MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata

XV. évfolyam
1. szám
megjelenik negyedévente
2017 / TAVASZ

Magister Kiadó
Csíkszereda, 2017

Tartalomjegyzék

Bevezető **3**

HORIZONTOK
Molnár József, Vásárhelyi Tamás: *A múzeumpedagógia társadalmi hasznosságáról* 5
Márton Brigitta: *Irodalom és mozgókép közegében. A filmes adaptációk kérdésköre* 13
Sógor Csilla: *Betekintés a speciációs analitikába* 20

MÓDSZERTÁR
Gortva János: *A kompetenciafejlesztés lehetőségei a történelemoktatásban, különös tekintettel a helytörténet tanítására* 30
Szőcs Erzsébet: *A párbeszéd mint a megértés feltétele* 36

MÓDSZERKOSÁR
Szállassy Noémi, Ábrahám Zsófia, László Enikő: *Didergő – vissza a jégkorszakba!* 46
Bajzáth Judit, Gasparik Mihály: *Tudományos háttéranyag a Csíki Székely Múzeum* Jégkorszak *kiállításához* 50
Bordás Andrea: *Csipkerózsika – komplex drámaóra középiskolásoknak, egyetemi hallgatóknak, felnőtteknek* 52

SZÜL K ISKOLÁJA
Kádár Annamária: *A mesélés rítusa* 64

ALMA MATER
Ozsvát Judit: *„A hangsúly nem az* egyedül*ön, hanem az* együtt*ön van”* 72

SZEMLE
Benke András: *Áthidalni a korlátokat* 81
Karácsony János: *Fizikai kísérletek* 84
Boda Székedi Eszter: *Filmajánló: Mindannyian másak vagyunk* 86
Salamon Boróka: *Nyelvtanulásról másként…* 91

ESEMÉNY
Szállassy Noémi: *Múzeumpedagógiai továbbképző* 95
Bordás Andrea: *Színház, mozgás, nevelés* 96
Kolcza Judit – Veres Ildikó: *Ismerd meg, őrizd, add tovább!* 100
Steiner Csilla: *Népmesekincstár mesepedagógiai módszer* 102
Makkai Júlia: *Interdiszciplináris Tehetségfórum* 106
Ferencz-Salamon Alpár: *Legyen játék a tanulás!* 108

Szerzők 111

Bevezető

A *Magiszter* az oktatásról szóló szakmai beszéd agórája lehet. Ha már a személyes találkozás és a közvetlen párbeszéd ritkábban valósulhat meg, az írásbeliséget szolgáló csatornáknak köszönhetően kialakulhat a dialógus azok között, akik oktatási, kutatási tapasztalataikat, kérdéseiket, ötleteiket, kísérletező kedvüket, akár nyughatatlanságukat szeretnék megosztani másokkal. Mert jó tudni, hogy nem vagyunk egyedül. E folyóirat tanulmányainak szerzői ugyanazt szeretnék: tenni az oktatás – mint közjó – érdekében, társasságra lelni e törekvésben.

A tavaszi szám – az eddigiekhez hasonlóan – tematikailag eklektikus: az oktatás sokféle tudásterület, nézetrendszer, módszertani megközelítés érvényesítését igényli, teszi lehetővé. Az írások méltóak arra, hogy ebben a sokszínűségben rendszerezzünk, néhány gondolatot kiemeljünk.

A tanulmányok többféle témában osztanak meg szemléleti és módszertani felismeréseket. Egyfelől a formális oktatásba beépíthető, szorosabban tantárgyakhoz kötődő ötleteket kínálnak a tantárgyi tartalmak kitágítására, életszerűbb megközelítésére. Ez a szemszög amiatt érdekfeszítő, mert a kompetencia alapú szemlélet egyik alapvető kérdése, hogy melyek azok a tartalmak, ismeretrendszerek, amelyek tanulói tudásba épülése nélkülözhetetlen valamely alapképesség részrendszereinek kialakulása szempontjából. Hisz az oktatás tétje nem csak a tudományos diszciplínák gondolkodásmódját, módszereit követő tantárgyi tudás „átadása", jövendő tudományművelők képzése. Persze kémikusokra, történészekre, irodalmárokra stb. is szükség van és lesz, de nem mindenki lesz kémikus, történész vagy irodalomtudós. El kell fogadnunk, hogy az oktatás ma már nem a szelekciótámogató elitképzés, hanem a *köz* színtere. Ennek jegyében beszélünk ma „hasznos", azaz életszerű szituációkba ágyazott, a mindennapi jelenségek, folyamatok, történések megértését szolgáló tudásról.

Ebben az irányban mozdul el Sógor Csilla tanulmánya, amely a nem kémikusok számára talán idegenszerű *Bevezetés a speciációs analitikába* címet viseli, és arra hívja fel a figyelmet, hogy a kémiai jelenségek és folyamatok nem csak a kémiaórák tapasztalatából jól ismert képletekben és laboratóriumi kísérletekben, a kémiai elemek nem csak az osztályterem falára felaggatott szemléltető eszközként használt periódusos rendszerben, hanem mindenütt jelen vannak: a természetben, a levegőben, az ivóvízben, az élelmiszerekben, bennünk; jelentőségük az élettani folyamatokban és a különböző iparágakban is meghatározó: a gyógyászattól a festékgyártásig.

A „hasznos" tudás elvét érdemes tovább feszegetnünk. Divatos, de félreérthető fogalom. Szeretnivalóan pimasz diákok megkérdezik időnként a tanártól, hogy mondja már, mi szükség van az éppen megtanulandó megtanulására. Mert a hasznosság elsődlegesen a haszonértékekkel asszociálódik, holott a tudásra vonatkoztatva sokkal árnyaltabb értelmezést igényel. Miképpen érvelhetne az a tanár a hasznosság mellett, aki az irodalomhoz a filmet hívja segítségül – talán az érdeklődés felkeltése céljából is, hisz ha esetleg nem szívesen olvasnak, filmet talán néznek. Márton Brigitta az irodalom és filmes adaptációk elméleti alapjainak ismertetésével kiemeli azt a szemléletet, amely nem teremt a hűségelvűség jegyében alárendeltségi viszonyt, hanem a két művészetet egymás mellé helyezi úgy, hogy nem csak egyenértékűséget és átjárhatóságot teremt közöttük, hanem a mediális sajátosságok feltárásával sokszorosítja a nézőpontokat az értelmezéshez. Ennek

tapasztalatában pedig a két médium által mozgósított képzelet és megértés játéka máris „hasznos" tudásnak bizonyulhat.

Miképpen érvelhetne az a tanár a hasznosság elve mellett, aki irodalomórán tanulóival együtt olvassa Juhász Gyula *Tiszai csönd*-jét, József Attila *Kertész leszek*-jét (Szőcs Erzsébet), vagy a történelemoktatásba helytörténeti kutatásokat von be (Gortva János). Az ismereteket periferizáló képességközpontú nézetrendszerekkel szemben az európai térség oktatási szemléletében a kompetenciafejlesztés nem zárja ki, sőt hangsúlyozza a tartalmak fontosságát, a műveltségét, amely a kultúrába való belépés és a kultúrateremtés eszközeként értelmezhető. Nem csak hasznos, hanem nélkülözhetetlen tudás ez az ön- és világértés folyamatában.

A tanulmányok olvasásakor érdemes figyelnünk a tanítási-tanulási módszerek szerepének értelmezésére is. Az elméletellenes és a tanítási, tanulási módszereket fetisizáló tanári gondolkodásmód időnként eltekint attól az alapszabálytól, hogy a módszer másodlagos eszköz; csak akkor lehet hatékony, ha elősegíti a megértendő megértését. Hivatása, hogy a tartalom igényeihez igazodva megteremtse azt az aktivációs feszültséget, amely a megértés, a tanulás élményét, örömét felerősíti. A hermeneutikai szemléletű irodalomoktatás, amely a párbeszédet a megértés feltételének tartja, az iskolai irodalomolvasás helyzeteiben a beszélgetést, a szöveggel való dialógust és az olvasási folyamatra reflektálást elősegítő módszereket állítja a megértés, értelmezés szolgálatába (Szőcs Erzsébet). A helytörténetre is fókuszáló történelemoktatás tematikus projekt keretében a digitális csatornák lehetőségeivel élő kreatív feladatokkal (például blog- vagy vlogkészítés, online galéria) és a tartalmi integráció szemléletében édesgeti a tanulókat az élmény alapú tanulás bűvkörébe (Gortva János).

Tartalom és módszer összhangját láttatják azok a múzeumpedagógiai foglalkozások is, amelyek a jégkorszakba kalauzolják a tárlatlátogató gyermekeket játékkal, mesével, szerephelyzettel, filmmel (Szállassy Noémi, Ábrahám Zsófia és László Enikő), háttéranyaggal (Bajzáth Judit, Gasparik Mihály). Ezek a tevékenységek a múzeumpedagógia társadalmi hasznosságát is kiemelő tanulmány szemléletébe ágyazódnak (Molnár József, Vásárhelyi Tamás), amely kiemeli a tanulás nem formális színterein megvalósítható interaktív tudásszerzés lehetőségeit.

A mesélés rítusa (Kádár Annamária) gyermeknek és szülőnek a képzelet varázserejét idézi: ősi, mágikus szertartásként. Olyan mintha-világba ránt, amely a gyermek számára otthonos, a szülőnek pedig a felnőttségből kilépés játékterét kínálja. A „nálunk mindig ünnep van" jegyében a kolozsvári Waldorf iskola mindennapjaiba kínál betekintést az Alma Mater rovatban Ozsváth Judit írása.A Magiszter agóráján olvasnivalót és filmeket ajánlunk, illetve eseménybeszámolókat osztunk meg a *Szemle* és az *Esemény* rovat szerzőinek köszönhetően.

A drámapedagógiával kapcsolatos írások (Bordás Andrea) a 2017-es Bolyai Nyári Akadémia idei témájára hangolhatják az olvasót: *Legyen játék a tanulás*! (Ferencz-Salamon Alpár).

Ezzel a gondolattal ajánljuk a *Magiszter* tavaszi számát azoknak az olvasóknak, akik részt kívánnak venni a tanulás, azaz a megértés és értelmezés örök játékában.

Fóris-Ferenczi Rita

Molnár József, Vásárhelyi Tamás

A múzeumpedagógia társadalmi hasznosságáról

A múzeumokról, azaz a természet, az emberiség fejlődésének bizonyítékait, a múlt emlékeit gyűjtő, őrző, tudományos igénnyel feldolgozó és a látogatók elé táró intézményekről sokféle véleményt hallani. Miközben a világban egyre-másra nyílnak akár milliós látogatószámot is elérő kiállítások, másutt múzeumok mennek tönkre azért, mert a fenntartó társadalom nem törődik velük, érdektelennek tartja őket. De ahogy Oscar díjas filmek is lehetnek émelyítően hollywoodiak, amelyeken érezni, hogy pontos recept szerint adagolták hozzájuk a sikerhez szükséges elemeket, az óriási sikerű kiállítások sem mindig mutatnak olyan mélységeket, amilyeneket a művelt és érdeklődő múzeumlátogató elvár. A remek tárgyakat szakszerű információkkal bemutató kiállításokat viszont kevesen értik. És sajnos arra is van rengeteg példa, hogy a múzeumi szakember által érdekesnek gondolt, de valójában rosszul tálalt témák vagy tárgyak élvezhetetlensége miatt válik egy nyitott gyermekből egész életére múzeumkerülő felnőtt. Pedig a múzeumoknak – az iskolákhoz hasonlóan – jelentős szerepe van a kultúra egyik generációról másikra örökítésében, a megalapozott világlátás és identitástudat kialakításában. És ebben a fellelt, begyűjtött és megőrzött autentikus tárgyak segítenek, amelyeknek jelentősége egyre nő a digitális forradalom idején, hisz a tárgyi valóságot őrzik a virtuális valóság tengerében.

Amerikában korábban, Európában a második világháború után kezdett hatni az a gondolat, hogy kár, ha a múzeumok jelentőségét és funkcióját csak kevesek értik. A felnőttek számára is didaktikus kiállítások, gyermekeknek szánt magyarázó tárlatvezetések, múzeumpedagógiai foglalkozások, felnőtt programok kora jött el, miközben az európai régió nyugati térségében a felnőttek művelődése, a keletiben pedig a munkásművelődés került a figyelem előterébe. Egyre több múzeumi kiadvány jelent meg, részben azért, hogy a pedagógusok múzeumi munkáját segítse, részben azért, hogy a gyermekek önállóan tudjanak dolgozni a kiállításokban.

Közvetítés a tárgy/kiállítás és a gyermek (látogató/néző) között

A módszertan témáját a világban könyvtárnyi és magyar nyelven is egyre gyarapodó irodalom dolgozta már fel, kutatásokra és gyakran tapasztalatokra alapozva. A magyar múzeumi közművelődés intézményesülése előtti időkről, a modern múzeumi működés fejlődésének megindulásáról 18 résztvevő személyes emlékezése rajzol körképet (Pálfy, 2009). Sok kiadvány született az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán folyó szakirányú képzés szerzői gárdájának tollából, más kiadványok valamilyen konfe-

Az érintés hatalmának önmagában is tengernyi irodalma van, és ha bizonyos bronzszobrok, domborműves bronzkapuk fényesre koptatott részleteire utalunk, mindenki megérti, milyen belső késztetésről van szó.

rencia alkalmából, vagy egy-egy múzeum, egyesület gondozásában[1]. Összefoglaló, kifejezetten a múzeumpedagógia széles módszertani palettáját tárgyaló mű magyar nyelven kevés született eddig (Előry, 1981, Vásárhelyi és Sinkó, 2004, Vásárhelyi és Kárpáti 2011), és az utolsó közülük már nem a múzeumi *tanítást*, hanem a *tanulást* vállalta címéül.[2] Annak a felismerésnek a jegyében, miszerint hatékonyabb, ha a látogatóban ébred érdeklődés, a saját maga apróbb-nagyobb felfedezéseiből tanul a készen kapott ismerethalmazok helyett.

Az a pedagógiai felismerés, miszerint a gyermek nem kicsi felnőtt, a múzeumi gondolkodásra is hatott: a gyermekek számára egészen más kiállításokat kell készíteni, más tárlatvezetéseket, foglalkozásokat kell tartani. Ennek ellenére a múzeumi kiállítások világszerte – ahogy több szerző is megállapítja – elsősorban a felnőtt, magányos nézőknek készülnek. Ugyanakkor a gyermekmúzeumok igen sokszor csak nevükben múzeumok, nincs gyűjteményük, nem folyik bennük tudományos kutatás, inkább tartalmas kiállítóhelyeknek, tudományos játszóházaknak tekinthetőek. Családos látogatókra gondolva elterjedt az a gyakorlat is, hogy a „felnőtt" kiállításba ágyazva ugyanazokat az autentikus tárgyakat vagy jelenségeket felnőtt szemmagasságban felnőtteknek mutatják be, fizikailag lejjebb pedig, a gyerekek szem- és kézmagasságában, szellemileg is könnyebben érthető formában, illetve tárgy, kép és szöveg dominanciája helyett interaktív módon magyarázzák meg.

Piaget fejlődési elméletére gondolva és a tapasztalat alapján is mondhatjuk, hogy a gyermekek túlnyomórészt az olyan kiállításokat szeretik, ahol nem olvasni kell hátratett kézzel, hanem hozzá lehet nyúlni a tárgyakhoz, aktívan lehet velük foglalkozni. (Ezt egyébként nagyon sok felnőtt is szereti.) Először a megérinthető, nem vitrinbe vagy kordon mögé zárt tárgyak divatja terjedt el (angol kifejezéssel „*hands-on*") kiállításban, foglalkoztató termekben, sőt iskoláknak kölcsönzött, didaktikus tárgysorozatok formájában is. (Az érintés hatalmának önmagában is tengernyi irodalma van, és ha bizonyos bronzszobrok, domborműves bronzkapuk fényesre koptatott részleteire utalunk, mindenki megérti, milyen belső késztetésről van szó.) A didaktikus tálalás következő fázisa, amikor az érintés egyébként önmagában is tanulást segítő élményén túl a látogatónak (avagy felhasználónak, tanulónak) kérdést, problémát, feladatot is társítanak a tárgyhoz („*minds-on*"). (Önmagukban tárgysorozatok is lehetnek elgondolkoztatóak, szellemi te-

[1] A teljesség igénye nélkül: Foghtűy, 1993, Hársas, 2000, Foghtűy és Szepesházyné Kurimay, 2003, Szabolcs és Foghtűy, 2010, Bereczki és Sághi 2010, Gulyás és H. Bagó, 2010, Horányi és Magyar 2011, Foghtűy, Pirka és Kempf, 2012.

[2] Lásd Vásárhelyi és Kárpáti (szerk., 2011): *Múzeumi tanulás*.

vékenységet kiváltóak anélkül, hogy a kiállítás készítői feladatot társítanának mellékük; ilyen volt például egy vitrinben megpillantani egy recés dinoszaurusz-tépőfogat, egy recés cápafogat és egy recés élű konyhai kést.) Az utóbbi években már írnak a „*body-on*"-ról is, azt felismerve, hogy egyrészt jobban tanulunk szabadabb körülmények között, másrészt – főleg a kinesztetikus tanulás esetén – a szabad testmozgás szükséges lehet a tanulási folyamathoz.[3] A múzeumi tanulással foglalkozó szakemberek hamar adaptálták néhány újabb pedagógiai irányzat tanait, a tapasztalati tanulást, élményszerű tanulást, kutatásos vagy felfedező tanulást („*inquiry based learning*"), a konstruktivista tanuláselméletet, a kooperatív és projekt módszereket. Ma világszerte beszélnek arról, hogy a közoktatás modernizálásában milyen nagy szerepe van azoknak a múzeumoknak, amelyekben a látogatók iránti figyelemből vagy a megelégedettség (és ennek következtében bevétel) növelésének érdekében a legújabb pedagógiai elméleteket szem előtt tartva tartanak vonzó, érdekes múzeumpedagógiai foglalkozásokat, sőt újabban ilyen elveken rendeznek kiállításokat is. Sok múzeum kicsiségénél fogva rugalmasabb, mint a közoktatás intézményrendszerébe betagozódott iskola, hamarabb kipróbálhat új elméleteket, módszereket, és azután építhet a pozitív tapasztalatokra, és azokat akár át is adhatja a pedagógusoknak.

A múzeumok és az iskolák kapcsolatáról

Úgy tekinthetünk mindkettőre, mint a kultúra továbbörökítésében fontos szerepet betöltő intézménytípusra. A kulturális örökség múzeumokban őrzött részét az államok legtöbbször az adókból tartják fent, vagy kisebb közösségek áldoznak rá. Ennek az áldozatnak akkor van igazán értelme, ha a közösségek (és azok iskoláskorú fiataljai) a lehető legtöbbet találkoznak az örökség változatos elemeivel, a lehető legmélyebben megismerik, megértik, átélik, interiorizálják azt. Ezt pedig az iskola segítheti. Megfordítva is igaz: az iskolai oktatás sokat profitálhat a kulturális örökség használatából.

Pedagógiai téren viszont nagy különbségekről beszélhetünk. Miotto (2002, 43.) az 1. táblázatban látható módon hasonlítja össze a formális (iskolai) és informális (jellemzően nem iskolai) tanulási formát.

Sok múzeum kicsiségénél fogva rugalmasabb, mint a közoktatás intézményrendszerébe betagozódott iskola, hamarabb kipróbálhat új elméleteket, módszereket, és azután építhet a pozitív tapasztalatokra, és azokat akár át is adhatja a pedagógusoknak.

[3] Budapesten a Múzeumok majálisán például évente megjelenik egy tűzoltóautó, amire a gyerekek felmászhatnak, van, akit ugyanitt deresre feszítenek, vagy íjat feszíthet meg.

1. táblázat. Iskolai és múzeumi tanulás különbözősége

Formális/hivatalos tanulás (az iskolai oktatásra jellemző)	Informális/közvetlen tanulás (számos, egymástól különböző helyzetben és helyszínen valósulhat meg, mint például múzeumokban, tudományos oktató-központokban, tematikus parkokban, multimédiás eszközök és oktatási anyagok esetében stb.)
A tanár irányítja	A tanuló irányítja
Az osztályt vagy az iskola típusát veszi alapul	Iskolán kívüli tevékenység
Előre megtervezett program szerint halad	Nem előre megtervezett program szerint halad, alkalmanként valósul meg
Célirányos és strukturált	Nem célirányos, hatóság nem rendelkezik fölötte
Kötelező	Szabad választáson/önkéntességen alapul
Egymásra épülő órák	Közvetlen, nem strukturált, a foglalkozások és nem épülnek egymásra
Fogalom–példák–kísérletek sorrend	A gyakorlati tapasztalat hangsúlyosabb
Kevés váratlan esemény	Sok váratlan esemény
Nem közösségközpontú	Közösségközpontú (együttműködésen alapuló tanulás)
Az időpontot nem a felhasználó (gyermek) választja meg	Az időpontot a felhasználó választja meg
Értékelik, és bizonyítvány jár érte	Nincs értékelés és bizonyítvány

Ezen túl a múzeum (és minden más iskolán kívüli helyszín) eleve felvillanyozó a gyerekeknek a változatosság miatt. Nemcsak egy tantárgyhoz kötött élmények érik őket egy múzeum látogatása során, és ha feladatot kapnak, gyakran az is multidiszciplináris vagy interdiszciplináris. Gyakori, hogy a múzeumban tanultak nem közvetlenül illenek bele az iskolai tanmenetbe, a kerettantervekbe.

A múzeumi élmény különleges tanulási helyzet, akár formális, akár informális keretekben valósul meg. A motiváció a „sikeres" múzeumi élmény fontos összetevője. A belülről jövő (*intrinsic*) motivációt belső hatások jellemzik, például az önmagáért való sikeresség. A múzeumok a látogatók belülről fakadó motivációjára építenek, amint a sikeres pedagógusok is, akár a tantermi órai munkájukról van szó, akár a múzeumban tett látogatásról.

Kompetenciák fejlesztése a múzeumban

A múzeumokban bemutatott műtárgyak és témák több műveltségterülethez és korosztályhoz is kapcsolódnak. A múzeumok páratlan lehetősége az eredeti műtárgyak-

kal való szemléltetés, tanítás. Ezek elsődleges szemléltetőeszközökként szolgálnak, az ismeretszerzés komplex lehetőségét kínálva egyedi, csak a múzeumban átélhető élményt nyújtanak a diákoknak. A múzeumlátogatás során a diákok a különböző műveltségterületek tudásanyagát új összefüggésben, új ismeretekkel kiegészítve képesek megismerni, átlátni. Mint láttuk, a múzeumpedagógiai foglalkozás ismeretátadási szituációja jelentősen különbözik az iskolai tanórától, és jó esetben nem is ismeretátadásról, hanem ismeretszerzésről beszélhetünk.

A kiállítások különösen alkalmasak a komplex megközelítésre. Howard Gardner elmélete a többszörös vagy többféle, többrétű intelligenciáról (rövid magyar leírása megtalálható Roeders és Geffert 2007-es könyvében) is bizonyítja, hogy a foglalkozásokon egyidőben többféle kompetencia fejlesztése is lehetséges, sőt szükséges. Az élményszerű, tapasztalati tanulás, a változatos ismeretszerzési formák, a különféle kifejezési módok az intelligencia különböző formáinak kedveznek, és ezzel együtt természetesen a különböző kompetenciák fejlesztését teszik lehetővé.

