodtak. L. <http://www.flaccus.hu/Temakoronkent/TartalomReszletek.jsp?konyv=9336>

²⁶⁹ HALLQVIST, SJÖSTRAND, WIDERBERG, 2001.

elkészítése, amit a mese szakaszos megírása követett a különböző fázisok ütemezésével.)²⁷⁰

A gyerekek az interjúkészítést is gyakorolhatták a másik csoport meséjének felderítésekor, amikor kérdések feltevésével nyomoztak azután, vajon milyen mesét alkottak a többiek. Nyilvánvaló, hogy ennek a feladatnak is többszörös lehet a hozadéka. Egy műfaj megismerésén túl a jó kérdés megalkotásának képességét fejleszti, s a magasabb gondolkodási műveleteket gyakoroltatja azzal, hogy folyamatos problémamegoldást, feltevések és következtetések levonását, gondolkodási stratégiák kidolgozását és módosítását követeli meg a siker. A szellemi erőfeszítés motorja pedig a kitalálás, a rátalálás öröme, a kíváncsiság.

A projektnapló érdekes feladata volt a reklámkészítés egy gyermekmagazin számára, ami a lényegkiemelés, hatáskeltés módozatait is tapasztalhatóvá tette a gyerekek számára. Kép és szöveg összekapcsolását a csomag egyéb fejezeteiben szintén alkalmazta a program, rajzok, illusztrációk készítésével, ami nemcsak a fantázia fejlesztésének sikeres eljárása. A belső képek exteriorizációja segíti a mélyebb szövegértést, a jelentésartikuláció verbális megfogalmazásával küszködő gyerekek számára pedig átmenet, híd lehet a képi világból a verbalitásba.

Egy, az irodalom szövegeinek megértését is fejleszteni kívánó taneszköz esetében nem utolsó szempont az irodalomfogalom tudományos értelemben vett érvényessége. A programcsomagban megvalósult az irodalmi szövegek nyelviségének vizsgálata, a poétikai szempontok figyelembevétele az értelmező tevékenység során; nem is beszélve szerző és elbeszélő viszonyának helyes poétikai megközelítéséről.²⁷¹ A programban figyelemre méltó volt az irodalom interpretatív létének, az (egyéni és csoportos) olvasói dialogizálás jelentőségének tudatában szervezett tevékenységrendszer; az irodalom történetiségének és intertextuális jellegének felismertetése. A Varró Dániel *Maszat-hegyének* részletével induló mesefeldolgozó fejezet (*Vissza a meséhez!*) nyitószövegéből azonosítható olvasmány- és (rajz)filmélményekre való ráismerés öröme közben pl. tapasztalattá válhatott az irodalom intertextuális létmódja, de a közegátlépések gyakorisága is. Utóbbi megfigyeltetésére, az irodalmi szövegek közegváltásának sajátosságaira, a művészi közegek közötti átjárásokra több helyen figyelemmel voltak a program alkotói. Remek volt *A Pál utcai fiúk* feldolgozását követő feladatsor filmnyelv és szöveg működési sajátosságainak összevetésére; vagy azok a feladatok, amelyek a közegátlépés mikéntjét gyakoroltatták: a szöveget filmforgatókönyvvé, képregénnyé stb. alakították.

Nem utolsósorban pedig: az irodalomra mint művészeti ágra is rátekinített a program, s tapasztalattá tette a szövegek egymáshoz kapcsolódásán túl a többi művészeti ághoz való kapcsolódási pontokat (irodalom/mozgóképek;

²⁷⁰ Az előkészítés és 1. bonyodalom, majd a kibontás megírása; a 2. bonyodalom és kibontása; végül a tetőpont és megoldás fázisaiban.

²⁷¹ Az iskolai praxisban máig találkozhatunk szerző és történetmondó azonosításával, a szöveg hangja és a szerző összemosásával, a narratológiai tájékozatlanságból eredő megértési deficitekkel.

irodalom/színház; irodalom/zene stb.). Mindezt nem intellektuális megközelítéssel, hanem az értelemalkotást segítő, a magasabb gondolkodási műveletek kiváltására megfelelő technikák alkalmazásával, a (folyamat alapú) írás- és olvasásfejlesztés transzferhatásainak kiaknázásával, a reflektív és kooperatív tanulás tudás- és személyépítő eljárásainak bevonásával, élményszerű és gondolkodásfejlesztő szövegfeldolgozó eljárásokkal. Egy ilyen jellegű tankönyv akár a 21. századi literációs kérdésekre is válaszlehetőség.

A Sulinova-programban a 2007-es Nat szellemisége tükröződött, mely tanterv megkísérelte hozzáigazítani Magyarországon a közoktatás szellemét ahhoz a változáshoz, amely a posztindusztriális társadalmakban már a 20. század hetvenes éveitől megfigyelhető volt. A tanterv a nyelvi kompetencia olyan fejlesztését célozta, amely bármilyen kommunikációs helyzetben, bármilyen mediális közvetítés esetén biztosíthatná a megértést és megértetést. Célkitűzése volt, hogy „különböző kommunikációs helyzetekben, különböző mediális közlés esetén megértést és megértetést biztosító kommunikációs képességek birtokában lévő diákok léphessenek át az iskolapadokból az életbe, s a továbbiakban maguk is képesek legyenek az élethosszig tartó tanulásra, a folyton változó és módosuló élethelyzetekhez való alkalmazkodásra.”²⁷² A külföldi tapasztalatokból, valamint a PISA-vizsgálatok és a hazai monitorozások sokkjából megszülető belátások a szövegértési és szövegalkotó képességek fejlesztésének prioritására vonatkozóan azonban nem jelentették azt, hogy az irodalmi szövegek megértésének tanítása ne lett volna (ne lenne) továbbra is preferencia. Jól mutatja ezt az is, hogy az integrációs szándék mellett is megmaradt a *magyar nyelv és irodalom* külön óraszám, és fejlesztési követelményként fogalmazódott meg a tantervben, hogy az „irodalmi műveltség része a klasszikus és kortárs magyar irodalom különféle epikai, lírai, drámai műveinek változatos feladathelyzetekben való feldolgozása, esztétikai jellemzőik tudatosítása; az olvasott művek alapján néhány alapvető irodalmi téma, motívum fölismerése különféle műfajokban, más művészeti ágakban.”²⁷³ Elméleti felkészültség, kellő megalapozás nélkül pedig aligha várható el műfaji, stilisztikai, verstani, poétikai fogalmak használata; ami nélkülözhetetlenné teszi az irodalomról való kompetens beszéd, az artikulált vélemény megfogalmazás képességének megalapozását a tíz-tizenkét évesek körében. S mivel a magyar iskolai praxist közismerten a tankönyvek orientálják elsősorban, nem pedig a tantervek és a szakirodalom, a törvényi szabályozás sosem elegendő a cél megvalósulásához.²⁷⁴ Eminens érdeke tehát az olvasáskutatásnak és közoktatás szereplőinek egyaránt, hogy olyan taneszközök készüljenek a 10–12 éveseknek is, amelyekben tükröződnek a tantárgy-filozófiai változások, tudomásul veszik a szövegértő és szövegalkotó képességek fejlesztésének jelenkori igényeit, közöttük a szépirodalmi szövegek megértésének/élvezésének, a vélemények artikulálásának tanítását/taníthatóságát. Tisztában vannak az irodalom szövegiségével, esztétikumával,

²⁷² L. http://www.zipernowsky.hu/letoltes/kerettanterv/nat_070815.pdf

²⁷³ Érdemi változást ebben a tekintetben nem hozott a 2012-es nat sem. L. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

²⁷⁴ L. pl. FISCHERNÉ DÁRDAL, KOJANITZ, 2006.

létének interpretatív jellegével, olvasó és szöveg dialogikus viszonyával, a befogadói elv érvényesítésének jelentőségével, valamint az olvasásra motiválás hatékony eljárásaival; azaz korszerű és érvényes módszertani kultúra jegyében szervezik meg kérdés- és feladatrendszerüket, annak tudatában, hogy a kooperatív technikák alkalmazásával sokféle interakcióban születő tudás (melynek legkevésbé a tanár-diák interakció dominál), a magasabb szintű gondolkodási műveletek működtetésével teremtett jelentős flexibilitás és felhasználhatóbb.

Fentiekből következik, hogy a *magyar nyelv és irodalom* tantárgy valójában szövegértés és szövegalkotás tantárgy, a jó „magyarkönyv” pedig szövegértés- és szövegalkotás-könyv, amelynek olvasásra motiváló szövegválogatása, érvényes irodalomfogalma, tudás- és tanuláskonceptiója és a diák(ok) közötti interakciók generálására képes módszertani kultúrája lehet a hatékonyság záloga. Az ilyen taneszköz a hagyományos tanárszerep átkódolására inspirál, az osztálytermi dominancia feladására készíti a tanárt; s arra, hogy irányítóból folyamat- és munkaszervezővé váljék. Az írás és olvasás folyamatközpontú megközelítése, a kritikai gondolkodás fejlesztése, kooperatív és reflektív tanulási technikák alkalmazása, a drámajáték és a kreatív-produktív szövegfeldolgozás gyakorlatainak tankönyvi jelenléte olyanná formálhatja az olvasást, amelynek esélye lehet a *Gutenberg-galaxis* érdemes hagyományainak beágyazására a *Neumann-galaxis* kontextusába.

A koncepcionális vált(oz)ás jelentősége nem a pusztán igazodás, sokkal inkább az olvasásvizsgálatok tanulságaira adott válaszadás. Noha az elmúlt másfél évtizedben előfordult olyan PIRL- és PISA-mérés (l. az első fejezetben), amely pozitív elmozdulást jelzett az olvasásértéssel kapcsolatban, a 15 éves korosztály folyamatosan átlag alatt teljesített.²⁷⁵ Éppen ezért a szegedi egyetem olvasáskutatással, szövegértés-fejlesztéssel foglalkozó szakemberei szövegfeldolgozó-képességeket fejlesztő programot dolgoztak ki, amelyet tizenhárom osztályban, háromszáz, 5–6. osztályos tanuló részvételével teszteltek. A magasabb szintű gondolkodás fejlesztésének gyakorlataival és a kooperatív tanulás módszerével operáló, a tankönyvi szövegek megértésének technikáit elsajátíttató program elvégzése után a kísérlet résztvevői szignifikánsan jobban értették a szöveget, és hatékonyabban tanultak, mint a referenciacsoportok tanulói.²⁷⁶ Ez az eredmény az 5–6. évfolyam olvasásfejlesztésének lehetőségeire irányította a figyelmet, beleértve abba a tantárgyi olvasástani tanítást is. Ám a fejleszthetőséget érdemes kiaknázni irodalmi szövegek körében is; hiszen az összetett gondolkodás képessége irodalmi szövegek vonatkozásában is fontos; noha ennek a szövegtankönyvnek az értő olvasása másféle képességeket is irányítja. Ha a praktikus szövegek megértése, megalkotása felmérhetetlen jelentőségű a sikeres életgyakorlatra való felkészítés szempontjából, ugyanezen életgyakorlat szempontjából a szépirodalom értő és élvezetet nyújtó olvasása sem elhanyagolható, hiszen az

²⁷⁵ L. RÁBAINÉ SZABÓ, 2003; VÁRI, BALÁZSI, BÁNFI, SZABÓ, SZABÓ, 2001; BALÁZSI, OSTORICS, SZALAY, 2003; BALÁZSI, BALKÁNYI, 2008b, BALÁZSI, OSTORICS, SZALAY, SZEPESI, 2010 és BALÁZSI, OSTORICS, 2011.

²⁷⁶ L. JÓZSA, 2005, 2006.

irodalomértés az individualizáció és az emberi közösségben való empátikus és együttműködésre képes létezés egyik fontos komponense.

Ismeretes, hogy az újabb tantervek az irodalom szövegeinek megértését az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia körében tárgyalják; s bemutattuk, hogy napjaink közoktatásának egyik kérdése a *magyar nyelv és irodalom* tárgy átalakítása a „szövegértés- és szövegalkotás – tanítás” szellemében. A változások szükségessége régóta jelen van a tudományos és praktikus gondolkodásban, Arató László, Cserhalmi Zsuzsa polemikus írása²⁷⁷ az elsők között exponálta a kérdést, s a kialakuló vitában sok olyan megfontolás, javaslat született, ami azóta része lett a legutóbbi natoknak és kerettanterv(ek)nek, irodalomtanítási programoknak. A Korona Kiadó gondozásában pedig megjelent egy befogadóközpontú és kompetenciafejlesztő program a 9–12. évfolyam számára, amelyhez Pethőné Nagy Csilla írt módszertani kézikönyvet. Ez a program azt is szemlélteti, hogy „a kompetenciaalapú irodalomoktatás nem civilizáció és „terhelés”-ellenes széplelétség.”²⁷⁸ Tanári kézikönyvét²⁷⁹ – az elméleti alapvetést és a módszertani eljárásokat illetően – haszonnal forgathatják az alsóbb évfolyamokat tanító pedagógusok is, de önmagában nem oldja meg a 10–12 éves korosztály értelmező kompetenciájának, szövegértő és -alkotó képességének fejlesztési gondjait. Holott ennek a korosztálynak a fejlesztése elsődleges érdeke a közoktatásnak, hiszen a negyedik évfolyam végén a tanulók életkori sajátosságainál fogva nem rendelkeznek még olyan szövegértési képességekkel, ami lehetővé tenné a hatékony tantárgyi tanulást és a szépirodalmi szövegek mélyebb jelentéstartalmának felfogását, és nem elég járatosak a hatékony szövegfeldolgozó módszerek alkalmazásában.²⁸⁰ Éppen ezért a kívánatos kompetenciák fejlesztésére való képesség fontos szakértelme kell legyen a 5–6. évfolyamon használt taneszközöknek is. Kiemelten fontos ennek a korosztálynak az olvasóvá nevelése azért is, mert olvasás-lélektani szempontból átmeneti korszakban van. Elsősorban a beleélő olvasó pozíciójából fejleszthető, de már megkezdhetők a reflektivitást, önreflexiót igénylő tevékenységek, amelyek nélkül artikulált értelemalkotásra aligha válhat képessé az olvasó. Reflektáló olvasókra ugyan 12–13 éves kortól számíthat az irodalomtanítás, de a reflektáló képesség jól megválasztott tevékenységekkel már megalapozható. Fontosak ezek a tevékenységek, hiszen valódi irodalomértésről csak jelentéstulajdonításra, értelmezésre képes olvasás esetén beszélhetünk; no meg, ha artikulált értelemalkotásra képes az olvasó.²⁸¹

Azért is érdemel kiemelt figyelmet a tíz-tizenkét évesek olvasóvá nevelődése, mert még ekkor is kialakítható a belső látásra való képességük, amelynek kiépülése a készen kapott képek uralma alatt felnövő generációk olvasásértésének egyik záloga lehet. A tanítóképzés számára továbbá azért is kitüntetett ez a korosztály, mert az olvasási képességek ekkorra fejlődhetnek olyan szintre, amikor egyáltalán beszélni lehet/érdemes valamiféle irodalomtanításról, aminek alapvető feltétele az eszköz szintű olvasás. Egyetérthetünk

²⁷⁷ L. ARATÓ, 2002; CSERHALMI, 2002.

²⁷⁸ L. VÁRI, 2008.

²⁷⁹ PETHŐNÉ NAGY, 2007.

²⁸⁰ L. LIGETI, 2002.

²⁸¹ CSERHALMI, 2000, 2001

Cserhalmi Zsuzsával, amikor többször és több helyen kifogásolta az első négy évfolyam irodalmi nevelésével kapcsolatban is gyakran használt *irodalomtanítás* kifejezést. Talán nem jár messze az igazságtól az a feltevés, hogy azért sem lett igazán sikeres a (maga korában) irodalomelméletileg rendkívül jól megalapozott, esztétikai szempontokat igényesen működtető Zsolnai-program irodalomtanítási koncepciója, mert az alsó tagozatos gyerekek irodalmi neveléséről irodalomtanításként gondolkodott.²⁸²

Milyen volna hát az az olvasástanítás, amelynek esélye lehet a *Gutenberg-galaxis* hagyománytörténeti folytonosságának megőrzésére, s az új kontextus(ok)ba helyeződött hagyomány bizonyos elemeinek integrálására a *Neumann-galaxis*ba, és amely alkalmas ennek a korosztálynak az olvasóvá nevelésére, az irodalom mint az iskolai praxis egyetlen jelentékenynek mondható óraszámúval rendelkező művészeti nevelést is megvalósító tantárgyának megszerettetésére?

A tíz-tizenkét éves korosztály tematikus olvastatásának szükségessége régóta evidencia a szakma számára, az irodalomtörténeti elvű irodalomtanítás uralma idején is annak számított. A kronologikus elv kizárása azonban nem jelentheti az irodalom történeti létmódjára vonatkozó tapasztalat mellőzhetőségét; amit például azonos műfajú, különböző korban született szövegek egymás mellé helyezésével, tanulmányozásával szerezhetnek meg a gyerekek. Ám a szövegválogatásban elsődleges szempontnak kellene lennie, hogy a jelenkori és főképp a humoros szövegek felől könnyebb az irodalomba való bevezetés, beavatás. Ha az irodalmisággal kapcsolatos szöveg-tapasztalatok birtokosává kívánjuk tenni a potenciális olvasót, az intertextualitás tapasztalattá tétele megkerülhetetlen, ez pedig a jelentől távolabb eső szövegek megértésének tanítását is fontossá teszi a nyelvi nehézségek és az olvasói életvilágok/szövegvilág távolságának problémái ellenére.

Az irodalom sokféle megközelíthetősége és a jelenben élő irodalomtudományi iskolák létezése ellenére ahhoz sem fér kétség talán, hogy az irodalmi szövegek feldolgozása legalábbis nem mondhat ellent a jelenben (tudományos értelemben) érvényes irodalomfogalomnak. Ez, és az olvasással, a jelentésteremtő processzusok működésével, a tudás konstrukciós, személyes, ugyanakkor interaktív jellegével kapcsolatos kutatások tanulságai egyként az olyan befogadói elvű, diákbecfogadói érdekeltségű, diszkurzív nyelvű, reflektív és élményközpontú irodalomtanításra irányítják a figyelmet, amely gazdag metodikai módszer- és eljáráskészlettel teremt esélyt az irodalom szövegeinek a *saját*ba integrálására, személyes megértésére, a lineáris olvasás tanítása mellett a hipertextre is figyelemmel. A személyes ugyanakkor nem jelent egymástól elszigetelődő olvasói teljesítményeket. A kognitív pszichológia, a konstruktivista pedagógia tanulságai egyaránt arra figyelmeztetnek, hogy a kooperatív technikák alkalmazásával sokféle interakcióban születő tudás), a magasabb szintű gondolkodási műveletek működtetésével teremtett jelentés flexibilisebb és felhasználhatóbb a személy ön- és kapcsolatépítésére, világba ágyazódására – az irodalom megértésén keresztül is. Az értelmező közös-

²⁸² A korosztály olvasáslélektani szempontú jellemzését 1. bővebben: CSERHALMI, 2000, 9–11.

ségként²⁸³ működtetett osztály megértésélményei még a *Neumann-galaxis* embere számára is esélyt jelenthetnek az irodalom élvezetet nyújtó, értő olvasására.

Ehhez olyan módszertani tudással és eljáráskészlettel kell rendelkezniük a pedagógusoknak, amelyek lehetővé teszik az osztályok értelmező közösséggé válását, segítik a szöveggel és a szövegről folytatott párbeszéd kialakulását, az élmények megosztását. Mindez azt is jelenti, hogy képesnek kell lenniük a hagyományos tanárszerep átkódolására, osztálytermi dominanciájuk feladására, az irányítóból folyamat- és munkaszervezővé válásra. Tudomásul kell azt is venni, hogy az olvasással és irodalommal kapcsolatos pozitív attitűd háttérbeszorulása okán és a szövegértési problémák miatt egyre inkább az irodalomra az irodalomolvasás terepe, s a szövegek olvasásra motiváló közös feldolgozása az olvasóvá válhatás egyetlen esélye.²⁸⁴

²⁸³ KÁLMÁN C., 2001.

²⁸⁴ Mindezek gyakorlati kivitelezését szemlélteti Weöres Sándor *Galagonya* c. versének feldolgozása 5. osztályban (l. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=917>). A vázlat azt reprezentálja, hogyan lehetne a befogadói elv érvényesítésével, korszerű szövegfeldolgozó technikák alkalmazásával irodalmat olvasatni ötödikesekkel az élményszerűség biztosításával, a reflektáló olvasás, artikulálható értelem- és véleményalkotás megalapozásával. A kreatív-produktív megközelítés lehetőségével nem él az óra. Ám korántsem azért, mintha ilyen gyakorlatok ötödik-hatodik osztályosokkal nem volnának végezhetőek; sokkal inkább azért, mert a feldolgozott szöveg kanonikus volta, óvodás kortól való (köz)ismertsége kevésbé teszi lehetővé az ilyen jellegű szöveg-megközelítést. A szövegnyelvészeti alapozású gyakorlatok ugyan jól fejlesztik a formaérzéklet, a szöveg nyelvi összetevőinek, a vizualitás jelentőségének felismerését a jelentésteremtésben; ám többnyire a szöveg ismeretlenségével operálnak, s az ismeretlen szöveg komponenseinek át- és újrendezésével generálnak megfigyeléseket a nyelv működését illetően a jelentésteremtési aktusokban.

Színház/élmény/olvasás

A valamennyire is fontosnak tartjuk a literációs képességek megőrzését a netgenerációk körében, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a színházi élményekben rejlő lehetőségeket. Az élménygyűjtést nem lehet eléggé korán kezdeni, noha még ma is találkozhatunk itt-ott azzal az Obrascov nyomán elterjedt tévhitel, hogy hat éves kor alatt káros volna a színház; és szakemberek között is szép számmal akadnak olyanok, akik nem javasolják, hogy négy-öt éves kor alatti gyerekeket színházba vigyünk. Ám egyre többeket győz meg a Novák Jánosnak és a Kolibri Színháznak köszönhetően Magyarországon is terjedő, skandináv eredetű ún. csecsemőszínházi kezdeményezés arról, hogy van létjogosultsága a legkisebbek (0–3 évesek) színházának.²⁸⁵ Persze, az ilyesfajta előadások sokban különböznek attól, amit hagyományos színházi előadáson értünk; még annak bábszínházi változatától is, amit korábban a legfiatalabbak (4–5 évesek) számára elgondolt a szakma.²⁸⁶

A gyerek- és ifjúsági színházak világszervezete: az ASSITEJ keretében, norvég kezdeményezésre indult mozgalom a *Glitterbird – művészet a legkisebbeknek* európai uniós projekt keretében teljesedett ki,²⁸⁷ így jöttek létre az első magyar előadások, amelyeket 2005-ben mutattak be: Bozsik Yvette társulatának *Négy évszak* c. mozgásszínházát, Rácz Attila és csoportja *Erdőn, mezőn, udvaron* c. népi gyermekjátékokból építkező előadását, és a Kolibri alkotóműhelye által létrehozott *TODA* c. előadást. Utóbbi címéből nem nehéz kihallani a csoda szót, ami arra a csodára is utal, amiről Roberto Frabetti nyilatkozott, annak a bolognai La Baracca színháznak a vezetője, amelyben már a 80-as években is voltak csecsemőszínházi előadások. „A sűrű figyelem csendje az a csoda, amivel csak csecsemőszínházi előadáson találkozhat a művész.”²⁸⁸

A *Todát* a bábművész alkotók teremtik előadásról előadásra: Bodnár Zoltán, Szívós Károly, Tisza Bea és Török Ágnes, akik a „bábozás legmodernebb irányzatait és a babákkal való játék legősibb gesztusait ötvözik előadásukban.”²⁸⁹ Orosz Klaudia geometrikus alapformákból (fél/kör, téglatest, kocka, háromszög, henger) hozta létre a játékban részt vevő bábokat, a sárga,

²⁸⁵ A »csecsemőszínház« megnevezés terminológiai problémája természetesen világos a fogalom használói számára, hiszen nyilvánvalóan nem csecsemők már az egyévesek sem, nemhogy a 2–3 évesek; pusztán azért terjedt el szakmai körökben is, hogy egyértelmű legyen: nem a hagyományos értelemben vett legkisebb, azaz négy-öt éves színházba járókra gondol a szakma.

²⁸⁶ A csecsemőszínházi mozgalomról, előadásokról l. NOVÁK, 2005, 2006, 2009, 2012.

²⁸⁷ L. <http://www.muvesz-vilag.hu/szinhaz/hirek/178>

²⁸⁸ L. <http://kolibriszinhaz.hu/uj-vilagot-teremteni-novak-janos-irasa-a-csecsemoszinhazrol/> NOVÁK, é.n.

²⁸⁹ L. NOVÁK, é. n.

piros, kék alapszíneket használva.²⁹⁰ A figurák az előadás során szemünk előtt alakulnak és változnak, a kibontakozó eseménysor pedig leginkább a világgal, gyerekekkel és állatokkal (kutyákkal és macskákkal) ismerkedő-barátkozó, összevesző-kibékülő kisgyerek alapérzelmeiket (kíváncsiság, düh, félelem, öröm) generáló napjának epizódjaiként értelmezhető, egyértelmű jelekből, effektekből építkezve, ami az egészen kicsi gyerekeket is a ráismerés és izgalom együttes élményével ajándékozta meg. Az előadás zenei anyagát Novák János állította össze, pentatónián alapuló egyszerű gyermekdalok felhasználásával; de a játékban mindenkor és minden értelemben nagy szerepe van az improvizációnak.