Kommunikáció	**Együttműködés**	**Problémamegoldás**
Szóbeliség	Nyitottság	Hibakeresés
Írásbeliség	Empátia	Döntéshozatal
Képi információ feldolgozása	Szociális interakció	Rendszerelemzés és tervezés
Információkezelés	Társas érzékenység	
IKT	Felelősségérzet	
Forráskezelés	Szervezőképesség	
A kommunikáció értékelése	Döntéshozatal	
	Érvelés	
	Vita	

Sokat segít, ha ezt a rendszert a foglalkozások tervezésekor figyelembe vesszük, mivel így juthatunk el az életszerű, változatos, interaktív foglalkozásokig. A foglalkozásvezető elsődleges feladata egy-egy kiállítás vagy műtárgy kapcsán az inspiráló problémafelvetés, majd a tanulói ismeretszerzés és az ezzel együtt járó ismeretátadás menetének és munkaformáinak koordinálása. Ez persze a foglalkozás előtt alapos felkészülést, majd pontos tervezést igényel a foglalkozás vezetőjétől.

Könnyű belátni, hogy a felsorolt kompetenciák legtöbbjét nyilvánvalóan fejleszthetjük egy múzeumlátogatás során. A kommunikáció és a problémamegoldás kompetenciaterületek mellett az együttműködés fejlesztésére is különösen alkalmas helyszín lehet a múzeum. Az együttműködés, a nyitottság, szociális interakció lehetősége, a társas érzékenység és felelősségérzet fejlesztése a foglalkozások során összességében a *tanulói tole-*

A múzeumok ismeretterjesztéssel, módszertani képzésekkel is kell, hogy segítsék a pedagógusok felkészülését és továbbképzését.

rancia fejlődését eredményezi. Mindezeket úgy tudjuk elérni, ha lehetőséget biztosítunk a foglalkozásokon részt vevő diákoknak a tárgyakhoz kapcsolódó emberek élethelyzetének, konfliktusainak megismerésére. Olyan dilemmákat, választási lehetőségeket mérlegelünk közösen, amelyekben a diákok saját kérdéseikre, konfliktusaikra ismerhetnek.

A múzeumlátogatás három fázisa

A múzeumi ismeretek jól hasznosíthatóak a közoktatásban. A múzeumok az iskolán kívüli oktatás legfontosabb és nélkülözhetetlen területévé válhatnak. Ehhez szükséges, hogy olyan új, izgalmas ismeretszerzési lehetőségeket kínáljanak a diákok számára, amiket csak a múzeumokban kaphatnak meg. A múzeumi oktatás hatékonyságát jelentősen növeli, ha a múzeumlátogatás előtt és után a témához kapcsolódó foglalkozás történik az iskolában. Így a tanulás mértéke nagyobb, a múzeumpedagógiai foglalkozás beágyazottsága mélyebb, kapcsolódása pedig sokkal szervesebb lehet az iskolai tananyaggal.

Mit tehetnek ennek érdekében a múzeumok és a tanárok?

A tanárok a múzeumlátogatás előtt megismerik a kiállítás és a foglalkozás anyagát, hogy előkészítsék a hatékony tanulói ismeretszerzést, és motiválják diákjaikat a látogatás előtt. Ha jól felkésztett, vagy legalábbis kíváncsivá tett gyermekek érkeznek a múzeumba, akkor nemigen fordulhat elő az, hogy a gyerekek unalmasnak találják. A helyszínen, a valóságos tárgyakkal, esetleg valóságos környezettel találkozó tanulók választ kaphatnak előzetesen megfogalmazott kérdéseikre, kielégíthetik kíváncsiságukat. A múzeumlátogatás után pedig feldolgozzák az új ismereteket. Ennek számtalan módja és formája lehet, egyéni kreatív feladatoktól kezdve a csoportos feldolgozásig és az eredmény iskolai (vagy ma már akár facebookos) bemutatásáig is terjedhet. Az a fontos, hogy a múzeumi oktatás az iskolai oktatás egyik elemévé váljék, a kettő közösen alkosson egy iskolai és múzeumi közös projektet. A három fázisú látogatásról bővebben is szól Tettamanti fejezete (2011, 227–242.).

A múzeumok különféle papír alapú, tárgyi és digitális segédanyagokat, foglalkoztató anyagokat készítenek és kínálnak a közoktatás számára, és akár be is kapcsolódhatnak a tananyagfejlesztésekbe. A múzeumok kiadványai, a virtuális kiállítások, műtárgygyűjtemények a honlapokon keresztül elérhető digitális állomány a közoktatás forrásanyagát is képezik, melyeket a tanárok felhasználhatnak az oktatásban.

A múzeumok munkatársai szemléltető bemutatókat, tanórákat tarthatnak iskolai helyszíneken, így előkészíthetik és hatékonyabbá tehetik a múzeumlátogatást. A múzeumok különleges utazó kiállításokat biztosíthatnak az iskolák, sőt az óvodák számára, így motiválva a gyerekeket a múzeumlátogatásra.

A múzeumok ismeretterjesztéssel, módszertani képzésekkel is kell, hogy segítsék a pedagógusok felkészülését és továbbképzését.

Mindezeket figyelembe véve így jöhet létre az iskolák és a múzeumok hatékony együttműködése, amely során a két intézménytípus egymást kiegészítve izgalmas, korszerű ismeretszerzést képes nyújtani a diákoknak. Persze egy-egy helyi múzeum és helyi iskola lehetőségei korlátozottabbak, de azért a fenti szemléletben kooperálhatnak.

A jövő múzeuma, avagy múzeumok új szerepben – társadalmi felelősségvállalás a múzeumokban

A szentendrei Skanzen alapításakor, ötven évvel ezelőtt *építészeti* múzeumnak határozta meg önmagát. Később ez módosult az *életmód* bemutatása felé, jelenleg pedig *szolidáris* múzeum. Olyan programokat is szervez, amelyek eddig nem voltak jellemzőek múzeumokra. Ilyen például az idős demens betegeknek szóló programsorozat, amelynek célja a kora fiatalkor felidézésével az emlékezés elősegítése, ezzel is oldva a demencia okozta szorongást és magányt. Szintén a társadalmi felelősségvállalásra példa az integrált tábor, amely iskolai közösségi szolgálatot végző középiskolások és fogyatékkal élő kamaszok közös tábora. Ennek célja a fogyatékkal élő és az egészséges kortársak kapcsolatának erősítése, az empátia fejlesztése. Más múzeumok különböző etnikumok, különböző kultúrák közötti kommunikációt, megismerést, empátiát vagy elfogadást céloznak kiállításaikkal, programjaikkal. Helytörténeti múzeumok a helyi múltat tehetik élővé, egyben közösségi érzést fokozva. Műszaki múzeumok nemcsak az újításokat mutathatják be, hanem azt is, hogy azok hogyan változtatták – és változtatják – az emberi életet. Természettudományi múzeumok a rendszeres tudományos ismeretek mellett az ember és az élővilág megbomlott viszonyára mutathatnak rá, megoldást kínálva a megismerés, az empátia kialakítása és a kapcsolat javítása révén. A múzeumok, a témáikba tartozó ismeretek átadásán túl nagyon jó lehetőségeket nyújtanak ilyen jellegű programok létrehozására is.

Ezek a tendenciák is jelzik, hogy az ismeretátadásról az ismeretszerzés segítésére való váltás és a társadalmi felelősségvállalás lehetnek a korszerű múzeumok céljai, ahol a múltból kiindulva a jelen kérdéseire reflektálnak és a jövő útját keresik, a társadalom és az oktatás egyéb szereplőivel közösen.

Irodalom

Bereczki Ilona és Sághi Ilona (szerk., 2009): *Élmény és tudás. Múzeumi szakemberek a közoktatás szolgálatában. Kutatási jelentés.* Múzeumi iránytű 4., SzNM-MOKK, Szentendre.

Bereczki Ilona és Sághi Ilona (szerk., 2010): *Tudás és gyakorlat, Múzeumpedagógiai módszerek – európai példák és hazai alkalmazások*. Múzeumi iránytű 5., SzNM-MOKK, Szentendre.

Csapó Benő (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 43–52.

Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Előry Márta (szerk., 1981): *Múzeumpedagógiai segédkönyv.* MRMK, Budapest.

Foghtűy Krisztina (*szerk*., 1993*): Múzeumpedagógia. Útmutató* pedagógusok számára. Korona Kiadó, Budapest.

Foghtűy Krisztina, Pirka Veronika és Kempf Katalin (szerk., 2012): *Új múzeumpedagógiai törekvések a hazai felsőoktatásban és a múzeumi gyakorlatban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Foghtűy Krisztina és Szepesházyné Kurimay Ágnes (szerk., 2003): *Múzeumpedagógiai tanulmányok I.* ELTE PPK Oktatásmódszertani Központ, Budapest.

Gulyás Gabriella és H. Bagó Ilona (szerk., 2010): *A kezdet az egésznek a fele*. Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest.

Hársas Éva (szerk., 2000): *Múzeum az iskolában*, Bárdos Lajos Általános Iskola – MKNE, Budapest.

Horányi Ildikó és Magyar László András (2011): *Életmódszertár – Múzeumpedagógiai programok*. Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Könyvtár, Levéltár, Budapest.

Miotto, E. (2002): Múzeumok és iskolák: A milánói Leonardo da Vinci Nemzeti Természettudományi és Műszaki Múzeum. In: Xanthoudaki, M. (szerk.): *Fedezd fel! Múzeumok a természettudományos oktatás szolgálatában*. 2017. 01. 28-i megtekintés,

http://www.museoscienza.org/smec/pdf_hun/SMECHungary.pdf, 40–46.

Pálfy Katalin (szerk., 2009): *Itt szabad az eget zöldre festeni! Vallomások a honi múzeumi közművelődés kezdetéről és közelmúltjáról*. Press Kontakt – SzNM-MOKK, Szentendre.

Roeders, Paul és Gefferth Éva (2007): *A hatékony tanulás titka*. Trefort Kiadó, Budapest.

Szabolcs Éva és Foghtűy Krisztina (szerk., 2010): *Zsibongó múzeum*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Tettamanti Zsófia (2011): A múzeumlátogatás. In: Vásárhelyi Tamás és Kárpáti Andrea (szerk.): *Múzeumi tanulás.* MTM – Typotex, Budapest, 227–242.

Török Petra (szerk., 2006): *Iskola és múzeum, múzeum és iskola. Módszertani példatár.*

Múzeumok Mindenkinek. VII. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

Vásárhelyi Tamás (szerk., 2009): *Múzeum és iskola 2009.* Múzeumi iránytű 3., SzNM-MOKK, Szentendre.

Vásárhelyi Tamás és Sinkó István (2004): *Múzeum az iskolatáskában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Vásárhelyi Tamás és Kárpáti Andrea (szerk, 2011): *Múzeumi tanulás*. Magyar Természettudományi Múzeum – Typotex, Budapest.

Vass Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése. 2017. 01. 28-i megtekintés, https://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/kompetencia-fogalmanak#3.

Márton Brigitta

Irodalom és mozgókép közegében. A filmes adaptációk kérdésköre[1]

Tanulmányomban a két adaptáció (*A részleg, Dolina*) elemzése során a filmeket nem az irodalmi művekhez való „hűségük" szempontjából értelmezem, ugyanis az ilyen típusú „hűségelvű összevetések hol az egyik, hol a másik művészetet (film és irodalom) állítják kedvezőtlen fénybe."(Király, 2003).[2] Pethő Ágnes szerint a filmelemzői, filmkritikai gyakorlatban gyakran találkozhatunk azzal a szemlélettel, miszerint az irodalmi műhöz képest a film csupán egy változat. Ebben a szemléletben az adaptáció a szöveg egyfajta reprodukciójaként, átalakításaként konceptualizálódik, amely eleve vesztes az irodalmi szöveggel szemben, a két médium közti különbségek pedig olyan problémaként tételeződnek, amelyet a rendezőnek meg kell oldania (2003, 99.).

Nem áll szándékomban ezt a módszert bírálni, hiszen számos olyan eset van, amikor az elemzésnek éppen az a célja, hogy a két médium közötti különbségekre világítson rá. A pedagógiai gyakorlatban például az irodalom és a film mediális különbségeinek vizsgálatakor egy ilyen jellegű összehasonlító elemzés produktív lehet, amennyiben nem az irodalmi szöveg és a film hierarchikus szembeállításában érdekelt, hanem a mediális sajátosságok feltárásában. Azonban a fent említett adaptációk vizsgálata során dolgozatom nem a hűségelvű szemléletmódot követi, hanem inkább egy olyan nézetet, amely nem rangsorolja, nem állítja hierarchikus viszonyba a filmet és az irodalmat. Hajlamosak vagyunk arra, hogy az adaptációt az irodalom–film irányából közelítsük meg. A posztmodern filmes kultúrában azonban számos példa volt már arra is, hogy csak a filmes adaptáció után jelent meg a könyv – például Yvonne Navarro regénye is, amely a Hellboy 2004-es film alapján íródott (Hutcheon, 2013, 18.), vagy a sikeres adaptáció következtében az irodalmi mű ismét a figyelem középpontjába került, vagy átértékelődött. Akármelyik irányból is tárgyaljuk a film és irodalom közötti viszonyt, el kell vetnünk azt a nézetet, miszerint az elsődleges médium az, amelyik előbb feldolgozta a történetet. Nincs elsődleges vagy másodlagos médium, nem alá-fölérendeltség van közöttük, hanem egyenértékűség. Linda Hutcheon az adaptáció esetében az irodalmi szöveget nem

[1] A tanulmány átdolgozott részlete a Márton Brigitta: Testreprezentációk Bodor Ádám A részleg és Az érsek látogatása című műveiben ès az ezek alapjàn kèszült adaptációkban (szakdolgozat, 2015; Bölcsészettudományi Kar; szakmai irányító: Sándor Katalin, adjunktus, PHd

[2] Az adaptációkkal foglalkozó szakirodalom felhívja a figyelmet arra, hogy problematikusnak bizonyul az olyan kifejezések használata, mint például a hűség vagy a fordítás/fordíthatatlanság. Az adaptáció kifejezés is *gyakran* mintegy negatív értékítéletet hordozó, le-író kifejezésként használatos némely szerzőnél, vagy akár a közbeszédben is. Gelencsér Gábor fontosnak tartja az adaptációhoz mint eljáráshoz kötődő „pejoratív értéktartalom lehántásá"-t (Gelencsér, 2006).

Az adaptáción átderenghet az írásos mű egy része, az új szöveg, a film mint mediális konstrukció beépítheti előzetes irodalmi ismereteinket, de az adaptáció mindenképpen egy autonóm alkotásnak számít.

eredetinek vagy forrásnak nevezi, hanem adaptált szövegnek, ezzel is jelezve, hogy nem hierarchikusként gondolja el irodalom és film viszonyát.[3]

André Bazin, francia filmelméletíró is arra törekszik, hogy a film és a többi művészetek között kialakult hierarchikus viszonyt megkérdőjelezze, és arra hívja fel a figyelmet, hogy sokszor az adaptáció erősítheti is az irodalmi mű kánonban elfoglalt helyét (Zsigmond, 2010). Gothár Péter, *A részleg* című adaptáció rendezője is úgy véli, hogy „a színház, a televízió és a film egyenrangúak, és nem kizárják, hanem kiegészítik, feltételezik egymást." (Vas, 2011)[4] Ez nem azt jelenti az adaptáció esetében, hogy az irodalmi mű teljesen leválik a filmről, hanem inkább azt, hogy a már meglévő olvasmányélményt gazdagítja egy mozgóképélmény. Pethő szerint az adaptáció esetében nem az egyik médiumból a másikba való átkódolás vagy transzfer történik, hanem két szöveg intertextuális kapcsolatáról van inkább szó (2003, 102.). Azért sem tartom szerencsésnek a hűségelvűségre irányuló vizsgálódást ebben az esetben, mivel soha nem az irodalmi szöveg maga, hanem egy lehetséges interpretáció adaptálódik (Zsigmond, 2010). Pethő az adaptációt a palimpszeszthez hasonlítja, azt állítva, hogy az adaptáción átderenghet az írásos mű egy része, az új szöveg, a film mint mediális konstrukció beépítheti előzetes irodalmi ismereteinket, de az adaptáció mindenképpen egy autonóm alkotásnak számít (2003, 102.). Ezt a gondolatmenetet azzal zárja a tanulmány írója, hogy: „a film és az irodalom kapcsolatának igazi színtere nem az irodalom, és nem is a film, hanem a képzelet világa" (2003, 104.). Ilyen értelemben a *Dolina* és *A részleg* is autonóm műalkotásoknak tekinthetők, a felhasznált Bodor-szövegek sajátos nyelvi-mozgóképi (újra)értelmezéseinek.

Ugyancsak az adaptáció mint palimpszeszt gondolatot követve, Király Hajnal szerint azok a szövegek, amelyek egy másik szöveggel kölcsönösen értelmezik egymást, úgynevezett „kettős olvasást" igényelnek: a hypotextus (eredeti szöveg) és a hypertextus (a ráírt szöveg) értelmezését. Ilyenkor nem a médiumváltás az elsődleges, hanem a narratív mód áttranszformálása (2003).

Linda Hutcheon *Az adaptáció elmélete* című könyvében felveti azt a kérdést, hogy valójában mi is adaptálódik, mi kerül át az egyik médiumból a másikba. Azt a kérdést vizsgálja, hogy vajon a forma és a tartalom elválaszthatók-e egymástól. A tartalomhoz olyan fogalmakat kapcsol, mint a stílus, a hangnem, a téma, a szereplők és a történet. Következtetése az, hogy nemcsak a történet adaptálódik, hanem a történet világa, ami

[3] Lásd még uo. 38. „there is no single and prior adapted work."

[4] „– Színház, tévé, film: van, aki azt mondja, a három kizárja egymást.
– Szerintem viszont kiegészítik – felelte Gothár Péter**.** – Nincsenek meg egymás nélkül."

mindezeket a fentebb említett kategóriákat magában foglalja (2013, 15.).[5] Ehhez a gondolatmenethez kapcsolható Györe Bori megjegyzése, miszerint az adaptáció nem az eredeti művet teremti újjá más közegben, hanem mindig új művet hoz létre az eredeti alkotás bizonyos részleteit felhasználva (Györe, 2011/2, 20.).

Az adaptációkat nem végtermékként kell fölfognunk, hiszen mindig két irányba is nyitottak: más irodalmi szövegekkel és filmekkel is kapcsolatba léphetnek (Zsigmond, 2010). A *Dolina* és *A részleg* is mindkét irányba nyit, hiszen olyan megoldásokkal dolgoznak, amelyek révén több Bodor-szövegre is utalnak. Gothár filmje például nemcsak *A részleg* című novellára utal, hanem más Bodor-novellákra is, például az *És akkor majd látjuk egymást* címűre, amelyben a főszereplőt ugyancsak Weisz Gizellának hívják. Ezen novellához kapcsolódó olvasmányélmény alakíthatja *A részleg* című film befogadását. *A részleg* „kétnyelvűsége", az a rendezői koncepció, hogy a szereplők magyarul, románul, illetve román akcentussal beszélt magyar nyelven szólalnak meg, a diegetikus tér nyelvi, geokulturális jellegével, kultúraköziségével függ össze, és e szempontból összekapcsolható Ferenczi Gábor 2006-os Bodor-adaptációjával, *A barátkozás lehetőségei*vel, amelyben hasonló koncepció érvényesül a szereplők megalkotásában.

A fentiek összegzéseképpen elmondható, hogy a filmes adaptáció nem átkódolás, hanem szövegek és médiumok palimpszeszthez hasonló egymásra rétegződése: a „megfilmesítés" nem transzformáció, hanem sokrétű intertextuális és intermediális viszony (Pethő, 2003, 103.).

Gothár Péter: A részleg (1994)

Gelencsér Gábor tanulmányában az 1945 utáni magyar filmművészetben az adaptációk különböző korszakait határolja el. *A részleg* (1994) az 1987-től 1995-ig tartó időszakhoz tartozik, melyet a rendszerváltás politikai és poétikai reflexiójaként határoz meg a tanulmány írója. Ugyancsak *A részleg*ről azt fűzi hozzá, hogy fegyelmezett, visszafogott, a szó jó értelmében szöveghű adaptáció (Gelencsér, 2006). Ez a szöveghűség arra utal, hogy a rendező a film forgatókönyvébe nagymértékben bevonta a novella szövegét is.

Az adaptációban „a szürkésben játszó zöldes színek, az esti város lemocskolt képei, a havasok fenséges némasága" (Galambos, 1995) és a kommunizmus korszakához kötődő épületek a kelet-európai hangulatot idézik: a Weisz Gizellát elszállító autó a bukaresti utcákon halad át, ezzel konkretizálva a helyszínt: Románia, Erdély a diktatúra idején. A kamera Weisz Gizella nézőpontjából mutatja meg a kinti helyszínt. Ahogy a szereplők lassan elhaladnak az ismerős épületek mellett, mintha a néző a főszereplőnő szemüvegén keresztül látná mindezt. A fókusz mindenképp a külső helyszínen van, hiszen az autó belseje nincs megvilágít-

A filmes adaptáció nem átkódolás, hanem szövegek és médiumok palimpszeszthez hasonló egymásra rétegződése.

[5] „adapting not only the story but the story worlds"

A narráció inkább „az elbeszélt események történet jellegét emeli ki, eltávolít a közvetlen reflexió igényétől, mintegy szűrőt von a történet és a befogadó közé".

va, teljesen sötét, és amint az autó elindul, a szereplők hirtelen elhallgatnak, csak a motor zúgása és a háttérzene hallható. Időnként pedig furcsa ritmikus kattogást okoz az, ahogy a kerekek beletalálnak egy-egy gödörbe. A helyszín lassan a városról a hegyes-dombos vidékre tevődik át, úgy tűnik, hogy az utazás során egyre tágulnak a terek, más értelemben, a társadalmi tér nézőpontjából viszont szűkülnek, kizárnak. A részleg, ahová Weisz Gizellát kihelyezik, a hegyekben található, azonban ez a határtalannak tűnő hegység ugyanakkor az elkülönítés, a kirekesztés terévé is válik egy hatalmi rendszer kontextusában. A történet főszereplője a társadalmi téren kívülre kerül: a részleg felé vezető úton egyre világosabbá válik, hogy Weisz Gizella kinevezése valójában száműzetés, internálás, eltávolítás. A szereplők társadalmi helyzetére és a történet geokulturális kontextusára leginkább az általuk használt nyelvezet, kiejtés utal. Abból kiindulva, hogy Weisz Gizellán és az Öcsi vagy Petya nevű férfin kívül senki nem beszéli anyanyelvként a magyart, arra gondolhatunk, hogy két- vagy többnyelvű környezetben zajlik a történet. Mindegyik szereplő tud magyarul, de a kiejtésük elárulja, hogy nem ez az anyanyelvük. A részleghez vezető úton a busz utasai románul káromkodnak, amikor leszállítják őket a buszból, a buszsofőr pedig román népdalt dudorászik („Măicuță, măicuță dragă, ce-i cu casa de pe plaiul verde"), de Weisz Gizellával magyarul beszél („Itt kell maradnia. Nem sétálhat egyedül, még valami baja esik.") A háttérzajok, beszédfoszlányok nyelve ugyancsak a román (például: „Poftiți. Bună ziua! Da, da." vagy:„Sandu bácsi, ce se-ntâmplă?"). Ebből arra következtethetünk, hogy egy román–magyar kétnyelvű környezetről van szó.