A legkisebbek – ebben a vonatkozásban a felnőttekhez hasonlóan – két dolgot keresnek a színházban: az ismerős, megnyugtató elemeket, amelyek a ráismerés örömét biztosítják és biztonságot adnak; de az is fontos, hogy meglepetésekkel szolgáljon az előadás. A csak ismerős elemekből építkező játék unalmas; a kizárólag ismeretlen elemekből álló: riasztó. Az egyensúly csak intuícióval teremthető meg, s ez elsősorban a színházi szakemberek feladata, de teamszerű együttműködésben a korosztállyal professzionálisan foglalkozó szakemberekkel (pszichológusokkal, művészetpedagógusokkal, csecsemőgondozókkal) – ahogy ez a *Glitterbird*-programban is történt.²⁹¹

A »csecsemő-előadások« teljes mértékben figyelembe veszik, hogy ennek a korosztálynak a figyelmét nem a sztori köti le, hanem a „jól megfigyelhető elemekből álló cselekvések füzére”; s hogy figyelme véges: a legintenzívebb, legizgalmasabb előadás sem lehet hosszabb fél óránál. Természetesen nincs teljes sötétség, sem váratlan és erős fény- és hangeffektek; a gyerekek jöhetnek és mehetnek, meg is szólalhatnak, előadás után pedig kipróbálhatják a játékokat. A tér kicsi és intim, nem pusztán a gyerekszínházi paradigmaváltás okán, mely váltás a kamaraszínházi formákat preferálja az intenzív hatás és befogadás érdekében a nagyobbaknak szóló előadásokon is;²⁹² a korosztály számára oly fontos „méretarányos tér” kívánalma is ezt követeli. A barátságos környezet megteremtéséhez hozzájárul a fények, színek és anyagok harmóniája, a variábilis nézőtér, a gyerekülések, párnák, kispadok. „A színpadi rituális tér kialakítása, a mozgás, a zene, és a »varázsszövegek« összekapcsolása a figyelem fókuszálását segítik” – írja Novák János.²⁹³

Mindez együtt olyan sűrített valóságot hoz létre, ami fölülírja például azt a nézetet, hogy hároméves kor előtti emlékek jellemzően nem idézhetők fel. Novák János beszámol róla, hogy több, az előadásukra járó szülő jelezte, hogy az egy éves korban látottakról kétévesen (vagy még később) elkezdtek otthon beszélgetni a gyerekek, ami mutatja az élmény nyomhagyó erejét.²⁹⁴ Ennek nem csak a kultúra továbbhagyományozódásában van jelentősége, ami a legkisebbeknek szóló művészeti nevelési program *Small Size, Big Citizen* gazdag

²⁹⁰ Az előadásba bele is pillanthatunk a színház honlapján. L. <http://kolibriszinhaz.hu/eloadas/toda-a-csoda-gyereknyelven>

²⁹¹ L. NOVÁK, 2006.

²⁹² L. SÁNDOR L., 2006.

²⁹³ L. NOVÁK, é. n.

²⁹⁴ L. NOVÁK, é. n.

értelmű szlogenjének is egyik fontos komponense;²⁹⁵ az élményörzés aligha becsülhető túl a literációs képességek kiépülése, fejlődése szempontjából. Közvetlenül azért, mert a tapasztalatok szerint a »csecsemőszínházi gyerekek« hamarabb tanulnak meg beszélni, és nagyobb szókinccsel rendelkeznek, mint ilyen élményben nem részesülő kortársaik,²⁹⁶ aminek egyértelmű hozadékai vannak a frusztrációmentes és sikeres írás- és olvasás-elsajátítás szempontjából.²⁹⁷ Márpedig az írott nyelv-használati képességek kiépülése és a literációhoz fűződő pozitív viszony nélkül aligha számíthatunk író-olvasó felnőttekre. A színházi élmény nyomok hosszú távú hatása felmérhetetlen az írásbeli kultúra világában otthonos, azt használni, alakítani-formálni képes polgárlét fennmaradása szempontjából; hiszen »az olvasóvá válás útján megszerzendő irodalmi kompetencia alapjait a gyermek nem az iskolai olvasóórán sajátítja el, hanem már jóval korábban, valójában a születésével kezdetét vevő szóbeli kultúra szakaszában.«²⁹⁸

A csecsemőszínházi mozgalom mára több mint egy évtizedes múltat tudhat maga mögött Magyarországon is. Eredményeit jól mutatja, hogy a Kaposvári ASSITEJ Biennálén 2014-ben csecsemőszínházi produkció is fődíjat kapott.²⁹⁹ A Kolibri Színház Üveghegy-díjas *Pont, pont, vesszőcske* előadása a világ keletkezéséről agyaggal és faágakkal mesél:³⁰⁰ „...első felében gyermeki kíváncsisággal és kísérletező kedvvel fedezik fel az agyag tulajdonságait: leejtenek belőle egy darabot, s nagy érdeklődéssel hallgatják a puffanást; ráébrednek, hogy lehet vele rajzolni a földre. Majd alkotni kezdenek: először stilizált emberi alakokra hasonlító tömböket, majd maszkokat formáznak. Hasonló történik a teljesen megmunkálatlan, ágas-bogas vesszőcskével is – a játsszók hajlítgatják és az ujjakon egyensúlyozzák őket; végül szobrocskák formájában az agyag és a fa kombinációjára is sor kerül, hajlott hátú öregemberek, férfiak, nők és fák – egy apránként épülő város lakói – népesítik be a színpadot (...)» – olvasható Rádai Andrea előadás-elemzésében.³⁰¹ A leírásból érzékelhető a »csecsemők« számára készült színpadi játékok performansz jellege: »a színpadkép nem kelt illúziót, a színpad a közreműködők beavatkozásainak eredményeképp alakul át valami mássá. (...) A művészek nem akarnak felismertetni semmit, az anyagok, a mozgások önmagukat jelentik, saját valóságukban igaziak. Önmaguk referenciái az események is, ezért a színpadi cselekmény megismételhetetlen, egyedi történések sorozataként hat. Az előadás az előadók és nézők közötti visszacsatolás (feedback) ered-

²⁹⁵ L. pl. <http://www.smallsize.org/smallsizebigcitizens.asp>

²⁹⁶ L. NOVÁK, é. n.

²⁹⁷ L. a *Literáció a 21. században* fejezetet; ill. Gósy Mária fentebb hivatkozott publikációit.

²⁹⁸ L. DARÓCZI, 2014b, 18. Majd hozzát teszi, hogy ebben [az olvasó válhatásban] »a nyelvnek az anyaméh hangzásterében a magzat által is érzékelhető érzéki-materiális megnyilvánulásai meghatározó szerepet játszanak» – amivel nem mond kevesebbet, mint Kodály a korai zenei nevelés kapcsán, nevezetesen azt, hogy a prenatális szakasz döntő jelentőségű a kérdésben.

²⁹⁹ L. <http://kolibriszinhaz.hu/author/koli14/page/20/> A 2016-os biennálé eseményeit, díjazottait l. <http://assitejbiennale2016.blogspot.hu/>

³⁰⁰ L. <http://kolibriszinhaz.hu/a-pont-pont-vesszocske-a-revizoron/>

³⁰¹ L. RÁDAI, 2013.

ményeképp ugyanúgy még egyszer nem lejátszható» – írja Novák János.³⁰² A performativitásnak a játékot néző felnőtt számára is van jelentősége: a világ újrafelfedezhetése, a világra való rácsodálkozás öröme, élménye; és az, hogy – ha csak rövid időre is – egyenlő félnek tekintheti a csecsemőt, kisgyereket, s hinni kezd az oda-vissza kommunikálás lehetőségében már jóval azelőtt, mielőtt a verbális arzenál birtokába jutottak volna a kicsik.³⁰³ »A csecsemők számára készített előadásokon felnőttként, a csecsemők reagálásain keresztül egy olyan rituális folyamat részeseivé válhatunk, melyet korábban csak a törzsi társadalmak résztvevői élhettek át. Korunkban, az ipari forradalmat követő évszázadokban a játék, az ünnepek egyértelműen a szabadidő eltöltésének keretei közé szorultak, szemben a munkával, melynek hasznossága egyben az előbbiek haszontalan léhaságát is feltételezi. (...) A csecsemők játéka szintén része annak a munkának, melyen keresztül megismerhetővé válik számunkra is a világ. Ez a játék igazán komoly dolog! A színházban, ünnepi körülmények között, mi is részesei lehetünk ennek a rituálénak, együtt tehetünk olyan felfedezéseket, melyek (...) a boldog lebegés áramkörébe vonnak minket.«³⁰⁴

Csikszentmihályi Mihály professzor kutatásaiból tudható, hogy az intenzív munkavégzés boldogítóbb, mint a passzív pihenés (például a tévénézés). A passzív befogadói attitűd, még ha pihenésként megélt tevékenységekkel párosul is, szorongást kelt. Minél több érzékszervünk érintett egy adott tevékenységben; minél nagyobb intenzitással veszünk részt benne, minél nagyobb önátadással, elmélyüléssel, minél jobban bevonódva; annál nagyobb az esély a boldogító lebegés áramlatába kerülésre, a flow átélésére.³⁰⁵ Minden intenzív művészi élmény képes ilyen jelenre koncentrálni, euforikus örömeztetést nyújtani, a színház élmény sajátossága, hogy csoportosan is áramlatba kerülhetünk. A közösségben átélt sűrített valóság, a színház szakralitása kiragad a hétköznapi zűrzavarából. »A művészeti alkotások – így a színházi előadások is – rendezett, sűrített valóságot kínálnak szemben a való világ az ember számára ijesztő káoszával, rendezetlenségével, az ürességtől való félelemmel. Az entrópiával a rendezettség áll szemben. A művész alkotta világ humanizált, és azt a szükségletünket fejezi ki, hogy szeretnénk otthon érezni magunkat környezetünkben» – írja Novák János.³⁰⁶

Csikszentmihályi professzor kutatásaiból az is kiderül, hogy a könnyű, azonnali, erőfeszítések nélküli gyönyörök, nem boldogítanak; sőt, kiszolgáltatottá, depresszívúvá tesznek. A boldogságért latba kell vetni / érdemes latba vetni legjobb képességeinket, és ennek jó módja a kultúraelsajátítás, -használat, -élvezet; az erre való képesség kibontakoztatása pedig minden olyan társadalom számára fontos, amely érdekelt abban, hogy állampolgárai pozitív énképpel rendelkezzenek, s minden módon hajlandók és képesek felelősséget vállalni önmagukért, életükért, embertársaikért, a világért. A folyamat kezdőpontján pedig ott a színház mint a művészettel való találkozás egyik

³⁰² L. NOVÁK, 2005.

³⁰³ L. NOVÁK, 2005.

³⁰⁴ L. NOVÁK, 2005.

³⁰⁵ CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1997.

³⁰⁶ NOVÁK, 2005.

legkorábbi lehetősége. A színház ugyanis, komplexitása és jelenidejűsége révén a befogadó teljes személyiségét aktivizálja. „... sem az iskolában, sem a gyerek életét teljesen kitöltő gépi kultúrában nem építenek a személyiség teljes mobilizációjára, s ez hosszú távon egyoldalúsághoz, érzelmi labilitáshoz, elszegényedő életvitelhez vezethet” – olvasható Nánay Istvánnak a gyerekszínházokról készült *Allapotrajz*ában.³⁰⁷ Teamekben folyó tervszerű nézőnevelésre és -formálásra tesz javaslatot, művészek, művészetpedagógusok, művészetpszichológusok bevonásával,³⁰⁸ rámutatva a gyerekszínház–színházművészet és az emberi minőség alakulása közti összefüggésekre.³⁰⁹

Felnőtt és gyerek közös színházi élményeinek kapcsolatuk minősége szempontjából is jelentősége van. A liminalitásélmény és a státuszmegfordítás az együtt színházba járó felnőtt és gyerek felbecsülhetetlen értékű tapasztalata.³¹⁰ Az ünnepekhez, rítusokhoz kapcsolódó státuszmegfordítás, amit az európai ember leginkább az antikvitásban gyökerező, s a középkor kultúrájára jellemző karneváli szemléletben élhetett át, az ünnep idejére felszabadítja státuszából az embert, ami a társadalmi különbségek átmeneti kiegyenlítésével jár. A résztvevők számára lehetővé teszi, hogy megszabaduljanak a strukturális kapcsolataikban előző év folyamán felgyűlt frusztrációiktól, s hogy a különböző státuszú személyek másikat károsító (jellemzően a magasabb státuszú személyek alacsonyabb státuszúakat károsító) cselekedetei napvilágra kerüljenek anélkül, hogy bármiféle következménye lehessen e napfényre kerülésnek. A játékos szerep- és státuszcserek lehetővé teszik és megkívánják, hogy a szereplők átvegyék a szokásos énjükkel viszonyban lévő *másik* szerepét, és megértsék azt. De mindenki megtanulhatja új módon eljárni saját szerepét is, így jobban megérti önmagát, s a szerepcserében (státuszmegfordításban) részvevő *másikat*. A továbbiakban potenciálisan nagyobb jóindulattal, elfogadással (akár szeretettel) nézhetnek egymásra – az átmeneti kiegyenlítés boldogító tapasztalata összekapcsolja őket. Ez a kulturális antropológus Victor Turner által *communitas*nak nevezett állapot sajátja. A liminalitásban megtapasztalt antistruktúra az eredeti struktúra megerősödést eredményezi a felgyűlt feszültségek levezetésével.³¹¹ Ilyen jellegű liminoid élménynek nevezi Novák János felnőtt és gyerek színházi közösségét.

A felnőttel színházba érkező gyerek a színház küszöbét átlépve kilép (a felnőttnek) alárendelt helyzetéből, nézővé változik, olyan személlyé, akinek a felnőttek (színészek, színpadi munkások, szervezők, szülők, tanárok stb.) a »kegyét keresik«. Amikor elsötétül a nézőtér, a gyerek a felnőttel egyenlő státusba kerül a színházi tabuk következményeként. A felnőttnek az előadás időtartamára le kell mondania mindenhatóságáról, tévedhetetlenségéről.

³⁰⁷ NÁNAY, 2006, 26.

³⁰⁸ NÁNAY, 2006, 27.

³⁰⁹ NÁNAY, 2006, 34.

³¹⁰ Victor Turner 1969-ben megjelent művében a jelenkor törzsi társadalmak megfigyelése során szerzett tapasztalatai alapján elemzi az ünnepi rítusokhoz kapcsolódó státuszmegfordítás mibenlétét és szerepét; Mihail Bahtyin ugyanezt az antikvitásban gyökerező karneváli szemlélet elemzésével mutatja be. L. TURNER, 2002.; BAHTYIN, 1976, 1982.

³¹¹ Turner elméletét l. bővebben DEMCSÁK, KÁLMÁN C., 2003.

Az előadás számára is kihívást jelent, hiszen váratlan meglepetések érhetik őt is a játék során. Hatalmi státusáról lemond, így a felnőtt is megtapasztalhatja a kiegyenlítés, *communitas* lebegő, boldogító állapotát; a nézőtér végighullámzó áramlás örömét. A »lefokozott« felnőtt és a »fölemelt« gyerek ebben a „mellérendelt” helyzetben számtalan, egymással kapcsolatos felismeréssel gazdagodik. Egymás új, a játéktól elvarázsolt személyiségét ismerhetik meg, s az előadás hatására mélyül, gazdagodik a felnőtt-gyerek viszony, ami korántsem elhanyagolható komponens közös életkilátásaikra nézve.³¹² Mindez olyan kapcsolati tőkét jelenthet a felek számára, ami a kamaszkori megpróbáltatások idején is jól kamatozó befektetés – korántsem pusztán a családi nevelés keretei között. Mindennek pedig a kulturális minták továbbhagyományozódásában is szerepe van – a felnőtt magatartásának modellálása (elfogadása, követése) révén.

Kétségtelen, hogy a korai színházi élmények elsősorban családban megszerezhetők; ám a koragyermekkorai művészeti nevelési programok tapasztalatai, jelentősége fontos tudása az intézményi nevelés szakembereinek, hiszen elképzelhetetlen nélkülük innovatív hátránykompenzáció, beleértve azt a hátrányt is, amit a digitális környezet előnyei jelentenek a literációs képességek, szokások alakulására nézve. Márpedig a nemzetközi kutatások, összehasonlító vizsgálatok egyértelműen mutatják, hogy azok az országok sikeresek a kompenzáció terén, ahol ez intézményi keretek között minél korábban megvalósul.³¹³ De milyen színházba vigye a gyerekeket az, aki tisztában van a színház olvasóvá nevelő erejével és a hátránykompenzációban betöltött szerepével? Az óriási és vegyes kínálatból való választáshoz érdemes a kodályi elvből kiindulni, ami korántsem csak a zenei nevelés terén érvényes: „csakis művészi érték való a gyermeknek! Minden más árt neki.”³¹⁴ Emellett érdemes figyelembe venni az életkori sajátosságokat.³¹⁵

Az óvodások színháza: bábszínház, mivel a korosztály játékaiknak fő jellemzője a tárgyak megszemélyesítése, átlényegítése, többfunkciós használata; viszont általában még nem tudják szétválasztani a szociális szerepeket a szerepjárástól, ami az „élőszínház” alapja. A színészek kezében a szemük láttára életre kelő bábu³¹⁶ azonban ismerős nekik a játékaikból. Fontos számukra továbbá a színpadi varázslat és csoda, ami bábszínházi körülmények között könnyebben létrehozható.³¹⁷ A Budapest Bábszínház *Varázsvola*-előadásában például, amikor Tamino a szerelméről beszél a képáriában, hirtelen kivirágzik a környezetet alkotó sziklavilág. De nem csak megjelenik Pamina a képen; ki is lép belőle, és az ária végén valóságosan is ott áll

³¹² L. NOVÁK, 2005.

³¹³ L. CSAPÓ, MOLNÁR, KINYÓ, 2009.

³¹⁴ KODÁLY, 1982.

³¹⁵ A színházi formák és életkori sajátosságok összefüggésére l. Sándor L. István beszélgetését Mecner Jánossal. SÁNDOR L., 2006, 15–16.

³¹⁶ Minél kisebbekről van szó, annál fontosabb, hogy lássa a báb mozgató színészt is a kisgyerek, különben valóságosnak véli a farkast, boszorkányt stb., ami rettegést, szorongást, félelmet vált ki belőle.

³¹⁷ L. SÁNDOR L., 2006, 15.

szerelme előtt. Ilyen vizuális élmény operaszínpadon nehezen volna megvalósítható, holott igen jól segíti a gyerekek befogadását.³¹⁸

A 6–10 évesek színháza már nem kötődik a bábszínházi formához; ám ez korántsem jelenti azt, hogy csak óvodáskorú gyerekek járhatnak bábszínházba, noha Magyarországon többnyire ez a gyakorlat – Meczner János sajnálkozik is miatta a Sándor L. Istvánnal folytatott beszélgetésben.³¹⁹ A bábszínházi forma kreativitása számtalan lehetőséget rejt magában; nem véletlen, hogy egyre gyakrabban használnak élőszínházi előadások is bábelemekeket; ill. (bár inkább külföldön) gyakoriak a felnőtteknek szóló bábelőadások. Az is előfordul, hogy bábelőadásokban élő szereplőket játszatnak, erre egyik példa a Budapest Bábszínház Varró Dániel meseregényéből készült *Maszat-hegy* előadása.

A kisiskolások színháza azonban jellemzően élőszínház, a leginkább nekik való színjátéktípus a mesejáték; gyerekelőadásokat pedig a mai magyar színházi gyakorlatban leginkább a felnőttek színházaiban láthatunk.³²⁰ Az Arany János Színház megszűnésével ugyan a Budapest Bábszínház és a Kolibri némiképp átvette a gyerekszínházi funkciókat³²¹ (noha a bábszínház valójában nem gyerekszínház, ahogy erre Meczner János joggal figyelmeztet),³²² ám ezeket a játszóhelyeket elsősorban Budapest és környéke éri el. Melléjük lényegében minden színház játszik gyerekelőadásokat, Budapesten is. Ilyen például a Pesti Magyar Színház Rumini-előadása,³²³ amire tódul a közönség, nem csak a Berg Judit-regényekből ismert népszerű egérialak miatt.³²⁴

A mesejátékot néző gyerekekkel kapcsolatos fontos tudása a családnak és az intézményi keretek közt öt nevelő felnőttnek, hogy a színpadon megelevenedő játéknak ugyanúgy van szorongásoldó funkciója, mint az epikus mesének, sőt ez a funkció a drámai forma és a színpadi hatás miatt még erőteljesebben érvényesül. Ezért is olyan fontos a gyermeki érzelmek feldolgozásában kiaknázni a művészetekben, így a színházművészetben rejlő lehetőségeket. A feldolgozás támogatására a Kolibri Színház egész műsorpolitikát épített.³²⁵ Az északi országok témabővítése nyomán olyan darabokat játszanak, amelyek a gyerekek mindennapi problémáit vetik fel, különösen az ifjúsági előadásokban. A kortárs élethelyzetek, problémák megszólító ereje elvitathatatlan érdeme ezeknek az előadásoknak, amit vétek kiaknázatlanul hagyni, hiszen a „mai kisfiúknak is le kell győzni a sárkányokat, szót kell érteniük, vagy meg kell küzdeniük a boszorkányokkal. A mai kislányoknak is meg kell tanulniuk (...) hogyan rakjanak rendet életükben. A mesék példája mutatja, hogy a sikerekért erőfeszítéseket kell tenni. Nekik is el kell szaggat-

³¹⁸ L. SÁNDOR L., 2006, 16.

³¹⁹ L. SÁNDOR L., 2006, 16. .

³²⁰ A változó minőségű gyerekelőadások lehetséges problémáit Novák János elemzi, l. NOVÁK, 2012.

³²¹ A fogalmat Novák János így definiálja: „gyerekszínház az, ahol felnőttek szólnak a színház eszközeivel a gyerekekhez”. L. SÁNDOR L., 2006, 8.

³²² L. SÁNDOR L., 2006, 14.

³²³ L. pl. <https://www.youtube.com/watch?v=95vh01ObJk>

³²⁴ L. <https://www.pagonny.hu/rumini-ferrit-szigeten>

³²⁵ L. DÁVID, 2012.

niuk hét pár csizmát, mire megtalálják életük párját, a királyfit, vagy a királylányt. (...) Hogy az előttünk tornyosuló akadályok legyőzhetőek, hogy mindnyájunknak érdemes felnőni, ezt ígéri a jó mesék és a jó gyerekelőadások. Ez a mondanivaló, amíg ember él, mindig aktuális marad” – írja Novák János.³²⁶ Mindebből az is látható, hogy a színházi mese egyfajta »védőoltásként« (Novák) funkcionálhat az élet kihívásaira adott válaszok lehetséges mikéntjét illetően.

Mivel „a közvetlenül érzékelhető jelenségek köre, így tehát a szenzibilitás, az érzékelés művelete minősül az olvasóvá válás sarokkövének”,³²⁷ a színházból az olvasáshoz vezető út első állomásait az olyan jellegű élmények jelentik, mint a Kolibri Színház *Tekergők* c. előadása.³²⁸ Az Orbán Ottó verseire épülő játék nyelvvel, hanggal és irodalommal egy *Gesamtkunst*-jellegű *álomszerű felfedező utazás* hangok, versek, dalok kíséretében. Az előadásban hétköznapi tárgyak, ismerős játékok helyeződnek verbális, vizuális és zenei kontextusokba; később is könnyen felidézhetően.³²⁹ A *Játék óvodásoknak földön, vízen, levegőben* úgy hozza létre az emóciót a befogadójában, ahogy azt magáról a korai versélményről írja Nemes Nagy Ágnes: „... ahogy a levegő létrehozta a lélegzést vagy az utak kereszteződése a várost. Egyszerre van valami, ami azelőtt nem volt. A legkisebbek versélménye is valamiféle születés, esetleg egy lelki muslinca megmoccanása, de a közeg felkelti a funkciót, a vers – hatástényezőin át – a megfelelő lelki mozgást. Talán ezért szeretjük a művészetet, ezért a boldog, aktív teremtődésért.”³³⁰ Nemes Nagy Ágnes soraiból az is kitűnik, hogy „a gyermek számára a versjelenség, mondókajelenség és mesejelenség lelkíteti/testilelki szükséglet” – írja Daróczi Gabriella az óvodások versélményével kapcsolatban.³³¹

Ahhoz, hogy az óvodáskorú gyermekben megszülessen az olvasó, figyelembe kell venni fejlődés-leléktani sajátosságait.³³² Négy és hat év között a gyerekek gondolkodása még mindig észleleti élményekbe ágyazott és szemlélethez kötött; észleleti élményeik jellemzően szétválaszthatatlan egységekbe szerveződnek. Ezért nevezhető az óvodáskorú gyermek *szinesztétikus mezőnek*. Az érzéki benyomások biztosítják számára a gondolkodás anyagát, a nyelv megjelenítő erejét. A belső feszültség ritmusfeszültséggé szelídülésével függ össze a tisztán akusztikus formák, az akusztikai-ritmikai síkon mozgó élmények kedvelése.³³³ Esztétikai szövegekkel való találkozásakor az átélés dinamikáját az indulati feszültség biztosítja.³³⁴ Mindez rávilágít a színházi élmény kitüntetett szerepére az olvasóvá válhatóságában. Az előadások látvány-, hang-, mozgás- és

³²⁶ L. NOVÁK, 2009.

³²⁷ L. DARÓCZI, 2014b, 18.

³²⁸ L. <http://kolibriszinhaz.hu/eloadas/tekergo/> Az előadás megtekinthető: <https://www.youtube.com/watch?v=3B8-Jkm-9ZM>

³²⁹ <http://www.koloknet.hu/ajanlo/program/tekergo/>

³³⁰ L. NEMES NAGY, 1980, 87.

³³¹ L. DARÓCZI, 2014b, 21.

³³² L. pl. MÉREI -BINÉT, 1993.

³³³ MÉREI -BINÉT, 1993, 215.

³³⁴ Az óvodások esztétikai befogadásának bemutatásában Daróczi Gabriella tanulmányaira támaszkodtam. DARÓCZI, 2008, 2014a, b. A témához l. még pl.: BÓDIS, 2005.

verbális elemei³³⁵ az egész *szinesztétikus* mezőt aktivizálják, mely aktivitásélmény a színház hatásmechanizmusai révén extra minőségű feszültségoldódással párosul, ami olyan élmény- és emléknymokat létesít, melyek az örömszerzés olyan módját tanítják meg a pszichének, ami a pszichológiából jól ismert »ismétlési kényszer« által hosszú távon képes pozitívan befolyásolni a kultúrához való viszonyt. Ez az attitűd kamatoztatható az olvasás iránti vágy felkeltésében, nem kevésbé a fenntartásában. Nem kétséges ugyanis, hogy csak az szeret olvasni, akit nem ért ezzel kapcsolatos frusztráció, azaz kiépültek az olvasáshoz szükséges alapképességei. Kiépülésükhöz pedig a színházi élmény is hozzájárul azzal, hogy az előadás olyan képességsoportokat fejleszt a befogadóban, melyek az olvasáshoz is nélkülözhetetlenek. Elegendő talán a beszédélmény, beszédértés olvasástanulásban, olvasásértésben játszott szerepére utalni, vagy a beszédfeldolgozás minőségének, a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülésének a jelentőségére. „Aki mindennap hall mesét, annak iskolába lépéskor a nyelvi fejlettsége másfél évvel előzheti meg azt, aki csak rendszertelenül hall – vagy pláne csak *néz!* – mesét. Márpedig a nyelvi fejlettség a gondolkodás alapja” – mondja Vekerdy Tamás.³³⁶ S mivel gondolkodás nélkül nincs megértés, sem szövege, sem önmagunké, sem egymásé, sem a világ, úgy tűnik, a mesélésen fordul meg az emberi jövő...

Nem kétséges, hogy a színház is egy mesélési mód, mégpedig a nézett (filmes-televíziós) mesétől, amire a neves pszichológus itt a „*néz*” szóval utal, jelentősen eltérő módja a mesélésnek; hiszen míg a mozgóképszerű mesélés passzív befogadásra kényszerít, a színházi élmény aktív befogadást ír elő, az *élő* beszéd élményével hozzájárul a beszédfejlődéshez, így az olvasásértés alakulásához (is), a hatáselemek komplexitása révén pedig pedig a személyiség teljes mobilizációjával képes olyan erős élményt adni, ami húsz-harminc év múlva is hat.³³⁷ Éppen ezért nagyon fontos volna, hogy a színházi élmények sora folyamatos legyen, s hozzákösse az írásbeli kultúra világához már akkor a gyerekeket, amikor maguk még nem képesek olvasni írott szövegeket; s hogy a kötések kiépítéséhez hozzájáruljon az intézményi nevelés, a pedagógus. A színházban látott mesejátékok arra inspirálhatják később a kezdő olvasót, hogy próbálkozzon színházi élményei olvasmányélményre váltásával, természetesen nem a dramatizált változatok, hanem az epikus szövegek olvasásával.³³⁸ A színház ebben a vonatkozásban betölthet olyan szerepet is, mint a felnőtt felolvasó tevékenysége az első iskolás években, míg nem képes a kezdő olvasó magának élményt nyújtó olvasásra. Vágykeltő funkciója van, s ha e vágy kielégítésében a felnőtt is segíti, vele együtt bogarászva, felváltva olvasgatva a szöveget, amelynek ismerőssége segíti az olvasást, gyorsabban halad az olvasásfejlődés útján, mint gondolnánk, várnánk, remélnénk.

³³⁵ Ha vannak ilyenek – a Kolibri *Pont, pont vesszőcske* c. előadása például nem él verbális elemekkel.

³³⁶ L. VEKERDY, 2015.

³³⁷ Meczner János nyilatkozta Sándor L. Istvánnak adott interjújában, hogy a gyerekszínházak egyik dolga olyan erős élményt adni, hogy húsz, harminc év múlva is szívesen járjanak színházba az egykori gyerekek... L. SÁNDOR L., 2006, 14.

³³⁸ Holle anyó, Hamupipőke például gyakori mese színpadon is, hogy csak néhányat említünk.

A színház felől a drámaolvasáshoz is könnyebben érkezik meg a gyermek olvasó, különösen az olyan előadások felől, mint a Berg Judit *Rumini Ferrit-szigeten* c. mesedramájából készült színjáték a Pesti Magyar Színházban. S mivel ez egy meseregény-folyam részeként íródott mesedramaszöveg, regényolvasásra is inspirálhat. Mindkettő egyaránt nagy adóssága az olvasásfejlesztésnek, irodalomtanításnak, holott olvasó emberről igazán csak regényeket (és drámákat) is olvasó ember esetén beszélhetünk. Az erős nyomot hagyó színházi élmény után nagyobb eséllyel veszi elő a tengerészregény darabjait úgy harmadik-negyedik osztály táján a kisgyerek; különösen, ha olvasásra motiváló iskolai feldolgozás támogatja ebben, és/vagy a felnőttel való együttolvasás. Később pedig, mikor iskolázódásában elérkezik a drámaolvasás (7. osztály), ez az élmény segítheti a drámaszöveggel való ismerkedést; különösen, ha az iskolának és a pedagógusnak eszébe jut összekapcsolni és egymásra építeni az élményeket, tevékenységeket: a Rumini-előadást követő élményszerű regényfeldolgozásra a mesedráma olvasását, s azon tanítani a drámaolvasást.³³⁹ Hiába találkozik ugyanis dramatikus szövegekkel kezdettől az olvasókönyveiben a kisiskolás,³⁴⁰ a drámaolvasás nehéz! És, mint minden szövegtípus olvasása, külön tanítást igényel.

A dráma és a belőle készült előadás két különböző művészeti ág törvényei szerint működik³⁴¹ – az irodalomból közegváltással lesz színházi előadás, és ebben a közegváltásban számtalan hatáselem érvényesül.³⁴² Nem véletlen, hogy olvasó felnőttek között is szép számmal akadnak olyanok, akik szívesen járnak színházba ugyan, de az írott drámát nem élvezik. A szóbeliségben gyökerező színházi hatásmechanizmusok nélkül nem működik számukra a szöveg. Holott az előadás már egy értelmezett világ, benne a rendezői koncepció és a színészi szerepértelmezés érvényesül. A színházban tulajdonképpen azt látjuk, hogyan értelmezi korát egy-egy előadás a dráma használatával, mely értelmezéshez aztán a néző valamilyen viszonyul. Ha arra vagyunk kíváncsiak, milyen jelentést hoz *bennünk létre* a szöveg, *mit mond nekünk, s mit mondhatunk neki* mi magunk (Kulcsár Szabó), magát a drámát kell olvasnunk, amihez kétségtelenül *egybe kell gyűjteni erőinket* (Heidegger), hisz ez az olvasói tevékenység nem minden erőfeszítés nélkül való. Ám megéri a fáradság, mert olyan új felfedezésekre tehetünk szert önmagunkkal és a világ működésével kapcsolatban, embertársainkhoz és a világhoz fűződő viszonyunkban, ami nélkülözhetetlen a sikeres életgyakorlat számára is. Éppen ezért, mielőtt a lét(ünk) *végleg lemerül* (Nagy László), varázsoljuk elő a »tücsökhegedűt«, hogy *rátaláljunk a kimondatlanra – abban, ami kimondatott* (Heidegger).³⁴³ A kereséssel pedig igyekeznünk kell, mert a pszichológusok előrejelzése szerint *a mai 20–29 évesek több, mint a fele narcisztikus személyiség lesz 65 éves*

³³⁹ Aligha Csiky Gergely *Buborékokjával* vagy a Rómeó és Júliával érdemes kezdeni a folyamatot...

³⁴⁰ Egyszerűbb dramatikus játékszövegek (*Adj, király, katonát*), dramatizált népszokások (betlehemes játék), dramatizált mese, bábjátékszöveg minden olvasókönyvben szerepel.

³⁴¹ A színházi nyelv megért(et)éséhez l. GÖTZ, 2001.

³⁴² A regényszöveg drámává alakításának, majd a dráma színpadi előadásának, ill. a darab musicalváltozattá formálásának következményeinek felfedeztetésére l. pl. GAJDÓ, G. GÖDÉNY, 1995.

³⁴³ L. STAIGER, 1995, 12.

korára. Hiszen, miközben az online élet erősen támogatja a felnövesztett egót; az érzelmi intelligenciát és az empátiát a Z generáció már nem tekinti fontosnak, sőt inkább hátráltatónak. Ez a generáció nem mutat túl sok szociális érdeklődést, és hamar elunja magát – mondja Tari Annamária, aki szerint nagy eséllyel lesz gyors, unalmas és nem túl boldog élete közülük sokaknak.³⁴⁴

A generáció egy része ma már gyermeket nevel; s a »kis Alfák«³⁴⁵ első csapata pedig, akik már az anyatejjel szívták magukba a digitális tudást, és gyakran előbb tanultak meg érintőképernyőt használni, mint járni vagy beszélni,³⁴⁶ az iskola kapuján kopogtat... Külföldi kutatások szerint az Alfa-gyerekek 50–70%-a szokott internetezni, és tabletet is körülbelül ennyien használnak,³⁴⁷ ami bizonyos további változást hoz a képességekben, gondolkodásban. „Az érintőképernyő használata valószínűleg eltolja a hangsúlyt a látási és hallási csatorna felől a kinezetikus (testérzéketi) csatorna felé, és ez megint csak eddig nem ismert változásokat idézhet elő az információ feldolgozásában és a gondolkodásban. Természetesen pozitív és negatív hatások egyaránt lehetnek.³⁴⁸ A figyelem megosztását, a finommotorikus (finom kézmozdulatokat igénylő) készségeket például fejlesztheti ezeknek az eszközöknek a használata, ugyanakkor a TV-hez hasonlóan túlingerlést okozhat, és a társas együttlétektől vonja el az időt.”³⁴⁹ Ha abból indulunk ki, hogy a gyerekek egészséges agyfejlődéséhez nagy mennyiségű társas interakcióra van szükség (elsősorban a szülőkkel), annak is lehet negatív hatása, hogy manapság a TV-vel és a digitális eszközökkel hosszabb időre egyedül lehet hagyni a gyereket, mint régebben, amikor még nehezebb volt lefoglalni őket. Márpedig az újszülöttek úgy jönnek a világra, hogy agyuk még nem érte el a teljes fejlettségét. Az első két évben agyuk mérete megháromszorozódik! Ez a növekedés pedig a külső ingerek hatására következik be. Ezért nem mindegy, milyen ingerek érik a csecsemőket és a kisgyereket. A fejlődéshez megfelelő mennyiségű, jó minőségű ingerre van szükség, ilyenek a mozgás, a társas ingerek, az alkotó tevékenység, és még sok más.³⁵⁰ A 'sok más' része a korai színház, az ölbéli játékok, a mesemondás – a gazdag és változatos, mély nyomot hagyó literációs élmény. A felnőtt felelőssége, hogy hozzájusson a gyerek. Hogy nem reménytelen a vállalkozás, mutatja a »szupermostgenerációhoz«³⁵¹ tartozó gyerekek Krémkaktusza, Csodaország...

³⁴⁴ L. TARI, 2016.

³⁴⁵ A 2010 után született gyerekeket szokás így nevezni.

³⁴⁶ L. a 17. mellékletet.

³⁴⁷ L. KONOK, 2016. Biztosak lehetünk benne, hogy hazánkban csak annyival »jobb« a helyzet, amennyivel nagyobb a szegénység, s emiatt többeket érint a digitális világtól való elzártság.

³⁴⁸ Figyelemre méltó elemzés jelent meg az Alfák jövőjéről, az emberiség történetében várható-remélhető pozitív szerepükről. L. HERCSEL, 2015.

³⁴⁹ L. KONOK, 2016.

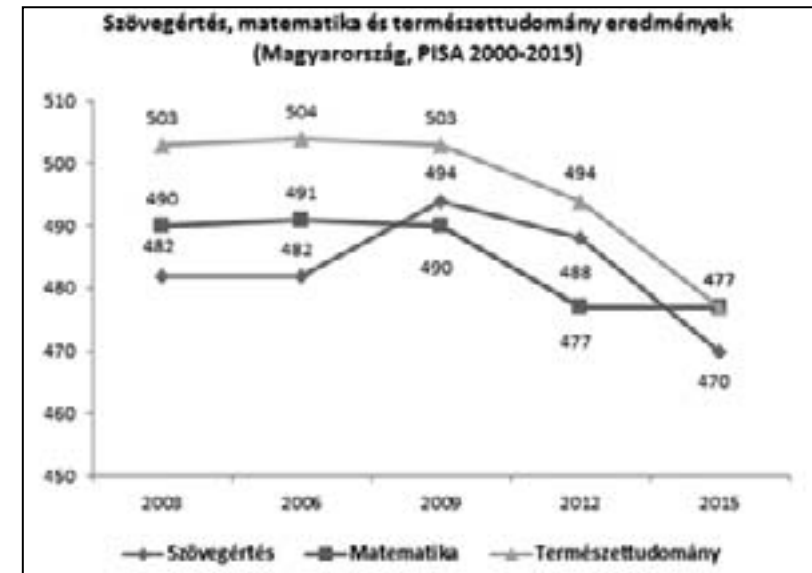
³⁵⁰ L. KONOK, 2016.

³⁵¹ L. HERCSEL, 2015.

Mellékletek

I. sz. melléklet

PISA-tesztek eredményei³⁵²



³⁵² RADÓ, 2016, illetve KOLOZSI, 2016

Tervezőország	pont	Mazensatika	pont	Szervező	pont
Japán	538	Japán	537	Kanada	517
Észtország	534	Korea	524	Finország	526
Finország	531	Svéd	521	Francia	521
Kanada	528	Észtország	520	Észtország	519
Korea	518	Kanada	518	Korea	517
Új-Zéland	513	Hollandia	512	Japán	516
Szlovénia	513	Dánia	511	Norvégia	513
Ausztrália	510	Finország	511	Új-Zéland	509
Egyesült Királyság	509	Szlovénia	510	Németország	509
Németország	509	Belgium	507	Lengyelország	506
Hollandia	509	Németország	506	Szlovénia	505
Svájc	506	Lengyelország	504	Hollandia	503
Francia	505	Francia	504	Ausztrália	500
Belgium	502	Norvégia	502	Svédország	500
Dánia	502	Ausztria	497	Dánia	500
Lengyelország	501	Új-Zéland	495	Franciaország	499
Portugália	501	Svédország	494	Belgium	499
Norvégia	498	Ausztrália	494	Portugália	498
USA	496	Franciaország	495	Egyesült Királyság	498
Ausztria	495	Egyesült Királyság	492	USA	497
Franciaország	495	Csehország	492	Spanyolország	496
Svédország	493	Portugália	492	Svájc	492
Csehország	493	Olaszország	490	Lettország	488
Spanyolország	493	Izland	488	Csehország	487
Lettország	490	Spanyolország	486	Ausztria	485
Luxemburg	483	Luxemburg	486	Olaszország	485
Olaszország	481	Lettország	482	Izland	482
Magyarország	477	Magyarország	477	Luxemburg	481
Izland	473	Szlovákia	473	Izrael	479
Izrael	467	Izrael	470	Magyarország	472
Szlovákia	461	USA	470	Görögország	471
Görögország	455	Görögország	454	Chile	459
Chile	447	Chile	453	Szlovénia	453
Törökország	425	Törökország	420	Törökország	428
Mexikó	416	Mexikó	408	Mexikó	423

2. sz. melléklet

Olvasásprojekt illiterális háttérű gyerekek számára

Prinz Dorottya: PROJEKTTERV (4 foglalkozás)
Maros Krisztina *Az illatok és hangok őrzője* című meséjéhez³⁵³

Az itt bemutatott projektterv arra kíván példát mutatni, hogy egy kortárs gyermekirodalmi művet hogyan dolgozhatunk fel élménypedagógiai eljárásokkal úgy, hogy szem előtt tartjuk az illiterális környezetből érkező gyerekek igényeit.

Maros Krisztina *Az Illatok és Hangok Őrzője* című meséje 2014-ben jelent meg a Csimota Könyvkiadónál. A könyv a kiadó Tolerancia-sorozatának egyik kötete. A sorozatban az elfogadról, a másságról, a sokszínűségről és az élet körforgásáról szóló művek kapnak helyet.

Maros Krisztina meséjének kiválasztásakor az vezérelt, hogy egy olyan kortárs gyermekirodalmi művet keressék, amelynek témájához bármilyen szociokulturális háttérű gyerek tud kapcsolódni. A mese a rohanó, elszürkülő világról szól, amelynek színesítésén az *Illatok és Hangok Őrzője* dolgozik nagy nehézségek közepette. Végül az emberek cseresznyemagok elvetésével örökre színessé varázsolják környezetüket.

A mese erősen épít az érzékszervi tapasztalatokra, szagokra, illatokra, hangokra, amelyeket szép és komplex képekkel mutat be. A kellemes illatok, hangok, a szagok és a zajok által kiváltott érzelmek mindenki számára ismerősek lehetnek, és ha ezeket élménypedagógiai eszközökkel előhívjuk, a mese szövegéhez minden olvasó kapcsolódni tud. Sok kortárs művel szemben *Az Illatok és Hangok Őrzője* nem olyan élményekből indul ki, amely kizárólag jól szituált gyerekek privilégiuma, hanem egy sokkal általánosabb problémát dolgoz fel, így megteremti az olvasóvá válás elsődleges feltételét mindenki számára: meglévő élményeket, tapasztalatokat aktivizál.

A projektterv összeállítása során arra törekedtem, hogy a szakirodalom preferenciáit figyelembe vegyem. Mivel ez a projektterv kifejezetten olyan gyerekek számára készült, akik illiterális környezetben nőnek fel, tehát kicsi a szókincsük, az irodalmi nyelv ismeretlen számukra, ezért viszonylag egyszerű nyelvezetű, ismeretlen szavakat kevésbé tartalmazó mesét választottam. A feldolgozás azért történik szakaszosan, hogy azok a gyerekek, akik nincsenek hozzá szokva a hosszabb történetekhez, ne veszítsék el a fonalat: a néhány soros szövegrészletet drámajáték és a vizualitásra, ill. egyéb érzékszervi tapasztalásra építő feladatmegoldás értelmezi.

³⁵³ L. MAROS, 2014. A szöveg önálló kötetben jelent meg a kiadó toleranciasorozata részeként. L. <http://csimota.hu/hu/konyv/az-illatok-es-hangok-orzoje/>; <http://csimota.hu/hu/konyvcimke/tolerancia/>

Fontosnak tartom azt is, hogy a foglalkozások számára kialakított tér családias, barátságos legyen, mert az illiterális környezetből érkező gyerekek számára ismeretlen a meseolvasás rítusa, intimitása. Ezt a légkört egy nagyobb csoportnál természetesen igen nehéz megteremteni, mégis segíthet, ha a gyerekek körben ülnek, lehetőleg párnákon.

A foglalkozástervek kidolgozása során ügyeltem arra, hogy a feladatok, játékok ne elsősorban a verbális intelligenciára építsenek: ne csak szóban, írásban kelljen megfogalmazni gondolatokat, hanem mozgással, vizuálisan vagy akár hangokkal. Kevés a beszélgetés, hiszen ez is nehézséget okozhat az illiterális háttérű gyerekek számára, sokkal több a dramatikus játék, vizuális feladat. Ahol mégis szóban kell a gyerekeknek megosztani gondolataikat, érzelmeiket, ott lehetőségük van például érzelmeket, hangulatokat kifejező kártyákat választani, és mindig megadtam a lehetőséget arra, hogy csak az szólaljon meg, aki szeretne. Aki nem szeretne, annak elég csak az adott tevékenység közben végiggondolni a feltett kérdést, felvetett problémát (pl. cseresznyemagok elvetése).

Azoknak a gyerekeknek, akik nem olvasott mesén, hanem televízió által sugárzott rajzfilmekben nőnek fel, a belső képek megteremtése gondot okozhat, ezt segítik a fantáziajátékok, drámajátékok. A foglalkozás során a gyerekek végig a mesében „élnek” azáltal, hogy az osztálytermi környezetet is a mesének megfelelően alakítják, szereplők bőrébe bújhatnak, és a történetben megjelenő tárgyakat, pl. a szelencét, a kezükbe vehetik. Az általuk készült rajzok mindig kikerülnek a teremben, ezek akár kiállítászerűen hosszabb távon is ottmaradhatnak, és a művel kapcsolatos élményeikre emlékeztethetik a gyerekeket.

A foglalkozás során differenciálásra ad lehetőséget egyrészt az, hogy bizonyos feladatoknál a gyerekek dönthetik el, hogy mennyit osztanak meg szóban. Adhatunk továbbá különböző nehézségű képeket, feladatokat a csoportmunkánál is, illetve a heterogén összetételű csoportok azt biztosítják, hogy mindenki megtalálja azt a részfeladatot magának, amelyben erős.

A négy foglalkozás mindegyike 60 perces, így nem illeszkednek a délelőtti tanítás menetébe, a napközi programjába viszont beilleszthetőek. A projektet 2–3. osztályosoknak terveztem, de ez az osztály képességeitől függően változhat.

A projekt négy napon át tart. A gyerekek a foglalkozások között is dolgoznak a szöveggel, egyik napról a másikra az adott szövegrészletből ki kell választaniuk kedvenc szavukat vagy kifejezésüket. Ezt leírják és le is rajzolják, majd belerakják egy saját kis dobozukba, amelyet a projekt végén megtarthatnak. A projekt tehát rendkívül intenzív, ezért a gyerekek egészen bevonódhatnak a mese világába, és átélhetik azt, hogy lehetséges egy irodalmi mű bűvkörében is élni. Ez sarkallhatja őket arra, hogy maguktól elkezdjenek olvasni.

2–3. osztály

A projekt céljai:

- az olvasóvá nevelés: az olvasás megszerettetése, az olvasási kedv felkeltése és megerősítése
- az irodalmi művel való aktív párbeszéd képességének kialakítása
- a kritikai és kreatív olvasás (gondolkodás) fejlesztése
- az árnyalt önkifejezés fejlesztése
- az érzelmi élet, az önismeret fejlesztése
- a másik megértésére való igény kialakítása
- a képzelőerő fejlesztése
- a kooperáció fejlesztése
- az érzékelés fejlesztése

Szükséges eszközök:

- doboz, szekrény (pl. kartondobozokból összerakva), szelence, dobozok (nagyobb gyufás skatulyák)
- fahéj, rózsza (vagy rózsasillatú illatosító stb.), aszalt alma, málnalekvár, virág, fűszerek, fenyő, cseresznyemagok stb.
- képek, rajzok (felhő, kalács, ágy)
- post-itek, A5-ös méretű papírok, ceruzák, zsír/pasztellkréták, tollak, sütőpapír, papírzacskó
- számítógép, hangszóró
- színekártyák, kártyák hangokkal, hangulat- és érzelmekártyák („smiley-k), jelenetkártyák
- szürke textilek

Előzetes feladatok:

- a gyerekeknek szürke anyagokat, ruhákat, tárgyakat kell hozniuk a második foglalkozásra
- a foglalkozások előtt az osztály a székeket vagy a párnákat kör alakba rendezi, illetve megbeszéli, hogy ki kivel fog csoportban dolgozni
- a tanító a 2. foglalkozás előtt a terem egyik sarkát szürke textilekkel borítja be
- a tanító a 4. foglalkozás előtt néhány tanulót megkér arra, hogy miközben felolvassa a hetedik szakaszt, sütőpapírral takarják le a rajzokat

1. FOGLALKOZÁS (60 perc)


Idő	A foglalkozások menete	Eszközök
3'	I. Ráhangolódás	
5'	<p>1. <u>Érzékelésfejlesztő játék</u> <i>Az osztály/csoport körben ül. Egy dobozba (kis réssel a tetején) egész fahéjakat rejték el. A gyerekek feladata, hogy kitalálják, hogy mi van a dobozban. Beleszagolhatnak, megrázzhatják, belenyúlhatnak, de nem vehetik ki, és nem nézhetik meg.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Képzeljétek el, tegnap találkoztam az Illatok és Hangok Őrzőjével. Ismeritek? Ő adta nekem ezt a dobozt. Találjátok ki, hogy mi lehet benne! Bármit csinálhattok a dobozzal, csak nem vehetitek ki belőle, ami benne van. Csukjátok be a szemeteket, és adjátok körbe! Aki tudja esetleg, hogy mi lakik a dobozban, ne árulja el, amíg körbe nem ér a doboz. Kinek van ötlete? Mi alapján tudtátok kitalálni? Milyen érzékszerveiteket használtátok? <p>2. <u>Fantáziajáték: illatok és hangok felidézése</u> <i>A gyerekek becsukják a szemüket, és fantáziájuk segítségével konyhai szagokat, illatok és hangokat idéznek fel. Ugyanezt a feladatot csoportban folytatják különböző képek segítségével.</i></p> <p>a) Ez a fahéjrúd egy profi szakács konyhájából származik.</p> <ul style="list-style-type: none"> Csukjátok be a szemeteket, és képzeljétek el, hogy ennek a szakácsnak a konyhájában vagytok. Éppen fő a leves, sülnek a húsok, készül az édesség, közben a kis kukták mosogatnak, vágják a hozzávalókat, kevernek-kavarnak. Ne nyissátok ki a szemeteket. Akit megérintek, mondjon egy hangot, amit hall vagy egy kellemes illatot, esetleg egy kellemetlen szagot, amit érez. <p>b) Csoportokban fogtok dolgozni. Kaptok egy-egy képet.</p> <ul style="list-style-type: none"> Gyűjtsétek össze azokat a szagokat, illatokat és hangokat, amelyeket a képek felidéznek bennetek. Írjátok ezeket egy-egy kis lapra, és ragasszátok a kép köré. 	<p>doboz, fahéj</p> <p>fahéj</p> <p>képek, post-itek, tollak</p> <p>A5-ös méretű papírok, ceruzák</p>