A film egyik fontos stilisztikai összetevője a narráció. A szereplők rövid párbeszéde mellett, időnként feltűnik egy női narrátor, aki elbeszéli az eseményeket (például: „Aznap, amikor útnak indul, Weisz Gizellát mindenki megdicséri. Még a nagy Onaga elvtárs is mélyen a szemébe néz." vagy „A lyukas pokróc rései között, Weisz Gizella lábán, derekán hölgymenyétek és úrmenyétek kergetőznek. Némelykor arcát is súrolják a pihék, ilyenkor meg-megrándul hangtalanul. Aztán megnyugszik: ez most már így lesz egy darabig." A narráció gyakran ugyanazt tartalmazza, mint amit képileg a film is megmutat, vagyis az esemény szempontjából nem mond semmivel sem többet, nem tesz semmit hozzá. A narráció inkább „az elbeszélt események történet jellegét emeli ki, eltávolít a közvetlen reflexió igényétől, mintegy szűrőt von a történet és a befogadó közé."(Galambos, 1995). Arra is akad példa, hogy a narrátor tolmácsolja a szereplő szavait: „Magának egy rumot, Weisz Gizellának egy köményes likőrt rendel a telepvezető. 'Már kimértem'–mondja a kantinos nő." Fontos megemlíteni, hogy a narrátor és a filmen megjelenített Weisz Gizella hangja nem azonos, ez utalhat arra, hogy ebben a női sorsban több hasonló női sorsra is ráismerhetünk (Györe, 2011/2, 53.).

1995-ben Gothár Péter *A részleg* című filmmel elnyerte a Magyar Filmszemle nagydíját, azonban – ahogy Varga Balázs kiemeli – kritika is érte a rendezőt amiatt, hogy a film 1995-ben nem volt képes olyan erőteljes, olyan átütő lenni, mint amilyen még a múlt rendszer idején lehetett volna (Varga, 1995/4, 35.).

Kamondi Zoltán: Dolina (2005)

Már a címválasztás jelzi azt, hogy a filmben hangsúlyos pozícióba kerül a helyszín, a Bogdanski Dolina nevű település, a kisvárost belakó szereplők, illetve a közöttük kialakuló viszonyok. A 'dolina' szó szlovákul völgyet jelent, ezzel is utalva arra, hogy a város alacsony fekvésű, és hegyek veszik körül, mintegy megvédve, de el is szigetelve a többi várostól, a világtól. Ezekre az aspektusokra figyelve a rendező, Kamondi Zoltán, Hargita-fürdőt és az annak közelében levő régi kaolinbánya ülepítőjét választotta a *Dolina* forgatása helyszínéül. A vele készült beszélgetésből megtudható, hogy az általa elképzelt tökéletes helyszín az, ami visszaadja *Az érsek látogatása* című Bodor-regény Dolinájának az erkölcsi tér (Mesterházy, 2007) jellegét.

Az egyik jellegzetessége a filmnek, hogy megjelenik egy narrátori hang is, amely például a film elején elmeséli, kiegészíti a történetet, vagy további ismereteket szolgáltat Dolina történelmi múltját illetően.[6] A narrátori hang azonos a Colentina Duncát játszó színésznő (Molnár Piroska) hangjával. Talán azzal magyarázható, hogy pont ő kerül narrátori szerepbe, hogy annak a fodrászüzletnek a vezetője, amelyben mint sajátos, fodrászat és bordély közötti átmeneti térben sokan megfordulnak, így a történeteknek ebben a köztes terében Colentina folyamatosan értesül mindarról, ami a városban történik. Néha amikor egyedül van, szlovák nyelvű dalokat dudorászik, ezzel utalva arra, hogy nem helybéli születésű, hanem valami oknál fogva került oda Dolinára. Több nyelv megjelenik a filmben, például a papok által használt nyelv egy felismerhetetlen, abszurd nyelv. *Az érsek látogatásá*ban az elbeszélő a történet szereplője, így belső nézőpontból mutatja be a szövegben megalkotott világot, míg a *Doli-*

> A Dolinában a természet és a kultúra találkozása jön létre a hulladékban a képi reprezentáció által.

[6] Az ötödik percnél:

„Bogdanski Dolinát a századok során gyakran megszorongatta az ellenség, de sorsa akkor teljesült be, amikor egy kiadós esőzés után a szeszélyes Medvegyica folyó látogatta meg. Kilépve medréből, elárasztotta a várost. Heteken át ázott omladozó falakkal, mígnem hirtelen apadni kezdett, s az áradat nagy harsogással eltűnt. Mintha a föld nyelte volna el. A víz útját hatalmas tátongó üregek jelezték. Az ár mintha a város lelkét is magával ragadta volna, mert a folyó közben megváltoztatta medrét: azóta nem észak felől, hanem délről kerüli meg a várost. Bogdanski Dolina átkerült a túlsó partra. Ekkor rendeltek hulladékot, salakot a távoli iparvidékekről, hogy a hatalmas vízvályta gödröket, a pusztulás emlékeit betemessék. Bár a város urai közben egymást egyre-másra váltogatják, a hulladék azóta is érkezik. Növekvő halmai már körülölelik Dolinát, elállják a frissítő szelek útját. A háztetők és az ég között télen-nyáron a bűz kocsonyás harangja lebeg. Alatta olykor elpilled, elszenderedik a város, miazmás kábulatban szunnyad napokon át. Egy ilyen álomtól súlytott délután ismeretlen rend papjai költöztek a városba, elfoglalták a hivatalokat. Harangzúgás töltötte be a levegőt és kutyaugatás. Bogdanski Dolina arra ébredt, hogy a várost megszállták."

*ná*ban egy külső nézőpontból van elbeszélve a történet (Dánél, 2012, 119.), de időnként a filmben megjelenített narrátor, aki Molnár Piroska hangján szólal meg, egy szubjektív perspektívát is kínál a nézőknek.

Dánél Mónika kiemeli, hogy a *Dolin*ában a természet és a kultúra találkozása jön létre a hulladékban a képi reprezentáció által. Ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a filmnek a groteszk jellege abból fakad, hogy a természetet és a szereplőket stilizálva ábrázolja. Leginkább a női szereplők testesítik meg a groteszt jelleget, főleg a leszbikus Colentina Dunca, aki a nőiséget és a maszkulinitást egyszerre képviseli (2012, 119.).

A 2007-ben megjelent *Dolina* adaptáció öt díjat is nyert, többek között a 2008-as Triburon Nemzetközi Filmvesztiválon a legjobb rendezőnek járó díjat, és a 38. Magyar Filmszemlén (2007) a legjobb látványért járó díjat. Mindemellett a *Dolina* kedvezőtlen kritikai fogadtatásban részesült Magyarországon és Romániában. Többek között amiatt érte kritika a filmet, hogy „kronologikus sorrendben meséli el az eseményeket, szemben a regény mozaikszerű építkezésével. És ezzel máris gyengíti azt a körkörös, önmagába visszatérő szerkezetet, amire a regény olvasói bizonyára jól emlékeznek, és ami az irodalmi mű nagy erőssége" (Buzogány, 2007). Ebből is látszik, hogy olyan perspektívából közelítenek a filmhez, amely az irodalmi szöveget tekintve kiindulópontnak egyfajta hűségelvűséget vár el az adaptációtól. Viszont ebben a filmben, amelynek címe is jelzi az adaptált szövegtől való különbözését, Kamondi inkább azt kísérli meg, hogy Bodor Ádám *Az érsek látogatása* című művéből kiindulva – eltérő szemszögből egy közös rendezői és írói interpretáció[7] alapján – a mozgókép közegében alkossa meg Dolina világát.

Irodalom

Buzogány Klára, J.-B. N. (2007): Könnyű és súlyos darabok. *Filmtett.* 2017. 02. 12-i megtekintés, http://www.filmtett.ro/cikk/2691/38-magyar-filmszemle-budapest-2007-januar-30-februar-6-jatekfilmek

Dánél Mónika (2012): Surrogate Nature, Culture, Women – Inner Colonies. Postcolonial Readings of Contemporary Hungarian Films. *Acta Universitatis Sapientiae,* Budapest.

Galambos K. Attila (1995): A részleg megálló. *Beszélő*, **5.** 5. 12. 2017. 02. 12-i megtekintés, http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-reszleg-megallo

Gelencsér Gábor (2006, tél): Forgatott könyvek. Adaptációk az 1945 utáni magyar filmben, *Apertúra*. 2017. 02. 12-i megtekintés, http://www.apertura.hu/2006/tel/gelencser/index04.htm

Gothár Péter (Gothár, 1994): *A részleg*

Györe Bori (2011/2): Női reprezentációk a kortárs irodalmi adaptációkban. *Partitúra Irodalomtudományi folyóirat,* Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Sambucus Irodalomtudományi Társaság, 2011.**2.** 20.

[7] A film forgatókönyvét Kamondi Zoltán és Bodor Ádám közösen írták.

Hutcheon, L. (2013): A Theory of Adaptation. In L. Hutcheon, *A Theory of Adaptation*. Canada: Routledge.

Kamondi Zoltán (Kamondi, 2005): *Dolina*

Király Hajnal (2003): Könyv és film között. Adalékok az adaptációk elméletéhez. *Filmtett.* 2017. 02. 12-i megtekintés,

http://www.filmtett.ro/cikk/1809/konyv-es-film-kozott-adalekok-az-adaptaciok-elmeletehez

Mesterházy, Lili. (2007): Kamondi Zoltán: Jó innen elmenni és még jobb visszajönni. *Origo.* 2017. 02. 12-i megtekintés,

http://www.origo.hu/filmklub/blog/interju/exkluziv/20071026-kamondi-zoltan-jo-innen-elmenni-es-meg-jobb-visszajonni-.html?pIdx=1

Pethő Ágnes (2003): *Múzsák tükre. Az intermedialitás és az önreflexió poétikája a filmben.* Pro-Print Kiadó, Csíkszereda, 99., 102., 103.

Varga Balázs (1995): A részleg. *Filmkultúra*, **4.**, 35.

Vas András (2011): Gothár Péter: Aki úgy rendez, hogy politizálni fog, elveszett. 2017. 02. 12-i megtekintés,

http://www.sonline.hu/somogy/kozelet/gothar-peter-aki-ugy-rendez-hogy-politizalni-fog-elveszett-357219/

Zsigmond, Adél (2010): A filmes adaptáció mint értelmezői művelet. *Látó,* február. 2017. 02. 12-i megtekintés,

http://www.lato.ro/article.php/A-filmes-adapt%C3%A1ci%C3%B3-mint-%C3%A9rtelmez%C5%91i-m%C5%B1velet/1607/

Sógor Csilla

Betekintés a speciációs analitikába

A középiskolások nyolcadik osztályban kezdik az ismerkedést a periódusos táblázat elemeivel. Nemfémek és fémek előfordulásáról, előállításáról, kémiai és fizikai tulajdonságáról tanulnak, megemlítik a természetben, környezetben való előfordulásukat. A tankönyv csak néhány gyakorlati jelentőségű egyszerű anyagot mutat be (Al, Fe, Cu). Nem esik szó azokról az elemekről, amelyek élettani szempontból fontosak. Azokról, amelyek a napi használatban levő táplálékkiegészítőkben jelen vannak, vagy éppen mérgező voltuk miatt kerülnek terítékre a napi sajtóban, internetes hírekben.

A diákok rendre hallanak a szervetlen és szerves kémiáról, sejtik, hogy miről szólnak a biokémiai kutatások, de kevesen értik, hogy mi fán terem az analitikai kémia.

Az alábbi cikkben arra szeretnék rámutatni, miért van szükség az analitikai kémiára és ezen belül a speciációs analitikára.

1. Speciációs analitikai kémia

Az *analitikai kémia* a kémia azon részterülete, amely különböző anyagok mennyiségi és minőségi elemzésével foglalkozik.

A 19. század közepétől kezdődően közel száz éven át az analitikai kémia a minták összelem-koncentrációjának meghatározását jelentette. A mintát feltárással (hamvasztással vagy roncsolással) oldhatóvá tették és elemezték. Az 1860-as években Bunsen és Kirchoff alkalmazták elsőként az elpárologtatott oldatok elemspecifikus fénykibocsátását (lángfestés) minőségi és mennyiségi elemzésre. Meghatározták a mintában jelen levő toxikus és nem toxikus elemek koncentrációját.

A 20. század közepén a tudósok kutatni kezdték az elemek élettani hatását, többek között azt is, hogy a létfontosságú, nem mérgező, kevésbé mérgező, mérgező és kiemelten mérgező elemeket mi különbözteti meg egymástól, melyek azok a kémiai formák, amelyek befolyásolják a toxicitást, illetve a hasznosulást. Egyre több adat igazolta, hogy az elemeknek kémiai formájuktól függően igen eltérő élettani hatásuk lehet. Ezért, ha egy mintában egy fémnek csak a teljes koncentrációját határozzák meg, nemcsak hiányos, de gyakran még félrevezető információval is szolgálhatnak a minta tulajdonságairól.

Az elemanalitika, a nyomelemek vizsgálata terén a 21. század nagy kihívásának számít az a törekvés, hogy az elemnek, nyomelemnek a mintában ne csak az összes koncentrációját határozzák meg, hanem a különböző vegyértékű, oxidációs állapotú, kémiai kötésben levő formáit külön-külön is. Az elemanalitikának ezt az új irányát *speciációs analitikának* nevezik (Caroli, 1996).

Speciációs analitikai meghatározásoknál a minta feltárása sokkal bonyolultabb, és nagy körültekintést igényel. Az elemezni kívánt nyomelem minden eltérő vegy-

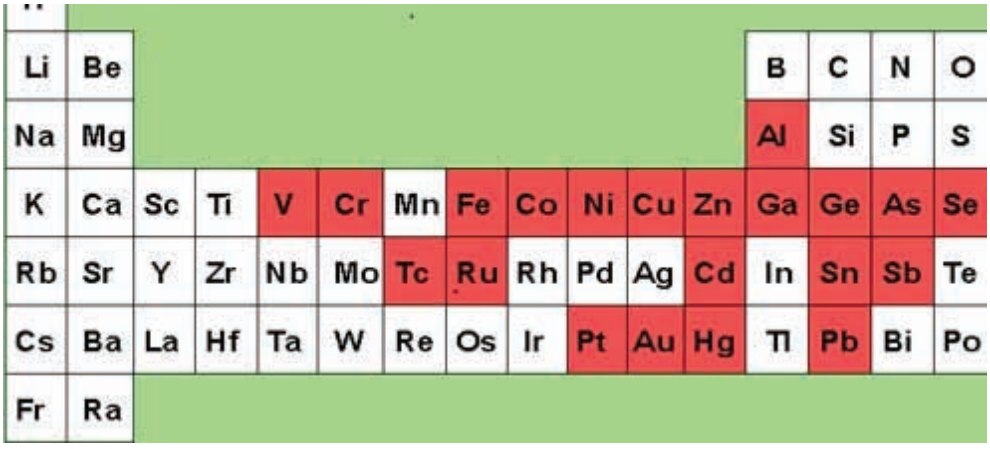
érték- és kötésformáját egymástól el kell választani, majd külön-külön detektálni. Az elemspeciációs analízis minden esetben valamilyen elválasztási művelettel kezdődik, s a térben-időben elváló komponenseket akkor tudjuk megbízhatóan meghatározni, ha azokat nagy hatékonysággal és szabályozott módon visszük be a spektrométerbe mint elemszelektív detektorba. A feladat sikeres megoldása különböző háttérrel rendelkező kutatókat követel meg: kémikust, biológust, geológust, fizikust és az élelmiszereket, gyógyszereket vizsgáló kutatót, akik tapasztalatának együttes alkalmazásával lehet eredményt elérni (Posta, 2008).

2. Élettani szempontból fontos elemek és vegyületeik

Az 1. ábrán láthatóak a speciációs analitikában leggyakrabban vizsgált elemek. A speciációs analitika érdeklődése azért fordult elsősorban ezen elemek felé, mert fontos élettani hatással rendelkeznek, és toxicitásuk[1] nagy mértékben függ attól, hogy milyen vegyértékűek, és milyen kötésállapotban fordulnak elő a természetben, az élelmiszerekben és a biológiai, humánbiológiai mintákban (Posta, 2008).

A tipikusan mérgező elemnek számító arzén, higany, kadmium, ólom esetén a különböző vegyérték- és kötésállapotú formák toxicitásában inkább csak fokozati különbségek jelentkeznek, viszont a természetben két különböző oxidációs állapotban előforduló króm teljesen ellentétes élettani hatással rendelkezik.

1. ábra A speciációs analitikában leggyakrabban vizsgált elemek (Posta, 2008).



[1] A modern toxikológia az anyagokat méregerősség alapján osztályozza. Minden olyan anyagot méregnek nevezünk, amely már kis mennyiségben is károsító hatást fejt ki valamely biológiai rendszerre, súlyosan veszélyeztetve annak funkcióját, akár halált is okozva (Prokisch, 2010).

2.1. A króm (Cr)

A króm az élelmiszerekben viszonylag kis koncentrációban található meg. Az élelmiszerekből és az ivóvízből adódó krómfelvétel kb. 0,05 mg-ra becsülhető naponta.

A króm a természetben elemi formában nem található meg, +2, +3, +4, +5, +6 vegyértékállapotú formái közül a természetben csak a hármas vegyértékállapotú: Cr(III) és a hatos vegyértékállapotú: Cr(VI) vegyületek stabilak (Pál, 2000). E két forma környezetre, biológiai rendszerekre gyakorolt élettani hatása teljesen ellentétes. A Cr(III) az állati és emberi szervezet számára létfontosságú, a Cr(VI) viszont kis mennyiségben is kifejezetten mérgező, rákkeltő. A Cr(VI) rákkeltő hatása azzal magyarázható, hogy ezek az ionok viszonylag kis méretük folytán a sejtmembránon könnyen behatolva a sejten belül fejtenek ki oxidáló hatást, amelynek során a DNS-kód is sérülhet. Ellentétben a Cr(VI)-tal, a Cr(III) fontos szerepet játszik az élő szervezet működésében: az inzulinnal együtt részt vesz a cukor anyagcseréjében, szerepet játszik a koleszterin és a lipidek bioszintézisének szabályozásában, részt vesz az aminosavak szállításában, fokozza számos enzim aktivitását, más nyomelemekkel együtt stabilizálja a nukleinsavak szerkezetét.

A növények élettanában játszott szerepe még nem kellően tisztázott. A nagy mennyiségű króm terméscsökkenést okoz, míg a nem túlzott krómadagolással számos növénynél (burgonya, saláta, uborka) kedvező, stimulatív hatást mutattak ki (Wagner, 2001).

A króm az élelmiszerekben viszonylag kis koncentrációban található meg. Az élelmiszerekből és az ivóvízből adódó krómfelvétel kb. 0,05 mg-ra becsülhető naponta. A króm felszívódása csupán 1–2%-os. Nincs pontosan meghatározott érték a napi bevitelre vonatkozóan. Az Amerikai Egyesült Államok Országos Kutatási Tanácsa 1989-ben gyermekek számára 20–120 μg (1–3 éves korban: 20–80μg, 4–6 éves korban: 30–120 μg), 7 éves kor felett és felnőttek számára pedig egységesen 50–200 μg napi krómbevitelt javasolt elsősorban élelmiszerek útján. Krómot tartalmaz szinte minden zöldségféle, de a legjobb krómforrás a teljes kiőrlésű gabona, korpa, valamint a hüvelyesek. Magyarországi vonatkozásban az ajánlott napi bevitel 120 μg. Mivel az élelmiszerek krómtartalma igen változatos, kiegyensúlyozott táplálkozás esetén nem kell krómhiánytól tartani. A krómhiány betegséget ugyan nem okoz, a szervezet egyensúlyára viszont mindenképpen hátrányosan hat. A krómhiány kereskedelmi forgalomban kapható táplálékkiegészítők révén orvosolható. A táplálkozás mellett (ételek, ivóvíz) krómexpozíció történhet bőrön át és belégzés útján. A krómnak az atmoszférában való előfordulását a szilárd vagy folyadék halmazállapotú aeroszol-részecskékhez való kötöttsége teszi lehetővé (Sógor, 2006).

A környezetben található króm természetes forrásból és emberi tevékenységből származik. Az utóbbit a fém-, a festékgyártó, a bőr- és a vegyipar, a galvánüzemek, valamint az égető berendezések, a cementgyárak és a szennyvíztisztító telepek bocsátják

ki. A króm vegyületeit a sok különböző szín miatt nagy mennyiségben használja fel a festékipar. A Cr(III)-at ezen kívül bőrcserzésre, a fényképészetben és a gyógyászatban használják. A Cr(VI) vegyületei, a kromátok és bikromátok főleg a festékiparban fontosak, a krómkénsavat üvegeszközök tisztítására használják. Természetes források közé a vulkánkitörések, kőzetmállások és az erdőtüzek tartoznak (Koras, Stasicka, 2000).

Mára a szelén egyike lett a leginkább tanulmányozott mikroelemeknek, közel százféle módosulata van. Számos élettani folyamatban bizonyították fontos szerepét.

A Cr(III) nagy hőmérsékleten, atmoszferikus nyomáson és oxidatív körülmények között (különböző oxidációs állapotokon keresztül) Cr(VI)-tá alakulhat. Ezért nagyon fontos, hogy minden krómot tartalmazó anyag égetésekor (bőrhulladékok, iszapok, növényi eredetű hulladékok égetése) körültekintően járjanak el, hogy a füstből és hamuból ne kerüljön a környezetbe a vízoldható toxikus Cr(VI). Kutatásaink során megállapítottuk, hogy a cigaretta égésekor a cigarettadohány természetes Cr(III) tartalmának 5–7 %-a kerül a füstbe, amelynek 14–18%-át a mérgező Cr(VI) alkotja (Sógor, 2006).

Igazi speciációs kalandtörténet az Erin Brockovich környezetvédelmi aktivista harcáról szóló 2000-ben készült film. Erin Brockovich bepereli a Pacific Gas & Electric nevű céget egy kaliforniai kisváros vizének krómszennyezése miatt. Az ő nevéhez fűződik a legnagyobb kártérítés, amit egy vállalattal szemben króm(VI) szennyezés miatt megítéltek (Soderbergh, 2000).

2.2. A szelén (Se)

1956-ig a szelént patkányméregként használták. Nagy jelentősége csak a 70-es évektől lett, ekkor jöttek rá, hogy a szelén létfontosságú mikroelem, hiánya súlyos betegséget okoz.[2]

Mára a szelén egyike lett a leginkább tanulmányozott mikroelemeknek, közel százféle módosulata van. Számos élettani folyamatban bizonyították fontos szerepét. Alkotója a 21. természetes aminosavnak, a szelenociszteinnek (SeCys). Egyedüli mikroelem, amely genetikailag kódolt, szelektív vírusgátlásra is képes.

[2] A ’70-es években Kína Keshan nevű tartományában megjelent egy furcsa betegség, amely szívizomgyengüléshez és halálhoz vezetett. A tudósok a helyiek táplálékát is vizsgálva megállapították, hogy a betegség által sújtott területeken élők tápláléka az átlagosnál jóval kevesebb szelént tartalmaz. Egy egyszerű szelénvegyülettel, a nátrium-szelenittel kiegészítve a lakosság táplálékát, a megbetegedés megszűnt. Csak jóval később derült ki, hogy a lakosok betegségét nem közvetlenül a szelénhiány okozta, hanem egy különleges kórokozó, az ún. Coxsackie vírus fertőzése. Ez a vírustörzs azok közé tartozik, amelyek sejten belüli reprodukcióját a szelén szelektíven gátolja (Levander és Beck, 1997).

Közvetlen vagy közvetett módon, de a szelénhiány számos betegség kialakulásában vagy kórképének súlyosbodásában játszhat szerepet, mint pl. felnőttkori cukorbetegség, szürkehályog, cisztás fibrózis, agyérkatasztrófa vagy vastagbél-fekélyesedés, különféle ráktípusok, valamint szív- és érrendszeri betegségek (Navarró-Alarcón, 2000). Kis koncentrációban tehát esszenciális elem: jelen van antioxidánsokban, védőfaktor a mell-, a vastagbél- és a végbélrákkal szemben, valamint antimutagén hatású. A gyógyszeripar milliárdokat költ arra, hogy kivizsgálja, melyik szelén vegyületnek van rákellenes hatása. Mivel a biológiai hasznosulás a koncentráción kívül attól függ, hogy milyen vegyületben kerül a nyomelem a szervezetbe, nagyon sok kutatócsoport tanulmányozza a szerves és szervetlen szelénvegyületek felszívódását, stabilitását.