	<p>3. <u>Szereplőfantázia az Illatok és Hangok Őrzőjéről</u> <i>A gyerekek fantáziarajzokat készítenek az Illatok és Hangok Őrzőjéről.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Sokféle illatot, szagot és hangot ismertek. Képzeljétek el, hogy ezeket mind az Illatok és Hangok őrzője is tárolja. Mit gondoltok, hogy nézhet ki az Illatok és Hangok Őrzője? Rajzoljátok le! Aki elkészült, kiteheti ide a falra. Nézzétek meg, ki milyen rajzot készített. Akkor lássuk, hogy mit mond róla a mai mesénk. 	
20'	<p>II. A mese interaktív, szakaszos feldolgozása</p> <p><u>Első szakasz (3. oldal, tanítói bemutatás)</u></p> <p>„A világ tetején, málnalekvár-fellegek és rózsaködök között lakott az Illatok és Hangok Őrzője. Arca, akár az aszalt alma, oly édes, és éppolyan ráncos is. Mosolya szintiszta muzsika. Tarka kunyhója telis-tele volt fiókokkal, melyekben a rég elfeledett illatokat és hangokat tartotta.”</p> <p>1. <u>A rajzok és a mese összehasonlítása</u> <i>Az első szakasz felolvasását követően a gyerekek összevetik rajzaikat és a mese által leírt Őrzőt.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Milyen a mese szerint az Illatok és Hangok Őrzője? Van olyan a rajzaitok közül, amelyek illik a mese leírásához? Miért? <p>2. <u>A mesében megjelenő képek megtapasztalása érzékszervekkel</u> <i>A gyerekek megszagolják a málnalekvárt és rózsát, majd az aszalt almát. Ez utóbbit meg is tapogatták és megkóstolják. Különböző zenék (pl. Pachelbel: Canon in D, Mozart:, Vivaldi: Négy évszak, Beethoven: Sors szimfónia stb.) közül kiválasztják azt, amelyik szerintük az Őrző mosolyára illhet.</i></p> <p>a) Csukjátok be a szemeteket, körbeviszek két valamit, szagoljátok meg őket, és próbáljátok meg kitalálni, mi az!</p> <ul style="list-style-type: none"> Mik lehetnek ezek? Milyen volt megszagolni ezeket? <p>b) A mese szerint, „Arca, akár az aszalt alma, oly édes, és éppolyan ráncos is.”</p> <ul style="list-style-type: none"> Hoztam nektek aszalt almát. Nézzétek meg jól, szagoljátok, tapogassátok meg, aztán kóstoljátok meg! Milyen korú lehet az Illatok és Hangok őrzője? Miből gondoljátok? 	<p>málnalekvár, rózsza (vagy rózsailatú illatosító stb.) aszalt alma</p>

	<p>c) „Mosolya szintiszta muzsika” – mondja a mese. Hoztam nektek különböző muzsikákat. Melyikről jut eszetekbe mosolygó, aszalt alma arcú alak?</p> <p>Hajtsátok le a fejeteket, csukjátok be a szemeket! Amelyik zenénél úgy érzed, hogy illik az Illatok és Hangok Őrzőjének arcára, annál tedd fel csendben a kezedet.</p> <p>3. <u>Beszélgés az Őrző fiókos szekrényéről</u> A tanító megmutatja az Őrző fiókos a szekrényét. A gyerekek következő foglalkozásra elképzelik és lerajzolják a fiókok tartalmát.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Itt van az a kis fiókos szekrényke, amiben az Illatok és Hangok Őrzője tárolja a hangokat és az illatokat. • Mit gondoltok, mit rejthet? • Következő foglalkozásra készítetek egy rajzot a fiókos szekrényke tartalmáról. 	<p>számítógép, hangszóró</p> <p>fiókos szekrény (pl. kartondobozokból összerakva)</p>
5'	<p>III. Értékelés A tanító azt a feladatot adja fel következő foglalkozásra a gyerekeknek, hogy olvassák el mégegyszer a feldolgozott szakaszt, válasszanak ki belőle egy szót vagy kifejezést, és rajzolják is le, valamint tegyék bele egy dobozkába. A gyerekek színkártyák segítségével értékelik a foglalkozást.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoztam mindenkinek egy kis fiókot, egy dobozt, amelybe innentől kezdve minden foglalkozás után belerakjuk a szövegrészletet, amit olvastunk. • Arra is megkérlek titeket, hogy a következő foglalkozásra olvassátok el mégegyszer a szöveget, válasszatok ki egy szót vagy kifejezést, írjátok rá egy cetlire, és rajzoljátok is le a jelentését. • Majd ezt is tegyétek a fiókba. • Mielőtt azonban véget érne ez a foglalkozás, szeretném, ha megmutatnátok, hogyan éreztétek magatokat. • Hoztam sok-sok különböző színű kártyát. • Iderakom középre, válasszatok ki azt, amelyik valamilyen okból illik a mai foglalkozásra, és mutassátok fel. Aki szeretné, el is mondhatja, hogy miért azt a kártyát választotta. 	<p>színkártyák, dobozok</p>

2. FOGLALKOZÁS (60 perc)

Idő	A foglalkozások menete	Eszközök
5'	<p>I. Ráhangolódás</p> <p><u>Otthoni munkák bemutatása</u> A foglalkozás előtt a gyerekek kirakják a rajzokat, amelyeket a fiókok tartalmáról készítettek. Aki szeretné, megoszthatja, hogy mit rajzolt, illetve, hogy melyik szót vagy kifejezést rakta be a fiókjába.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nézzük meg a rajzaitokat. • Ki szeretné elmesélni, hogy mit rajzolt? • Ki szeretné megosztani, hogy milyen szót vagy kifejezést rakott a fiókjába? 	<p>„házi feladat” rajzok</p>
50'	<p>II. A mese interaktív, szakaszos feldolgozása</p> <p><u>Második szakasz (5. oldal, tanítói bemutatás)</u></p> <p>„Sok-sok éven át gyűjtögetett és rendszerezett, mint egy szorgos méh. Külön fiókba rejtette a nyári eső illatát és az esőcseppek koppanásait, nagymamák frissen sült kalácsainak emlékét és anyák lágy altatódalait. Egy titkos zugban pedig olyan parányi szelencét őrzött, amelyikbe csak a legapróbb ritkaság fért bele: egy kisdarázs álma a cseresznyevirágokról”</p> <p><u>1. A fiókos szekrény tartalmának elővarázslása drámajátékkal</u> A gyerekek körbeállva a tanító mozdulatait (tenyerek összesimítása, csettintés, dobolás a combon, trappolás, majd megint dobolás a combon, csettintés, tenyerek összesimítása) követik, amelyekkel az eső hangjait érzékeltetik. Elképzelik, és arcukkal megmutatják, hogy milyen érzés, amikor kalács illatát szagolják, illetve altatódalokat énekelnek. Csoportokban egy saját illatot vagy hangot kell megjeleníteniük.</p> <p>a) <u>Nyári eső</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Varázsoljuk elő a fiókok tartalmát! • Úgy látom, az Illatok és Hangok Őrzője elfelejtette feliratozni a fiókokat. Nézzük, mi lehet az elsőben. • Álljatok fel! • Elkezdek egy mozdulatot, a tőlem balra álló utánozza, majd szép sorjában, egymás után mindenki... • Szagoljatok bele a levegőbe! • Érzitek a nyári eső illatát? Mutassátok meg az arcotokkal, mit éreztetek! • Nézzétek csak XY arcát, szerintetek ő mit érez! Szereti ezt az illatot? • A táblán látható rajzok közül melyiket ragasztanátok a fiók elejére? Miért? <p>b) <u>Kalács</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Varázsoljuk elő a második fiók tartalmát. • Hmm, ti is érzitek ezt a finom kalácsillatot? • Szívjuk be ezt az illatot! • Mutassátok az arcotokkal, milyennek érzitek a frissen sült kalács illatát! 	<p>fiókos szekrény, rajzok (felhő, kalács, ágy)</p>

<p>c) <u>Altatódal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kukkantsuk bele a harmadik fiókba. Mi lehet benne? • Ismertek altatódalokat? • Énekeljünk el közösen néhányat. Játsszátok el, hogy éppen egy kisbabát ringattok. • (Vagy Gryllus Vilmos: Altató meghallgatása) • XY, ragaszd rá a megfelelő képet a fiókra. <p>d) <u>Saját illat vagy hang megjelenítése csoportokban</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit rejthet a negyedik fiók? • Csoportokban találjátok ki egy illatot vagy hangot. Jelenítsétek meg, és az arcotokkal azt is mutassátok meg, hogy milyen érzés ezzel a hanggal vagy illattal találkozni. • Ne áruljátok el mire gondoltatok, a többiek feladata lesz, hogy kitalálják, mit jelenítettetek meg. <p>2. <u>Fantáziajáték a „parányi szelencével”</u> <i>A tanító mutat egy képet a cseresznyevirágról. A gyerekek megnézhetik, megfoghatják, belelehetnek a parányi szelencébe.</i></p> <p>Ilyen gyönyörű szépek a cseresznyefák, amikor virágoznak. Ezt a képet is kirakom ide.</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Nézzétek csak, itt van nálam a parányi szelence. • Adjátok körbe, nézzétek meg jól, bele is leshettek, de óvatosan, nehogy kiröppenjen a legritkább dolog, a kisdarázs álma a cseresznyevirágozról. • Ha megnézte mindenki, rakjuk ide, jól látható helyre! <p><u>Harmadik szakasz (7–9. oldal, tanítói bemutatás)</u></p> <p>„Eközben odalent, a világban, az emberek sorra építették szürke házaikat. Tízemeleteseket és felhőkarcolókat, irodaházakat és áruházláncokat. Az épületek közt szürke utcák kanyarogtak, az utcák körutakká nőttek, sugárutakba és autópályákba torkolltak. Megannyi egyforma szürkeség. Az illatok, a dalok és velük együtt a színek egyszer csak eltűntek a városokból.</p> <p>Reggelente a férfiak magukra öltötték az áruházakban vásárolt szürke zakóikat, az asszonyok pedig a frissen vasalt szürke szoknyáikat, és munkába indultak szürke autóikon. A telefonok csörögtek, a számítógépek billentyűi kattogtak, az autók kipufogói szomorú szürkeséget pöfékeltek a siető alakok köré.”</p>	<p>(számítógép, hangszóró)</p> <p>szelence, kép</p>
--	---

<p>1. <u>Tapasztalatszerzés és beszélgetés a világ szürkeségéről</u> <i>A gyerekek a körből kimozdulva, a szürke sarokba mennek. Mindenki kap egy kártyát, amelyen egy hang szerepel, ezt kell utánozniuk (telefoncsörgés, autódudálás, autópöfékelés, számítógép-billentyűzet kattogása, „elnézést, sietek” stb.). Megfogalmazzák, hogy milyen érzés itt a sarokban lenni, összehasonlítva azzal, amikor a körben ültek (ami mellé kikerültek a színes képek az 1. foglalkozásról, az Illatok és Hangok Őrzőjét, illetve a fiókok tartalmát ábrázoló rajzok).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Menjünk át a terem másik sarkába, ahova szürke textileket terítettem, ti pedig leraktátok az általatok hozott szürke tárgyakat. • Ha hoztatok szürke ruhát, most vegyétek fel. <p>Mindenki kap egy kártyát. Jelre mindenki olyan hangot adjon ki, amit a kártyán talál. Nem kell nagyon hangosan, hogy halljuk egymást. Néhány eszközt is találtok segítségképpen ezen az asztalon.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milyen érzés itt lenni? Ha nehéz ezt kifejezni, hoztam hangulat- és érzelmekártyákat, válasszátok ki, hogy melyik illik ehhez a sarokhoz. • Hol éreztétek jobban magatokat, a körben vagy ebben a sarokban ülve? Miért? <ul style="list-style-type: none"> • Csukjátok be a szemeteket, és kutassatok az emlékeitekben. • Mikor éreztétek magatokat úgy, mint ebben a sarokban? • Elő tudtok halászni olyan emléket, amikor úgy éreztétek magatokat, mint a színes körben ülve? 	<p>szürke textilek, kártyák hangokkal, hangulat- és érzelmekártyák (smiley-k)</p>
<p>5' III. Értékelés <i>A tanító kiosztja a feldolgozott szövegrészletet, és megbeszéli az osztállyal, hogy megint válasszanak egy szót vagy kifejezést a szövegből, és rajzolják le. A gyerekeknek a szürke és a színes sarok között húzódó skálára állnak fel aszerint, hogy hogyan érezték magukat a foglalkozáson.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elérkeztünk a foglalkozás végéhez. Ismét odaadom nektek a mai szövegrészletet, és megint arra kérlek titeket, hogy olvassátok el, válasszatok belőle egy szót vagy kifejezést, írjátok egy cetlire, és rajzoljátok is le a jelentését. • Rakjátok ezt is a fiókotokba. • Arra szeretnék titeket kérni, hogy ha jól éreztétek magatokat, akkor menjetek a színes sarokba, ha rosszul, akkor maradjatok itt a szürke sarokban, ha pedig valahol a kettő között, akkor álljatok a két sarok közé, aszerint, hogy inkább jól vagy inkább rosszul éreztétek magatokat. • Aki szeretné, meg is oszthatja velünk, hogy miért oda állt, ahova éppen állt. 	


3. FOGLALKOZÁS (60 perc)

Idő	A foglalkozások menete	Eszközök
5'	<p>I. Ráhangolódás <i>A gyerekek a terem különböző pontjain elhelyezett kellemes illatú dolgokat megszagolják (virág, fűszerek, lekvár, fenyő stb.), közben különböző (számítógépről lejátszott) hangokat (madárcsicsergés, száraz falevelek zörgése, sült gesztenye roppanása) hallgatnak. A foglalkozás előtt a tanító az ablakokat kinyitja. A tanító megkérdezi, hogy a gyerekek felismerték-e a hangokat, amelyeket lejátszott. Aki szeretné, megoszthatja a „házi feladatát”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A szürke sarok eltűnt, és nézzetek csak körül a teremben, mi minden vette át a helyét. • Járjatok körbe, szagoljatok meg mindent, füleljetek jól. • Üljetek vissza a körbe! • Milyen hangokat hallottatok? • Ki szeretné elmondani és megmutatni a szót vagy kifejezést, amit az előző szövegrészletből választott? 	virág, fűszerek, lekvár, fenyő stb., számítógép, hangszóró
50'	<p>II. A mese interaktív, szakaszos feldolgozása</p> <p><u>Negyedik szakasz (11–13. oldal, tanítói bemutatás)</u></p> <p>„Az Illatok és Hangok Őrzője nem bírta sokáig nézni ezt a bánatos egyhangúságot. Kihúzkodta fiókjait, kitérta házának ablakait, és ráborította a világra szín pompás felhőit. Az ismerős illatokkal együtt kiszöktek az elfeledett hangok: a sült gesztenye héjának roppanása, a hajnali madárcsicsergés, a száraz falevelek zizegése.</p> <p>Ekkor valami megváltozott a világban. Senki sem tudta, mitől. Az asszonyok illatos lekvárokat főztek, csinos, piros fodros ruhákban, a férfiak mintás pólókban zongoráztak szerelmes verseket. A gyerekek pedig újra látták a színeket.”</p> <p>1. <u>Ruhatervezés</u> <i>A gyerekek modellekre piros fodros ruhát és/vagy mintás pólót terveznek.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoztam modelleket, ilyenekre szoktak ruhát tervezni. • Tervezzetek ti is piros, fodros ruhát és mintás pólót. • Választhattok, hogy melyiket, akár mindkettőt is megcsinálhatjátok. • Tegyétek ezeket is ki a falra! <p>2. <u>Állókép megjelenítése</u> <i>A gyerekek a szövegben megjelenő képekhez (lekvárt főző asszonyok, férfiak szerelmes verset zongoráznak, a gyerekek újra látják a színeket) készítenek állóképeket, ezeket egyszerre mutatják meg. A felkészülés közben zongorazene (szerelmes dalok) szól. A tanító a mese olvasását úgy folytatja, hogy a gyerekek még tartják az állóképeket. A mesének megfelelően megmozdulhatnak, játszhatnak.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Látjátok, újra színesbe borult a világ. • Csoportokban egy-egy állóképben jelenítsétek ezt meg. 	modell- rajzok, színes ceruzák jelenet- kártyák

<ul style="list-style-type: none"> • Kaptok egy-egy jelenetkártyát, amelyen a mesében szereplő képeket olvashatjátok. • Minden csoport egyszerre, tapsra áll majd be a képbe. • Minden csoport megnézheti majd a többi csoport állóképét egymás után, de vissza kell állnotok a képbe. • Közben zongorazenét fogtok hallani. <p>(Az állóképek bemutatása után:)</p> <p><u>Negyedik szakasz (15. oldal, tanítói bemutatás miközben a gyerekek még tartják az állóképet)</u></p> <p>„Néhány napig, egy-két hétig, olykor pár hónapig is tartott a varázslat. Aztán kezdődött minden előről. A férfiak és a nők újra sietni kezdtek, szaladtak a szürke buszok után, izgatottan nyomkodták telefonjaikat és gyorséttermekben kapkodták be az egyencsomagolt ebédjeiket. Szürke futószalagok kígyóztak a gyárak szürke gépsorai alatt. A dalok lassan ellillantak az utolsó, kemencében sült alma gőzével.”</p> <p>1. <u>Jóslás a mese folytatásáról</u> <i>A gyerekek az Illatok és Hangok Őrzőjének bőrébe bújva jósolnak a mese folytatásáról.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Most üljetek vissza ide a szürke lepelre! • Csukjátok be a szemeteket, és képzeljétek el, hogy ti vagytok most az Illatok és Hangok Őrzője. • Mit tennétek? • Lássuk, hogy mi fog történni. <p><u>Ötödik szakasz (17. oldal, tanítói bemutatás)</u></p> <p>„Az Illatok és Hangok Őrzője új tervet eszelt ki: olyan fellegeket főzött, amelyekről úgy gondolta, hosszabb időre is képesek vidámságot lopni a városokba. Fiókaiból egy hatalmas üstbe öntötte a hozzávalókat: tengermorajlást, őszi erdő levegőjét, macskadorombolást, sünök masírozásának neszeit, meg egy kis fahéjas almagózt, a kontya alól. Jól megkeverte, még énekelt is az egyre habosodó, színes gőzpamacsnak, mely lassan felhővé dagadt, és elterült az égbolton. Gomolygott a városok felett, ráült a háztetőkre, mint a színes cukormáz.”</p>	szürke textil
--	------------------

	<p>1. Fantáziajáték: hangok és illatok főzése <i>A gyerekek eljátszzák, hogy különböző hangokat és illatokat kevernek össze mozgással, hangok kiadásával és az illatok elképzelésével, közben a szürke leplet félredobják.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Képzeljétek el, hogy ez a kör itt az a hatalmas üst, amibe az Őrző mindent belefőz. • Dobjuk bele a tengermorajlást, az őszi erdő levegőjét, a macskadobolást, a sünök nesztét, a fahéjas almagózt. • Szagoljatok bele a levegőbe! Milyen illata van? • Ti mit dobnátok még bele? • Rakjuk bele közösen! • Dobjuk félre ezt a szürke leplet! • Üljetek vissza a körbe! <p><u>Hatodik szakasz (18. oldal, tanítói bemutatás)</u></p> <p>„És valóban, az emberek felemelték tekintetüket az új színes illatkavalkád felé. Arcuk kipirult, hirtelen a tengerpartra és az őszi erdőbe vágytak, befogadták a kóbor macskákat, és virágos pulcsikat kötöttek kövér kutyáiknak. Házaik kéményéből színes üstök szálltak, melyek kékre, zöldre, sárgára festették a város szürke épületeit. Az otthonokban édes sütemények sültek, cifra mesék szövődtek a nappalik puha szőnyegén.”</p> <p>1. <u>Illusztráció készítése a színes, vidám városról</u> <i>A gyerekek A5-ös méretű papírokra illusztrációt készítenek a mese ezen részletéhez.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Készítsetek rajzot ehhez a részlethez! • (Felolvasom mégegyszer, többször is akár.) 	<p>A5-ös méretű papírok, zsír-/pasztellkréták</p>
<p>5'</p>	<p>III. A következő foglalkozás előkészítése, értékelés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aki nem készült el a rajzával, otthon befejezheti. Ha készen vagytok, tegyétek ki ide az Illatok és Hangok Őrzőjét ábrázoló rajzok mellé. Ha jól éreztétek magatokat a foglalkozáson, tegyétek magasabbra a rajzotokat, ha kevésbé jól, tegyétek inkább lejjebb. • A következő foglalkozásra megint tegyetek a fiókokba egy szót vagy kifejezést a szövegből. 	

4. FOGLALKOZÁS (60 perc)

Idő	A foglalkozások menete	Eszközök
<p>5'</p>	<p>I. Ráhangolódás</p> <p>1. <u>Az előző foglalkozáson elkészült rajzok bemutatása</u> <i>Aki szeretné, megoszthatja, hogy milyen szót vagy kifejezést választott az előző szövegrészletből.</i> <i>A gyerekek megnézik egymás elkészült rajzait, és gondolatokat osztanak meg róluk.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ki szeretné elmondani és megmutatni, hogy melyik szót vagy kifejezést rakta a fiókjába? Aki szeretné elmondani, szívesen meghallgatjuk. • Nézzük meg közösen a rajzokat, amiket az előző foglalkozáson készítettetek. Aki hazavitte befejezni, az is tegye ki a rajzát. • Milyen hangulatot árasztanak? Milyen érzéseket keltenek bennetek? • Lássuk, hogyan folytatódik a mesénk! Olvassuk tovább! • Közben néhány gyerek, akivel előzetesen megbeszéltem, valamit csinálni fog a rajzokkal. 	<p>rajzok az előző foglalkozásról</p>
<p>50'</p>	<p>II. A mese interaktív, szakaszos feldolgozása</p> <p><u>Hetedik szakasz (20–23. oldal, tanítói bemutatás, közben néhány gyerek sütőpapírral takarja le a rajzokat)</u></p> <p>„Eltelt egy hónap, kettő, aztán egy egész év. Kicsit fakóbbak lettek a kékek, a zöldek, a sárgák, de még hallatszott a muzsika itt-ott, még elégedetten doromboltak a vöröshasú cirmos macskák a kék pettyes tálkájuk mellett.</p> <p>Mikor végül lassan, nagyon lassan elhalkult az utolsó hegedűszó, az utolsó madárdal is, és az autók pöfögése és a gyárak zakatolása hallatszott újra, az Illatok és Hangok Őrzője egészen elszomorodott. Sőhajtozva lapozgatott mindentudó könyvében, nyitogatta a fiókokat, fülelt erre, szagolt arra, kereste a varázslatot, amely véglegesen visszahozhatná a színeket a világba.”</p> <div data-bbox="1988 1208 2242 1393" style="text-align: center;">  </div> <p>1. <u>Hangjáték</u> <i>A tanító mutat egy képet egy vöröshasú cirmos macskáról. A tanító a táblán lévő évkörön (12 részre osztott kör, egyre halványabb színekkel vannak kitöltve a körcikkek, óramutató) mutatja az idő múlását, miközben az osztály egyik fele egyre halkabban füttyörészik, csivitel, nevet, a másik fele pedig egyre hangosabban az autók zaját, a zakatolást, a billentyűk hangját utánozza.</i></p>	<p>sütőpapír</p> <p>kép</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Ki találkozott már ilyen vörös cirnos macskával? • A táblára felraktam egy évkört, amin bejelöltem a 12 hónapot. Látjátok, egyre halványabbak a színek. • Ahogy a mutatót mozgatom, úgy telik az idő. • Az osztálynak ezt a felét arra kérem, hogy fütyörésszen, kacagjon, dudorásson, és ahogy telik az idő, úgy halkuljon el. • Az osztálynak ez a fele pedig először halkán, majd egyre hangosabban utánozza az autók hangját, a zakatolást, a billentyűk hangját. <p>2. <u>Beszélgetés a részletről és jóslás a folytatásról</u> <i>A gyerekek gondolatokat osztanak meg arról, hogy milyen érzés a sütőpapírokkal letakart, ezért homályos rajzokat nézni, illetve beszélgetnek arról, mi lesz az Őrző következő lépése.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Milyen érzés letakart, homályos rajzokat nézni? • Mit gondoltok, mit fog tenni most az Illatok és Hangok Őrzője? <p><u>Nyolcadik szakasz (25. oldal, tanítói bemutatás)</u></p> <p>„Lemondóan kinyitotta titkos szelencéjét, amelyikben ott rejtőzött a kisdarázs álma a cseresznyevirágokról. Óvatosan a tenyerébe hintette, és a nyitott ablakon át, néhány balsamos varázsszó kíséretében, a város felé fújta. A pirinyó álomszemcsék lustán hömpölyögtek a levegőben, és szét-szóródtak a szélrózsa minden irányába.”</p> <p>1. <u>Fantáziajáték: a kisdarázs álmának szétfújása</u> <i>A gyerekek körbeadják a szelencét, a tenyerükbe öntik a tartalmát, és szétfújják.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adjátok körbe a szelencét, öntsetek egy kicsit belőle a kezetekbe! • Menjete az ablakhoz, és fújjátok szét a világba, amit a kezetekbe öntöttetek, majd üljete vissza a helyetekre. <p><u>Kilencedik szakasz (27. oldal, tanítói bemutatás)</u></p> <p>„Az ég sötétedni kezdett. A Hold ásítva bújt sápadt fátyla mögé. Az emberek szinte egyszerre lettek álmosak. Hazatipegtek szürke cipőikben, megmosakodtak szürke csempés fürdőszobáikban, felöltötték szürke hálóruháikat, és mind-mind nyugovóra tértek. Álmukban meztláb szaladtak a nedves fűben, körös-körül virágzó cseresznyefák, fészüket építő zümmögő darazsak – csupa szín, hang és illat. Átölelték a hatalmas gyümölcsfák törzsét, és határtalanul boldogok voltak.”</p>	<p>szelence</p>
---	-----------------

<p>5'</p>	<p>1. <u>Fantáziajáték: álom</u> <i>A gyerekek becsukják a szemüket, és gondolatban elrepülnek oda, ahova szeretnének. Akit a tanító megérint, meg is osztja az álmát.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Csukja be mindenki a szemét. • Képzeljétek el, hogy most akárhol lehetnétek! • Mit láttok, mit hallotok, mit éreztek? • Ne nyissátok ki a szemeteket, akit megérintek, mesélje el röviden, mit hallott, érzett, látott! • Még mindig ne nyissátok ki a szemeteket! • Folytatom a mesét. Ha úgy érzitek, közben mozoghattok, mozdulhattok a szövegnek megfelelően. <p><u>Tizedik szakasz (29–31. oldal, tanító bemutatás, a gyerekek még nem nyitották ki a szemüket)</u></p> <p>„Másnap reggel a férfiak és nők felébredtek, felmásztak poros padlásaikra, kihúzták pókhálós, öreg komódjaik legkisebb fiókját, kivették belőle azt a zörgős papírzacskót, amelyikbe egykor a cseresznyemagokat gyűjtötték. Kimentek a házaik elé, és szétszórták a magokat. A magokból hatalmas cseresznyefák nőttek, melyek illatos virágaira csikos méhek és pettyes katicák gyűltek, a lombkoronába énekes madarak költöztek. A színes és illatok ezután örökre az emberekkel maradtak.”</p> <p>1. <u>Cseresznyemagok elvetése</u> <i>A tanító a fiókból elővesz egy papírzacskót, amelyben cseresznyemagok vannak. Az osztály felveszi a kabátját, és kimegy az udvarra. Elvetik a cseresznyemagokat, miközben végiggondolják azt, számukra mit mond a mese. Aki szeretné, meg is oszthatja a gondolatait. A gyerekek a saját fiókjukba belerakják az utolsó szövegrészletet és egy cseresznyemagot.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nézzétek csak, itt van egy zörgős papírzacskó, tele cseresznyemagokkal. • Menjünk, és vessük őket el az udvaron. Közben gondoljátok végig, hogy számotokra mit üzen ez a mese, és azt is, hogy hogyan érezte magatokat a foglalkozások során. • Ha szeretnétek, meg is oszthatjátok mindezt velünk. • A fiókotokba tegyétek bele az utolsó szövegrészletet és egy cseresznyemagot. 	<p>papírzacskó, cseresznyemagok</p>
	<p>III. A mesével és a foglalkozásokkal kapcsolatos személyes élmények, reflexiók meghallgatása, reagálása.</p>	

A képek forrása:

http://www.mmonline.hu/cikk/jol_tartjak_magukat_az_elelmiszerboltok

http://whisperingpines.fatcow.com/content/?page_id=54

<http://plitvice.utazni.info/cimke/patak>

<http://minimatine.hu/adventi-vasarok-budapesten-2015/>

<http://ursula.cafeblog.hu/2014/03/27/a-cseresznyevirag-unnepe/>

<http://talaltcica.org/archives/date/200>

3. sz. melléklet

Csak játszani akarok!
Drámapedagógiai módszerek
az írás-olvasás tanulásának folyamatában³⁵⁴

Az előkészítő időszak néhány részkészséget fejlesztő gyakorlata

*Hallás- és koncentrációfejlesztés***Külvilág hangjainak és mesterségesen keltett hangoknak a felismerése**

- Maradjatok csendben, és csukott szemmel figyeljétek meg a külvilág hangjait! Milyen hangok vesznek minket körül?
- Csukott szemmel hallgasd meg a mesterségesen keltett hangokat! Milyen hangokat hallottál? Hányat tudtál megjegyezni? Melyik volt a legrokonoszevesebb számodra? Miért?

*Fantáziafejlesztő játék***Nem az, ami**

- Bármilyen tárgy lehet játszani, a választott tárgy bármivé átalakulhat, csak az nem lehet, ami valójában.

*Ritmusfejlesztés***Esőimitáció**

- Körben ülve mindig a tőled balra ülőtől vedd át a mozgást.
(Így szakaszosan, a különböző hanghatások együttesével /csettintés, dobolás stb./ jól utánozható az eső hangja.)

*Testséma és relációs szókinccs fejlesztése***Érintsd meg a testrészedet!**

- Mindig azt a testrészedet érintsd meg, amelyiket mondom, ügyelj az irányokra is! Előfordul azonban, hogy nem azt mutatom, amit mondok! Figyelj, mert mindig azt kell tenned, amit mondok.

*Hangok és betűk világa, hangösszevonás, összeolvasás**Hangok és betűk egyeztetése***Keresem a párom!**

- A középre tett kiskártyákon betűk bújtak el. Húzz egyet, majd a betűnek megfelelő hang tiszta ejtésével keresd meg a tömegben elrejtőzött párodát (pl. kis nyomtatott betű – nagy nyomtatott betű).

*A betűk vázolását segítő játék***Rakd ki a betűdet!**

- A középre helyezett eszközök segítségével (tészta, bab, fonál, hurkapálca) próbáld meg minél pontosabban kirakni a kártyádon lévő betűt!

*Hangösszevonási gyakorlat***Élőhang**

- Minden hangot egy-egy ember személyesít meg, majd hangoztatja.
- Kézfogással összevonhatóak ezek a hangok, a kéz elengedésével pedig ismét lehetőség nyílik a hanganalízisre is. Ez a gyakorlat a szótagokra bontáshoz is nagyon jó.

*Összeolvasási gyakorlat***Postás**

- Borítékban szócédulákat találtak. Ezt a postás kihordja nektek. Aki elolvasta és megértette a levelet, az lerajzolhatja a szó jelentését.

Kézizomlazító ujjgyakorlat mondókéval

Hüvelykujjam korán ébredt,
 Az ajtómon kopogott,
 A négy testvér mind kiugrott,
 Így köszöntek: Jó napot!

³⁵⁴ A gyakorlatokat Koósné Sinkó Judit állította össze. Eredeti megjelenés: G. GÖDÉNY, KOÓSNÉ, 2010.

4. sz. melléklet³⁵⁵

Interaktív mesélés

Mesebefogadás interaktív előkészítése (Döbrentey Ildikó: Duci)

A tavasz meglesése (érzékelésfejlesztés, hangulatteremtés)

Egy lezárt dobozban (varázsdoboz) pici lyukon keresztül megvizsgáljuk a tavaszt (illatok, színek stb.). A dobozba a pedagógus előzetesen friss földet, növényi részeket, virágokat helyezett. A végén kinyitjuk a dobozt; és engedjük, hogy szétáradjon a teremben a tavasz.

Séta a terembe varázsolt tavaszi erdőben (megjelenítő képesség, kreativitás, empátia)

Tapsra a gyerekek valamilyen barátságos kis állattá változnak, állóképet hozva létre.

Állatrajzok (formakészség, finommotorika, empátia és beszédprodukción)

A gyerekek csomagolópapírra lerajzolják, milyen állat lett belőlük, majd mesélnek erről a kis állatról. A rajzokat (pl. ragaccsal) rögzítjük a terem egy alkalmas pontján.

Levél a szomorú cicától (beszédpercepció, empátia, szociális kompetencia)

Az erdőben eltévedt egy kiscica. A pedagógus felolvassa a levelét, amit egy bokor ágán megpillant. Egy lehetséges levélváltozat: *Segítség! Haszontalan kiscica vagyok, elcsavarogtam otthonról; de eltévedtem a sűrű sötét erdőben, és nem találok haza. Kisgazdám most bizonyára engem sirat. Én is sírok őutána. Nem tudom, hol vagyok, ismeretlen és félelmes hangokat hallok. Bárcsak ne szöktem volna el, és bár rám találna valaki, mielőtt egy vadállat megesz!!! Kérlek, ha olvassátok ezt a levelet, keressetek! A szomorú Cirmos Cica ☺*

A cica megmentése (szociális kompetencia)

A kis állatok a cica megmentésére indulnak akadálypályákon keresztül (mocsár, billegő palló, folyó, magas hegy stb.) Az akadályok legyőzése közben az összefogást, egymás segítségét gyakorolják, élik meg.

Megérkezés a magányos cicához (kommunikáció, kreativitás, szociális kompetencia)

A csoport egyéni ötletek alapján (ötletbörze) kitalálja, hogyan vidítsák fel a szomorú cicát. (Pl. énekkel, verssel, cirógatással stb.)

³⁵⁵ A foglalkozásokat Koósné Sinkó Judit állította össze. Eredeti megjelenés: G. GÖDÉNY, KOÓSNÉ, 2013. A foglalkozások anyagául szolgáló meséket l. DÖBRENTÉY, 2010. és <http://www.leventepeter.hu/ildiko/konyv1.htm>

A mese megismerése (esztétikai érzékenység, beszédpercepció)

Felolvasás

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kövér királykisasszony, úgy hívták, hogy Duci. Kedves is volt, okos is volt, jószívű is volt, mégsem barátkozott vele senki. A grófkisasszonyok kinevették, a bárókisasszonyok nyelvet öltöttek rá, az udvarhölgyek összesúgtak a háta mögött.

– Látom, látom, nincs maradásom, más palotában vár a barátom! – gondolta Duci királykisasszony, és összecsomagolt egy batyu elemőzsiát magának.

Elbúcsúzott anyjától, apjától, fűtől, fától, kerti virágtól, s elindult, hogy a szomszéd palotában barátot keressen magának.

Ment, ment, mendegélt. Nap sütötte, eső verte, szél fújta, ág karmolászta – ő csak ment és ment, annyira szeretett volna egy igaz barátot találni.

Egyszer aztán elérkezett a szomszéd palotához. Megállt, fújt egyet, és megtörölte a homlokát.

– Jaj, lelkem, Duci királykisasszony! – szökkent elő a szomszéd palota hercege. – Behívnálak a palotámba, be én! Dehát, dehát, dehá-há-há-hát, nem férsz be a nagykapun! – és úgy hahotázott, hogy lónyérítésnek is beillett volna.

Lehajtotta a fejét Duci királykisasszony, s úgy elpirult, mint aki erős paprikát nyelt.

– Látom, látom, nincs maradásom, más palotában vár a barátom! – gondolta, aztán szégyenkezve megfordult, és a következő palota felé vette az útját.

Ment, mendegélt. Felhő takarta, vihar ijesztette, macska karmolta, kutya megkergette, ő csak ment és ment, annyira szeretett volna egy igaz barátot találni.

Nemsokára elérkezett a következő palotához.

– Örvendek, Ducikám, örvendek, örvendek! – hajlongott kecsesen a következő palota hercegnője. – Be is hívnálak a palotámba, be én! Csakhát, csakhát, csakhá-há-há-át, nem férsz be a főkapun! – és úgy hahotázott, mintha csiklandoznák.

Lesütötte a szemét Duci királykisasszony, és egy forró könnycsepp gördült végig az arcán.

– Látom, látom, nincs maradásom, más palotában vár a barátom! – suttozta, és csüggedten továbbindult.

Ment, ment, közben dér csípte, köd szurkálta, bagoly huhogta, varjú károgtat – ő csak ment és ment, annyira szeretett volna egy igaz barátot találni.

Próbálkozott a harmadik palotában, próbálkozott a negyedikben, aztán az ötödikben, a hatodikban, de nem fogadták be sehol.

Ó, mennyire elfáradtam! – suttozta Duci királykisasszony. – Mit nem adnék, ha széken ülhetnék, tálban mosdhatnék, ágyban alhatnék! – de akár-hogy figyelt, akár-hogy nézelődött, közel-távol nem látott egy mákszemnyi palotát sem.

Bárhogy nézem, bárhogy vágyom, nekem ugyan már nem lesz barátom! – sóhajtott. Megfordult, és elindult hazafelé.

– Kislány! Koronás kislány! – hallatszott ekkor egy kedves hang a háta mögül. – Várj meg, kislány!

Duci királykisasszony hátrasandított, s látta, hogy egy copfos kislány iparkodik utána.

– Várj meg, kislány!

Duci királykisasszony megállt.

– Engem szólítottál?

– Téged, téged, koronás kislány! Elszökött a cicám, segíts megkeresni!

De még mennyire, hogy segített Duci királykisasszony! Csillogó szemmel kúszott a bokrok alá, versenyt mászott a copfos kislánnyal a göcsörtös fatörzseken, s végül büszkén kiáltotta egy elhagyott rókalyukból: – Itt van! Megtaláltam! – s a karjában hozta elő a copfos kislány cirmos cicáját.

– Ő az! Ő az! – ujjongott a copfos kislány. – Köszönöm, hogy megtaláltad! Gyere velem! – s kézen fogva elvezette Duci királykisasszonyt egy kis házhoz.

Nem palota volt az, hanem csak egy aprócska piros tetős házikó. Nem hercegek, grófok, bárók éltek benne, hanem csak egy copfos kislány a nagymamájával meg a cicájával. És lássatok csudát: Duci királykisasszony, aki nem fért be a szomszéd palota tágas tölgyfakapuján, nem fért be a második palota kockás kőkapuján, nem fért be a harmadik, negyedik, ötödik, hatodik palota szárnyas nagykapuin, bezzeg kényelmesen befért a piros tetős házikó alacsony, szűk kis ajtaján!

– Ül az asztalhoz, légy a vendégünk! – mosolygott a nagymama, s a copfos kislány helyet szorított maga mellett a kispadon.

Főtt a bableves, sült az almásrétes, és Duci királykisasszony tudta, hogy már neki is van barátja. Nem is egy, hanem három: a doromboló cica, a mosolygó nagymama meg a copfos kislány.

Interaktív mesefeldolgozás (Döbrentey Ildikó: Papó)

Oroszlánpajtás, hogy vagy? (kapcsolatteremtés)

A gyerekek kört alkotnak, a pedagógus is része a körnek. Ő indítja a körkérdést: oroszlánpajtás, hogy vagy? A kérdést a tőle jobbra lévő kisgyerekeknek teszi fel, és a következő párbeszéd zajlik közöttük:

– Oroszlánpajtás, hogy vagy?

– Köszönöm, jól.

– Hát a szomszédod?

– Nem tudom, de megkérdezem.

Ezt követően a párbeszédben részt vevő kisgyerekek a tőle jobbra állóval folytatja ugyanezt a párbeszédet. A kérdés-felelet egészen addig megy, amíg a kérdés körbe nem ér, és az azt elindító pedagógus lesz a válaszoló személy.

Az oroszlánról nekem az jut eszembe (asszociáció)

A kör újraindításával mindenki mond egy mondatot arról, hogy az oroszlánról neki mi jut eszébe.

Csoportalkotás és szereplőfantázia

A gyerekek a pedagógus segítségével hat csoportot alakítanak, mely csoportok a mese szereplőinek nevét kapják: 1. Apa/Papó, 2. Anya, 3. Leó, 4. Lenke, 5. Janka, 6. Janó.

A csoportok ezután egy A/4-es lapra lerajzolják azt a szereplőt, akiről a nevüket kapták; és felkészülnek a bemutatására. A bemutatás szempontjai: kedvenc étele és itala; mit csinál napközben és este. A bemutatás legfeljebb A/5-ös méretben készüljön, az életkori sajátosságokhoz igazodva lehet rajzos vagy írásos. A szereplőkről készült rajzokat és az őket bemutató lapokat egymás mellé helyezve (blueteckkel csomagolópapíron rögzítve) történik a szereplő-fantáziák megosztása. A csoportok szóbeli kiegészítésekkel élhetnek a bemutatás során.

A mese 1. szakaszának felolvasása (Döbrentey Ildikó: Papó)

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy elfoglalt oroszán apa, aki reggeltől-estig a szavannát járta. Annyira elfoglalt volt, hogy a saját kölykei nevét sem tudta megjegyezni. Folyton összekeverte őket.

– Lenke, Leó, Janka, Janó, gyertek gyorsan, itt a papó! – toppant be az ajtón minden este, ám rendre Jankának mondta, hogy Lenke, Janónak mondta, hogy Leó, Lenkének mondta, hogy Janka, Leónak mondta, hogy Janó.

Egyszer – hogy, hogy nem –, oroszán apa csapdába lépett. Oroszán anya csak nagy nehezen tudta kiszabadítani.

Három napig pihenni fogsz! – parancsolt rá akkor a férjére. – Nem engedlek a szavannába ilyen lábbal! Velünk maradsz, és punctum!

Hazatámogatta sántikáló élete párját, és legszebb kendőjével kötözte be a lábát. A kendő csücskéből még két fülecskét is formázott a kötés végére. Mikor a kölykök meglátták a kétfülű kötetést, ugrálni kezdtek örömben:

– Nyuszifül! Nyuszifül!

– Nyuszifül? – barátkozott a kötéssel oroszán apa.

A kölykök könyörögni kezdtek:

– Mesélj, papó, a nyusziról! Mesélj nekünk!

– Jól van, kicsi Jankám – simogatta oroszán apa buzgón Lenke kobakját.

– Jól van, Janókám – mondta Leónak. – Jól van, Lenkém – mosolygott Jankára. – Jól van, Leókám! – csapott Janó vállára. – Holnap mesélek nektek!

Csoportátalakítás és kendőfantázia

A hat csoport hárommá való összevonása után (1+2, 3+4, 5+6) a csoportok egy halom színes kendőből választanak néhány nekik tetszőt, és kendőfantáziát készítenek belőle: kipróbálják, mi minden lehet egy kendő, mi mindent lehet kendő segítségével megformálni. Testükön és a kendőkön kívül egyebet nem használhatnak ötleteik megvalósításához. Az elkészült kendőfantáziákat a csoportok bemutatják egymásnak.

Mesealkotás és kendőfantázia

A csoportok a megadott címekhez kitalálnak egy történetet, és felkészülnek kendőhasználattal való megjelenítésükre.

1+2. Mese a nyusziról, aki világgá ment

3+4. Mese a mókuskáról és a nyusziról, akik együtt vándoroltak

5+6. A teknős, a mókus és a nyuszi hazatér

A mesék bemutatása lépcsőzetesen történik, az eredeti mesébe bekapcsolódva a pedagógus által jelzett szöveghelyeken.

Mesék a mesében

A mese 2. szakaszának felolvasása:

A kölykök alig várták, hogy másnap reggel legyen, és az apjuk felébredjen.

– Mesélj, papó! Mesélj a nyusziról!

Oroszlán apa, akinek végre nem kellett a szavannába sietni, felemelte fájós lábát, meglengette a kötését, és bábozni kezdett a kölykeinek. A nyusziról mesélt, aki világgá indult.

Mese a nyusziról, aki világgá ment

A mese 3. szakaszának felolvasása:

Janka egyszer csak kendőt fogott, és bekötözte oroszlán apa másik lábát is. A kendő csücskéből mókusfarkincát formázott.

– Mókus! Mókus! – ujjongtak a testvérei. – Mesélj, papó, a mókusról is!

– Kész az ebéd! – kiáltotta oroszlán anya.

Janka gyorsan odasúgta apja fülébe:

– Én Janka vagyok! Nekem van a legsötétebb fülem, engem arról lehet megismerni!

Oroszlán apa szemügyre vette Janka fülét, és jól megjegyezte magának.

– Folytasd, papó! Mesélj a mókuskáról is! – rimánkodott a másik három kölyök.

– Jól van, kicsi Jankám! – mondta oroszlán apa, egyenesen Jankának. –

Jól van, Lenkém! – mondta Lenkének. Aztán elbizonytalanodott: – Jól van, Janókám – mondta Leónak. – Jól van, Leókám – mondta Janónak. – Majd holnap folytatom!

Másnap reggel oroszlán apa folytatta a bábozást. A nyusziról és a mókusról mesélt, akik együtt vándoroltak.

Mese a mókuskáról és a nyusziról, akik együtt vándoroltak

A mese 4. szakaszának felolvasása:

Janó egy harmadik kendőt fogott, és bekötözte oroszlán apa harmadik lábát is. A kendő bugyrát teknőchát-formára gömbölyítette.

– Teknősbéka! Teknősbéka! – tapsoltak a testvérei. – Mesélj, papó, a teknőcről is!

– Kész az ebéd! – kiáltotta oroszlán anya.

Janó észrevétlenül apja fülébe suttozta:

– Én Janó vagyok! Nekem van a leghosszabb lábam, engem arról lehet megismerni!

Oroszlán apa megnézte Janó lábát, és jól megjegyezte magának.

– Folytasd, papó! Mesélj a teknőcről is! – kérte a másik három kölyök.

– Jól van, Janókám! – kacintott oroszlán apa egyenesen Janóra. – Jól van, Leókám! – mondta büszkén Leónak. – Jól van, kicsi Lenkém! – mosolygott Lenkére. – Jól van, kicsi Jankám! – intett Jankának. – Holnap folytatom a mesét!

– Éljen! – kiáltották a kölykök. – Éljen papó! Éljen ő, bábozó és mesélő!
Harmadik reggel oroszlán apa folytatta a bábozást. A nyusziról, a mókusról és a teknősről mesélt, akik hosszú vándorút után végre hazaérkeztek.

A teknős, a mókus és a nyuszi hazatér

A szöveg maradék részének felolvasása az utolsó három sor kivételével

– Itt a vége, fuss el véle! – fejezte be a történetet.

– Kész az ebéd! – kiáltotta oroszlán anya.

Negyedik reggel oroszlán anya leszedte a kötéseket férjeura lábáról. Oroszlán apa fütyörészve indult a szavannába.

– Lenke, Leó, Janka, Janó, gyertek gyorsan, itt a papó! – toppant be az ajtón aznap este, és Lenkének mondta, hogy Lenke, Leónak mondta, hogy Leó, Jankának mondta, hogy Janka, Janónak mondta, hogy Janó.

Az oroszlángyerekek egyedítése

A korábbi rajzok kiegészítése a különös ismertetőjegyekkel – az egyedi jegyekkel ellátott rajzok visszahelyezése a csomagolópapírra.

Közös megbeszélés.

A két utolsó előtti sor felolvasása:

Ha egy jó tündér megkérdezné az oroszlánkölyköket, hogy mi a legtitkosabb vágyuk, biztos, hogy ezt válaszolnák:

Ha egy jó tündér megkérdezné...

A legtitkosabb vágy jóslása – a gyerekek megjósolják, hogy szerintük mi az oroszlángyerekek legtitkosabb vágya.

A legtitkosabb vágy

Az utolsó sor / mondat felolvasása:

– Hogy a papó lépjen megint csapdába, és bábozzon nekünk!



Az egyik foglalkozáson készült rajz az egyik oroszlángyerekről

5. sz. melléklet

Papírszínház

Daróczy Gabriella
*Papírszínház gyerekkézben*³⁵⁶

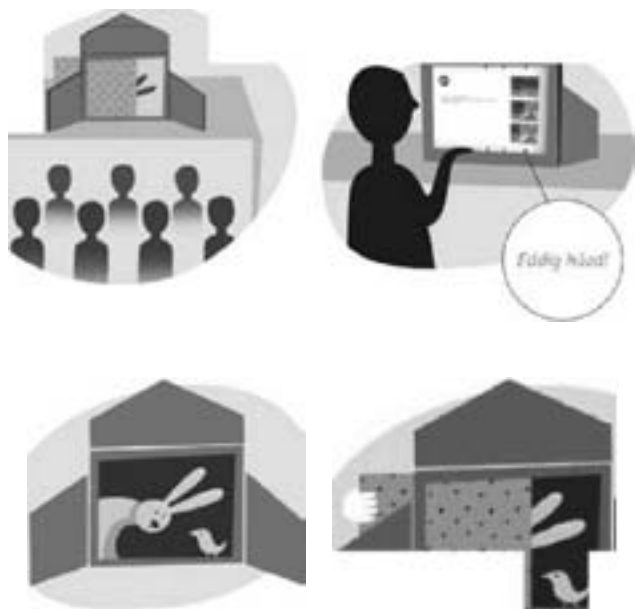
Az intelligencia alakulásával, fejlődésével párhuzamosan egyre több különféle minőségű jelre lesz figyelmes a kisgyerek. S tudható: 3–8, 10 éves korig a világ és az azt működtető összefüggések egészen izgalmas gyermeki leképező technikákban jelennek meg. Az óvodás és a kisiskolás kor az az időszak, melyben az elvont nyelvi jelekkel történő megnyilatkozás szerteágazó dinamikára tesz szert. A tájékozódásban, a megértésben a jelelés / jelölés jellemzően absztrakt módja mellett a képek könnyebbséget jelenthetnek a gyerekeknek, hiszen azok közvetlenül, hasonlósági alapon idéznek fel különféle tartalmakat.

A Papírszínház világában, annak természetéből következően, ez a két, markánsan elkülönülő jel egyszerre hat. A Papírszínházban ugyanis élőszóval és képek mozgatásával ismer meg a gyerek egy történetet, miközben az egyik legtermészetesebb vágya kap újabb ösztönzést: a fikcióvágy. A fikció világának határát szimbolikusan az asztalra helyezett fa keret jelöli. Ezen a fakereten belül épül ki a történet a narrációval kísért beszédből és a narrált képek mozgatásából. A Papírszínház képei a látvány szempontjából nem túlrészletezettek.