Európa talajainak nagy része (pl. Anglia, Finnország és a Kárpát-medence) szelénben hiányos. Az ezeken a területeken élő lakosság táplálkozása szelénben hiányos. Emiatt igen fontos a Kárpát-medence területei Se-tartalmának felderítése, a szükséges napi Se-mennyiség bevitelének biztosítása a mikroelem megfelelő és jól hasznosítható formájában, továbbá a talajokban és a növényekben a Se megfelelő pótlásának kidolgozása (Széles, 2006). A kereskedelmi forgalomban kapható élelmiszerek közül több is tartalmaz hozzáadott szelén vegyületet (szelénnel dúsított tojás stb.). Szelénben gazdag élelmiszerek: fokhagyma (2 ppm-nél nagyobb Se-tartalom), zöldbab és egyes kalapos erdei gombák.

2.3. Az arzén (As)

A kínai Harbin Egyetemen arzén-trioxidot nyomnyi mennyiségű higannyal együtt használva eredményesen kezelték a leukémiát.

A természetes mintákban előforduló különböző As-formák közül a szervetlen As(III) és As(V) tekinthető a legtoxikusabbnak. Az alkilezett formák kevésbé toxikusak.

„Szeretem a tápláló s gyilkos *arzént*,/mert vézna arcunk tőle gömbölyül,/és éltető rózsás lehelletére/ az élet és a halál leng körül" (Kosztolányi Dezső: Mérgek litániája). Kosztolányi arra utal, hogy az arzén kis mennyiségben serkenti a vérképzést, a növekedést, és fokozza az ellenállóképességet.

Az ókorban az arzént orvosságként is alkalmazták: a fehér arzént, arzén-trioxidot a magas láz kezelésére, a malária ellenszereként. Ma hatalmas irodalma van az arzéntartalmú rákellenes gyógyszereknek. Paul Erlich sikeresen alkalmazta az 1909-ben felfedezett Salvarsan nevű, szerves arzéntartalmú antibiotikumot a szifilisz kórokozói, a spirochaeta-baktériumok ellen. Az 1970-es években a kínai Harbin Egyetemen arzén-trioxidot nyomnyi mennyiségű higannyal együtt használva eredményesen kezelték a leukémiát (Balatoni-Oláh, 2016). Az arzénnal szemben tolerancia alakulhat ki az élő szervezetekben: fokozatosan emelve az adagot a halálos dózis többszörösséhez is hozzá lehet szokni.

Magyarországon, földrajzi és geológiai adottságok miatt, az Alföld ivóvízkútjainak majdnem egyharmada 15 μg/L fölötti koncentrációban tartalmaz arzént (Mihucz, 2016). Az Európai Unió 98/83/EK irányelve előírja az ivóvizekben az arzénra a 10 μg/L-es határértékét. A vizek arzénmentesítése szűréssel történik. Az As(V) jól szűrhető komponens szemben az As(III)-mal, amit csak költséges nanoszűréses technikával lehetne eltávolítani. Emiatt az As(III)-mat As(V)-re oxidálják, és ebben a formában szűrik.

A kis mennyiségben az ivóvízzel nap mint nap elfogyasztott 100 μg arzén hosszú távon gyakorlatilag a teljes szervezetet károsíthatja; a légzési és keringési rendszer elemeit sorvasztja, gyomor- és bőrbántalmakat vált ki, beleértve a hírhedt „feketeláb-betegséget" is, károsítja a májat, a vesét, a vérképet és az idegrendszert. Fejlődési és reprodukciós zavarokhoz vezet, az immunológiai rendszer leépülését váltja ki, karcinogén, mutagén, genotoxikus, teratogén, felnőttkori cukorbetegség okozója lehet, és kb. 200 emberi enzimet részben vagy teljesen inaktivál (Mandal, 2002).

A növények vizsonylag kevés arzént tartalmaznak, a gabonafélék 0,04 g/t (szárazanyagra számítva). Az állati szervezetek arzéntartalma valamivel több, például édesvízi halak esetén 0,15–0,38g/t (élősúlyra számítva). A tengervízben élő halak, rákok akár 10 mg/kg mennyiséget is fel tudnak halmozni károsodás nélkül.

Az arzénvegyületek toxicitási sorrendjében legelöl a szervetlen fomák állnak, az As(III) arzénssav és sói és As(V) arzénsav és sói. A szerves arzénvegyületek kevésbé toxikusak: monometil-arzén (MMA), dimetil-arzén (DMA), és a legkevésbé toxikus az arseno-betain (AsB) és a tio-arseno-cukor.

Ha egy biológiai, környezeti minta összes arzéntartalma megközelíti az egészségügyi határértéket, speciációs analitika segítségével kimutatható, hogy milyen a szerves és szervetlen arzénformák aránya, mennyire mérgező a minta.

2.4. A higany (Hg)

Az elemi higany kevésbé toxikus, míg a szerves vegyületei rendkívül mérgezőek.

Jelenleg úgy tudjuk, hogy a higany eddig ismert összes létező formája mérgező az élő szervezetek számára. Az elemi higany kevésbé toxikus, míg a szerves vegyületei rendkívül mérgezőek.

A higanyt a múltban gyógyszerként is használták. A XVI. században szifilisz és bőrbetegségek gyógyítására, majd később fogszuvasodás kezelésére (amalgámtömés). Oltóanyagokba, kontaktlencse folyadékba ma is kevernek tiomersal vegyületet (etil-higany származék) konzerváló és sterilizáló hatása miatt. A XX. század elején gombaölő és sterilizáló tulajdonságai miatt alkil-higany vegyületeket használtak a mezőgazdaságban.

Sajnos sok balesetet és mérgezést, halálesetet vont maga után az ismeretek hiányából fakadó alkalmazás. A legnagyobb tragédia a Minamata öbölnél történt 1956-ban.[3]

A vízbe kerülő szervetlen higanyvegyületeket a planktonok metilezik, majd ezek a növényevő halakon keresztül a ragadozó halakba jutnak. A biometilációs folyamat eredményeként a tápláléklánc tagjai egyre növekvő koncentrációban tartalmazzák a toxikus metilezett módosulatot. Az emberi szervezetbe bejutó higany (metil-higany) 80–90%-ban táplálékeredetű, és a lakosság halfogyasztásával hozható összefüggésbe. Míg a tengervíz összes higanytartalmának csak mintegy 5%-a a metil-higany, a fitoplanktonok esetében ugyanez az érték már 15%, zooplanktonok esetében 20%. A fent említett folyamatok eredményeképpen a csúcsragadozók szervezetében halmozódik fel legnagyobb mértékben a metil-higany; a tengeri halak átlagos higanytartalma 0,05–0,3 μg/g, melynek 90–100%-a metil-higany, de előfordulnak szennyezett vizekben néhány μg/g nagyságrendtartományba eső értékek is. A halakban így általában 10^{-6}-szor nagyobb lehet a MeHg koncentrációja, mint a vízben, ahol csaknem teljes mértékben szervetlen formában van a higany.

Bármilyen formában (elemi, szervetlen vagy szerves módosulat) kerüljön a higany a szervezetbe, Hg^{2+} oxidált formává metabolizálódik kataláz-enzim és H_2O_2 közreműködésével. Az oxidált forma képes szulfhidril csoportokhoz kötődni, ezáltal akkumulálódni az agyban, májban és a vese kéregállományában. A MeHg nagyfokú toxicitását elsősorban nagymértékű mozgékonyságának köszönheti, könnyen át tud jutni a bélnyálkahártyán és a sejtmembránon, akkumulálódni képes a sejtekben (Jókainé, 2007).

Míg az emberi szervezet védekezik a szervetlen higany ellen, a sejtek nem engedik át a sejtfalon a szervetlen higanyvegyületeket, a szerves higany módosulatok ellen nincs védelem. A kiürülési idő nagyon hosszú. A placentán átdiffundáló metil-higany felhalmozódhat a magzat agyában, súlyos maradandó idegrendszeri károsodást és fejlődési rendellenességeket okozva (Fodor, 2010).

[3] 1956 májusában négy gyári munkást agykárosodásból fakadó panaszokkal vettek fel a helyi Kunamoto Egyetemi Kórházba, ahol az orvosok tanácstalanul álltak az eset előtt, és mivel a helyi lakosok egyre növekvő számban jelentkeztek hasonló tünetekkel, fertőző betegségre gyanakodtak, a kórképet pedig „Minamata-betegség"-nek nevezték el. 1959 októberében került felszínre a tragédia valódi oka: egy közeli, acetaldehidet és vinil-kloridot gyártó cég metil-higanyt is tartalmazó szennyvizét tisztítás nélkül engedte az öbölbe az elmúlt negyven évben. A sekély tengervízbe került közel 150 tonna metil-higany feldúsult a táplálékláncban, és mivel a helyiek fő táplálékát adó halak károsodása nem volt észrevehető, az emberek továbbra is gyanútlanul fogyasztották ezeket a halakat. A halászatot sajnos csak 1965-ben állították le; és bár megtiltották az üzemnek, hogy metil-higany tartalmú szennyvizét az öbölbe engedje, szervetlen higannyal tovább szennyezte a térséget, arra ugyanis a tiltás nem vonatkozott egészen 1968-ig, hiszen nem tudták akkor még, hogy biometilációs folyamatok révén a szervetlen higany jelentős részéből is metil-higany képződik (Graeme, 1998).

Az ónnak mintegy 15–20 különböző toxicitású kémiai formája létezik a természetben.

2.5. Az ón (Sn)

Ma már az is ismert, hogy az ónnak mintegy 15–20 különböző toxicitású kémiai formája létezik a természetben, és arra is fény derült, hogy ezek nemcsak az ember által okozott környezetszennyezés termékei, hanem egy részük a környezetben természetes úton is keletkezhet. Sn-tartalmú festékanyagokkal vonják be a hajók fenekét, hogy megakadályozzák a moszatok rátapadását. Ezek a vegyületek a növények, kagylók szaporodó képességét akár a nullára is csökkenthetik.

A szerves ónvegyületek közül a monobutil-ón a legkevésbé toxikus, a dibutil- és tributil-ón vegyület toxicitása lényegesen nagyobb (Fodor, 2010; Dobson. S., Cabridenc R. 1990).

Összefoglaló

Az alábbi táblázat tartalmazza azt a néhány elemet és azok vegyületeit, amelyeket kiemeltem azon elemek közül, amelyek élettani szempontból fontosak, és ezáltal a speciációs analitikai vizsgálatukra is nagy hangsúlyt fektetnek. A speciációs analízis esetén a mintavétel, a minta tárolása és a mintaelőkészítés a hagyományos elemanalízishez képest sokkal nagyobb feladatot jelent az analitikus számára, hogy e műveletek során a kémiai formák aránya ne változzék a mintában.

1. táblázat: Speciációs analitikai szempontból fontos elemek és vegyületeik.

Kémiai elem	Élettani szempontból fontos vegyületei/módosulatai	Megjegyzés
Cr	Cr(III) – esszenciális Cr(VI) – toxikus, rákkeltő	Cr (III) nagy hőmérsékleten Cr (VI)-tá alakul
Se	Se – kis koncentrációban esszenciális –nagyobb koncentrációban mérgező	Hiánybetegség léphet fel. Genetikailag kódolt mikroelem. SeCys, 21. aminosav alkotója
As	As(III) As(V) monometil-arzén (MMA) dimetil-arzén (DMA) arseno-betain (AsB)	A szervetlen As vegyületek As(III), As(V) toxikusabbak a szerves As vegyületeknél. A tengeri élőlények fel tudják halmozni károsodás nélkül.

Hg	Hg Hg(I) Hg(II) metil-Hg (MeHg) etil-Hg (EtHg)	A szerves Hg-vegyületek toxikusabbak a szervetlen Hg-vegyületeknél. Biometilációs folyamat megy végbe a planktonokban. A halakban felhalmozódik a MeHg.
Sn	15–20 különböző toxicitású Sn-vegyület monobutil-Sn (MBSn) dibutil-Sn (DBSn) tributil-Sn (TBSn)	A legkevésbé toxikus a MBSn, a legtoxikusabb a TBSn.

Irodalom

Balatoni-Oláh Zita (2016): *Az arzén reneszánsza. Izotópok a betegségek gyógyításában,* Élet és Tudomány. 2017. 02. 05-i megtekintés, http://eletestudomany.hu/az_arzen_reneszansza

Caroli, S. (1996): *Element Speciation in Bioinorganic Chemistry*, Wiley, New York

Dobson, S., Cabridenc, R. (1990): *Tributyltin Compounds*, WHO, Geneva. 2017. 02. 07-i megtekintés, apps.who.int/iris/bitstream/10665/39860/1/WHO_EHC_116_eng.pdf - 1651k

Steven Soderbergh (rendező, 2000): *Erin Brockovich*. Universal Pictures, Columbia Pictures. USA.

Fodor Péter (2010): *Élelmiszer analitika, speciáció,* előadás. 2017. 01. 30-i megtekintés, https://mindentudas.videotorium.hu/hu/recordings/8981/elelmiszer-analitika-speciacio

Graeme Md, K. A., Pollack Jr M., D. F. (1998): *Heavy Metal Toxicity, Part I: Arsenic and Mercury*. Journal of Emergency Medicine,16, 45.

Jókainé Szatura Zsuzsa (2007): *A higanyspeciáció lehetőségei* (doktori disszertáció). 2017. 02. 06-i megtekintés, http://phd.lib.uni-corvinus.hu/249/1/szatura_zsuzsanna.pdf

Koras, J., Stasicka, Z. (2000): *Chromium occurrence in the environment and methods of its speciation, Environmental Pollution*, 107, 263–283.

Levander, O., Beck, M.A. (1997): Levander, O: *Interacting nutritional and infectious etiologies of Keshan disease. Insights from Coxscackie virus B-induced myocarditis in mice deficient in selenium or vitamin E.* Biological Trace Element Research, 56.1. 5–21.

Mandal, B.K., Suzuki, K.T. (2002): *Arsenic round the world:* a review. Talanta, 58. 201–235.

Mihucz Viktor Gábor (2011): *Arzén a rizsben – élelmiszerbiztonsági jótanácsok.* 2017.02.06-i megtekintés, http://www.chem.elte.hu/w/pr/alkimia_2010_2011/alkimia_Mihucz.pdf

Navarró-Alarcón, M., López-Martinez, M.C. (2000): *Essentiality of selenium in the human body: relationship with different diseases.* The Science of the Total Environment, 249, 347–371.

Pál Károly (2000): *Króm a környezetben.* OMIK, Környezetvédelmi füzetek, Budapest.

Posta József (2008): *Atomabszorpciós spektrometria*. Digitális tankönyvtár. 2017. 02. 10-i megtekintés, http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/atomabszorpcios/ch07s02.html

Prokisch József. (2010): *Vigyázat, méreg!*, Dr. Aliment Kft, Debrecen, 7.

Sógor Csilla (2006): *Krómspeciációs módszerek kidolgozása és alkalmazása ipari minták és élelmiszerek elemzésére*. Debreceni Egyetem (doktori disszertáció).

Széles Éva, Kovács Béla, Prokisch József és Győri Zoltán (2005): *Ütközési cella (CCT) alkalmazása az ICP-MS technikában,* Agrártudományi Közlemények, 15. 2017. 02. 07-i megtekintés, http://www.date.hu/acta-agraria/2005-16/szeles.pdf

Széles Éva, Kovács Béla, Prokisch József és Győri Zoltán (2006) *Szelén-speciációs vizsgálatok talajmintákból ionkromatográffal összekapcsolt induktív csatolású plazma-tömegspektrométer (IC-ICP-MS) alkalmazásával,* Agrártudományi Közlemények, 23. 2017. 02. 07-i megtekintés, http://www.date.hu/acta-agraria/2006-23/16SzelesE.pdf

Wagner Ödön és Hencsei Pál (2001): *Bioszervetlen kémia.* Műegyetemi Kiadó, Egyetemi jegyzet, Budapest.

Gortva János

A kompetenciafejlesztés lehetőségei a történelemoktatásban, különös tekintettel a helytörténet tanítására

A történelemtanítás során számos lehetőség adódik a diákok kulcskompetenciáinak fejlesztésére, ráadásul a különböző kreatív feladatokkal nemcsak azt érhetjük el, hogy a kompetenciák fejlődjenek, hanem megvalósulhat az élményalapú tanulási-tanítási folyamat is. Írásomban olyan módszertani ötleteket fogok felvillantani, amelyek együttesen akár egy helyismereti témahét megszervezésének lehetőségét is magukban hordozzák, de az egyes ötleteket kiemelve önállóan is használhatóak. A vázolt feladatok és ötletek egy része ráadásul nem csak a helyismereti tudásanyag elsajátításakor használható sikeresen, hanem szinte bármelyik történelmi tananyagnál. A lehetőségeknek tehát csak a tanár kreativitása, illetve a tanulók érdeklődése szab határt, hiszen akár tanórai, akár epochális, akár szakköri keretek között is megvalósulhat a kompetenciafejlesztés. Az egyes feladattípusokban ráadásul lehetőség van az integrációra, így több tudományterületet is összekapcsolhatunk, sőt, ha a kollégák nyitottak, akár velük is együtt tudunk működni. A viszonylag kevés történelemóra miatt kifejezetten fontosnak tartom, hogy olyan feladatokat tudjunk adni a diákoknak, amit örömmel végeznek, és szinte észrevétlenül tanulják meg a történelmet, illetve alakulnak ki nélkülözhetetlen készségeik.

Helytörténeti vagy településtörténeti blog

Napjaink egyik igen fontos kompetenciája a digitális kompetencia. Korunk gyermeke már digitális bennszülöttnek számít, így számára természetes közeget jelentenek az infokommunikációs eszközök, ezeket tehát célszerű kihasználni a tanulási folyamatban is.[1]

Érdekes feladat lehet a diákok számára az oktatási intézményük történetének feldolgozása. A szülő- és lakóhelyhez kötődést rendkívüli gyorsan képes erősíteni, ha a diákok érdekes, figyelemfelkeltő módon foglalkozhatnak az adott terület történelmével. Célszerű ezt a legszűkebb körben, az iskola történetével kezdeni. Számos ingyenes internetes napló, azaz blogmotor létezik, ahol a diákok létrehozhatnak egy iskolatörténeti blogot.

[1] A digitális bennszülött és digitális bevándorló fogalmát Marc Prensky használta először a Digital Natives, Digital Immigrants című kétrészes tanulmányában, 2001-ben. Azóta a digitalizáció tovább gyorsult, s diákjaink egyre inkább a digitális világot tekintik természetes közegüknek. Éppen ezért szükséges a tanítás módszertani megújítása is.

Egy ilyen felületen számtalan lehetőség van arra, hogy a tanulók összegyűjtsék iskolájuk múltjának dokumentumait.

Hasznos feladat lehet például egy online dicsőségfal létrehozása. Az iskola egykori tanítványainak utóéletét vizsgálva valódi példaképek is kerülhetnek a diákok elé. Az öregdiákok mellett akár idősebb pedagógusokkal is készíthetők életútinterjúk, ezekből pedig kirajzolódhat az iskola történetének egy-egy szelete. Ehhez a feladathoz kapcsolódhat egy másik is: össze lehet gyűjteni az iskola tablóit, és ezek digitalizált változatából összeállítható egy online galéria is. A ma már szinte hagyományosnak tekinthető írott blog mellett az is egy lehetőség, hogy a diákok video blogokat, népszerű rövidítéssel vlogokat készítsenek. A kétféle blog segítségével más-más kompetenciák fejlesztésére nyílik lehetőség. A szöveges blogok kiváló fejlesztői az anyanyelvi kommunikációs képességeknek, hiszen a diákok igényes, átgondolt, szabatosan megfogalmazott munkák elkészítésével léphetnek a nyilvánosság elé. Természetesen itt kiemelten fontos a tanár szerepe is, hiszen segítenie, ellenőriznie kell a munkát. A történelemtanár bátran kérhet segítséget az anyanyelvet tanító pedagógustól, így rögtön megvalósul egy tantárgyak közötti kapcsolat létrehozása is, hiszen a diákok szinte észrevétlenül, élvezetes formában tanulhatnak nyelvhelyességet, helyesírást és szövegalkotást is, miközben helyismereti tudásuk is növekszik, s szorosabb érzelmi kötődést alakítanak ki az iskolájukkal is. A vlog elkészítése pedig esztétikai készségeket, illetve további digitális kompetenciákat fejleszt. A diákok egy-egy videó elkészítése során megtanulhatnak audiovizuális tartalmakat szerkeszteni.

A blog vagy video blog létrehozása elképzelhető egyéni feladatként, de sokkal hasznosabb, ha csoportban, együttműködve készítik el a diákok.

A blog vagy video blog létrehozása elképzelhető egyéni feladatként, de sokkal hasznosabb, ha csoportban, együttműködve készítik el a diákok úgy, hogy egy-egy területnek saját felelőse van. Ilyen módon ez a munka a szociális kompetenciák fejlesztését is szolgálja, hiszen az együttműködéses tanulás során a diákok számukra kedvező, hasznos feladatot kaphatnak, így erősödik a felelősségérzetük, és egyben sikerélményeket is szerezhetnek. A csoportmunkában megvalósuló feladat másik nagy előnye, hogy segíti a tanulás tanulását, hiszen a csoport tagjainak minél hatékonyabban, egymást támogatva kell elkészíteniük a feladatot. Mintegy természetesen fejlődik emellett az úgynevezett kulturális kompetencia, hiszen a diákok többféle eszközzel fejezhetik ki az iskoláról, illetve településről szerzett ismereteiket, az irodalom (esszét írnak a blogra) és a filmművészet mellett akár a zene (hiszen videóik alá zenék is kerülhetnek) eszközei is felhasználhatók.

Számtalan olyan felületet találhatunk az interneten, amely segíti az ilyen blogok létrehozását. Video blogot feltölthetünk például az egyik legnépszerűbb nemzetközi portálra, a YouTube-ra is. Itt létrehozhatnak a diákjaink egy olyan csatornát, amelyen össze-

A matematikai kompetencia remek fejlesztői lehetnek az online elérhető statisztikai adattárak.

gyűjthetik iskolatörténeti témájú videóikat.[2] Hagyományos blogokat is nagyon sok felületen hozhatunk létre ingyenesen. Ilyen oldal például a Blogratuit, illetve a Webnode, de ezeken kívül is sok lehetőség van.[3]

Ha egy településen több iskola is működik, akkor lehetségesnek tartom, hogy a különböző iskolák diákjai együttműködve készítsék el a településtörténeti vlogot vagy blogot, így a személyközi kompetenciák még erősebben fejlődnek, s nem utolsó sorban a kollégák közötti szakmai együttműködés is megvalósítható, amely pedig kifejezetten fontos pedagóguskompetencia.

Statisztikai adattárak felhasználása

A történelemtanítás legújabb irányzatai egyértelműen fókuszba állítják a források használatát, a források használata és értékelése pedig egy nagyon fontos kompetencia a diákok tanulmányainak szempontjából. A matematikai kompetencia remek fejlesztői lehetnek az online elérhető statisztikai adattárak. Ezek olyan dokumentumokat, forrásokat tartalmaznak, amelyekben igen sok helytörténeti vonatkozású adatot találhatunk. Az életkori sajátosságok figyelembevételével többféle tevékenységformát is megvalósíthatunk ezek segítségével.