A történetmondás tempója a narrátortól függ, azaz attól, hogy ő milyen érzelmi vagy gondolati reakciókat fedez fel a hallgatósága körében. Időt hagyhat tehát arra a hallgatóságnak, hogy a történet egyes részletein elmerengjen. Hogy saját benső képalkotó munkájával megalkossa a képen nem látható részleteket, csupán a narrátor leírása alapján. S ebben a helyzetben a Papírszínház nézője egyszerre fog immár különféle természetű jelekre hagyatkozni: képre, szóra, intonációs váltásokra, az élőszó előadás-technikai megoldásaira. A képek egy történet cselekménybonyolítására adnak lehetőséget, a cselekményt ábrázolják, bemutatják. A szereplők és azok lelkiállapotának leírása, a helyzetek, a viszonyok jellemzése a narrátorra marad. Ha pedig ez a narrátor immár a gyerek, tehát ő áll a fakeret mögött, akkor a történetmondásnak két, egymástól lényegükben különböző technikáját alkalmazza egyidőben, miközben a kreativitásától függ az, hogy mely képeket és milyen tempóval mozgat be a narratívába. A képek saját tempójú, gyorsabb-lassabb mozgatásával bemutat egy történetet, az élőszó, az előadás technikájával, érzékletes leírásaival pedig a szereplőkkel, helyzetekkel kapcsolatos különféle összefüggésekre utalhat.

³⁵⁶ Eredeti megjelenés: CSÁNYI, SIMON, TSÍK, 2016, 44–45.

A Papírszínház által teremtett játékhelyzet az előadónak és a befogadónak egyaránt élvezetes szituáció. Képességfejlesztő hatása pedig kiaknázandó kisgyerekkortól egészen kisiskolás korig; benne rejlik a majdani színházba járó, értékes mozi választó felnőttek kinevelésének lehetősége.



Maros Krisztina illusztrációi a *Módszertankönyben*.
L. CSÁNYI, SIMON, TSÍK, 2016.

6. sz. melléklet

Mesélő tantárgyak...

Mesés feladatok³⁵⁷

Magyar nyelv és irodalom – integrált anyanyelvi nevelés

Domináns fejlesztési terület: beszédképesség, verbális és nonverbális kommunikáció³⁵⁸

- könyvkiállítás a kedvenc népmesekönyvekből; a kiállítás megtekintése tárlatvezetéssel (beszélgetés a választás indoklásával)
- rajzkiállítás a kedvenc népmesehős(ök)ről vagy kedvenc népmesejelenségekről készült rajzokból; a kiállítás megtekintése, beszélgetés a választásokról
- Találd ki a népmesemet! – népmese-felismerés rajzos vagy verbális információk; tartalomismertetés alapján; szoborjátékkal, állóképpel való megjelenítés alapján
- Melyik meséből jöttem? – mesefelismerés a szereplők egyes szám első személyű bemutatkozása alapján
- népmese/részlet/ek dramatizálása; bábos megjelenítése
- népmese-előadás közönségnek (alsóbb osztályok, szülők, osztály- és iskolai közösség)
- népmesemondás a közösségi alkalom imitálásával (kukoricafosztás, szövés-fonás)
- (közös) népmesealkotás szóban / népmeselánc
- népmesemondó-szolgálat napköziben alsóbb évfolyamok számára

Domináns fejlesztési terület: olvasási képesség

- mesebeli kincsek: kedvenc népmeserészletek megosztása felolvasással (teamekben vagy frontálisan), beszélgetés a választásról; annak kitalálása, melyik meséből való a részlet (nagyobb gyerekeknél) a kontextus azonosítása
- népmesehelyszínek / szereplők felismerése felolvasott szövegrészek alapján
- népmeseszereplők megszólalásának kifejező hangosítása, a szereplő és a mese azonosításával; annak megállapításával: ki mondta, kinek, miért az elhangzottakat
- párbeszédes olvasás párokban, annak megállapításával: kik között, miért és hol zajlik a párbeszéd
- népmese-felolvasás (osztály)közönségnek

³⁵⁷ Összeállította: G. Gódné Andrea és Kolláth Erzsébet a TÁMOP 3.1.15 – 14- 2014 – 0001 (Köznevelési reformok operatív megvalósítása) azonosítószámú projekt számára.

³⁵⁸ A feladatok komplexek, de a besorolhatóság érdekében kiemeltünk egy-egy (leginkább domináns) fejlesztési területet.

- legfontosabb mondatokból / gondolatokból „sült” „mondat- és gondolat-pogácsák” készítése, vándortarisznya helyezése; a pogácsák „ízlelgetése”, szemezgetés a tarisznya tartalmából
- népmeseolvasó-szolgálat napköziben alsóbb évfolyamok számára

Domináns fejlesztési terület: nyelv/tan, helyes/írás

- (nép)mesenyelv
 - jellegzetes népmesei fordulatok felfedeztetése, gyűjtése népmesékben / értelmezés; feladványok készítése párokban
 - a megismert népmesetípusok nyelvi jellegzetességeinek felfedeztetése, hasznosításuk a kreatív írásgyakorlatok során
 - mesehumor – vicces fordulatok, szójátékok, nevetséges helyzetek, események stb. gyűjtése népmesékben
 - mesefordító – népmesei kifejezések megragadása a hétköznapi nyelven; hétköznapi kifejezések mesebelivé formálása
- mese(beli) nyelvtan
 - nyelvi, nyelvtani példagyűjtés népmeseszövegekben
 - a szófajok megjelenése népmeseszövegekben, a különböző szófajok szövegbeli viselkedésének, hatásának; szövegalkotásban, jelentésteremtésben játszott szerepének felfedeztetése
- mese(beli) helyesírás
 - példagyűjtés népmeseszövegekből a megismert helyesírási szabályok megjelenésének megfigyelésére
 - nehéz helyesírású szavak gyűjtése népmesékből, lejegyzésük kooperatív vagy szaladgálós tollbamondással
- mese/írás
 - kreatív írás különböző mesetípusokban (láncmese, csalimese stb.)
 - Találd ki a szereplőmet! – írásban bemutatott szereplők felismerése
 - meselevél, mesetarisznya – a legfontosabb mondat / gondolat; személyes olvasat, üzenet megragadása írásban / gondolatcsere
 - meseszövegtranszformáció – népmeseszöveg(részlet)ek napjaink nyelvhasználatának megfelelő átalakítása a szövegátalakítás következményeinek felfedeztetésével
 - illusztrált népmesekönyv-készítés az osztályban született szövegek lejegyzésével, a kreatív írásgyakorlatok során született szövegek közreadásával
 - hangoskönyv-készítés a megalkotott mesékből

Domináns fejlesztési terület: önálló ismeretszerzés, tanulási képességek fejlesztése

- minikutatások
 - szónyomozó – ismeretlen szavak, kifejezések jelentésének felderítése teamekben
 - tárgykukkoló – mesebeli tárgyak, (varázs)eszközök mibenlétének, (eredeti) funkciójának, működésének kiderítése
 - mesedivat – mesebeli ruhadarabok, öltözékek, viseletek kinézetének, funkciójának felkutatása – mesedivatbemutató szervezése

- személyi azonosító – mesebeli szereplők, alakok kilétének, mibenlétének kinyomozása, mesterségek, foglalkozások mibenlétének felkutatása
- növény- és állathatározó – információgyűjtés népmesékben előforduló növényekről, állatokról

Tantárgyközi integrációs lehetőségek

Etika

- a népmesékben előforduló élethelyzetek, magatartás- és viselkedésminták megfigyelése, megbeszélése; drámajátékkal való megjelenítése; az empátia és a toleranciaképesség fejlesztése népmesékkel³⁵⁹
 - Te mit tennél / tettél volna, ha...?
 - Mi lenne, ha ma történe? / Hogy történe ma, ha... ?

Matematika

- mérés, mértékegységek a mesékben – sing, mérföld, arasz, véka, icce, pint, akó, köböl, fertály óra, öl, láb, hüvelyk, kőhajításnyi távolság, egynapi járóföld, róf stb.
- mérés, összehasonlítás a(z) SI („klasszikus”) mértékegységekkel : km, m, dm... hl, l, dl..., t, kg, dkg..., stb.
- talpalatnyi föld, parcella mérése, becslése
- szöveges feladatokat az uralkodók birodalmának számítására (kerülete, területe)
- a kincstár tartalmának számítása tömegmértékekkel, úrtartalommal (pl. véka)
- bevásárlás a lakomához: ételmennyiségek ára (alpműveletek gyakorlása, műveletek sorrendje – zárójeles feladatok)
- vándorút távolsága, különböző mesehősök vándorútjának összehasonlítása
- becslés: Üveghegy, Óperenciás-tenger méretei, távolságuk
- a palota lakóinak száma, napi fogyasztásuk kiszámítása
- geometria – síkidomok: különböző paloták, viskók stb. alaprajzai
- konvex, konkáv síkidomok: lehet-e bújócskázni a palotakertben vagy sem
- testek (kocka, téglatest, gúla, kúp, henger) ... – építmények, települések létrehozása (palota, kunyhó, lakótorony, istálló; város, falu stb.)
- törtek: torta, birtok, szövet, vagyon elosztása a három gyerek között
- kombinatorika:
 - hányféle úton juthat el a szegénylegény a lakóhelyétől a királyi palotába; közben áthaladhat az Üveghegyen vagy az Óperencián vagy a kerek erdőn...
 - hány sorrendben eheti meg a tarisznya tartalmát (hamuba sült pogácsa, béles, kukoricalepény, gömböc stb.)
- statisztika, grafikus ábrázolás – adatokat gyűjteni a különböző mesékből, s azokat grafikonon ábrázolni, majd erről állításokat megfogalmazni, leolvasni

³⁵⁹ L. a Csimota Könyvkiadó toleranciamese-sorozatát, amelynek egyik darabja Benedek Elek *A csúnya királyfi és a szép királykisasszony* c. meséje, amely Rippl Renáta illusztrációjával jelent meg. A sorozat meséi a hovatarozásról, az emberiség sokszínűségéről, a másságban rejlő értékekről és ezek elfogadásáról szólnak mesei környezetben, klasszikus motívumokkal, ideológiai felhangok, mindenáron való tanulságok nélkül. L. bővebben: <http://csimota.hu/konyvcimke/tolerancia/>

Környezetismeret

- a népmesék állatainak megismerése (paripa, sárkány (gyíkfélék), kígyó, háziállatok stb.)
- a népmesékben előforduló növények megismerése (gyümölcsök, zöldségek, fák, virágok, fás szárú, lágyszárú növények, bokrok, cserjék stb.)
- a népmesékben előforduló felszíni formák megismerése (Üveg)hegy, (Óperenciás)-tenger, folyó, völgy stb.)
- építmények a mesében, alaprajz: palota, kunyhó (felülnézeti ábrázolás, látkép, térkép, térkép)
- településformák – falu, város, tanya a mesékben
- közlekedési „eszközök” – táltos, repülőszőnyeg... közlekedési szabályok tervezése használatukhoz
- kölcsönhatások – halmazállapot-változások (mesebeli eszközök egymásra hatása, az élet vizének megfagyása, boszorkánykotyvalékok: miből mi lesz megfigyelése, kipróbálása)
- táplálkozás, táplálékok a mesékben – miket ettek, ehettek; egészséges vagy nem mai szemmel; fűszernövények, gyógynövények megismerése stb.

Ének

- népdalok meseszereplőkhöz kötése – mit énekelhet bizonyos élethelyzetekben a szegénylegény, a királylány, a szegénylány, a pásztorfiú; a násznép a lakodalomban stb. (Pl. Szegény legény vagyok én..., Cifra palota..., Hej, tulipán, tulipán..., A juhásznak jól van dolga ... stb.)
- „népdalírás” különböző szereplők számára (dallamíró és szövegíró párok létrehozásával)
- a népmesékben előforduló hangszerek és hangjuk megismerése, kipróbálása
- látogatás egy népi hangszerkészítőnél

Vizuális nevelés és technika

- meseillusztrációk
- népmesék képregénnyé alakítás
- ruhatervelés a királylánynak
- koronakészítés, párta – és egyéb fejdíszkészítés, ékszerkészítés (gyöngyfűzés)
- papírmásékból maszkok készítése
- esküvői meghívó tervezése
- lakoma, esküvői lakoma, lakodalom megtervezése / terítékterv, menüsor összeállítása
- régi ételek, ételkészítési és étkezési szokások megismerése, receptek gyűjtése és kipróbálása
- különféle régi eszközök / használatuk megismerése /gyűjtése; netán készítése: dagasztóteknő, szakajtó, sütőlapát, kemence, szita, szövőszék, rokka, orsó stb.
- épületek, építmények a mesében / palota, kastély, kunyhó stb. régen és ma
- berendezési tárgyak, népi bútorok, tulipános láda stb. megismerése, díszítésük megtervezése
- anyagok a mesében – megismerés tapintással (nemez, posztó, bársony stb.)
- nemezelés

Testnevelés

- (Üveg)hegymászás, a griffmadár fészkének felkutatása a hegytetőn
- úszás az Óperenciás-tengerben (tanuszoda II tengervíz)
- az égig érő fa megmászása (rúdmászás)
- kötélhágcsón leereszkedés az alvilágba / kútba
- kútba estem, ki húz ki – tárgyak kiemelése horoggal gödörből
- lovaglás táltos paripán / ló tornaszeren
- „repülés” boszorkányseprűvel – ügyességi gyakorlatok seprűvel a két láb között
- óriás- és törpejárás
- mesebeli állatok mozgásának imitálása (lopakodó róka, vágató ló stb.)
- *Ugorjunk árkot!* –távolugrás
- versenyfutás / nyúl futás

7. sz. melléklet

Befogadásközpontú mesefeldolgozás

Ötletek, javaslatok befogadói elvű mesefeldolgozás megvalósításához a tanórákon az olvasóknak a szöveggel és az értelmező (osztály)közösséggel folytatott dialógusa érdekében, a személyes olvasat és a szövegátvitel megragadására.

Ráhangelés, előkészítés

- kamara könyvkiállítás a terem egyik sarkában a feldolgozandó népmesét tartalmazó mesegyűjteményekből, szövegkiadásokból (tanítói gyűjtés, gyerekek gyűjtése)³⁶⁰
- a lehetséges személyes élmények, tapasztalatok³⁶¹ mozgósítása beszélgetéssel, asszociatív írással stb. (megosztás kooperatív technikák alkalmazásával)³⁶²
- jóslás / történetalkotás szóban vagy írásban kulcsszavak alapján

*A szöveg feldolgozása*³⁶³

- A szöveggel való ismerkedés³⁶⁴
 - a szöveg megismerése *vak kéz* technikával
 - a teljes szöveg megismerése tanítói felolvasással³⁶⁵
 - a szöveg csukott szemmel való meghallgatása³⁶⁶

³⁶⁰ Könyvről és könyvtárról abban a tág értelemben beszélünk itt, amit a mai kor kínál – a papír alapú kiadványoktól a hangoskönyvig, elektromos könyvolvasókig bármi beletartozhat.

³⁶¹ A személyes élmények, tapasztalatok feltérképezése nyilván nem sárkányok és óriások legyőzésére irányul; ám nagyon is lehetnek a népmesékben olyan élethelyzetek, magatartás- és viselkedésminták, amelyekkel már találkoztak a gyerekek.

³⁶² A technikákat l. BÁRDOSSY, DUDÁS, PETHÓNÉ NAGY, PRISKINNÉ RIZNER, 2002.

³⁶³ A szépirodalmi szövegek elsődleges kívánalma a globális modell alkalmazása a jelentésegész létrejötté és az esztétikai hatáskeltés okán; de a nyelvi kompetencia, az olvasási képesség hiányosságai felülírhatják ezt a kívánalmat (szakaszos feldolgozás szükségessége, az interaktivitással járó többlet hozadékainak kiaknázása).

³⁶⁴ Szakaszos, interaktív stb. feldolgozás esetén a feldolgozásmód szabályai szerint járunk el.

³⁶⁵ A szépirodalmi szövegeknél fontos a tanítói bemutatás, a szövegbe foglalt érzelmi, hangulati tartalmak ugyanis a gyakorlatlan olvasó számára nem vagy alig megragadhatók. Egy jó felolvasás, azon túl, hogy segíti az értelmezést, ráhangolja a szövegre a befogadót. Érdeemes meseszövegre gyűjteni a gyerekek, s mesefelolvasó székbe telepedve felolvasni nekik a mesét – a meseolvasás életszerű helyzetét imitálva, az élményre helyezve a hangsúlyt. Ebben a helyzetben történjen még a spontán reakciók meghallgatása, és az elsődleges megértés visszajelzését célzó beszélgetés. Elég a szöveg újraolvasásához, a szöveggel kapcsolatos feladatok megoldásához helyükre menni a gyerekeknek.

³⁶⁶ A vizuális ingerek kizárása saját belső világa felé fordítja a befogadót, ill. megkönnyíti a belső képalkotást, ami minden irodalmi megértés alapja. A belső képek külsővé tételét

- Jelentéskonkretizációk
 - illusztrációkészítés
 - a szöveg által létesített belső képek lerajzolása/elmesélése³⁶⁷
 - a szövegolvasás, -hallgatás során keletkező érzések színekkel jelölése/ a szöveghangulat megragadása színekkel – színhasználat indoklása, megosztása teamekben
 - beszélgetés kis csoportokban arról, hogyan értik, értelmezik a szöveget; mit jelent számukra, a rájuk tett hatás megfogalmazása, nyomozás ennek oka után

Szintetizálás, reflektálás

- az olvasó számára legfontosabb gondolat megfogalmazása írásban / a legfontosabb mondat leírása – ezek pogácsába „sütése”, a 'hamuba sült' pogácsák/gondolatok vándortarisznyába helyezése, a vándortarisznya tartalmának böngészése

célzó tevékenységek pedig hozzájárulnak az értelmező kompetenciák és a közlő képesség fejlődéséhez is.

³⁶⁷ Az első években különös jelentőségük van a szövegátvitel és a belső képek vizuális megfogalmazásának, hiszen a képi gondolkodás és kifejező képesség előtte jár a verbálisnak.

8. sz. melléklet³⁶⁸

Versélmények

Gyakorlatok óvoda-iskola átmenet idején, olvasni még nem (vagy alig tudó) gyerekeknek. A tevékenységek a vers hangzásélményére építenek, ritmusjátékokban ragadják meg a korosztályos versfeldolgozás jellemzőjét.³⁶⁹

1. **„Teszem, adom”-játék** gesztenyével Szabó T. Anna *Icipici fakatica* c. versére³⁷⁰

Icipici fakatica,
facipőbe' cicafoci -
ha a cicafoci pici,
vajon milyen icipici
az a fakaticafoci?

A játékban résztvevők körben állnak. Mindkét kezüket felfelé fordított tenyérrel tartják. A bal tenyerükben egy szem gesztenye (vagy bármilyen apróbb tárgy) van. Miközben a „teszem” szót mondják, a gesztenyét saját jobb kezükbe helyezik át, majd a bal kezüket visszahelyezik tenyérrel felfelé a kiindulási helyzetbe. Jobb kezükből a gesztenyét a jobb oldali szomszédjuk bal tenyerébe helyezik, közben azt mondják: „adom”. Ezután jobb kezüket visszafordítják a kiindulási helyzetbe. Ezt a ritmusos mozgást ismételtetik folyamatosan. Ha már jól megy, ritmizált versmondást kísér a mozgás.

2. **„A vadászok ünnepi kórusa”** Kovács András Ferenc *Egy pettyes petymeg* c. versére³⁷¹

Láttam én egy petymeget:
ott lakott egy hegy megett.
Afrikában?
Indiában?
Nékem ez már egyre megy.
Szóval, ott a hegy megett
láttam egy bölcs petymeget.
Pöszmögött és pusmogott,
pötyögött, sőt: petymegett

³⁶⁸ Eredeti megjelenése: G. GÓDÉNY, 2013.

³⁶⁹ A gyakorlatokat Kolláth Erzsébet mesterpedagógus, az ELTE Gyertyánffy István Gyak. Ált. Isk. szakvezető tanítója állította össze.

³⁷⁰ L. Szabó T. Anna itt felhasznált verseit l. SZABÓ T., 2012.

³⁷¹ L. KOVÁCS, 2007.

ott a messzi hegy megett.
Afrikában?
Indiában?
Kérem, az már egyre megy!
Szóval, ott a hegy megett
láttam én a petymeget:
számolgatta saját hátán
foltjait s a pettyeket.
Mondogatta egymagában:
„Egy meg egy az egy meg egy.
Aztán egy meg egy meg egy...
S folyton, újra egy meg egy!
Ebbe kell, hogy meggebedj!”
Szólt a petymeg egymagához,
hisz fölöttébb senyvedett,
ott a messzi hegy megett...
Afrikában?
Indiában?
Nékem az már egyre megy...
Mégis szántam én a foltos,
pettyezett kis petymeget,
mert nem tudta, jaj a petymeg,
oldalában kajla hegynek –
mennyi egy meg egy meg egy meg
egy?

Ismert vagy kevésbé ismert állatneveket gyűjtünk. A játékosokat annyi csoportra osztjuk, ahány állatnév szerepel a játékban. Minden csoport egy nevet ismételtet ritmizálva. Ezeket lehet váltogatva vagy egyszerre (több szólamban) ismételtetni.

3. **„Postás”-játék** Szabó T. Anna *Kézmosó-versével*

Cuk-ros, ra-ga-csos, ta-pa-dós, ma-sza-tos
ez a kicsi tappancs,
Hozd hát ide most, nos hát, gyere mosd,
adom is a szappant. ...
Cuk-ros, ra-ga-csos, ta-pa-dós, ma-sza-tos
ez a kicsi tappancs,
Hozd hát ide most, nos hát, gyere mosd,
adom is a szappant.
Hékás-békás! Fogd meg már!
Csúszós kis hal megtréfál!
Mosd meg gyorsan, egy-két-hár!
Jujj, jujj, de csikis!
Kicsúszik a szappan!
Hopp, már esik,
ide-oda pattan!

Hékás-békás! Nem megmondtam?
Nosza, gyerünk, csípd el,
kapd el gyorsan!

Körben állva, sorban, egyesével egymásnak adva a vers egy-egy sorát, a jobb oldali szomszéd két tenyerébe tapsolva. A verset mindenki mondja. A kezdő játékos a jobb oldali szomszédja (aki fogadja az üzenetet, tehát csak tartja a kezét és nem tapsol) két nyitott tenyerébe tapsolja: Cuk-ros, ra-ga-csos, (tá-tá-titi-tá). Majd aki fogadó volt, postássá válik; és a jobb oldali szomszédja felé fordulva, annak a tenyerébe tapsolja: ta-pa-dós, ma-sza-tos (titi-tá-titi-tá) stb. Ha vége a versnek, előlről kezdik, hogy az „üzenet” körbeérjen. Nehezíthető a játék azzal, hogy minden versszak kezdetekor a kezdő játékos újabb üzenetet (tapsolást) indít el. Így egyszerre két vagy több helyen halad az üzenet.

4. **Labda-dal** – ritmusjátékok Mesterházi Mónika versére³⁷²

Po-pompás la-labdát
Ka-kaptam te-tegnap,
egész nap dobálom,
a szomszéd hülyét kap.

Anyám-nyám dühös, mert
a tévére dobtam,
pedig semmi baj sincs,
lazán-zán lepattan.

Apám asztaláról
a ná-nádkosárba,
a kistes-tesóm meg
bemászott utána.

Ha holnap sü-süt majd
a nap, megtudom-dom,
gyü-gyültek-e szép nagy
to-tócsák az úton.

Párban állnak a játékosok, s egymásnak dobálják a labdát a vers ritmusára. (A jó ritmusérzékűek egyedül pattogtathatják.) Variációk: csak a „dadogós” sorokra dobálják/pattogtatják a labdát. A labdát ölükbe is vehetik, így dobként használhatják, s váltott kézzel, vagy két kézzel ütik rajta a „dadogós” sorokat.

³⁷² A szöveg az *Aranysityak*-válogatásban jelent meg. LACKFI, 2013.

Feladatsor 3–4. osztályosoknak³⁷³

Lackfi János: A főpecás³⁷⁴

Ki ül a tóparton, na ki?
Na ki?
Minden halat ki húz ma ki?
Na ki?

Nem kiskutya, nem is maki...
Maki!
Ő emberi, nem állati,
Lati!

Bár állatira nagy pecás,
Pecás...
Az éjjelét ez tölti ki, mi más?
Mi más?

A tanulás nem nagy hawaii,
Hawaii.
A sulis is, pont mint tavaly,
Tavaly.

A tó partjára épp ezért,
Ezért,
Ül, no meg pontyért, keszegért
Szegért,

Az, akiről most dalolok,
Lolok,
Kinek horgászni földolog,
Dolog...

Ki ül a tóparton, na ki?
Na ki?
A főpecás csak ő: Matyi!
Matyi!

³⁷³ Összeállította: Konrád Ágnes, mesterpedagógus, szakvezető tanító ELTE Gyertyánffy István Gyak. Ált. Iskola.

³⁷⁴ Megjelenés: *Szitakötő*, 2013,2. <http://multiarts.hu/szitakoto/folyoiratcikk.php?cikk=633>

Feladatok:

1. A csoport minden tagja olvassa el magában Lackfi János versét!
Ezután olvassátok fel egymásnak páronként a verset!
2. Beszéljétek meg, milyennek érzitek a vers hangulatát! Szerintetek mivel éri el a költő ezt a hangulatot?
3. Figyeljétek meg a vers formáját!
Hány szótagból állnak az egyes verssorok?
Hol helyezi el a rövid sorokat a szerző?
Mi lehet ennek az oka?
Írjatok a vershez egy ilyen formájú versszakot!
4. Készüljétek fel a vers közös bemutatására! Előadásotokkal igyekezzetek visszaadni a vers hangulatát!

Horgas Béla: *Kifogás*³⁷⁵

Ezt
a napot jól kifogtam!
Reggel
gyűrötten ébredtem álmomból,
rablók közé keveredtem,
menekültem,
durrogtak rám háromcsövű puskák,
nem volt igazán jó mulatság.

Ezt
a napot jól kifogtam!
Délelőtt
az iskolában célpont voltam,
eltalált egy dolgozat és két felelés
(összeadva ez nem kevés),
olyan volt, mint harci tam-tam,
jó, hogy alul nem maradtam.

Ezt
a napot jól kifogtam!
Délután
pecázni voltam,
a horgászbotot estig tartogattam,
mikor megrándult kezemben, kikaptam,
és alig hittem, amit láttam:
rongyos bakancs toccsant elém.

Nem hiába tudtam:
ezt a napot jól kifogtam!

³⁷⁵ Megjelenés: *Szitakötő*, 2013.2. <http://multiarts.hu/szitakoto/folyoiratcikk.php?cikk=633>;
valamint http://koltogeto.blog.hu/2013/06/11/kifogas_184

Feladatok:

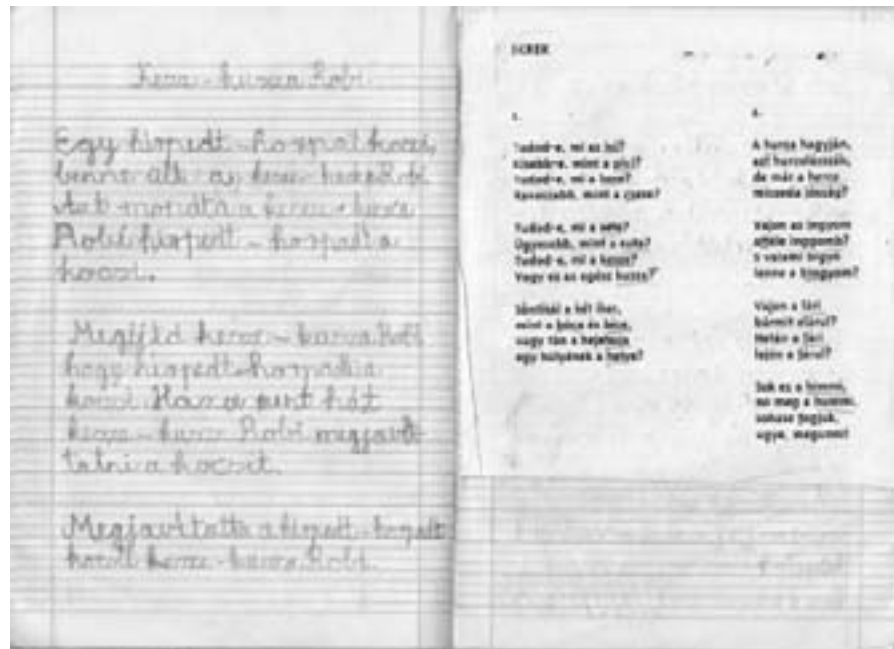
1. A csoport minden tagja olvassa el magában Horgas Béla versét; majd olvassátok fel egymásnak párokban a szöveget!
2. Szerintetek hogyan kapcsolódik a vers a *Szitakötő* újság *Háló* c. számának témájához, amelyben megjelent? (*Szitakötő*, 2013. május)³⁷⁶
3. Beszéljétek meg, mi mindent jelenthet a vers címe!
4. Keressétek meg az ismétlődő verssorokat! Beszéljétek meg a versmondat jelentését!
5. A csoport minden tagja húzzon a borítékból egy cédulát! A cédulán olvasható érzelemnek megfelelően olvassa föl mindenki az ismétlődő mondatot!
6. Válasszátok ki az egyik versszakot, és készüljétek fel némajátékkal történő eljátszására! Majd a többieknek kell kitalálniuk, melyik versszakot mutattátok be.

³⁷⁶ Az újsággal való foglalkozást bemutató órát. l. dvd 320, ELTE TÓK Okt. Tech. Stúdió. (A felvétel csak az ELTE TÓK oktatói, hallgatói számára hozzáférhető.)

9. sz. melléklet

Kreatív írás – versírás

Perényi Sára
Keszé-kusza Robi³⁷⁷



³⁷⁷ Eredeti megjelenés, *Tanító*, 2016, 5.

10. sz. melléklet³⁷⁸

Versfa



Versfa

³⁷⁸ Kolláth Erzsébet és osztálya verstermő almafája, amely az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános iskolájának 4. b osztályában állt a 2015/16-os tanévben.

11. sz. melléklet

Kreatív írás – meseírás

Farkas Lotti – Perényi Sára:
A gyerekek és az orgona³⁷⁹



380

³⁷⁹ A szerzők Kolláth Erzsébet osztályának tanulói. A szöveg eredeti megjelenése: *Tanító*, 2016, 5. vagy G. GÓDÉNY, 2016, 5, 13.

³⁸⁰ A helyesírási hibák megjelölésével és javításával kapcsolatban tanulságos Kolláth Erzsébet gyakorlata, amelyről az osztály verseskötetének megjelenése kapcsán beszélt a vele készült interjúban. „A fogalmazások esetén megtanítom az alapokat, de fontosnak tartom, hogy a gyerekek egyszerűen csak írjon, hogy kiírja magából, amit szeretne. Fogalmazásban például pirossal nem javítom a helyesírási hibákat, hanem annak aljára, ceruzával írom helyesen a rontott szavakat; és úgy javít a gyerek, hogy azt kell lemásolnia, amit én ott kiírtam. Az ő szellemi munkáját semmiképp sem szeretném elrontani rossz élménnyel, hogy az írása hemzseg a piros jelölésektől. Így csak a kudarcélmény erősödik, hogy mennyi hibát vétett, s eltűnik az ő saját története.” L. Sz. N. 2015, <http://www.gyermekirodalom.hu/?p=9030>

12. sz. melléklet**Kreatív írás – históriás ének**

Bodor Emma, Szalkai Balázs, Ivitz Zsófi, Perényi Sára:
*Nándorfehérvár viadala*³⁸¹

Csupa félelem a keresztyén népség,
 mert a törököt meglátni vélték.

Bevették már Konstantinápolyt,
 öntöttek rájuk tűzgolyózapot.

Útjukba akadt a szép Magyarország,
 Nándorfehérvára állta el útját.

Megjött Hunyadi: "Megmentem népem!"
 E szép országot meg is védelmezem.

Háromszáz ágyú egyszerre dörren,
 a szép vár falai romokba dőlnek.

Török zászlós szalad a várban,
 kitűzni készül zászlót a bástyára.

Dugovics Titusz azt a bástyát védte,
 ránehézkedett: lerántotta a mélybe.

Mindketten holtan hulltak a földre,
 de a nemzeti lobogót megvédelmezte.

A török hajózárat a magyar szétverte,
 a vízcisatát ezennel megnyerte.

A véres csatát a magyarok nyerték,
 a török fenekét jól szétverték.

Hunyadi János boldogan hunyt el,
 Hunyadiék sírboltjába temették őt el.

³⁸¹ Eredeti megjelenés, *Tanító*, 2016, 5.

13. sz. melléklet³⁸²**Krémkaktusz – borító**

³⁸² A kötet teljes terjedelmében megjelent a *Tanító online* felületén, az Olvasóink küldték gyűjteményben. L.: www.tanitonline.hu

14. sz. melléklet

Krémkaktusz – címadó vers

Bodor Emma – Gyimesi Eszter – Kismartoni Vera:
*Butyongós*³⁸³

Béna baba barbárok,
kopogósra fagynátok,
pattanj fel egy motorra,
gurulj be egy bokorba!

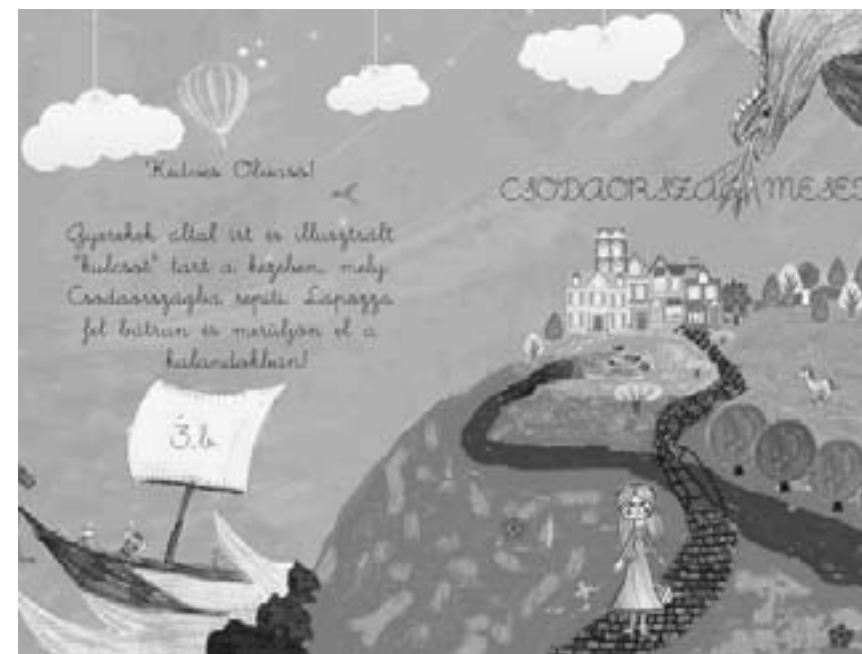
Bíbor köpönyeg barbárok,
bukósisak sajtárok.

Krémkaktusz nadrágok,
gondol rátok anyátok.

³⁸³ Eredeti megjelenés a *Tanító*, 2016, 6.

15. sz. melléklet³⁸⁴

Csodaország meséi



³⁸⁴ Eredeti megjelenés a *Tanító*, 2016, 7.

16. sz. melléklet**Mese Csodaországból**

Anderson Alexander William meséje

A piros út

Egyszer egy tiszta út így siránkozott:

– Jaj, nekem, jaj!

Éppen arra repül egy tűzmadár. Megkérdezte:

– Mi a baj?

Az út azt mondta:

– Jön Diobléc, a banya, és pirossá akar változtatni! – siránkozott.

Sötét lett az ég, és a víz tükörképe fekete, s jött a Diobléc. Elővette a pálcáját és ezt mormogta:

– Piros út, hi, hi, hi, fekete tó, ha, ha, ha, sötét ég nagyon jó!

És az út pirossá változott.

Mindezt meghallotta a környékbeli királyfi a tűzmadártól, és fegyvereit kapkodva sietett, hogy segítsen az úton. Susogó fenyvesek közt, bűdös mocsarakon át eljutott a banya házáig. Berontott az ajtón, és elkezdte fenyegetni a banyát. Diobléc hirtelen nem tudta, mit csináljon, és végül megadta magát. Visszaváltoztatta az utat, és bocsánatot kért tőle. Az út pedig boldog volt, hogy újra tiszta lett

Ha a királyfi mindezt nem hallotta volna meg a tűzmadártól, az én mesém is tovább tartott volna. Itt a vége, fuss el véle.³⁸⁵

³⁸⁵ Eredeti megjelenés a *Tanító* 2016, 7.

17. sz. melléklet**Okos (?) új világ³⁸⁶**

³⁸⁶ A kép forrása: KONOK, 2016. http://divany.hu/poronty/2016/08/04/digitalis_kisbabak_avagy_mi_lesz_veled_alfa-generacio/; JAKABFFY, 2015. http://tudomany.blog.hu/2015/06/01/okos_uj_vilag#more7507450

Felhasznált irodalom**Felhasznált szakirodalom**

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna, Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában, *Könyv és Nevelés*, 2007, 2, 31–42.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna, *Csak az ember olvas*, Tinta Kiadó, Budapest, 2003.
- ARATÓ László: Tizenkét év irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a mai fiatalok? *Könyv és Nevelés*, 2002, 4, 20–23.
- BALÁZS Zsuzsanna, Kell-e folyóírás a 21. században? *Index* 2015. szept. 8.
URL: http://index.hu/tudomany/2015/09/08/iras_keziras_folyoiras_oktatas/
- BALÁZSI Ildikó, BALKÁNYI Péter, PIRLS 2006. A negyedik osztályosok szövegértése, *Új Pedagógiai Szemle*, 2008a, 1, 3–11.
- BALÁZSI Ildikó, BALKÁNYI Péter, A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása, *Új Pedagógiai Szemle*, 2008b, 4, 3–11.
- BALÁZSI Ildikó, LAK Ágnes Rozina, SZABÓ Vilmos, VADÁSZ Csaba, *Országos kompetenciamérés 2012*, Oktatási Hivatal
URL: https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2012_Orszagos_jelentes.pdf, 2012
- BALÁZSI Ildikó, OSTORICS László, SZALAY Balázs, *PISA 2006, Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma*, Oktatási Hivatal, Budapest, 2007.
URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2006_jelentes.pdf
- BALÁZSI Ildikó, OSTORICS László, SZALAY Balázs, SZEPESI Ildikó, *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*, Oktatási Hivatal, Budapest, 2010.
URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf
- BALÁZSI Ildikó, OSTORICS László, *Pisa 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*, Oktatási Hivatal, Budapest, 2011.
URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf
- BÁRDOS József, Az olvasástanítás nyomorúsága, *Fordulópont*, 2007, 4, 93–100.
- BÁRDOS József, *Piroska és a vegetáriánus farkas. Kalandozások a kortárs gyermekirodalomban*, Pont Kiadó, Budapest, 2015.
- BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHŐNÉ NAGY Csilla, PRISKINÉ RIZNER Erika, *A kritikai gondolkodás fejlesztése*, PTE, Pécs–Budapest, 2002.

- BÁRKAY Tamás, A humanoid egér diadalmenetele. *Népszabadság*, 1910, május 28., 1910.
- BAHTYIN, Mihail, A népi nevetéskultúra és a groteszk. In: BAHTYIN, Mihail, *A szó esztétikája*, Gondolat, Budapest, 1976, 303–353.
- BAHTYIN, Mihail, *Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*, Európa, Budapest, 1982.
- BENKES Zsuzsa, NAGY L. János, PETŐFI S. János, *Szövegtani kaleidoszkóp I. Antológia*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996a.
- BENKES Zsuzsa, PETŐFI S. János, *Szövegtani kaleidoszkóp II. A szövegformáltság elemző megközelítése*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996b.
- BENCZIK Vilmos, *A néma olvasásról*,
URL: <http://benczikvilmos.fw.hu/anemaolvasasrol.pdf>
- BENCZIK Vilmos, Az olvasás alkonya? *Fordulópont*, 1999a, 2–3, 5–12.
- BENCZIK Vilmos, Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6. osztályában. In: DONÁTH Péter, HANGAY Zoltán (szerk.), *A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei*, Trezor Kiadó, Budapest, 1999b, 109–138.
- BERTA Sándor, A 21. század a digitális ember kora, *SG.hu Hírmagazin, Informatika és Tudomány*, 2009.
URL: <https://sg.hu/cikkek/65867/a-21-szazad-a-digitalis-ember-kora>
- BÓDIS Zoltán, Gyermekek, nyelv, költészet, *Új Forrás*, 2005, 5, 100–102.
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00016/00105/050509.htm>
- BOND, Guy L., DYKSTRA, Robert, The cooperative research program in first-grade reading instruction, *Reading Research Quarterly*, 1997, 4, 348–428.
- BÓKAY Antal, *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris, Budapest, 2001.
- BÓKAY Antal: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei – Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez. In: SIPOS Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Sipos Lajos, PauzWestermann Könyvkiadó, Celldömölk, 1998, 73–105.
- BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseapoétika*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004.
- BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia*, Magvető Kiadó, Budapest, 2013.
- CSÁNYI Dóra, SIMON Krisztina, TSÍK Sándor (szerk.), *Papírszínház – módszertankönyv*, Csimota Kiadó, Budapest, 2016.
- CSAPÓ Benő, *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához*, MTA-TÁRKI, 2011:
URL: http://www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapoben.pdf
- CSAPÓ Benő, A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002, 2, 38–45.
URL: <http://of.hu/tudastar/tudaskonceptio>
- CSAPÓ Benő, MOLNÁR Gyöngyvér, KINYÓ László, A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 2009, 3–4, 3–13.
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00137/pdf/2009-3-4.pdf>

- CZACHESZ, CS. Erzsébet, Írásbeliség és tanítás. In: CSAPÓ Benő, VIDÁKOVICH Tibor (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 235–240.
- CSERHALMI Zsuzsa, *Amit az irodalomtanításról tudni kellene*, Korona, Budapest, 2000.
- CSERHALMI Zsuzsa, *Módszertár*, Budapest, Korona, 2001.
- CSERHALMI Zsuzsa, Tizenkét év irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasókká a fiatalok? *Könyv és Nevelés*, 2002,4. 27–30.
- CSOMA Gyula, LADA László, Tételek a funkcionális analfabetizmusról, *Új Pedagógia Szemle*, 1997, 6, 3–11.
- CZIKE Bernadett (szerk.), *Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából*, BTF, Budapest, 1997.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1997.
- DARÓCZI Gabriella, A kisgyermekkorú történetmondás készség- és képességfejlesztő hatása, *Új Pedagógiai Szemle*, 2008, 5, 97–100.
- DARÓCZI Gabriella, Az óvodáskorú gyermekek kognitív művelési lehetősége irodalmi kommunikációval, *Könyv és Nevelés*, 2014a, 2, 73–76, URL: http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_nevelés/az_ovodaskorú_gyermekek_kognitív_muveletei_fejlesztési_lehetosegei_irodalmi_kommunikációval
- DARÓCZI Gabriella, Az óvodai versélmény. In: GOMBOS Péter (szerk.), *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*, HUNRA, Budapest, 2014b, 18–31.
- DARÓCZI Gabriella, Papírszínház gyerekkézben, In: CSÁNYI Dóra, SIMON Krisztina, TSÍK Sándor (szerk.), *Papírszínház – módszertankönyv*, Csismota Kiadó, Budapest, 2016, 44–45.
- DÁVID Ádám, A Kolibri szárnyalása, Évadértékelő a húszéves Kolibri Színházról, *Bárka*, 2012,5, 102–106. URL: <http://www.barkaonline.hu/szepirodalom/34-szinhazi-programok/2939-a-kolibri-szarnyalasa>
- DEMCSÁK Katalin, KÁLMÁN C. György (szerk.), *Határtalan áramlás, Színházelméleti távlatok Victor Turner kultúrantropológiai írásaiban*, Kijarat Kiadó, Budapest, 2003.
- DERRIDA, Jacques, A struktúra, a jel és játék az embertudományok diszkurzusában, *Helikon*, 1994/1–2, 21–35.
- ERDELYIP Két év múlva már nem lesz kötelező kézírás tanítani a finn iskolákban, gépelést viszont igen, *444.hu*, URL: <http://444.hu/2014/11/21/ket-ev-mulva-mar-nem-lesz-kotelezo-kezirast-tanítani-a-finn-iskolákban-gepelést-viszont-igen>
- FÁBIÁN Éva, A „kreatív írás” tanításának lehetőségei, *Korunk*, 2004, 3, 95–97.
- FEHÉR Péter, HORNYÁK Judit, *Netgeneráció 6. Műveltség az online generáció körében* URL: http://techline.hu/it/2010/8/5/20100804_netgeneracio_6

- FERENCZI László, Az európai irodalom története. In: KABDEBŐ Lóránt, KULCSÁR SZABÓ Ernő (szerk.), *Szintézis nélküli évek, Nyelv, elbeszélés és világgép a harmincas évek epikájában*, Pécs, Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, 1993, 258–264.
- FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes, KOJANITZ László (2006), *A tankönyvi tartalmak változásvizsgálata*, URL: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/tankönyvkutatasok/dr-fischerne-dr-dardai>
- FÜZFÁ Balázs, Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: SIPOS Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, Páuz-Westermann Kiadó, Celldömölk, 1998.
- FREY, K., *Die Projektmethode*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1982.
- GADAMER, Hans-Georg, *Igazság és módszer*, Budapest, 1984.
- GADAMER, Hans-Georg, Szöveg és interpretáció. In: BACSÓ Béla (szerk.), *Szöveg és interpretáció*, Cserépfalvi, Budapest, é. n. 17–41.
- GAJDÓ Tamás, G. GÖDÉNY Andrea, Drámatanítás az általános iskolában, *Módszertani Lapok Magyar*, 1994, 3, 25–29.
- GEREBEN Ferenc, Olvasáskultúránk az ezredfordulón, *Tiszatáj*, 2002, február, 61–72. URL: <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/tiszataj/02–02/gereben.pdf>
- G. KOMORÓCZY, Emőke, *Avantgárd kontinuitás a XX. században*, Hét Krajcár Kiadó, Budapest, 2016.
- GOLYÁN Szilvia (szerk.), „Gyengéd átmenetek” – a családi és intézményes nevelés fordulópontjainak támogatása – országos tudományos konferencia. Program és előadáskivonatok, ELTE TÓK, 2015. URL: edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/20478/GyengedAtmenetek_programfuzet_JAV.pdf
- GOMBOS Péter. „Ó, mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában, *Könyv és Nevelés*, 2009, 2, 43–48.
- GOMBOS Péter, Irodalmi (v)iszony, *Tanítás-Tanulás*, 2013, 12, 5–7.
- GOMBOS Péter (szerk.), *Kié az olvasás?* HUNRA, Budapest, 2014.
- GÓSY Mária, Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései, *Magyar Nyelvőr*, 1996, 2, 168–177.
- GÓSY Mária, *Beszéd és óvoda*, Nikol Kht., Budapest 1997.
- GÓSY Mária, *Pszicholingvisztika*, Corvina, Budapest, 1999.
- GÓSY Mária, *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kht., Budapest, 2000.
- GÓSY Mária, LACZKÓ Mária, *Varázsló. Olvasási nehézségek felismerése, olvasásfejlesztés szülőknek, tanítóknak, logopédusoknak, fejlesztő pedagógusoknak*, Nikol Kht. Budapest, 1993.
- GÖDÉNY, G. Andrea, „Túlhan vélem átellenben éppen...” A szövegértés mint kulcskompetencia. Fejlesztési lehetőségek irodalmi szövegek körében az 5–6. évfolyamon, *Könyv és Nevelés*, 2008, 3, 52–59.

- GÓDÉNY, G. Andrea, VersÉLMÉNY. Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. In: PODRÁCZKY Judit (szerk.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. Budapest 2013. 51–64.
- GÓDÉNY, G. Andrea, A ma gyermekirodalma – az olvasóvá nevelés folyamata. *Csodaceruza* 50. 2011, 4. 32–35.
- GÓDÉNY, G. Andrea, „Világokat igazgatnak, üveggolyókkal játszanak” – Literalitás, kreatív írás az alsó tagozaton, *Tanító*, 2016, 3. 15–17.; 2016, 4. 18–20.; 2016, 5. 14–18.; 2016, 6. 19–24., 2016, 7. 26–28.
- G. GÓDÉNY Andrea, KOLLÁTH Erzsébet, Meseország – csodaország, Olvasásprojekt az alsó tagozaton, *Könyv és Nevelés*, 2015a, 2, 44–53, URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/meseország-csodaország>
- GÓDÉNY, G. Andrea, KOLLÁTH Erzsébet, Kalandozások Meseországban, *e-Könyv és Nevelés*, 2015b, 2, URL: http://olvasas.opkm.hu/portal/felső_menusor/konyv_es_neveles/kalandozasok_meseországban
- GÓDÉNY, G. Andrea, KOÓSNÉ SINKÓ Judit, „Játszótársam, mondd, akarsz-e lenni. Olvasás- és írástanítás a drámapedagógia módszereivel, *Anyanyelv-pedagógia*, 2010, 1, URL: <http://www.anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=234>
- GÓDÉNY, G. Andrea, KOÓSNÉ SINKÓ Judit, Interaktív mesék az óvodás években és óvoda-iskola átmenet idején. In: PODRÁCZKY Judit (szerk.). *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. Budapest, 2013. 65–72.
- GÓDÉNY, G. Andrea, KOÓSNÉ SINKÓ Judit, Hidak a szakadék fölött. Korszerűség és ÉLMÉNYszerűség az olvasóvá nevelésben. *Magiszter*, 2014a, tavasz-nyár, 86–95.
- G. GÓDÉNY Andrea, KOÓSNÉ SINKÓ Judit, Hidak és cölöpök. Korszerű technikák, élményszerű eljárások irodalmi szövegek feldolgozásában. Műhelyfoglalkozás, *Magiszter*, 2014b. tavasz-nyár, 101–105. URL: http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2014/tavasz-nyar/15godenyhely95_105.pdf
- GÖTZ Eszter, *Színház-néző*, PolgART, Budapest, 2001.
- GYARMATHY Éva, Ki van kulturális lemaradásban?. In: TÓTH-MÓZER Szilvia, LÉVAI Dóra, SZEKSZÁRDI Júlia, *Digitális Nemzedék Konferencia 2012, Tanulmánykötet*, 9–16, URL: http://digitalisnemzedek.hu/2012/?page_id=256/?linktype=external
- HERCSEL Adél, Ez a szupermost generáció, de már készülnek az alfák, *hvg.hu*, 2015. 10. 22. URL: http://hvg.hu/plazs/20151022_alfak_generaciok
- HUNYA Márta, Írás és olvasás a 21. században, *Új Pedagógiai Szemle*, 2011,10, 99–102, URL: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_10_10.pdf

- HUNYADY Györgyné (szerk.), *Lépésről lépésre iskolai program*. Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület, Budapest, 2003.
- HUNYADY Györgyné, Az integrált tanulás. A projektoktatás. In: HUNYADY Györgyné (szerk.), *Lépésről lépésre iskolai program*. Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület, Budapest, 2003. 23–36.
- HUNYADY Györgyné (szerk.), *Differenciált fejlesztés, kooperatív tanulás*. ELTE TÓK, Budapest, 2003.
- HÜLBER László (szerk.), *Digitális nemzedék konferencia, 2015, Konferenciakötet*, 2015, URL: [http://leavid.web.elte.hu/Digit%C3%A1lis_nemzed%C3%A9k_konferencia_2015_konferencia_k%C3%B6tet_H%C3%BClber_L%C3%A1szl%C3%B3\(szerk.\).pdf](http://leavid.web.elte.hu/Digit%C3%A1lis_nemzed%C3%A9k_konferencia_2015_konferencia_k%C3%B6tet_H%C3%BClber_L%C3%A1szl%C3%B3(szerk.).pdf)
- INDRI Dániel, *Bemutakozott a Mikkamakka*, 2015.10.21. URL: <http://ofi.hu/hir/bemutakozott-mikkamakka>
- ISER, Wolfgang, *A fiktív és az imaginárius*, Budapest, Osiris, 2001.
- JAUSS, Hans-Robert, *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*, Osiris, Budapest, 1999.
- JENEI Teréz, A kreatív-produktív versmegközelítés alkalmazása az alsó tagozatban, *Módszertani Közlemények*, 1996, 1, 17–22.
- JÓZSA Krisztián, *Szövegfeldolgozó képességfejlesztés. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Tartalmi összefoglalók*, SzTE, Szeged, 2005, 296–301.
- JÓZSA Krisztián (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Kiadó, Budapest 2006.
- JÓZSA Krisztián, STEKLÁCS János, Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései, *Magyar Pedagógia*, 2009, 4, 365–397.
- KÁDÁR Annamária, *Mesepszichológia I-II.*, Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2013, 2014.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit, Taxonómia a pedagógiában, *Pedagógiai Szemle*, 1971, 6, 497–506.
- KÁLMÁN C. György (szerk.), *Az értelmező közösségek elmélete*, Balassi Kiadó, Budapest, 2001.
- KAMARÁS István Olvasó a határon. Az Iskola a határon fogadtatásának és befogadásának vizsgálata, Pont Kiadó, Savaria University Press, 2002.
- KAPITÁNY Ágnes, KAPITÁNY Gábor, Globalizáció, individualizáció, modernizáció, urbanizáció és lakásmód Magyarországon. *Társadalomkutatás*, 2005, 1, 91–11, URL: http://www.socio.mta.hu/dynamic/kapitany_globalizacio.pdf
- KENDE Anna, ILLÉS Anikó, A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései, *Új Pedagógiai Szemle*, 2007, 11, 17–41.
- KERBER Zoltán, A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002,10, 45–61.
- KERBER Zoltán, Magyar nyelv és irodalomkönyvek elemzése I-II. *Iskolakultúra*, 2005, 9, 97–125; 10, 107–119.