Fiatalabb korosztály esetén a pedagógus készíthet a fellelhető anyagokból táblázatokat, diagramokat, így olyan feladatokkal fejleszthető a diákok forráselemzési, értékelési készsége, amelyek kifejezetten a helyi adatokat tartalmazzák, sok esetben érdekesebbek lehetnek tehát, mint a tankönyvi példák. Sőt, akár a tankönyvi példákon bemutatható tendenciák megjelenése, azokhoz viszonyított esetleges eltérések is kimutathatóakká válnak.

Idősebb – elsősorban középiskolás – diákok esetén elképzelhető az is, hogy a diák által megadott szempontok alapján maguk gyűjtsék ki az adatokat a forrásból, és rendezzék táblázatba, esetleg készítsenek diagramokat az adatsorok alapján. Az így nyert táblázatokkal és diagramokkal ezt követően dolgozhatunk tanórai keretben is. Természetesen az ilyen jellegű feladat esetén kifejezetten fontos, hogy a szaktanár ellenőrizze a nyert adatsorokat, hiszen egy elírás vagy rosszul rögzített adat hibás következtetések levonására, így rossz tanulási eredményre vezethet. Tanári segítséggel és ellenőrzéssel viszont egy kifejezetten érdekes, a matematikai és a digitális kompetenciát is fejlesztő feladattípus lehet a statisztikai adattárak használata.

Ingyenesen elérhető a Népszámlálási digitális adattár és a Központi Statisztikai Hivatal számos kiadványa, így az internet segítségével könnyen dolgozhatunk ezekkel.[4] Ér-

[2] Az oldal sok tekintetben ingyenesen, s könnyen használható.

[3] Elérhetőségek: http://www.blogratuit.ro/, illetve https://www.webnode.hu/keszits-blogot/

[4] Elérhetőségek: http://konyvtar.ksh.hu/neda és http://konyvtar.ksh.hu/index.php?s=kb_statisztika

demes egyébként ezeket az adattárakat rendszeresen böngészni, mert tartalmuk folyamatosan frissül, bővül.

Helytörténeti adattárak, folyóiratok

Mindenképpen érdemes a diákokkal megismertetni azokat az internetes és hagyományos formában elérhető adattárakat, amelyekből megismerhetik szűkebb környezetük történetét, épített környezetük több évszázados emlékeit. Rendszeresen adhatók feladatok az egyes témakörökhöz és esetleges évfordulókhoz kapcsolódóan, például a Hungaricana közgyűjteményi portálon lehetőség van kulcsszavak alapján keresni a településre, illetve egy-egy híres személyre, ezzel megismerve a település mindennapjait, vagy akár egy személy tevékenységét.[5] Az elérhető források alapján a pedagógus összeállíthat olyan feladatlapokat, amelyekkel egyrészt a forráselemzési, másrészt a szövegértési készségeket fejleszti.

Módszertani szempontból több lehetőség is adódik ezek felhasználására. Egyrészt természetesen használhatók hagyományos tanórai keretben, de az iskolai kereteken túllépve, az online tanulási formákat előtérbe helyezve is. Ezek a lehetőségek azért rendkívül fontosak, mert a digitális kompetenciák fejlesztése mellett lehetőség van a motivációs szint növelésére is. A diákok sokkal szívesebben foglalkoznak történelemmel akkor, ha ezt online formában tehetik meg. Ugyanakkor egyértelmű, hogy erre nem mindig van lehetőség, de ilyenkor még mindig használhatók ezek a források hagyományos módon is.

A következőkben az online felhasználásra mutatok néhány lehetséges mintát, amelyek akár otthon, akár osztálytermi körülmények között használhatók: a már említett adatbázisok bármelyikéről kiválaszthatunk egy pedagógiai céljainknak megfelelő forrást, és ehhez viszonylag egyszerűen készíthetünk olyan online feladatlapot, amellyel diákjaink feldolgozhatják azt. Egy magyar fejlesztés például a Redmenta nevű online feladatkészítő rendszer.[6] A portálon lehetőség van online kitölthető feladatlapok létrehozására. A feladatlapokon beállítható, hogy diákjaink mennyi idő alatt készíthetik el a feladatokat, de az is, hogy hányszor tölthető ki az adott feladatlap. Így akár egy forrás feldolgozásához, akár számonkéréshez is megfelelő lehet. Számos feladattípus közül választhatunk: készíthetünk feleletválasztós tesztet, igaz-hamis típusú kérdéseket, kifejtést igénylő esszét, rövid választ igénylő feladatokat, párosítást igénylő feladatokat, vagy akár sorba rendezést is. A feladattípusokat természetesen kombinálhatjuk is egy feladatlapon belül. A rövid választ igénylő feladatokkal például ellenőrizhetjük, hogy diákjaink megfelelően ismernek-e bizonyos fogalmakat, képesek-e szabatosan megfogalmazott definíciók létrehozására. A hosszabb kifejtést igénylő feladatok esetében lehetőségünk van szólimit megadására. Ezzel könnyen elérhető, hogy a diákok megtanulják gondolataikat egy adott terjedelmi keretben kifejteni. Természetesen nem a Redmenta az egyetlen online feladatlap-szerkesztő. Jól használható a Socrative nevű portál is, ez azonban angol

[5] Elérhetőség: www.hungaricana.hu

[6] Elérhetősége: www.redmenta.hu

nyelven érhető el, így bizonyos szintű nyelvtudás szükséges a használatához.[7] Ez természetesen akár előnyünkre is válhat, hiszen diákjaink idegen nyelvi kommunikációs készségeit is fejleszthetjük általa.

Méltatlan lenne ugyanakkor elfeledkezni a hagyományos formában elérhető folyóiratokról, bár meg kell jegyezni, hogy ezek használata az elérhetőségük és költségeik miatt korlátozottabb. Mégis érdemes ezeket is figyelemmel kísérnie a pedagógusnak, s ha talál egy-egy olyan tanulmányt, amely jól felhasználható az oktatás során, kihasználnia a kínálkozó lehetőséget. A kollégák figyelmébe ajánlható például a Transsylvania Nostra című műemlékvédelmi folyóirat. E lap magas tudományos színvonalat képvisel, és az épített környezet védelmével foglalkozik. Írásai helytörténeti, művészettörténeti és kultúrtörténeti vonatkozásokkal is bírnak, így a történelemoktatás során is felhasználhatók, s magától értetődő módon integrációs lehetőségeket is bőségesen tartogatnak. A lapnak nem mindegyik cikke érhető el online formában, de honlapja román, magyar és angol nyelven is elérhető, így a tartalmáról könnyen tájékozhatunk, s kereshetünk olyan tartalmakat, amelyeket felhasználhatunk.[8] Mivel a lap nem történelmi szakfolyóirat, világos, hogy nem minden cikke használható számunkra, de találhatók benne érdekes és hasznos írások a szűkebb és tágabb környezet műemlékeiről, művészeti értékeiről, így mégis hasznos lehet.

Online idővonalak felhasználása

A történelemtanár egyik nagyon fontos feladata, hogy kialakítsa diákjai kronológiai készségeit, s segítse őket a térben és időben való tájékozódásban. Erre a legkönnyebben használható és leghasznosabb eszközünk az idővonal készítése. A kronológiai készségfejlesztést azonban szintén összekapcsolhatjuk a digitális kompetenciák fejlesztésével. Nagyon sok olyan alkalmazást találhatunk, amelyekkel látványos és online elérhető idővonalakat készíthetünk. Ezekkel akár településtörténetet, akár más történelmi téma időbeli lefolyását kiválóan szemléltethetjük. A lehetőségek közül a Tiki-Toki nevű alkalmazást ajánlom a kollégák figyelmébe.[9] Ennek segítségével képeket, szöveges információkat, de akár videókat is elhelyezhetünk az idővonalunkon. Az így elkészült idővonalat tanórán is felhasználhatjuk, de a diákjaink számára elérhetővé tett link használatával akár az otthoni felkészülést is segíthetjük vele.

Összegzés

Munkámban néhány olyan módszertani lehetőség felvillantására törekedtem, amelyek felhasználásával a történelemtanár a diákok kulcskompetenciáit fejlesztheti. A kompetenciák megnevezésénél a magyarországi terminológiát, a NAT szóhasználatát követtem, de maguk a kompetenciák és azok tartalmi elemei a nemzetközi pedagógiai és szakmetodikai szakirodalomban ezekkel egyezőek, tehát könnyen adaptálhatók bármely is-

[7] Elérhetőség: https://www.socrative.com/

[8] Elérhetőség: http://www.transsylvanianostra.eu/

[9] Elérhetőség: http://www.tiki-toki.com/

kolarendszerre.[10] A történelemtanár akkor tud megfelelni a XXI. század kihívásainak, ha a történelemtanítás során igyekszik felhasználni a modern technika nyújtotta lehetőségeket, és diákjai készségeit, képességeit a legszínesebb, legváltozatosabb módon fejleszti. A felvázolt ötletek akár külön, akár egymással kombinálva is jelentősen hozzájárulhatnak a kompetenciafejlesztéshez. A bemutatott weboldalak csak egy-egy javaslat és lehetőség, hiszen számos online és offline elérhető szoftver segítheti a munkánkat, ezért mindenképpen célszerű, ha a tanár folyamatosan követi a lehetőségeket, s időről időre kipróbál egy-egy új módszert, alkalmazást. A változatos módszertani megoldások nemcsak egy tantárgyat szerettethetnek meg a diákokkal, de azt is lehetővé teszik, hogy egyszerre akár több kompetenciaterületet is fejlesszünk, illetve a megszerzett tudáselemek az integrációs lehetőségek kihasználásával szerves egésszé álljanak össze a tanulókban.

Irodalom

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*, MCB University Press, 9. 5., 2017. 02. 28-i megtekintés:

http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a NAT kiadásáról. *Oktatási és Kulturális Közlöny.* **4.** 14. 2088–2301.

Internetes portálok

Központi Statisztikai Hivatal Könyvtára, 2017. 02. 28-i megtekintés: http://konyvtar.ksh.hu/index.php?s=kb_statisztika

Népszámlálási digitális adattár, 2017. 02. 28-i megtekintés: http://konyvtar.ksh.hu/neda

Blogratuit.ro, 2017. 02. 28-i megtekintés: http://www.blogratuit.ro/

Tiki-Toki web-based timeline software, 2017. 02. 28-i megtekintés: http://www.tiki-toki.com/

Transsylvania Nostra, 2017. 02. 28-i megtekintés: http://www.transsylvanianostra.eu/

Socrative, 2017. 02. 28-i megtekintés: https://www.socrative.com/

Webnode blog, 2017. 02. 28-i megtekintés: https://www.webnode.hu/keszits-blogot/

Hungaricana Közgyűjteményi Portál, 2017. 02. 28-i megtekintés: www.hungaricana.hu

Redmenta – az intelligens oktatási asszisztens, 2017. 02. 28-i megtekintés: www.redmenta.hu

[10] A kulcskompetenciák rendszerét és részletes tartalmát jelenleg a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet II. fejezet 1. pontja határozza meg Magyarországon, írásomban ezeket az alapelveket követtem.

Szőcs Erzsébet

A párbeszéd mint a megértés feltétele[1]

„Akárhonnan,
érkezhet mondat
akárhonnan"
(Pilinszky János*: Kérdés*)

Az irodalomoktatás gyakorlatában manapság mindannyian szembesülhetünk az olvasás peremre szorulásával, a szövegértési kompetenciák kínzó hiányosságaival diákjaink körében. A válság érzése/tapasztalata is már sokszor, sokféle fórumon megfogalmazódott, a pedagógusra, különösen a magyartanárra a mindenkori feladat és cél – az olvasóvá nevelés – pedig valóságos kihívásként hárul jelenkorunk horizontjában. A líceumi irodalomórákon ezért azt kíséreltem meg, hogy már IX. osztálytól kezdődően a párbeszédre, az eleven részvételre és együttműködésre alapozzam az irodalom tanítását, hogy rávezethessem diákjaimat a dialogicitás világot és embert, művet és olvasót, szöveget és szöveget összefonó lényegiségére. Az intertextualitás jelenségének feltárásában egyúttal lehetőséget láttam annak az idegenségérzetnek a feloldására, amellyel a kilencedikesek általában viseltetnek a régi szövegekkel szemben. Tankönyvünk is (Orbán, 2004.) munkáltató, ösztönző, állandó dialógusban tartó jellegénél fogva hatékony segítségünkre válhatott a hermeneutikai tevékenységünk során. A következőkben olvasható szövegek a megértési-értelmezési folyamat egyes szakaszainak leírásai, bemutatásai (a lentebbi alcímet a tankönyvből kölcsönöztem). Első lépésben tehát a párbeszédről mint közleményfajtáról szerzett előzetes ismereteket frissítettük fel változatos, természetszerűleg kooperatív feladatvégzések által, újból és újból tudatosítva/átélve azt az alapvető tényt, hogy semmiféle megértés – a világ és önmagunk megértése – nem lehetséges a Másik nélkül.

„Beszélgető" irodalom

A párbeszéddel kapcsolatos ismeretek felidézését követően szerettem volna összegyűjteni az irodalmi tapasztalatokat is. Számítottam arra, hogy mindenik diáknak (az olvasni nem szeretőknek is) maradt valamilyen irodalmi emléke, ha máshonnan nem, az órákon olvasott művekből, szövegekből: cselekménymozzanatok, hősök, karakterek, hangulatok, esztétikai hatásnyomok. Kis, emlékkockák címmel ellátott kártyákra mindenki feljegyezgethette az általa kedvelt mű címét vagy egy tematikus utalást, a kedvenc irodalmi szereplő(k) nevét és valamely fontos cselekedetét, vers esetében idézetet is. Mindemellé pedig egy-két reflektáló megjegyzést is fűzni kellett arról, hogy mi mi-

[1] A tanulmány az I-es fokozati dolgozat átdolgozott részlete.Témavezető: Orbán Gyöngyi (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Irodalomtudományi Intézet).

ért maradhatott emlékezetes számukra. Emlékidézésünkkel beigazolódott az a sejtésem, hogy a diákok többsége epikus művekre emlékszik jobban, és tapasztalatból tudtam is, hogy melyek voltak a közkedvelt olvasmányok. Így elő is hívódtak balladák, balladahősök, Lúdas Matyi története, Trajtzigfritzig és Bórembukk meg a nagyenyedi diákok, a kis herceg alakja, Nemecsek; Móricz- és Kosztolányi-novellák, Mikszáth-hősök. De legnagyobb örömömre, szerepeltek költemények is, több esetben az epikai alkotás mellett említve: az *Ajánlás* (Áprily Lajos), a *Derengő rózsa* vagy *Kertész leszek* (József Attila), a *Tiszai csönd* (Juhász Gyula), a *Fughetta* (Weöres Sándor) és – ami nem lepett meg, de jóleső érzés volt – Varró Dániel *Email* című verse (VIII. osztályban a költői levél műfajával kapcsolatban éppen a változások, átértékelődések szemléltetésére olvastuk Varró versét, amelyet mindenki nagyon közelállónak érzett, és egy mosolygó emotikon kíséretében el is neveztük „költői e-mail"-nek).

Az indoklások egy része szűkszavúra sikeredett: „tetszett, mert érdekes volt", „szép volt", „megható volt", „szépen volt leírva", „humoros volt", de tettek ilyen megjegyzéseket is: „én is át tudtam élni, ami egyik-másik szereplővel történt", „bele tudtam élni magam" egy adott helyzetbe, „én is voltam hasonló állapotban", „tanulságos volt", „elgondolkodtatott", „a költői képek különössége volt rám hatással". Számomra azonban fontos volt minden megjegyzés, a tudatosított és a kevésbé reflektált egyaránt, mert ezeknek az emlékkockáknak az előhívásában, majd a közzétételükben és összeillesztgetésükben láttam egy olyan közös horizont lehetőségét, amelyből rákérdezhettünk arra, hogy miért volt érdekes vagy szép; hogy lehet az, hogy meghatódhatunk vagy éppen ellenszenvet érezhettünk idegen, sőt fiktív személyekkel szemben; hogyan lehet átélni olyan érzéseket vagy hangulatokat, amelyek eredetileg nem is voltak a mieink – mi történik tehát velünk, amikor olvasunk, és miféle világ a mű világa, ahol annyi minden megtörténhet.

A tankönyv *Megértés, értelmezés* című nyitófejezete segítségével és a gazdag feladatkínálatot hasznosítva tekintettünk be most már a műalkotás világába, hogy rendszerezzük eddigi tapasztalatainkat, és újabb ismeretekhez juthassunk. A mű világába belépni természetesen csak az olvasás által lehet, ez teremti meg számunkra azt a kommunikációs helyzetet, amelyben párbeszédet folytathatunk egy műalkotással. A diákok közül többen is be tudtak számolni arról az élményükről, hogy olvasás közben mintha megszűnne a külvilág, az olvasó teljes lényével – gondolataival, érzéseivel, várakozásaival, vágyaival és ítéleteivel – mintha abban a másik világban élne. De közös tapasztalatunk is volt: amikor az órákon olvasott szövegek megértésére törekedtünk, akkor valóban rájuk kellett hagyatkoznunk. Tehát egy autonóm világról van szó, mégpedig egy nyelvileg teremtett világról, amelyet azonban mi alkotunk újra, szólaltatunk meg (Cs. Gyímesi, 1983.). És az írottságból, a megalkotottságból adódhat az is, hogy meg-megállunk olvasás közben, elidőzünk egy-egy kifejezésnél, vagy visszalapozunk, újraolvasunk egyes részleteket, sőt a teljes művet is, és akkor már másképpen értjük, mint legelőször. Arra reflektálva, hogy hogyan is olvasunk, megnevezhettük az esztétikailag érzékelő olvasás, az értelmező olvasás és a történeti olvasás szakaszait.

A feladatokban különböző típusú szövegekkel foglalkozva megállapíthattuk egyrészt, hogy az irodalmi szöveg másfajta megnyilatkozásokhoz képest felmutatja az „iro-

dalmiság" bizonyos jegyeit, amelyeket már előzetes ismereteink alapján is elvárunk: például a műfaji jellegzetességek, hangzás, ritmus, rímek, esztétikai minőségek. Azonban nem mindig teljesülnek ezen elvárásaink, hiszen találkozhattunk már rímtelen versekkel is, vagy egyes esetekben a műfaji behatárolás is nehézségekbe ütközött. Mégis minden korban érvényesülnek olyan, a kulturális emlékezet által átörökített minták, szabályszerűségek, általánosan elfogadott normák, követendő mintának tekintett művek, amelyekhez viszonyítunk, és amelyek szabályozzák, hogy mit tekintünk irodalomnak. E normák és szabályszerűségek alkotják a kánont. Nem örökérvényű: változásnak, átértékelődésnek kitett. Sokszor a nagy művészek sértik meg és írják át, újfajta mértéket teremtve ezáltal.

Másrészt éppen a szöveg poétikai szervezettsége, az irodalmiság nyelvi jegyei hatnak ránk elsődlegesen, a mű esztétikai hatását érzékeljük már az első olvasás során. Az esztétikai értékérzés képességével mindannyian rendelkezünk, hiszen képesek vagyunk meglátni, megérezni, meghallani valamit, amit aztán szépségként fogunk fel, szépnek nyilvánítunk. Arról, hogy mennyire különbözik egyénenként a szépérzék, tanúskodtak a diákok saját narratívái is: egyesek egy tájhoz fűződő esztétikai tapasztalatukat idézték fel, mások a legkülönfélébb dolgokat tartották szépnek (épületet, hidat, autót, ruhát stb.), és olyanok is akadtak, akik egy labdarúgó mérkőzést neveztek „szép játéknak".

Láng Zsolt *Késő* című novellája világította meg számunkra a szépség mélyebb és különös természetét. A Pálcikaember őszi sétái során meglátott egy utcácskát; a „feltűnt" ige a pillantás számára valami hirtelen vagy váratlanul megmutatkozóra utal a szövegben, és ezzel a látással, észrevevéssel rögtön társul az esztétikai értékérzés: „száz lépés szín és napsütés" – azaz kellemes, szép kis utcának látszott a hős szemében. Az utcában álló fa szintén látványként vonzotta a tekintetet, az egyre kopárabbá váló őszben „változatlanul zöldellt, mi több: virágba borult, rózsaszín bokrétaként tündökölt…" –; a Pálcikaember el is sétált hozzá naponta, hogy megcsodálja. Ám amikor beállt a tél a csikorgó fagyokkal, és a fa továbbra is virágba borultan állt az utca közepén, a Pálcikaember megdöbbenve tapasztalta, hogy a távollétében haldokló fa az ő közeledésére ismét élni és pompázni kezdett, „fittyet hányva a hidegre, jókedvűen pancsikolt az alacsonyan járó nap sugaraiban. Csak amikor magára maradt, fogyott el az ereje." Félelmetes, felforgató látvánnyá vált.

A novella zárlatában pedig ezt olvashatjuk: „Lehunyt szemmel kellett volna néznem, gondolt efféléket a Pálcikaember. De hát most már késő! Igen, most már nem tehet mást, mint hogy fogja magát, felveri sátrát a fa mellett, aztán ott didereg tavaszig." Tulajdonképpen e csattanó felől, a „Lehunyt szemmel kellett volna néznem" feltétele mentén visszafelé haladva deríthettük ki a szövegből a látás, nézés jelentésszervező funkcióját, és kaphattunk választ arra a kérdésünkre, hogy mi késő: a Pálcikaember nézésében, tekintetében vált széppé az a fa, mert ő meglátta, és szépnek látta, így életben tartotta ezt a szépséget; de ez vissza is hatott rá, mert a szépség megfogta, többé nem engedte el, sőt, a megőrzés kötelességét rótta arra, aki értékként tételezte. Így vált a szabad szemlélődésből feladat, ami elől már késő visszavonulni, és nem marad más választás, mint „szépségverte szemmel" óvni a pusztulástól magát a szépséget.

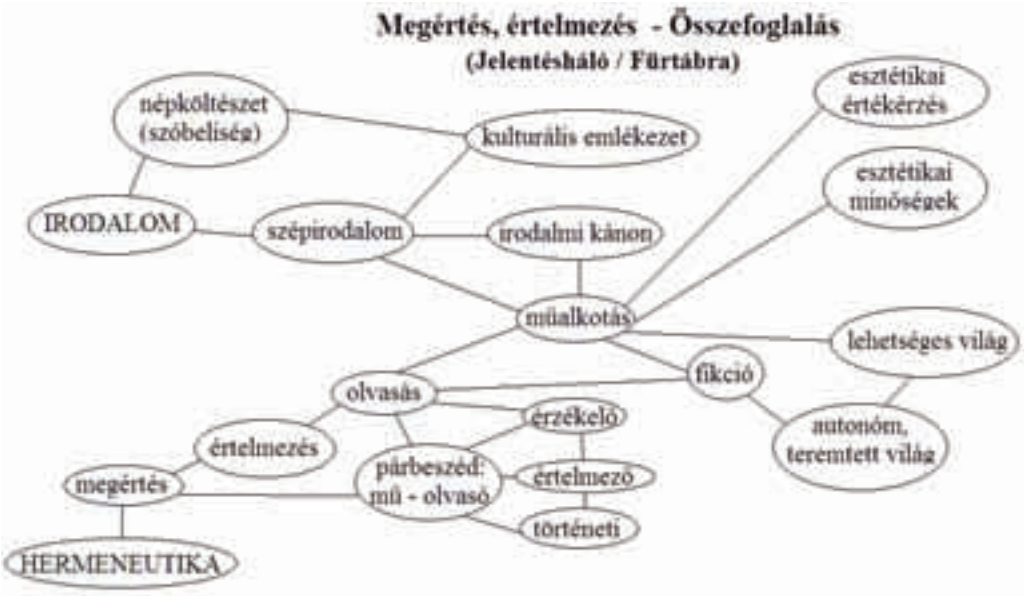
Valóság és fikció, és ezzel szoros kapcsolatban az igazság problémája már korábban is felvetődött. Megjegyeztem olyan kérdéseket, különösen egy-egy érdekfeszítőbb történet kapcsán feltetteket, hogy „ez tényleg igaz volt?", „igazán megtörtént?". Az ilyen tudakozódásban az a kettősség munkálkodhatott véleményem szerint, hogy a műben semmi sem mondott ellent az életvilágbeli tapasztalatoknak vagy igazságérzeteknek, és mégis valami gyanú is felütötte a fejét, ami a megalkotottság tapasztalásából fakadhatott. Ilyenkor meg kellett beszélnünk, hogy nem tudunk, és teljesen értelmetlen is utánajárni, hogy mi volt igaz, és mi nem, mert számunkra az a fontos, hogy „így is történhetett volna, vagy történhetne", vagyis lehetséges, és arra kell figyelnünk, hogy a mű világában minden igaz, tehát magában teremti meg az igazságát (Gadamer, 1994.).

Most Örkény István novellája, a *Ballada a költészet hatalmáról* tette újra nyilvánvalóvá, hogy a mű igazsága belső koherenciájában keresendő, és a megértést célzó párbeszéd eredményeként válhat saját felismert igazságunkká. A történet ugyanis mindvégig a fikcionalitásban marad. Azt követhetjük nyomon, hogy a költészet hatalma, a telefonkagylóba beolvasott verssorok hogyan képesek megváltoztatni a „főhős" – egy telefonfülke – életét, aki elmozdul helyéről, kivonul a körútról, később a Margitszigetről, majd a városból is végképp, hogy egy vadvirágos réten már soha semmi mást ne kelljen hallgatnia és hallgattatnia az arra kirándulókkal, csakis azt a négy verssort, amely a telefonálni próbálónak is megszólal, „olyan halkan, mintha hangfogós hegedűn." Ám ebben a fikcióban a groteszk, a humor és az irónia esztétikai minőségei, az ellentétezés, a narrátori beszédmód, a megjegyzések (pl. „Az emberek utánanéztek, de nem szóltak semmit; minálunk semmin sem csodálkoznak, legföljebb azon, ami természetes.") olyan belső, jelentéstelített világgá szerveződnek, amely megmintázza a valóságos, rohanó, örökké elfoglalt életvitelünket, az ebből következő rettenetes felületességünket és figyelmetlenségünket, kiürülő kapcsolatainkat. A mű nyújtotta esztétikai tapasztalat talajáról a címben szereplő „ballada" félrevezetőnek látszó sugallata is beigazolódott: alapjában szomorú belátáshoz jutottunk.

A megértés-értelmezés, minden megértésre törekvő magatartásunk és tevékenységünk megnevezésére szolgáló hermeneutika szó jelentésének magyarázatáért kissé „előrenyúltam" (Jauss, 1997, 308.) Hermész mítoszához. A görög mitológia istene eredetileg a szél megszemélyesítője lehetett, ezzel az alapértelemmel állnak kapcsolatban további funkciói is. Az egyik legfontosabb feladata a hírnöki feladat volt, ő továbbította a halandóknak az istenek üzenetét, parancsait, akaratát. A hírnök azonban nem csak kimondta, hanem le is fordította az emberek nyelvére a titkos isteni kódot, ezzel már magyarázva, értelmezve is a hírt, hogy megérthessék azt. Mi is, akár öntudatlanul, hermészi, azaz hermeneutikai tevékenységet végzünk, valahányszor saját megértésünk nyelvére „fordítunk le" valamit, ami előbb feltárandó titoknak, elrejtettnek vagy homályosnak bizonyult.

Végül a feladatok, értelmező tevékenységek által megvilágított elméleti fogalmakat egy, a diákok által közösen megszerkesztett fürtábrával kívántuk szemléletessé tenni, igyekezvén jelölni a közöttük levő összefüggéseket is. Ezt követően pedig egy műértelmezés folyamatában szerettünk volna a befogadás szakaszaira: az érzékelő, az értelmező

és a történeti olvasásra, illetve arra a dialogikus beszédhelyzetre figyelni, amelyet az olvasásban meg kell teremtenünk.



1.ábra: Megértés, értelmezés – Összefoglalás (Jelentésháló)

Egy hermészi feladat
Radnóti Miklós – *Rózsa*

Egy bordóvörös könyv vagy-
Dús, csevegő szirmok lapjaid,
Melyek között a szél borzolva lapoz…

Nehéz illatú, nedves szirmaid
Telítve vannak titkos regékkel,
Melyeket a múlt a földben hagyott…

Lapoz, lapoz szirmaid közt a szél,
–Pompás kötésed most nyílt ép' széjjel,
S elmeséli nékem amit olvasott…

A költemény többszöri hangos elolvasása után minden diák megkapta a szöveget, hogy újraolvashassa, és elmélyülhessen benne. Párban dolgozhattak, véleményt cserélhettek, egyeztethettek egymással, jegyezgethettek, hogy aztán a megfigyeléseik, gondolataik közlése nyomán megpróbáljuk közösen újraalkotni a vers jelentését. Egy-egy „ta-

Felidéztük még a kis herceg rózsáját is mint a szeretet, kötődés, barátság metaforáját, József Attila „derengő rózsáját", a veszélyeztetett értékek (derű, harmónia, életkedv) „foglalatját".

nári kalauzt" (Pethőné Nagy, 2007.) is kaptak segítségül ezúttal, amelynek célja az volt, hogy a kérdések révén a figyelmet folytonosan a szövegre irányítsa, a művel való együttműködésre késztessen.

Abból indultunk ki, hogy megragadjuk azokat az elsődleges benyomásokat, amelyeket a költemény olvasása során szerezhettünk. A kellemes érzés, a dallamosság, a komoly és kissé ünnepélyes hangulat általánosan érzékelt esztétikai hatásoknak bizonyultak. Ezek forrását kutatva megvizsgáltuk a vers hangzásvilágát, tapasztalva, hogy a mély és magas magánhangzók arányosan oszlanak meg a szövegben, de az egyes verssorokban is, a zöngés mássalhangzók túlsúlya pedig fokozza a zenei hangzást. A félrímek a szakaszok harmadik soraiban egymással csengenek össze, hozzájárulva ezzel a kompozíció egységének megteremtéséhez, és az időmértékes ritmussal párosulva különös lüktetést kölcsönöznek a rövid terjedelmű költeménynek.

Felvetődött a kérdés, hogy milyen elvárásokat kelthet az olvasókban a cím, és ezek az elvárások összefüggenek-e azokkal az előzetes ismeretekkel, amelyeket a rózsa „irodalmi életéről", sokszoros konnotációjáról szerezhettünk. A rózsa konkrét, elsődleges jelentésével a virágot jelöli, melyet mindannyian ismerünk, kedvelünk, ajándékozunk, és természetes módon erre a jelöltre gondolunk legelőször (Gadamer, 2002, 251.), ennek a képe villan elő a képzeletünkben. De rögtön ezután előbukkannak azok a konnotációk is, amelyek már a szóhoz tapadtak: elég csak a népdalok rózsájára gondolni, amelynek jelentése a kedves alakja. Felidéztük még a kis herceg rózsáját is mint a szeretet, kötődés, barátság metaforáját, József Attila „derengő rózsáját", a veszélyeztetett értékek (derű, harmónia, életkedv) „foglalatját", és megállapíthattuk, hogy a szó olyan többletjelentéseit ismertük meg eddig, amelyek pozitív értéktelítettségűek. Ezen tapasztalataink alapján vártuk el Radnóti Miklós *Rózsá*jától is, hogy valamely értékre vagy eddig előlünk elrejtezett szépségre hívja fel a figyelmünket, vagy pedig megerősítsen bizonyos értékítéletünkben.

Az előzetes elvárások teljesüléséről megoszlottak a vélemények. A költemény olyan explicit metaforával indít, amit lehetetlen nem érteni vagy félreérteni – a rózsa „bordóvörös könyv" –, ezért a diákok egy része azt állította, hogy várakozásaik teljesültek, mert a könyvben minden benne lehet, azok az értékek is, amelyekről beszéltünk; mások úgy vélekedtek, hogy ez a metafora újszerű, váratlan, megbontja az ismert metaforikus jelentések körét, így egyelőre várakozást kelt, mert nem tudjuk még, mi van a könyvben. Egyes diákok pedig úgy látták, hogy a rózsa-könyv az a kedves, akit próbálunk megérteni, „olvasni", de sohasem ismerhetjük ki teljesen. Ez utóbbi értelmezés erőltetettségét volt a legkönnyebb belátni, hiszen ezt a vers egyetlen szava vagy utalása sem veti fel, és tulaj-

donképpen nem más, mint a metaforizáció fölösleges kiterjesztése. Az első véleményről kiderítettük, hogy elhamarkodott, túlságosan leegyszerűsítő, és teljesen fölöslegessé teszi a költemény folytatását. Indokoltabbnak látszott viszont az „Egy bordóvörös könyv vagy" várakozást, és így feszültséget keltő metaforától indulnunk, hogy megkeressük és megértsük a szöveg nekünk szóló üzenetét (Gadamer, 2002, 250–251.).

A költemény képalkotási módját vizsgálva megfigyelhettük, hogy az alapmetaforából bomlanak ki, és a vers egészén végigvonulnak további metaforikus megfeleltetések: rózsa–könyv, szirmok–a könyv lapjai, bimbó–a könyv kötése. Ez a metaforasor kiegészül egy további, megszemélyesítésen alapuló metaforával: a rózsa szirmait a szél lapozza. Felismertük, hogy ez az allegória, amelyben „a képnek önmagában is van értelme, de van egy mélyebb, rejtettebb értelme is: az elvont fogalom, a kifejezendő gondolat" (Fábián–Szathmári–Terestyéni, 1994, 102.). Az érzéki képsorok és az elrejtett gondolat közötti feszültséget már az alapmetafora érzékeltette, ezt neveztük a várakozás feszültségének, de ez a feszültség a versegészben is fennmaradt, és elsőként azt a kérdést hívta elő bennünk, hogy mit olvashat a szél a rózsa szirmairól/a könyv lapjairól. A válaszért további jelentésrétegeket próbáltunk feltárni.

A rózsa–könyv színe „bordóvörös". A vörös szín kiterjedt szimbolikájával többször találkoztunk már (pl. Áprily Lajos: *Ajánlás* című versében), most felidéztünk néhány jelentést egy pókhálóábra segítségével:

2. ábra: Áprily: *Ajánlás.* Pókhálóábra.

Ezekhez a jelentésekhez képest a bordóvörös színárnyalat az alapszín mélységét, telítettségét – ezen keresztül a jelentéstelítettséget hozza. Ugyancsak a telítettségre utalnak a további jelzők is: „Dús, csevegő szirmok", „Nehéz illatú nedves szirmaid" – ezek közül a „csevegő" vonja magára a figyelmünket, mert mintha pontosítaná a telítettség mibenlétét: a szirmok/lapok beszéddel, közölnivalóval, üzenettel vannak átitatva. A második és egyúttal középső szakasz, úgy tűnik, választ ad a kérdésünkre, hogy mi olvasható a szél számára a rózsaszirmokon: „Telítve vannak titkos regékkel,/Melyeket a múlt a földben hagyott…"

Úgy érezhettük, hogy fordulóponthoz érkeztünk, mivel választ kaptunk egy kérdésünkre, de a válaszból újabb kérdések fakadtak: miféle „titkos regék" íródtak a rózsába a múltból? Saját létének története mint a földből szívott táplálék, életének „tudása"? Létezésének értelme, jelentése? A vörös szín szimbolikus jelentései közül így az „élet" és talán a „szenvedély" jelentések aktivizálódhatnak. És számunkra mi az, amit a múlt hátrahagyott? – kérdeztük tovább. A történelem? A hagyomány? A rege, regélés fogalma a mondottsággal, továbbmondással teremt ekvivalenciát. Ebbe a viszonyrendszerbe belesimul a „Dús, csevegő szirmok" jelzős szerkezet is, amelyet előbb a beszéddel, közölnivalóval telítettségként értelmeztünk. Ha pedig az olvasás (a „könyv" olvasása és a teljes versszöveg olvasása) jelenidejűségében szólalnak meg a múlt „titkos" regéi, akkor talán megerősítést nyerünk abban, hogy e regéket „a hagyomány, mint közös tudás"-ként értsük, hiszen a hagyomány eleve csak jelenbe hozottan létezhet. Értelmezésünknek ezen a pontján azonban nyilvánvalóvá vált az is, hogy fel kell váltanunk a „mit olvas a szél?" kérdését a „hogyan olvas?" kérdésével. Az írottság és a mondottság folytonos egymásra játszatása ugyanis még mindig fenntartja a feszültséget. Meg kellett vizsgálnunk a költemény beszédhelyzetét és a beszédmódot is.

Aposztróffal, azaz megszólítással indul a vers: „Egy bordóvörös könyv vagy".

Aposztróffal, azaz megszólítással indul a vers: „Egy bordóvörös könyv vagy". Nagyon érdekes volt azt megfigyelnünk, hogy a beszélő, a megszólító személye nem nyer explicit grammatikai kifejeződést, hanem a megszólított Te-hez viszonyítva jut identitáshoz és képződik meg „lírai én" – vagy általánosabban Én-ként. A megszólításnak egyben megszemélyesítő funkciója is van: a beszélő beszélgetésbe, dialógusba vonja a rózsát/könyvet, tehát megszólaltathatónak tételezi. A megszólított jelenléte ebben a dialógushelyzetben mindvégig jelölt a birtokos személyragok által: lapja*i*d, szirma*i*d, kötés*e*d. Ám fordítva is igaznak bizonyul a személyi meghatározottság: a megszólított Te jelenléte a megszólító és beszédben tartó Én-hez viszonyítva nyilvánvaló. A lírai én személyessége mindössze a vers legvégén lesz jelölve, a *nekem* névmás által: „S elmeséli nékem amit olvasott" – ez a személyesség így tehát a háttérben, rejtetten, a rózsa titkára való várakozás feszültségében marad mindvégig (ehhez még azt is hozzá kell tenni, hogy ez a lírai én, az egyes szám első személyű megnyilatkozó a mi hangunkon szólal meg a vers olvasásakor; így azonosulhatunk vele).

A lírai én beszédmódja komoly, titokvárón ünnepélyes, a megszólított iránti csodálatot/tiszteletet érzékeltető: ezt a nyugodt tónusú, a sorokkal – az egyetlen soráthajlástól eltekintve – egybeeső versmondatok közvetítik; képi szinten pedig leginkább a jelzők fejezik ki („Dús, csevegő szirmok", „Nehéz illatú, nedves szirmaid", „Pompás kötésed"). Erre a komoly ünnepélyességre, kellemes hangulatra érezhettünk rá mi is az első, érzékelő olvasás során. A soráthajlás pedig pontosan a középső szakaszban van, ahol mi fordulópontot érzékeltünk.

A Radnóti-vers írásjel-használatát tekintve azt is megállapíthatjuk, hogy a minden szakasz végén megjelenő három pont a lezáratlanságot, a befejezetlenséget, a hagyománynak a közvetítettségből fakadó folytonos újraértelmeződését jelzi.

Csakhogy a versbeli párbeszédhelyzetnek van egy harmadik résztvevője is, a szél. Ő az olvasó. A „könyv" fogalmi és versbeli, allegorikus jelentéséhez egyaránt az írás, írottság, beíródás fogalomköre rendelődik, cselekvésként pedig az olvasás. Nem véletlen, hogy a kulcsszavaknak is tekinthető „könyv" és „olvasott" pontosan a költemény kezdő illetve záró sorában találhatók. A szél az, aki a rózsaszirmok között „borzolva lapoz": a módhatározó a megérintésre, a könyvvel való kapcsolatteremtésre, az olvasás másodlagos beszédhelyzetébe való belépésre utalhat. A „Lapoz, lapoz" ige ismétlődése a figyelmet, elidőzést konnotálja. Az „elmeséli nékem amit olvasott" az átadást, az írásból kiolvasottak szóbeli közvetítését jelenti. Ki tehát a szél? Miért nem fér hozzá a hagyományhoz, a beíródott tudáshoz közvetlenül a lírai én, azaz mi magunk? Az írás nem puszta rögzítése a szóban elhangzottaknak, hanem egyúttal megformálása is, átalakítása, az értelem elrejtése. Az olvasás pedig az írottak értelmezése. A szél, aki olvassa a rózsát, egyúttal értelmezi is a „titkos regéket", melyek beíródtak a rózsa-könyvbe, majd ismét beszédbe hozva, elmesélve „nékem", tulajdonképpen lefordítja, megmagyarázza, „amit olvasott", ezzel a beszéd jelenébe hozva a múlt által hagyott jelentést. Ha a szélhez társítjuk az elmozdulást, akkor még inkább képszerűvé válik az olvasás és értelmezés általi jelentésmozgás. A Radnóti-vers írásjel-használatát tekintve azt is megállapíthatjuk, hogy a minden szakasz végén megjelenő három pont a lezáratlanságot, a befejezetlenséget, a hagyománynak a közvetítettségből fakadó folytonos újraértelmeződését jelzi. Ha pedig a Hermész mítoszából szerzett friss értesültségünket is mozgásba hozzuk, akkor arcot is adhatunk a szélnek, Hermész arcát, azaz a hírnök, a fordító és értelmező arcát.

Összegezve tehát a versből nyert tapasztalatainkat: a *Rózsá*ban a hagyományhoz mint közös tudásunkhoz való viszonyunk, a megértésre utaltságunk van megírva, valamint az, hogy hogyan férhetünk hozzá, hogyan értelmezhetjük: mindig csak párbeszédbe lépve vele, másságát jelenünkhöz közvetítve, egyetértve vagy vitába szállva –, de így jutva el az önmegértéshez is. A mi olvasatunkban Radnóti alkotása a hagyományolvasás allegóriájává vált.

A történeti olvasás tekintetében csak feltevésekre szorítkozhattunk, mivel most nem volt célunk Radnóti Miklós költészetével alaposabban foglalkozni, sem pedig e költészet irodalmi kontextusát vizsgálni, ennek okáért magából az értelmezett költeményből próbáltuk kikövetkeztetni, hogy milyen költői szándék hozhatta létre, mit jelenthetett írójának, illetve hogyan olvashatták a korabeli olvasók a *Rózsá*t. A számunkra feltárult értelemegységre alapozva feltételeztük, hogy a költőt a saját, költészethez, irodalmi hagyományhoz való viszonya foglalkoztathatta. Maga a költemény is beíródik rövid terjedel-

me, dallamossága révén a dal műfaji kánonjába; ritmusa, a nyugat-európai időmértékes verselés és a múltban gyökerező allegorizáló eljárás szintén költészeti hagyományokhoz köti az alkotást. A rózsa metaforizációja a népdalok és műdalok egyaránt gyakori poétikai eszköze. Mindebből az a kérdésünk származott, hogy vajon milyen esetben vizsgálhatja felül egy költő a maga kötődéseit. Arra gondoltunk, hogy vagy akkor, ha átértelmezni, illetve meghaladni kívánja a kánont, vagy pedig ha saját helyét, saját egyéni hangját keresi a költészeti hagyomány kínálta lehetőségek között. De mivel a kánonváltások mindig törésvonalak mentén mennek végbe, és ilyen törést vagy erre utaló jelzést nem fedeztünk fel a költeményben, ezért amellett maradtunk, hogy a költő a sokszor és sokféleképpen mondottban – a rózsában és a rózsa által – kereste a maga egyéni és összetéveszthetetlen megnyilatkozásának módját.

A diákok utólag szorgalmi feladatként végeztek el egy kis adatgyűjtést, és kiderült, hogy a *Rózsá*t Radnóti Miklós 1926-ban, nagyon fiatalon, tizenhét évesen írta, és a vers később a *Zsengék* versciklusban kapott helyet. Valószínűleg a kortárs olvasók a fiatal tehetségnek járó meglepődéssel és elismeréssel olvasták.

Irodalom

Cs. Gyímesi Éva (1983): *Teremtett világ*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.

Fábián Pál, Szathmári István és Terestyéni Ferenc (1994): *A magyar stilisztika vázlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 102.

Gadamer, H.-G. (1994): Az „eminens" szöveg és igazsága. In: Haraszti Judit (szerk.): *A szép aktualitása.* T-Twins Kiadó, Budapest, 188–202.

Gadamer, H.-G. (2002): Ki vagyok Én, és ki vagy Te? (Kommentár Paul Celan verseinek Atemkristall című ciklusához) – Részletek. In: Bókay Antal, Vilcsek Béla, Szamosi Gertrud és Sári László (szerk.): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása. Szöveggyűjtemény.* Osiris Kiadó, Budapest, 245–261.

Jauss, H.-R. (1997): Horizontszerkezet és dialogicitás. In: Kulcsár-Szabó Zoltán (szerk.): *Recepcióelmélet-esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika.* Osiris Kiadó, Budapest, 271–319.

Orbán Gyöngyi (2004): *Olvasókönyv a középiskolák 9. osztályának*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.

Pethőné Nagy Csilla (2007): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.

Felhasznált szépirodalmi művek jegyzéke

Cox, George (2003): *Görög regék*. Black&White Kiadó, Budapest.

Láng Zsolt: Késő. In: Orbán Gyöngyi (2004): *Olvasókönyv a középiskolák 9. osztályának*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.

Örkény István: Ballada a költészet hatalmáról. In: Örkény István (2004): *Válogatott egyperces novellák*. Palatinus Kiadó, Budapest.

Radnóti Miklós: Rózsa. In: Ferencz Győző (2006, szerk.): *Radnóti Miklós összegyűjtött versei és versfordításai.* Osiris Kiadó, Budapest.

Szállassy Noémi, Ábrahám Zsófia, László Enikő

Didergő – vissza a jégkorszakba!

Múzeumpedagógiai forgatókönyv

Az alábbi múzeumpedagógiai forgatókönyv a Csíki Székely Múzeum *Jégkorszak* című időszakos, 2017. január 25–április 1. között nyitva tartott kiállításához készült a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége által szervezett *Múzeumpedagógia a tanórák keretén belül II.* évközi továbbképzésen.

Ajánlott korosztály: 10–14 évesek
Időtartam: 100 perc
A foglalkozás típusa: komplex
A foglalkozás oktatási és nevelési céljai:
– az eljegesedési és felmelegedési periódusok váltakozásának megértése;
– a jégkorszakban élt fajok és a környezetükhöz való alkalmazkodási módok megismerése;
– azoknak a környezeti tényezőknek a megismerése, amelyek ezen fajok kipusztulását eredményezték;
– a ma élő rokon fajok megemlítése;
– az emberi tevékenység klímaváltozásra gyakorolt hatásának tudatosítása;
– a csoportkohézió, az együttműködés, az egymásra figyelés, az empátia fejlesztése;
– a manuális készségek fejlesztése;
– a környezettel szembeni helyes attitűd fejlesztése;
– a kiállítás értelmezési képességének fejlesztése.
A foglalkozás témája: *A jégkorszakban élt fajok és a rájuk ható környezeti tényezők*
A foglalkozás felépítése, szerkezeti egységei: motiváció, ráhangolódás, a tartalmi elemek kifejtése, alkalmazott módszerek, tevékenységek, szervezési formák (utasítások, kérdések), időbeosztás, befejezés.

Motiváció, ráhangolódás (5 perc)
A múzeumpedagógus a Didergőkirály vagy a Jégkirálynő öltözetében fogadja a látogatókat (kék köpenyben, fején a jégsapkával).
A háttérben a *Jégvarázs* című rajzfilm zenéje szól.[1]

[1] A film itt elérhető: https://www.youtube.com/watch?v=ifCAfAzOBJM (Megtekintve 2017. március 15–én.)