- KERESZTESI József, Héraklész contra Hercules, avagy miért nem szeretik a gyerekek, amit tanítok nekik? *Beszélő*, 2000, 6, június, 112–116.
- KERNYA Róza (szerk.), *Az anyanyelvi nevelés módszerei*, Trezor, Bp., 2008.
- KITTLER, Friedrich, A., *Aufschreibesysteme*, Wilhelm Fink Verlag, München, 1985. 68–89.
- KNAUSZ Imre, *Műveltség és demokrácia*, Szerző, Miskolc–Budapest, 2010.
URL: http://mek.oszk.hu/08700/08758/08758.htm#_Toc269153487
- KODÁLY Zoltán, *Visszatekintés*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1982.
- KOLLÁTH Erzsébet, MONTAY Beáta, Verselő. Kortárs költők versei az óvodában. In: KOVÁCS Melinda (szerk.), *Fejlődés és fejlesztés az óvodában*, Raabe Kiadó, 2012a szeptember, C. 3.6. 1–19.
- KOLLÁTH Erzsébet, MONTAY Beáta, „Állatok versben, dalban”. Gryllus Vilmos versei az óvodában. In: KOVÁCS Melinda (szerk.), *Fejlődés és fejlesztés az óvodában*. Raabe Kiadó, 2012b november, C. 3.7. 1–18.
- KOLLÁTH Erzsébet, MONTAY Beáta, Vándortarisznyával Magyarországon. In: KOVÁCS Melinda (szerk.), *Tanórán kívüli foglalkozások, Szabadidős és élménypedagógiai tevékenységek alfejezet*. Raabe Kiadó, Budapest, 2013. április B 2.10, június B2.11, szeptember
- KOLOZSI Ádám, Kijöttek a PISA-eredmények: rosszabb, mint valaha. *index.hu*, 2016.12.06.
URL: http://index.hu/tudomany/2016/12/06/pisa_felmeres_eredmenyek
- KONOK Veronika, Digitális kisbabák, avagy mi lesz veled, Alfa-generáció?, *divany.hu*, 2016, 08.04.
URL: http://divany.hu/poronty/2016/08/04/digitalis_kisbabak_avagy_mi_lesz_veled_alfa-generacio
- KONRÁD Ágnes, A gyermekek aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás, *Anyanyelv-pedagógia*, 2008, 3–4,
URL: www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=127
- KORÁNYI Margit, Mi az a szakaszos szövegfeldolgozás? *Nyelv és Tudomány*, 2012, 11,
URL: <http://www.nyest.hu/hirek/mi-az-a-szakaszos-szovegfeldolgozas>
- KULCSÁR SZABÓ Ernő, Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéseiről. In: SIPOS Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Páuz-Westermann Kiadó, Celldömölk, 1998, 912–924.
- KULCSÁR SZABÓ Ernő, Az irodalmi modernség integratív történeti értelmezhetősége, *Irodalomtörténet*, 1993,1–2, 39–66.
- KULCSÁR SZABÓ Ernő, Az esztétikai tapasztalat nyomában. Irodalmi tankönyveink az évtized nyitányán. In: KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Az új kritika dilemmái. Az irodalomértés helyzete az ezredvégen*, Balassi Kiadó, Budapest 1994. 101–114.
- KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Szöveg, medialitás, filológia*, Budapest Akadémiai Kiadó, 2004, 9.
- LÉNÁRD András, Bevezető gondolatok az élményközpontú anyanyelvi nevelésről. In: TÓTH Beatrix (szerk.), *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése*, ELTE TÓFK, 2003, 5–10.

- LIGETI Csákné, A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete a közoktatás elemi szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002, 10, 62–74.
- MAGNUCZNÉ GODÓ Ágnes, Hogyan válhat az írás a gondolkodás eszköze? *Iskolakultúra*, 2003,9, 93–98.
- MÉREI Ferenc, BINÉT Ágnes, *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest, 1993.
- MÉSZÖLY Ágnes, Nomen est..., *Bárka [online]* 2015. 12. 02.
URL: <http://www.barkaonline.hu/futtyoges-es-nahatozas/5023-a-mikkamakka-folyoiratrol>
- MOLNÁR Edit Katalin, A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje, *Magyar Pedagógia*, 1996,2. 139–156.
- MOLNÁR Edit Katalin, Fogalmazás és tanulás. In: CSAPÓ Benő, VIDÁKOVICH Tibor (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, 225–234.
- NÁDASI Mária M., *Projektoktatás. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár*, ELTE BTK, Budapest, 2003
- NAGY Attila, Az olvasás mint kiváltság? Adatok és töprengések a *Nagy Könyv akció* ürügyén, *Magyar Tudomány*, 2006,9, 1113–1119.
URL: <http://www.matud.iif.hu/06sze/10.html>
- NAGY Attila, HONFFY Pál, BENCZIK Vilmos, BÍRÓ Zoltán, A. JÁSZÓ Anna, Többen egy könyvről, *Könyv és Nevelés*, 2004,1, 16–29.
- NÁNAY István, Állapotrajz. In: SÁNDOR L. István (szerk.), *Gyerekszínházak Magyarországon*, ASSITEJ Magyar Központ, Budapest, 2006, 26–34.
- NEMES NAGY Ágnes, A vers mértana, *Kortárs*, 1980, 12, 1971–1987.
- NEMODA Judit, Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák, *Anyanyelv-pedagógia*, 2008,3–4,
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>
- NOVÁK János, Szemléletbeli különbségek gyerekelőadás és gyerekelőadás között, *Drámapedagógiai Magazin*, 2012, 2, 2–12.
- NOVÁK János, A világ újralfedezésének öröme, communitas és áramlás a csecsemőknek készített előadásokban, *Drámapedagógiai Magazin*, 2005,1, 36–42,
URL: http://www.dansdesign.com/gb/hungary/28_10_05_5.html
- NOVÁK János, Paradigmaváltás a gyermekeknek és az ifúságnak játszó színházakban. *Tani-tani*, 2009, 14, 73–79,
URL: http://www.tani-tani.info/093_novak
- NOVÁK János, A világ újralfedezésének öröme. Csecsemőknek készített előadások. In: SÁNDOR L. István (szerk.): *Gyerekszínházak Magyarországon*, ASSITEJ Magyar Központ, Budapest, 2006. 131–141.
- NOVÁK János, „Új világot teremteni” A csecsemőszínház, é.n.,
URL: <http://kolibriszinhaz.hu/uj-vilagot-teremteni-novak-janos-irasa-a-csecsemoszinhazrol/>
- NYÁRY Krisztián, Életveszélyes fenyegetéseket kap Tóth Krisztina a pitbull-vers miatt, *bookline, Könyvesblog*, 2015, 09. 03,
URL: http://konyves.blog.hu/2015/09/03/életveszelyes_fenyegetéseket_kap_toth_krisztina_a_pitbull-vers_miatt

- NYÍRI Kristóf, Virtuális pedagógia, *Új Pedagógiai Szemle*, 2001, 7–8, 30–39;
- NYÍRI Kristóf, *Virtuális pedagógia a 21. század tanulási környezetében*, www.ofi.hu, 2009,
URL: <https://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis>
- NYÍRI Kristóf: *A gondolkodás képelemlete*, MEK, 2000,
URL: <http://mek.niif.hu/00500/00587/html/>
- ONG, Walter J., *Szóbeliség és írásbeliség. A szó technológizálása*. Budapest, AKTI-Gondolat Kiadó, 2010.
- PÁLA Károly, A kompetencia alapú oktatás és a taneszközök. In: SIMON Mária (szerk.), *Tankönyvdialógusok*, OFI, Budapest, 2008, 41–49,
URL: <http://mek.oszk.hu/12900/12916/12916.pdf>
- PÁLA Károly: Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. In: Demeter Kinga (szerk.) *A kompetencia, Kihívások és értelmezések*. OKI, Budapest, 2006.
URL: <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/kompetencia>
- PÉTERFY Rita, Olvasóközpontú olvasásfejlesztés, *Könyvtári Figyelő*, 2007, 3, 436–448.
- PÉTERFY Rita, Mit olvasnak a gyerekeink? Kötelező és szabadon választott olvasmányok a 10–20 év közötti korosztályban, három vizsgálat összehasonlítása alapján, Raaba Kiadó, Tanári Kincsestár, *Irodalom*, 2012, szeptember, Z 7.3 1–20.
- PETŐFI S. János, BÁCSI János, BÉKÉSI Imre, BENKES Zsuzsa, VASS László, *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez*, Trezor Kiadó, Budapest, 1994.
- PETHŐNÉ NAGY Csilla, *Módszertani kézikönyv. Befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamán*. Korona, Budapest, 2007.
- PINTÉR Henriett, Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz, *Magyar Pedagógia*, 2009, 2, 121–146,
URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Pinter_MP1092.pdf
- PODRÁ CZKY Judit (szerk.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. Budapest 2013.
- RÁCZ Katalin, F. FÖLDI Rita, BARTHEL Betti, A beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012, 2, 136–145.
- RAÁ TZ Judit (szerk.), *Szövegértés lépésről lépésre*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2011.
- RAÁ TZ Judit, A kreatív írás gyakorlatai, *Anyanyelv-pedagógia*, 2008, 3–4,
URL <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>
- RÁ BAINÉ SZABÓ Annamária, 9–10 évesek szövegértési képessége, *Csodaceruza*, 2003, 19, 34.
- RÁ DAI Andrea, Apróságok aprócskáknak, *Revizor, a kritikai portál*, 2013, 10, 16.
URL: <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/4699/pont-pont-vesszocske-kolibri-szinhez/>

- RADÓ Péter, A csúfos Pisa-bukás oka az oktatás minőségének súlyos romlása, *hvg.hu*, 2016. 12. 6.
URL: http://hvg.hu/itthon/20161206_PISA_2015_meredek_lejton_a_magyar_kozoktatas_rado_peter
- RAFFAI Jenő, Csecsemők jobb fejlődési esélyei a kapcsolatanalízisben, *Pszichoterápia*, 2000, 3, 193–199.
- SÁNDOR L. István, Az első élmények, Beszélgetés Meczner Jánossal. In: SÁNDOR L. István (szerk.), *Gyerekszínházak Magyarországon*, ASSITEJ Magyar Központ, Budapest, 2006, 14–17.
- SAMU Ágnes, *Kreatív írás*. Holnap Kiadó, Budapest, 2004.
- SIPOS Lajos (szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*, MKE, Budapest, 1991.
- SIPOS Lajos, Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: SIPOS Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2006a 16–29.
- SIPOS Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2006b
- SQUIRE, James R., Composing and Comprehending: Two Sides of the Same Basic Process, *Language Arts*, 1983, 5, 581–589.
- STAIGER, Emil, Levélváltás Martin Heideggerrel, *Athenaeum*, 1995/1, 109–122.
- STEKLÁ CS János, *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013.
- STOTSKY, Sandra, Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions, *Language Arts*, 1983, 5, 627–642.
- STVORE CZ Adrián, Mit veszíthetünk a kézirás eltűnésével? *Origo*, 2014.09.16.
URL: <http://www.origo.hu/tudomany/20140915-pszichologia-grafologia-iskolakezdes-irastanulas-tabletek-mit-veszithetunk-a-keziras.html>
- SÜVEGES Gergő: DIAdal! *Nyugati*, 2013. november
- SZABÓ Fruzsina, PISA-felmérés: rosszabbul teljesítenek a magyar diákok, mint 2009-ben, *eduline*, 2013, 12, 03., *eduline.hu*
URL: http://eduline.hu/kozoktatas/2013/12/3/PISA_felmeres_2012_R6M9JG
- SZABÓ Mária, Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása, *Új Pedagógiai Szemle*, 2005, 3, 80–97.
- SZABÓ Mária (szerk.), *A jövő előszobája, tanulmányok a közoktatás kezdő szakaszából*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- SZERZŐ NÉLKÜL, Minden ötödik tizenöt éves funkcionális analfabéta, *Nyelv és Tudomány*, 2012.09.07. nyest.hu.
URL: <http://www.nyest.hu/hirek/minden-otodik-15-eves-funkcionalis-analfabeta#b>
- SZERZŐ NÉLKÜL, Óriási indulatokat kavart Varró Dani gyerekverse, 2014, 10, 21.
URL: http://konyves.blog.hu/2014/10/21/oriasi_indulatokat_kavart_varro_dani_gyerekverse

- SZERZŐ NÉLKÜL, Krémkaktusz Versek Csodaország lakóitól. Interjú Kolláth Erzsébettel, 2015. 04. 27.
URL: <http://www.gyermekirodalom.hu/?p=9030>
- SZÉKY János, Mennyi jószág, *Élet és Irodalom*, LII. évfolyam 39. szám, 2008. szeptember 26.
- SZILASI László, „Környékezi már néminemű kétség“ Arany János: A nagyidai cigányok, *Irodalomtörténeti közlemények*, 1996,4. 395–414.
URL: http://epa.oszk.hu/00000/00001/00388/pdf/itk_EPA00001_1996_04_395-414.pdf
- SZINGER Veronika, Kivárá és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben, *Könyv és Nevelés*, 2007,1, 70–85.
URL: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/>
- SZINGER Veronika, Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért, *Anyanyelv-pedagógia*, 2009, 3,
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>
- TARI Annamária, *Z-generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Tericum Kiadó, Budapest, 2011.
- TARI Annamária, *Az önbecsülés a mai élet drogja. Konferenciaelőadás*. Biztonságos Böngészést Konferencia, Kaposvár, 2016, 09, 21.
URL: <http://kaposvariprogramok.hu/tariannamaria>
- TORNAY Judit, Olvasási szokások a 21. században, *Magas-les*, 2013,
URL: <http://ropteto.hu/magasles/szovegkozles/65-olvasasi-szokasok-a-xxi-szazadban.html>
- TÓTH Beatrix (szerk.), *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése*, ELTE TÓFK, 2003,
URL: http://old.tok.elte.hu/magyar/tantargyleirasok/nyelvi_kompetenciak.pdf
- TÓTH Beatrix, Fogalmazástanítás – *miért és hogyan másképpen?* Anyanyelv-pedagógia, 2008,1.
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>
- TÓTH Beatrix, Irodalmi nevelés az alsó tagozaton szépirodalmi epikus szövegek olvasásával és feldolgozásával. In: PODRÁ CZKY Judit (szerk.) *Művészeti nevelés kora gyermekkorban*, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest, 2013, 11–37.
- TÓTH László, Kognitív folyamatok az *írásbeli* szövegalkotásban, *Alkalmazott Pszichológia*, 2001,3, 43–61.
- TÓTH László, *Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai*, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2006.
- TÓTH-MÓZER Szilvia, LÉVAI Dóra, SZEKSZÁRDI Júlia, *Digitális Nemzedék Konferencia 2012, Tanulmánykötet*,
URL: http://digitalisnemzedek.hu/2012/?page_id=256/?linktype=external
- TÖLGYESSY Zsuzsa, Élményközpontú irodalomtanítás az alsó tagozaton, *Fordulópont*, 2009,11, 94–107,
URL: http://www.fordulopont.hu/Fp-44_tolgyessy.pdf

- TURNER, Victor, *A rituális folyamat*. Osiris, Budapest, 2002.
- VARGA Sándorné, A kreatív-produktív versmegközelítés lehetőségei 3–4. osztályban, *Tanító*, 1998, 1, 4–5.
- VÁRI György, Kánon és kompetencia, *Élet és irodalom*, LII. évfolyam 39. szám, 2008. szeptember 26.
- VÁRI Péter, BALÁZSI Ildikó, BÁNFI Ilona, SZABÓ Annamária, SZABÓ Vilmos László, Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében, *Iskolakultúra*, 2003, 8. 118–138.
- VASTAGH Zoltán (szerk.), *Kooperatív tanulási stratégiák az iskolában I-II*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs. 1995.
- VÉGH Balázs Béla, *Kalandozások a gyermekirodalomban*. SUP, Szombathely, 2011.
- VEKERDY Tamás, *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével*, Saxum, Budapest, 2010.
- VEKERDY Tamás, *Legyünk cinkosai a gyerekeinknek! Avagy hogyan éljük túl az iskolát?*
URL: <http://wmn.hu/2015/08/31/vekerdy-tamas-legyunk-cinkosai-a-gyerekeinknek-avagy-hogyan-eljuk-tul-az-iskolat/>
- VIDRA SZABÓ Ferenc, A könyvtárhasználati szokások változásai az utóbbi tíz évben, *Könyvtári Figyelő*, 1997,1, 59–71.
- WINKLER Márta, *Kinek kaloda, kinek fészek*, SHL Hungary, Budapest, 2001.
- ZSIGMOND István, Az oktatástudomány kognitív forradalma, *Új Pedagógiai Szemle*, 2003, 5, 3–15.

Felhasznált szépirodalom

- DÖBRENTEY Ildikó, *Égből pottyant új mesék*, Cartaphilus Kiadó, 2010.
 URL: <http://www.leventepeter.hu/ildiko/konyv1.htm>
- HALLQVIST, Britt G., SJÖSTRAND, Ingrid, WIDERBERG, Siv, *Ami a szívedet nyomja, Kortárs svéd gyermekversek*, [Ford. Tótfalusi István], Móra Kiadó, Budapest, 2001.
 URL: <http://pici.web.elte.hu/gyerekv.htm>
- KOVÁCS András Ferenc, *Hajnali csillag peremén*, Magvető Kiadó, Budapest, 2007.
- LACKFI János, VÖRÖS István, *Apám kakasa*, Noran, Budapest, 2009.
- LACKFI János, *A részeg elefánt*, Móra Kiadó, 2011.
- LACKFI János (szerk.), *Aranysityak*, Móra Kiadó, 2013.
- LACKFI János: A főpecás, *Szitakötő*, 2013,2.
- HORGAS Béla, Kifogás, *Szitakötő*, 2013,2.
- MAROS Krisztina, *Az Illatok és Hangok Őrzője*, Csimota Kiadó, Budapest, 2014.
 URL: <http://csimota.hu/hu/konyvcimke/tolerancia/>
- SZABÓ T. Anna, *Tatok Tatok*, Magvető, Budapest, 2012.

Hasznos internetes források

- <http://444.hu/2014/11/21/ket-ev-mulva-mar-nem-lesz-kotelezo-kezirast-tanitani-a-finn-iskolakban-gepelest-viszont-igen/>
- <http://annomesebolt.hu>
- <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/papirszinhaz-leiras/>
- <http://csodaceruza.hu>
- <http://kadlicsko.blogspot.hu/>
- http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html
- http://konyves.blog.hu/2014/10/21/oriasi_indulatokat_kavart_varro_dani_gyerekverse
- http://konyves.blog.hu/2015/09/03/eletveszelyes_fenyegeteseket_kap_toth_krisztina_a_pitbull-vers_miatt
- <http://mahjonggiatekok.com/>
- http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/oravazlatok_tematervek_foglalkozasok/magyar_ov_mate_angi_emlekfoltozok_mesejenek_feldolgozasa.pdf
- <http://tanitonline.hu/>
- <http://www.gyermekirodalom.hu/>
- <http://www.gyermekirodalom.hu/>
- http://www.gyermekirodalom.hu/?page_id=52
- <http://www.jatszma.ro/gyerek-tarsasjatek/scrabble-junior-detail>
- <http://www.kerekito.hu>
- <http://www.mafilm.hu/1024/fotoarc.html>
- http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- <http://www.oktatas-informatika.hu/>
- <http://www.pagony.hu>
- <http://www.ringato.hu>
- <http://www.scribd.com/doc/44530532/OSZK-olvasaskutatasi-eredmenyek-2010>
- <http://www.szitakoto.com>
- http://www.tanitonline.hu/?page=lessonbank_carousel_view&item=23
- http://www.tanitonline.hu/?page=moviebank_carousel_view&item=13
- <https://www.pagony.hu/a-jatek-ami-beszippant/?linktype=internal>
- <https://www.pagony.hu/nem-szabad-gondolkoznod-erezned-kell/?linktype=internal>
- www.ki.oszk.hu/gyermekirodalom
- www.tanitonline.hu/?page=lessonbank_carousel_view&item=22

A szerzőnek a témában megjelent korábbi írásai

- (1993) Olvasásra nevelés a felső tagozaton, *Budapesti Nevelő*, 1. 72–75.
- (1994) Sütő András: Anyám könnyű álmot ígér, *Magyartanítás*, 3. 3–9., 4. 18–22.
- (1994) [Gajdó Tamással] Drámatanítás az általános iskolában. *Módszertani Lapok Magyar*, 3. 25–28.
- (1995) [Dercsényi Krisztinával és Tátrai Ildikóval] Tehetséggondozás az iskolai könyvtárban In: *Könyvtáros? Tanár? Könyvtárostanárr?* Bp., 31–110.
- (2006) Még egyszer *Egy lámpára*. Videtur vagy lucet? – hozzászólás egy régi vitához jelenkori horizontról, *Filológiai Közöny*, 1–2. 96–113.
- (2008) Iskola – irodalom – olvasás. In: Benczik Vilmos (szerk.): *Új utak az anyanyelvi nevelésben és a pedagógusképzésben*. Trezor, Bp., 76–84.
- (2008) „Túlán vélem átellenben éppen”. A szövegértés mint kulcskompetencia. Fejlesztési lehetőségek irodalmi szövegek körében az 5–6. évfolyamon. *Könyv és Nevelés*, 3. 52–59.
- (2009) Tankönyv és olvasásfejlesztés. *Könyv és Nevelés* 3. 54–63.
- (2010) [Sinkó Judittal]: Olvasás- és írástanítás a drámapedagógia módszereivel. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. www.anyanyelv-pedagogiai.hu
- (2011) A ma gyermekirodalma – az olvasó nevelődés folyamata. *Csodaceruza* 50. sz. 32–35.
- (2012) [Sinkó Judittal] Dráma? Játék? Tanulás? *Könyv és Nevelés* 14:(1) 64–65.
- (2013) [Sinkó Judittal] Interaktív mesék az óvodás években és óvoda-iskola átmenet idején. In: Podráczky Judit (szerk.): *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. Bp. 65–72.
- (2013) VersÉLMÉNY. Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. In: PODRÁ CZKY Judit (szerk.): *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. Bp. 51–64.
- (2014) Apám kakasa, anyám tyúkja. Hagyomány és KORszerűség kisiskolások olvasóvá nevelésében. In: Jenei Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben*. A Nyíregyházi Tanítóképzésért Alapítvány Kiadványa. Nyíregyháza, 203–216.
- (2014) Az Olvasók Birodalma. Az olvasóvá nevelés jelenkori esélyei és lehetőségei. *Könyv és Nevelés* 1. 32–42.
- (2014) [Sinkó Judittal] Hidak a szakadék fölött. KORszerűség és ÉLMÉNYszerűség az olvasóvá nevelésben. *Magiszter*, tavasz-nyár, 86–95.
- (2014) [Sinkó Judittal] Hidak és cölöpök. Korszerű technikák, élményszerű eljárások irodalmi szövegek feldolgozásában. Műhelyfoglalkozás. *Magiszter*, tavasz-nyár, 95–105.
- (2014) A hagyomány integrációja kisiskolások olvasóvá nevelésében. *IRIS*, 4. 150–155.

- (2015) [Kolláth Erzsébettel] Meseország, csodaország. Olvasásprojekt az alsó tagozaton. *Könyv és Nevelés* 2. 44–54.;
- (2015) [Kolláth Erzsébettel] *Kalandozások Meseországban. Feladatok az olvasásprojekthez. e-Könyv és Nevelés*, 2,
URL: http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_nevelés/kalandozasok_meseorszagban
- (2016) „Világokat igazgatnak, üveggolyókkal játszanak” – Literalitás, kreatív írás az alsó tagozaton. *Tanító*, 3. 15–17.; 4. 18–20.; 5. 14–18.; 6. 19–24., 7. 26–28.