Játék: Adott jelre (például tapsra) mindenki mozdulatlanná dermed, újabb tapsra vagy érintésre visszaalakulnak az eredeti helyzetbe.

Csoportalakítás: Minden résztvevő húz egy kártyát, amin egy jégkorszakbeli faj található (pl. gyapjas mamut, délamerikai kardfogú, óriás övesállat, barlangi oroszlán, barlangi medve, barlangi hiéna, pézsmatulok, rénszarvas), majd az egyforma kártyát húzók egymás mellett helyezkednek el. Háromtagú csoportok alakulnak.

Bevezető rész (10 perc) **–** a kiállítási térben:

Kérdések (frontálisan):

– Mi a jégkorszak?

Meghatározás: A jégkorszakot a földi átlaghőmérséklet csökkenése jellemzi, ami által a sarki és kontinentális jégtakarók és a gleccserek területe nagy mértékben kiterjed.

– Vannak eljegesedési és felmelegedési időszakok. Szerintetek jelenleg melyikben vagyunk? Indokoljátok meg válaszaitokat!

Magyarázat: Jelenleg a *flandriai interglaciálisban* vagyunk. A legutóbbi jégkorszak kb. tízezer éve ért véget, a következő kb. 5–6 ezer év múlva következik be.

Jelenleg is egy jégkorszakban élünk, de interglaciális periódusban. [2]

Szemléltetés:

1. Az eljegesedési és felmelegedési periódusok váltakozását egy csomókkal több részre osztott spárgán szemléltethetjük. Ezzel azt mutatjuk, hogy a különböző periódusok úgy váltják egymást, mint az évben a hónapok.

2. Kartonból készült koronggal is lehet szemléltetni a felmelegedés és eljegesedés egymásutániságát, és azt, hogy a periódusok során miként váltakoznak a különböző növénytársulások. (Két korongot egymásra helyezünk. A belső, kisebb korongon lombhullató erdő, törpecserjés, fenyő–nyír ligeterdő, lombos erdő, törpecserjések, füvek nevei vannak felírva, a külső, nagyobb körben a következő fogalmak: eljegesedés, felmelegedés.)

1. A jégkorszakban élt kiállítási állatfajok felismerése – önálló munka (5 perc)

Feladatok és kérdések:

– Mindenki önállóan járja körbe a kiállítást, és próbálja felidézni, hogy milyen szereplőket tud azonosítani a *Jégkorszak* című meséből!

– Keress bizonyítékokat arra, hogy miként alkalmazkodtak ezek az élőlények az akkori környezeti tényezőkhöz! Mivel táplálkozhattak, milyen élőhelyeken éltek, hogyan védekeztek a ragadozók ellen?

2. Frontális beszélgetés a múzeumpedagógussal (5 perc)

Kérdések:

[2] Mindezekről lásd a forgatókönyv utáni részletes háttéranyagot.

– Szerintetek éltek–e akkor emberek? Ha igen, hol éltek, mivel táplálkoztak, hogyan öltözködtek, hogyan alkalmazkodtak a környezeti tényezőkhöz? Igenlő esetben gondolkozzatok azon, vajon honnak tudjuk ezeket, milyen nyomai maradtak fenn?

3. Tárlatvezetés (25 perc)

Ismeretátadás: a konkrét fajok bemutatása

Csoportfeladatok:

– Keressetek a plakátokon egy olyan növényfajt, amelyet akár a kertben is megtalálhattok (pl. nőszirom, győzedelmes hagyma)!

– Készítsetek csoportselfiet azzal az állattal, melynek :

az eddig előkerült legnagyobb agyarhossza 5 m,

életében négyszer történik fogváltás,

a napi fejadagja 5 mázsányi növény,

a bőre alatti zsírréteg 9 cm vastagságú.

– Ismertek–e olyan, ma élő állatfajokat, amelyek hasonlítanak a jégkorszakiakra? (Két–két csoport ugyanazt a feladatot kapja.)

Magyarázat: A gyapjas orrszarvú, a gyapjas mamut, a vadló kipusztult a meleg hatására, de a rénszarvas, a bölény és a pézsmatulok megmenekült. (Például a rénszarvas megmaradásának oka az, hogy magas északi területeken keresett menedéket.)

– Melyek lehettek a kihalás okai?

Magyarázat: A kihalás legfontosabb oka az emberi tevékenység és a klímaváltozás volt, de más okok is nagymértékben meghatározták a fajok eltűnését: az állatok nem jutottak megfelelő táplálkozási forrásokhoz, a légkör összetétele megváltozott (megnőtt a széndioxid, a metán, a vízgőz koncentrációja a levegőben), a kontinensek elmozdultak, a bolygók pályája megváltozott.

4. Szerepjáték (20 perc): barlanglakó és őslénykutató szerepébe kell bújni (egyben kézműves tevékenység is)

Feladat:

– A paleontológus mamutcsontvázat rekonstruál síkban egy előre megadott rajz alapján, ami egy csontvázat ábrázol. (Hat–hét műanyagból vagy gipszből készült darabot homokba vagy gipszbe rejtünk el.)

– A barlanglakók rajzokat készítenek *Üzenet az utókornak* címmel.

Értékelés: Az elkészült munkák megbeszélésre és értékelésre kerülnek.

Beszélgetés a barlanglakó üzenete alapján: „A Földet nem apáinktól örököltük, hanem unokáinktól kaptuk kölcsön." Mit jelenthet ez a gondolat?

5. Filmvetítés

A nagyobb gyerekek a *The Change*,[3] a kisebbek a *Climate Change*[4] című filmet nézik meg.

Megfigyelési szempontok:

– Melyek a környezetromboló hatású emberi tevékenységek?
– Milyen hatással van a közösségekre a klímaváltozás?
– Milyen alkalmazkodási lehetőségek állnak előttünk?
– Hogyan lehet eredményesen alkalmazkodni az elkerülhetetlen változásokhoz?

Átvezető szöveg: Bár sajnos a ma embere nagyon sok természetkárosító tevékenységet végez, mi biztosan tudunk olyan megoldásokat, amelyekkel védhetjük a környezetet.

Csoportmunka: Minden csoport kap egy–egy, az alábbi témák valamelyikével kapcsolatos feladatot (10 perc)

– Gyűjtsetek energiahatékonysági tanácsokat a vízzel, az elektromos árammal való gazdálkodással kapcsolatban és ötleteket a légszennyezés megelőzésére, szelektív hulladékgyűjtésre, hulladék újrahasznosításra, madárvédelemre, tudatos vásárlásra!
– Soroljatok fel minél több, a természetben érvényes viselkedési szabályt!

Befejezés: Ha tudatosan és környezetkímélően viselkedünk, ha betartjuk az általatok felsorolt szabályokat, akkor unokáinknak is átörökíthetjük a sok szépséget. (1 perc)

A foglalkozás helyszíne: Csíki Székely Múzeum
Kiállítási helyszínek: Jégkorszak második terem
Személyi feltételek: egy foglalkozásvezető
Tárgyi feltételek: állatfajokat ábrázoló kitűzők, fehér papír, sematikus rajz a csontvázról, ecsetek, kis lapátok, kis faládákban homokba vagy gipszbe ágyazott csontok, feladatlap a felsorolt feladatokkal, film – hosszabb a nagyobbaknak, rövidebb a kisebbeknek
Segédanyagok: film, fotók

[3] A film itt elérhető: https://vimeo.com/75911282. (15' 17") 2017. 03. 14–i megtekintés.

[4] A film itt elérhető: https://www.youtube.com/watch?v=wa58h4IJ6Hk (5' 10") 2017. 03. 14–i megtekintés.

Bajzáth Judit, Gasparik Mihály

Tudományos háttéranyag a Csíki Székely Múzeum *Jégkorszak* kiállításához

A Magyar Természettudományi Múzeumban 2008-ban nyolc hónapig közel 900 négyzetméteren állt és nagy sikerrel működött a *Jégkorszak* című időszaki kiállítás. Az kiállításnak külön aktualitást adott a klímaváltozás – máig napirenden lévő – problematikája, és annak meghatározása, hogy milyen szerepe lehet ebben az embernek. Konferenciák, nemzetközi tanácskozások vitatják, vagy hirdetik a klímaváltozás okait, következményeit, az emberiség szerepét a folyamatban. A kiállítás a globális klímaváltozás körül forgó tévhiteket, a jégkorszakról alkotott, esetenként téves elképzeléseket próbálja tisztázni. Választ keres a napjainkban is felvetődő kérdésekre: mekkora és milyen szerepet játszik az ember a jövő alakításában?

A kiállítás a 2008-as bezárás után nem veszítette el aktualitását, vándorkiállításként tovább él, és azóta is nagy érdeklődésre tart számot.

A kiállítás üzenete

A Jégkor ideje alatt végbement szélsőséges környezeti változások (földtani és biológiai folyamatok) eredményeképpen alakultak ki jelenlegi éghajlati viszonyaink, a Föld élővilágának mostani képe, és ebben az időszakban fejlődött ki fajunk, a Homo sapiens. Jövőnk sokban függ attól, hogy ezek a ma is tartó környezeti változások hogyan fognak végbemenni bolygónkon néhány száz vagy ezer éven belül. Velünk vagy nélkülünk.

A kiállítás megvalósításának koncepciója

A kiállítás többszintű, interaktív bemutató, egyfajta felfedező, nyomozó út (jégkorszaki Ki nevet a végén?–játék). Kiemelt célcsoportjai a családok és a diákok. A kiállítás többnyelvű.

Az egyes szakmai egységeket közös, összekötő, visszatérő elemek (klímadiagramok, jégtakaró, növénytakaró stb.) kapcsolják össze. A látogató a jelen környezetéből a legutóbbi jégkorszak klimatikus, környezeti változásait nyomon követve ismét a jelenbe jut el, miközben megismeri a változások tendenciáit, különös tekintettel a klímaváltozásokra. Az egyes jelenségek tudományos magyarázatának megértését a látványos elemek (állatsereglet, rekonstrukciók, eredeti csontvázak stb.) mellett interaktív (számítástechnikai alapú, multimédiás és mechanikus) elemek segítik. A kiállítás látványában, installációs elemeiben a hullámzás, a ciklusosság és az ellentét (hideg–meleg; jeges táj–lombos erdő) jelenik meg.

A kiállítás szakmai tartalma

A Föld történetében már többször fordult elő hasonló éghajlatváltozás, lehűlés és felmelegedés. Földünk, a „Kék bolygó" jelenlegi tudásunk szerint egyedülálló csoda a világegyetemben. Az egyetlen ismert hely, ahol élet, mégpedig magasabb rendű, illetve értelemmel is bíró élet alakult ki. Az élet különböző formái a Föld történetének összes kataklizmáját, klímaváltozását átvészelték. Az élőlények alkalmazkodni tudtak a változó környezethez.

A legutóbbi jégkorszak, a Jégkor (2,5 millió évvel ezelőttől) – és valószínűleg valamennyi jégkorszak – földtörténeti mértékkel mérve gyors és igen drasztikus klímaváltozásaival igencsak próbára tette és teszi az élő természet alkalmazkodóképességét. A kiállítás a legutóbbi kétmillió évben lezajlott gyors, klímaváltozások sorozatán alapuló környezetváltozásokat, az alkalmazkodó élővilág jelenségeit, a természetben zajló környezet- és klímaváltozás tendeciáit mutatja be. Tudatosítani kívánják a látogatókban, hogy jelenleg is egy jégkorszakban, annak egy interglaciális (felmelegedési) szakaszában élünk. Jégkorszaknak azokat a több millió évig tartó időszakaszokat nevezzük, amikor a Föld felszínén nagyobb összefüggő jégtakarókat figyelhetünk meg. (Ma is jégtakaró borítja az északi és a déli pólust.) A Föld történetében több nagyobb jégkorszak fordult elő.

Jelen korunk élővilágának és környezetének a változatossága a legutóbbi jégkorszaknak, a pleisztocénnek vagy Jégkornak a hatására alakult ilyenné. A negyedidőszak (a legutolsó 2,5 millió év) azonban nemcsak ezért foglal el különleges helyet a Föld történetében, hanem azért is, mert ebben a korban jelent meg az ember. Az ember az első élőlény, amely tevőlegesen avatkozik bele a Föld történéseibe, gyakran abban a hitben élve, hogy erősebb, mint maga a természet. A természeti környezet és a természet sokféleségének alakításában tehát egy új „tényező", az ember is szerepet játszott.

Bordás Andrea

Csipkerózsika – komplex drámaóra középiskolásoknak, egyetemi hallgatóknak, felnőtteknek

A drámaóra leírása a Csipkerózsika mesének egy sajátos, dramatikus feldolgozását tartalmazza, amelyben a résztvevőknek lehetőségük nyílik játékos formában, szerepekbe bújva, mégis valóságosan megélni emberi helyzeteket, érzelmeket, s ezáltal komoly dolgokról gondolkodni, önmagukra, a közösség, a társadalom működésmódjára reflektálni. A felépített szerepek mögé bújva a résztvevők a hatalommal szembeni viszonyukat fogalmazhatják meg, olyan általános emberi értékeket vizsgálhatnak meg, mint a felelősségvállalás, a lojalitás, a szeretet, az önérdek képviselete. Éppen ezért bármilyen társadalomtudományi, embertudományi tantárgy keretében használható, ha a célunk nem kész válaszok megadása, hanem újabb kérdések ösztönzése.

Csipkerózsika meséje mindenki számára ismert, de leghamarabb a királyfi érkezése és csókja jut eszünkbe róla, a királylánnyal elalvó királyi udvar kevésbé. A foglalkozásnak nem célja a hagyományos értelemben vett irodalmi műelemzés, inkább a történet mögé nézés, annak felfedezése, mennyi kérdés merül fel a történések, az emberi viszonyok kapcsán. A különféle szövegek váltakoztatása azonban egy ritmust ad a történet vezetésének, tehát itt inkább funkcionális, mint esztétikai célt szolgál. A verses szöveg tipikusan gyorsan továbbgörgeti s egyben feleleveníti a résztvevők számára a történetet.[1] A tanári narráció a kontextusépítésben, a szerepépítésben fontos, hiszen olyan információk hangzanak ott el, amelyekről a mesében nincs szó, de amelyek a fókuszhoz való elérkezés szempontjából fontosak. A komplex drámaóra mindig egy valóságos, sokszor nagyon is aktuális kérdéskört, problémát jár körül, de egy mintha-világban, ahol a résztvevők személyiségét a felépített kontextusnak a valóságtól való távolsága, a saját választott szerepek fikciója védi. A leírásban a drámapedagógiában használatos struktúrát és konvenciókat használom. Ugyanakkor a terv nem egy recept, amit pontosan betartva biztosan ugyanoda érkezünk, sőt minden csoporttal és minden csoportvezetővel változik. Azt is ajánlom mindenkinek, aki kipróbálná, hogy szabja a maga stílusához és a csoport igényeihez a tervet.

Az alább következő foglalkozásterv eredetileg egy különböző nemzetiségű egyetemistákból álló csoport számára készült, a New Challenges in Education című Intenzív Erasmus Program keretében a Rózsahegyi Katolikus Egyetemen. A helyszín neve adta az ötletet épp a Csipkerózsika meséjének feldolgozására, a hallgatói összetétel pedig időnként a formába öntést irányította. Első kipróbálása óta többnyire pedagógusokkal és sa-

[1] Azért választottam, mert részleteire gyermekkoromból emlékeztem, s így ez megkönnyítette a történetmesélést.

ját egyetemi hallgatóimmal játszottam ezt a drámaórát, de középiskolásoknál vagy kisebb korosztálynál is alkalmazhatónak gondolom. Természetesen célcsoportonként az is különbözik, hogy mit választunk fókuszként, hogyan alakul a történet vége, illetve egyénenként is változó, hogy kit mi érint meg a történetből, mire reflektál a végén. A drámaóra közös alkotás, ahol a drámatanárnak figyelnie kell, mire nyitottak, mire vevők a résztvevők.

Fókusz: A játék három fókuszt ajánl, a csoporttól függ, hogy melyiket választjuk, melyiket hangsúlyozzuk. Egyrészt vizsgálhatjuk azt, hogy kihez, mikor, miért vagyunk hűségesek, lojálisak, mit kezdünk egy paranccsal, ami sok ember életét keseríti meg, miközben egy személyt azzal próbál megvédeni, hogy tudatlanságban tartja. Másrészt – az előzőhöz kapcsolódóan – a játék lehetőséget ad annak megbeszélésére is, hogy hogyan, miért vállalunk felelősséget a környezetünkben. Harmadrészt feldolgozhatjuk, hogy milyen hatásai lehetnek a múltunk történéseinek a jelenre, hogyan befolyásolnak a saját születésünk, gyermekkorunk körüli titkok.

Lehetséges kérdések: Felvállaljuk-e a konfliktusainkat? Mit vállalunk fel, mi a viszonyunk a hatalommal, a hatalom olyan intézkedéseivel szemben, amelyek ellehetetlenítik mindennapi életünket, munkánkat? Milyen felelősséget vállalunk saját életünk és a környezetünk jobbá tétele érdekében? Elfogadom a sorsom, vagy próbálok ellene tenni? Mit lehet tenni egy jóslat ellen? Hogyan győzöm le a félelmeimet? Mit teszek, tehetek, amikor olyan titokról tudok, amely befolyásolja valaki életét, de parancsot kaptam, hogy nem mondhatom el?

A 2015-ös Országos Drámapedagógiai Napokon

Eszközök: madzag, színes leplek, kövek, kagylók, csigaházak egy kis kosárban, képkeret, báb/beépített szereplő, királyi palást, korona, flipchart, írószerek stb.

A foglalkozás időtartama legalább 3 óra. Egy egész délelőttöt, napot is fel lehet építeni a mese köré, attól függően, hogy mire van időnk, mi a célunk. A tervben sok olyan elem van, ami tetszés szerint kihagyható/átugorható, azzal viszont tisztában kell lennünk, hogy a szerepmélyítés elemeinek kihagyása a mély megélést és a valódi értelemteli megbeszéléseket veszélyezteti. Ez egy olyan téma, amellyel érdemes hosszan foglalkozni, amiről érdemes gondolkodni fiatalokkal, felnőttekkel egyaránt.

A drámaóra előkészítése

Ideális létszám: 15–20 fő

Javasolt korosztály: középiskolások, egyetemi hallgatók, felnőttek[2]

A tér kialakítása: A drámaórához akkora terem szükséges, ahol a résztvevők számára kényelmesen körbe lehet rakni a székeket, és még marad szabad tér.

A foglalkozásvezető drámapedagógiai tudása: A terv megvalósítását játékvezetőként csak gyakorlott drámapedagógusok számára ajánlom, akik tisztában vannak olyan

[2] A résztvevők számára nem szükséges drámás előképzettség, ellenben emel a feldolgozás és a reflexió színvonalán, ha a csoporttagok jártasak különböző drámatechnikákban. Ha valaki fiatalabb korosztállyal próbája ki, kíváncsian várom a visszajelzéseket, tapasztalatokat.

drámai konvenciókkal, mint *a tanár a szerepben, tanári narráció* stb. A foglalkozás alatt többször is dolgozunk ezekkel.

A *tanári narráció* és *a tanár a szerepben* a királyi szerep előkészítésében és a szerepmélyítésben, a történések továbbgörgetésében is nagyon fontosak. Ez egyrészt a narráció során elhangzó szövegek ismeretét, hatásos előadásmódját, másrészt a király által mondott monológok megtanulását, színházi jelenetté fejlesztett kidolgozását jelenti.

Beépített szereplő vagy báb – a foglalkozás során a királyon kívül még egy fontos szereplőnk van: Csipkerózsika. Az, hogy Csipkerózsika élő szereplő lesz-e vagy báb, a körülményektől, a helyzettől függ. Ha beépített szereplővel dolgozunk,[3] szerepépítésig együtt játszik a többiekkel, segíti a munkájukat: részt vesz az állóképekben. A szerepépítés alatt ő a saját szerepére készül, háttérből szemléli az eseményeket, és csak akkor lép előtérbe, amikor bemutatkozik, illetve amikor a szerepe megkívánja.

Bábként egy jelképes, emberszerűvé csomózott kendőt használtam, ami csupán sejtette a királylányi minőséget (finom selyem, meleg színek), nem határozta meg, hogy milyennek képzeljék el őt a résztvevők. Ugyanaz az emberszerűvé csomózott kendő van az első tanár a szerepben konvenciónál a képkeretben, mint ami később bábbá vagy a királylányi szerepfelvételt jelző kendővé válik.

A drámaóra menete

Bemelegítő játékok: a csoport összetételétől, aktuális állapotától, a tagok közötti viszonytól függően egy vagy két ráhangoló játékot lehet játszani.

Virágcsokor (ismertebb nevén a Gyümölcskosár című játék adaptálása a témára)

Sorban kiosztjuk a „szerepeket": rózsa, szegfű, liliom (ha a résztvevők száma meghaladja a 15–20 személyt, választhatunk egy negyedik virágot is). A résztvevők székeken ülnek, fontos, hogy ne maradjon üresen egyetlen szék sem. Amikor a játékvezető a kör közepén valamelyik virágnevet kiáltja, az azt viselő valamennyi gyerek helyet cserél. A játékvezető célja, hogy leüljön a helykeresés alatt felszabaduló helyek egyikére. Akinek nem jutott hely, az lesz a kikiáltó. Ha azt kiáltja: „Virágcsokor!", mindenkinek helyet kell cserélnie.

Minden lehet, csak az nem, ami: A játékosok kiválasztanak maguknak egy tárgyat (lehet kő, kagyló, csiga stb.), majd bemutatják pantonimmel, hogy mi mindenre lehetne még használni az illető tárgyat a szokványos funkcióján kívül. Kétszer is körbemehetünk.

[3] Első alkalommal egy tízéves kislány volt Csipkerózsika, aki a hallgatókkal együtt részt vett a programokon, és szerettem volna úgy bevonni a játékba, hogy az mindenkinek jó legyen. Egy másik alkalommal, amikor eredetileg bábot szándékoztam használni, az egyik hallgató utasította vissza a királyi alattvalói szerepet, ezért felkínáltam neki a királylány szerepét, amit boldogan elfogadott. Míg a többiek a saját szerepük felépítésével foglalkoztak, megtörtént a gyors egyeztetés. A hallgató játékával új színt hozott a foglalkozásba, és egyúttal abban is megerősített, miért érdemes sejtető kellékeket használni (lásd: kendő) konkrét, megrajzolt képek, elkészített bábok helyett. A kendő a királylányi szerepfelvétel jelzéseként remekül működött.

Tanári narráció: *Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy mesebeli ország, ahol egy nagyon becsületes, kedves király kormányzott. A világ minden tájáról érkeztek ide emberek, mert úgy hallották, itt becsületes munkával remekül lehet élni.*

Fantáziautazás: *Gondold végig az utóbbi napok színtereit – akár saját városodra, közvetlenebb környezetedre is gondolhatsz. Milyen természeti kincseket, helyeket, tájakat, szobrokat láttál, amelyek akár egy ilyen királyságban is lehetnének? Kedvenc otthoni tárgyaid, épületeid is lehetnek. Gondold végig! Próbáld meg gondolatban néhány jelzővel leírni. Például: a szökőkút díszes, kerek, nagy.*

(Fél) Lavina: A Lavina című játék mintájára játsszuk. Mivel itt nem cél a memóriafejlesztés, és túlságosan időigényes az összes elhangzott jelzős szerkezet folyamatos ismétlése, ezért leegyszerűsíthető a gyakorlat: a megszólaló mindig csak az előtte szóló jelzős szószerkezetét ismétli, majd hozzáadja a sajátját.

Mondjuk el sorban, mi minden van ebben a királyságban! Jelzős szószerkezetet használj, és mindig ismételd meg az előtted megszólaló szószerkezetét! Például: díszes, kerek szökőkút; sok tornyú királyi kastély.

Tanári narráció: *A hatalmas királyi birtok tele volt mindenféle természeti kinccsel, s az udvarban rengeteg értékes, szép dolgot halmoztak fel. De ezeket a dolgokat az alattvalók mind maguktól hozták az ország különböző részeiből hálájuk jeléül, mert nagyon-nagyon jó királyuk volt.*

Térmegjelölés: Egy egyszínű terítővel leterített asztalon spárgával kijelöljük a királyi birtok határait. Egyfajta terepasztalt készítünk azáltal, hogy a nálunk lévő tárgyakkal kitöltjük a teret, megalkotjuk a királyi udvart, a királyi birtokokat. A résztvevők egyenként teszik le a tárgyakat, és elmondják, mi is az. Vagyis a saját környezetre emlékeztető tárgy a királyi birtok részévé válik, ezzel is előkészítve a királyi udvarhoz, a királyhoz való érzelmi kötődést.

A nálad lévő/választott tárgy ezen az általunk kijelölt „térképen" most egy olyan tárgyat, természeti kincset fog szimbolizálni, ami a királyság része.

Tanári narráció: *Ebben a gyönyörű, gazdag országban uralkodott a bölcs király, aki egész fiatalon került a trónra, miután édesapja egy háborúban elesett. A fiatal király állt a csapatok élére, és néhány héten belül legyőzte a betörő ellenséget, sőt békét kötött velük, kereskedni kezdtek, és szövetséges országokká váltak. A fiatal király remek uralkodói kvalitásokkal rendelkezett.*

Szerep a falon: Egy csomagolópapírra/flipchartra előre megrajzoljuk a szereplő körvonalait: a körvonalon belülre a király belső tulajdonságai, kívülre a külső tulajdonságai kerülnek. A tulajdonságok összegyűjtésekor a *Fogadd el igaznak!*-elvet[4] használjuk, vagyis ha valaki felír egy tulajdonságot, a többiek azt elfogadják, és hozzá igazítják

[4] Gyakorlott drámás csoporttal, motivált résztvevőkkel ez fog működni. Kezdő csoportnál vagy olyan csoportban, ahol látjuk, tudjuk, hogy hajlamosak másfele elvinni a feladatot, előbb beszéljük meg, fogadjuk el közösen a tulajdonságot, mielőtt az felkerül a flipchartra.

a sajátjukat. Például, ha valaki felírta, hogy fekete hajú, akkor már nem lehet szőke, csak esetleg őszülő.

Gyűjtsük össze a király tulajdonságait!

Állóképek: A király és ősei hőstetteit, életének fontos eseményeit az udvari festő meg is örökítette 4–5 képben.

Milyen hőstettei, eseményei lehettek a királyi családnak?

A diákok nagy csoportban ötletelnek. Az ötleteket felvezethetjük egy flipchartra, majd közösen kiválasztunk négyet vagy ötöt a résztvevők létszámától függően. Vezessük úgy a beszélgetés fonalát, hogy a házasság vagy a koronázás is megjelenjen képként.

A kiválasztott témákhoz 4–5 fős csoportok szerveződnek, és állóképeket készítenek. Címet adnak a képeiknek, egy-egy papírcsíkra fel is írhatják, kitehetik a kép alá, de a tanárnak mindenképp mondják el. A csoportok egyenként bemutatják a képeket, a többiek a tanár segítségével értelmezik a látottakat, esetleg javaslatokat fogalmaznak meg, például arról, hogy hogyan lehetne még jobban érzékeltetni a szereplők közötti viszonyokat, érzelmi állapotokat. Minden csoportnak lehetősége van a jobbító kritikák beépítésére, hogy a teremben elhelyezett képek tökéletesebbek legyenek.

Térrendezés: A képeket úgy állítjuk fel, mintha a terem négy falát foglalnák el, így középről mindegyikre könnyen reagálhatunk majd szerepben. A nagymamát „ábrázoló" képet is feltesszük a falra akkor, amikor a négy tablót beállítjuk. Ez a kép megvalósulhat a beépített szereplőnk segítségével, aki egy képkeretet tart a kezében, vagy pedig egy jelképes, emberszerűvé csomózott kendőt foglalunk keretbe, de lehet egy festett/rajzolt királylány-portré is.

Tanár a szerepben: Előre megbeszéljük a résztvevőkkel, hogy a királyi palást vagy a korona a királyt jelképezi, tehát amikor azt magunkra öltjük, a király szerepébe lépünk, ha levesszük, kilépünk a szerepből. Míg a jelenet tart, megkérjük a résztvevőket, hogy próbáljanak mozdulatlanul állni, és csak a szemükkel követni az eseményeket, figyelni a képeket. Azok, akiknek a képét épp nem nézi a király, természetesen lazíthatnak kicsit mimika, testtartás tekintetében, de semmiképp ne legyenek nagy mozdulatok a képpé fagyás és a lazítás között.

A király a képcsarnokban: minden egyes képhez kitalál, mond valamilyen kommentárt, amivel értékeli, értelmezi is az állóképeket. Utolsónak hagyja a lányportrét:

Ó, de ez a kedvenc képem, mert ez az anyai nagyanyámat ábrázolja fiatal lány-korában. Olyan szép szőke haja volt. Úgy szeretnék most már én is egy ilyen kislányt! És tudom, hogy a feleségem is erre vágyik a legjobban. Mindent kipróbáltunk már, az ország bölcs asszonyait is hiába kértük, azt mondták, ők nem tudnak ezen segíteni, csak nyugodjunk meg, és várjunk türelemmel. Csak hát... az idő telik, és mi nem leszünk fiatalabbak.

„Mit ér az életünk, Mit ér a gazdagság,
ha nincsen gyermekünk?
Nincs, ki futkározzék a palotakertbe,

A 2015-ös Országos Drámapedagógiai Napokon

S kacagna, szaladna ölemből-ölembe."[5]

A tanár a jelenet után leveszi a palástot/koronát, ezzel jelezve, hogy kilépett a szerepből, a résztvevők is kilépnek az állóképekből.

Megbeszélés: körbeülünk, és a főként a képcsarnokban lejátszódott jelenetre reagálunk. Mit tudtunk meg?

Szerepépítés: A királyi udvarban nagyon sokan dolgoztak, és mind boldogok voltak, hogy a királynál szolgálhatnak. Voltak, akik tudtak a király bánatáról, voltak, akik nem. Szerintetek kik dolgoztak a királyi udvarban, kik ismerhették a király bánatát?

A résztvevők mondják a szerepötleteket. Miután elég sokat felsoroltak, közösen csoportosítjuk a szereplőket nagyrészt az alapján, hogy milyen közel/távol vannak a királytól és egymástól fizikailag, társadalmi rangban, mi a feladatuk az udvarban. Lehetséges szereplők például a szobalányok, kukták, lovászfiúk, pap, udvarmester stb.

Tanári narráció: *Nagyon jól éltek, a munkájukat megbecsülték. A király mindenkit ellátott olyan eszközökkel, amire a munkája során szüksége volt.*

Ötletbörze: *Tudunk-e ilyen eszközöket mondani?*

[5] A foglalkozáshoz Vihar Béla verses mesefeldolgozását használtam, de természetesen saját szavakkal is lehet mesélni.

Ha nem említenék, akkor mintegy észrevétlenül lopjuk be az orsót is a beszélgetésbe: éles kések, hegyes, gyorsan pörgő orsók.

Szerepválasztás: Mindenki kitalálja a saját szerepét, ki, mi szeretne lenni a játékban (név, életkor, munkakör).

Szerepkártyák: Írják fel post-it papírra a nevüket, munkájuk szimbólumát, s tűzzék ki, hogy könnyebb legyen észben tartani. Később fontosak lesznek ezek a lapocskák, használni fogjuk őket. **Bemutatkozás**: Mindenki egyenként elmondja a nevét, foglalkozását, esetleg életkorát.

Csoportalakítás: A rövid bemutatkozás után a szereplők megalkotják a szerepükhöz illő csoportot, majd közösen elkezdődik a szerepmélyítés azáltal, hogy megbeszélik, milyen a viszonyuk egymással, a királlyal, a többi szereplőcsoporttal.

Találd ki, te hova tartozol? Tudsz-e a király bánatáról? Mit tudsz?

Jelenet: Minden csoport kidolgoz a szereplőcsoport életéből egy-egy jelenetet hétköznapi feladatvégzés közben. A jelenet állóképből indul, állóképpel zárul. A rövid jelenetben mindenki legtöbb egy mondatot mondhat. Itt is lehet a lentebb leírt leporelló konvenciót/technikát[6] alkalmazni.

A jeleneteket egyenként megnézzük, majd körbeülve röviden megbeszéljük, hogy mit tudtunk meg a többiekről, ismerik-e a király bánatát, hogyan a viszonyulnak ehhez és a királyhoz.

Tanári narráció:

„Egyszer a királyné … Mese, mese, mátka …
Javában lubickolt a patak habjába,
Amikor egy béka,– oly nagy, mint egy véka,
Feltűnik a sás közt, mert ott volt hajléka.

Brekeke, brekeke… szép királynéasszony!
Bánat ne emésszen, a bú ne sorvasszon,
Mert ha új nyár jön a rózsás kikeletre,
Gyermeked születik… brekeke, brekeke."

Leporelló: *Megtudják a hírt, hogy a királynő várandós. Hogyan reagálnak az udvarbeliek?*

Maradnak a foglalkozási csoportok. Az előző állóképből indítunk, és a hír hatásának képével zárunk. De a folyamatot többször megismételjük. (A képek a terem négy falán vannak, tehát 2–2 kép egymással szembenéz.) A leporelló egy állóképből állóképbe fejlődő szakaszosan ismétlődő mozgássor. Minden szereplő egy 4 ütemből álló ismételhető mozgást dolgoz ki magának (például: kilép, felemeli a kezét, visszalép, leengedi a kezét), majd ezt összehangolják. Tehát egy csoportban mindenki ugyanarra a ritmusra végzi a saját mozdulatsorát. A ritmusos tanári számolás segíti a begyakorlást. Ha már jól megy,

[6] Ezt a konvenciót Joe Winstontól, a Warwicki Egyetem drámatanárától tanultam évekkel ezelőtt, s kedvenc konvenciómmá vált. Nagyon látványos, akár művészi jelenet is építhető általa.

mimikát, hangot is hozzá lehet tenni, ami azt fejezi ki, hogy hogyan reagálnak a hírre az udvarlakók. Érdemes rövid, egyszótagú szavakat, érzelemkifejező hangokat hozzáadni úgy, hogy egy-egy csapaton belül mindenki máskor szólaljon meg a négyes ütemen belül. Ismétlés, begyakorlás után megnézzük minden csoport munkáját. Segít, ha a tanár adja a ritmust. A végén egyszerre is megnézhetjük a leporellókat, bár ez csak a középen állónak fog igazán örömet okozni, ő tud gyönyörködni a látványban.

Tanári narráció: *A királynő néhány hónap múlva gyönyörűséges leánygyermeknek adott életet.* (A bábot vagy a kendőt kisbabává fomálva megmutathatjuk a résztvevőknek a kis királylányt.) *A király és a királynő nagyon boldogok voltak. A gyermeket Rózsának nevezték el, és minden gyermeknek, akik egy napon születtek a királylánnyal, egy aranyrózsát adományoztak. Az egész királyságban nagy volt a boldogság. Mindenki a keresztelőre készülődött, ahova ezer vendéget hívtak meg. Mivel a királyi kincstárban csak tizenkét arany étkészlet volt, a tizenhárom tudósasszony közül csak tizenkettőt hívtak meg.*

„Felvirradt a nagy nap! – Megrakva az asztal
Drága ételekkel, kancsó italokkal.
Csiklandó illatok, ízek a javából…
Kétszer is kérnek a töltöttkáposztából.

Alighogy vége lett a pompás ebédnek,
A tudósasszonyok a bölcsőhöz lépnek.
Az egyik jóságot, a másik szépséget,
A harmadik kíván kincset, boldog éltet.

A jó kívánságok egymást így követik:
negyedik, ötödik, hatodik, tizedig.
S a tizenegyedik éppen mikor végzett,
Az ajtó kinyílik, valaki belépett.

„Úgy? Nem hívtatok meg? No, most bosszút állok”–
Szólalt meg haraggal, aztán így kiáltott
Tudósasszonyok közt a tizenharmadik,
Bölcső felé nyújtva nagy csontos karjait:

„Ha majd e leányka tizenöt év múlva
Rózsás ujjával az orsóhoz nyúlna,
bársony kezecskéjét szúrja meg az orsó,
S haljon meg, zárja be testét a koporsó.”

Milyen szörnyű átok! Mily gonosz varázslat!
Nyomában rémület, riadalom támad.
Hová lett, merre ment a hívatlan vendég?

Eltűnt, de itt maradt a szerencsétlenség.

A tudósasszonyok mind a tizenketten
Tudják, nincs orvosszer e varázslat ellen.
Könyörög a király: „Oh, jaj, segítsetek!
Mentsétek meg szegény gyenge gyermekemet!”

Lesz-e hát segítség? – Mese, mese, mátka…
Egynek hátra van még a jókívánsága.
A tizenkettedik, az jő, hogy segítsen,
A varázson, átkon legalább enyhítsen.

Kezdi is szaporán. No, még ilyen csendet!
Szavára mindnyájan remegve figyelnek.
„Ne haljon meg e lány, az a kívánságom,
Csukja le majd szemét százesztendős álom!”

Másnapon, hajnalon szélsebes futárok
Paranccsal bejárták az egész országot.
A király nevében tüstént kihirdették:
Ahol csak egy orsó, tűzben elégessék.”

Kiscsoportos megbeszélés: Hogyan hat a király parancsa a munkátokra, életetekre, a királyságra hosszú távon?

Tanári narráció: Megjelenik Csipkerózsika a színen. Ha beépített szereplővel dolgozunk, akkor a kendő jelzi, hogy ki ő. Ha bábot használunk, akkor a báb/kendő mozgatásával kel életre a királylány.

Csipkerózsika gyönyörű fiatal lánnyá serdült. Angol kisasszonyok nevelték, ezért alig értett egy-két szót abból, amit az udvarbeliek beszéltek, de mivel mindig mosolygós és kedves volt mindenkivel, játszótársaival megosztotta mindenét, amije volt, kedvelték az udvarbeliek. Gyakran segített a fészkükből kiesett madarakon.

Kiscsoportos megbeszélés szerepből: Ki hol találkozott vele? Milyen pozitív élményei vannak?

A nagycsoporttal is megosztunk néhány élményt.

Tanár a szerepben: A palást/korona felvételével a tanár jelzi, hogy a király szerepébe lép. A monológ előtt érdemes egy rövid néma jelenetet (ha beépített szereplő van, lehet szöveges is) játszani arról, mennyire szereti, félti a lányát az apa. De a monológ alatt a lány már ne legyen a színen.

Ó, jaj, 14 éves már a lányom, gyönyörű. Szebb, mint az összes lány, akit valaha láttam, kedvesebb és okosabb, mint minden királylány. Szeretném megvédeni mindentől, minden

csalódástól, veszélytől. Nem hagyhatom, hogy a jóslat valóra váljon. Elpusztítok minden szúrószerszámot: tűt, hegyes kést, ollót. Mától még a ceruzát sem szabad hegyesre hegyezni. Akinél mégis találunk szúrószerszámot, azt börtönbe vetem! Mégiscsak a lányom. Nem hagyhatom, hogy száz évig aludjon. Az alattvalóimnak meg kell ezt érteniük, ha az ő gyermekük lenne ilyen helyzetben, ők is ezt tennék. A varrónők majd kitalálnak valamit, összeragasztják a ruhákat. A húst lehet kerek végű késsel is vágni, villa helyett pedig ott a kanál.

A palást/korona levételével a tanár jelzi, hogy kilépett a király szerepéből.

Tanári narráció: *A tizennegyedik évben a király egyre szigorúbb büntetéseket hozott: nemcsak az orsókat, de mindenféle szúrószerszámot elkoboztatott, beolvasztott, elégetett, hogy nyoma se legyen olyan tárgynak, amellyel Csipkerózsika megszúrhatja magát.*

A börtönök szép lassan kezdtek megtelni. A katonák az egész királyságban felkutatták a műhelyeket, házakat, ahol valami szúrószerszámot találtak, azonnal elkobozták. De legszigorúbban a királyi udvarban jártak el.

A király azt is parancsba adta, hogy senki nem árulhatja el Csipkerózsikának a titkot, ami a parancs, az intézkedések mögött van.

Szöveges jelenet (anyanyelven vagy halandzsául): Rövid megbeszélés után improvizáció következik. A csoportok egyenként mutatják be, mi történik, amikor Csipkerózsika odamegy hozzájuk.

Közösen dolgoztok, vagytok valahol. Azt szeretnénk látni, milyen reakciókat vált ki ez az újabb törvény, milyen érzelmi állapotokat generál. Egyszercsak meg fog jelenni a közeletekben Csipkerózsika. Hogy mit tesztek, a ti döntésetek.

(Elhallgatnak? Sugdolóznak? Sajnálják? Hibáztatják? Megoldást keresnek?)

A beépített szereplő/bábbal a tanár valamikor a jelenet közben belép, innen teljes improvizáció következik, de csak röviden. A tanár egy tapssal zárja le a jelenetet.

Megbeszélés: Milyen megoldások születnek, születhetnek? Mit tesznek a szereplők?

Levélírás: Szerepből mindenki levelet ír egy jó ismerősének, rokonának, aki a királyi udvaron kívül él. Fő téma: az udvarbeli hangulat, helyzet, saját lelkiállapot.

A levélírás után néhány levelet meghallgatunk.

Kilépés a szerepből: *Vedd le a névkártyádat, mondd el, mit tesz a szereplőd azon napon, amikor tudja, hogy be fog teljesedni a jóslat!*

Lehetőség szerint mindenki mondja el, mit tesz. Tudatosan nem értékeljük ezeket a megoldásokat, nem reagálunk rájuk, nem helyeslünk, nem sugallunk semmit, hiszen minden szereplőnek magának kell eldöntenie, mit tesz.

Tanári narráció: *Eljön Csipkerózsika 15. születésnapja, a kislány elindul a csigalépcsőn a toronyszobába.* A királylányt jelképező kendővel jelezhetjük a lány útját.

Kilépés a szerepből: A névkártyák levételével és letételével a résztvevők egyenként rituálisan végleg kilépnek a szerepből. Ez a személyes védelmük miatt is fontos. Hagyjunk rá időt, ne siettessük ezt a részt!

A névkártyádat tedd oda a palotába/udvarba, ahol ez a szereplő épp tartózkodik ezen a napsütéses délelőttön!

Tanári narráció: *Az udvar lakói ennyit tettek. Nem tudjuk, vajon teljesült-e ez a jóslat, és hogyan teljesült. Csak Csipkerózsika aludt el? Mindenki elaludt? Vagy megtört a varázs?*

Kavicsos szavazó: Három lapon a három lehetőség felírva (*Csak Csipkerózsika aludt el/Mindenki elaludt/Megtört a varázs)*, ezeket elhelyezzük a padlóra. A résztvevők a kosárból vesznek egy kavicsot, és egyenként teszik le arra a papíra, amit választanak.

Tedd oda a kavicsot, ahova gondolod a három lehetőség közül. Indokold is meg!

Megbeszélés: A megbeszélés nagymértékben attól függ, hogy milyen megoldásokat hoztak a szereplők. Nem biztos, hogy mindenki sokat fog beszélni arról, ami benne zajlik, zajlott. Mégis fontos, hogy a résztvevők úgy menjenek el, hogy lehetőségük volt kimondani az érzéseiket, gondolataikat, azt, hogy milyen gondolatok irányába nyitott utat a foglalkozás. A szerepből való kilépés, a kavicsos szavazó és a fókusz megtalálása mind a szereptől való érzelmi távolodást szolgálja. Ezért mindegyikre érdemes bőven időt adni.

Mi az, ami most benned megfogalmazódik?

Emlékeztet-e ez az egész történet vagy csak egy részlete életed bármely helyzetére?

Miről szólt számodra ez a történet?

Fókusz megtalálása: *Egy szóban/szószerkezetben fogalmazd meg, írd fel a táblára, miről szólt számodra a történet!* (Például: lojalitás, szembeszegülés a hatalommal, titok.)

Visszajelző kör: *Ki hogyan érezte magát a tevékenység alatt, hogyan megy el?*

A felhasznált szöveg lelőhelye: Vihar Béla: Csipkerózsika. Magyar Diafilmgyártó Vállalat. https://egyszervolt.hu/mese/csipkerozsika.html

Kádár Annamária

A mesélés rítusa

Elolvadt a világ,
de a közepén
anya ül, és ott ülök
az ölében én.
(Zelk Zoltán)

Anselm Grün (2011) szerint a rituálék bezárnak egy ajtót, és kinyitnak egy újat. Aki sohasem zárja be az ajtót, mindig kereszthuzatban áll. Milyen szemléletesen mutat rá ez a kép a munka és szabadidő, a nappal és éjszaka elválasztásának fontosságára. Amennyiben nem zárjuk be a nap ajtaját, nem fogunk tudni az éjszakára ráhangolódni. Az esténk kitüntetett szerepe van a gyermekek életében, mivel ekkor dolgozzák fel egy-egy mozgalmas nap eseményeit, megnyugszanak, és felkészülnek az alvásra. A gyermek számára az este mindig ugyanúgy zajló szertartása, rituáléja biztosíték arra, hogy a szülő ott van mellette, időt szentel rá, szereti.

Életem első három évében nagymamáméknál laktunk. Bár életünk korai eseményeire nem emlékszünk vissza, az esti mesemondás szertartásához kapcsolódó emlékek érzelmi lenyomata mégis élénken megmaradt. Az ágy melletti bársony falvédőn a naplementében két szarvas ivott egy patakból (ez mai szemmel akár giccsesnek is mondható, de nekem akkor a világmindenség közepét jelentette). Mindig ezt fürkésztem mesehallgatás közben, innen indultam el a belső képteremtés folyamatában. A mesének megszokott, jól ismert otthonillata volt. Itt kezdtem el befele figyelni, az égig érő álmaimat megálmodni, a fantáziaképeket megteremteni, levetíteni azt a belső mozit, ami azóta is segít a belső feszültségek, a negatív érzések, félelmek feldolgozásában.

Édesapám sokszor olvasott nekem gyermekverseket. Én ültem az egyik fotelben, ő a másikban, és együtt skandáltuk Tamkó Sirató Károly versét: *Volt egyszer egy pinty, úszott, mint a ponty*... Két fotel között, középen volt a könnyező pálma. Amikor édesanyámék elköltöztek gyermekkori lakásunkból, a könnyező pálmát ki akarták dobni. Tiltakoztam, mondtam, hogy nem dobhatják ki. Miért is? Mert tanúja volt a gyermekkoromnak, tanúja volt a meséimnek, tanúja volt a közös rítusunknak.

Hiszem azt, hogy a mesélésre is érvényesek Kodály Zoltán zenei nevelésre vonatkozó gondolatai, amelyeket egy művészeti nevelésről szóló gyermeknapi konferencián mondott el 1948-ban, Párizsban: „Arra a kérdésre, hogy mikor kezdődjék a gyermek zenei nevelése, azt találtam felelni: kilenc hónappal a születése előtt. Első percben tréfára vették, de később igazat adtak. Az anya nem csak testét adja gyermekének, lelkét is a magáéból építi fel […] még tovább mennék: nem is a gyermek: az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése." Édesanyánk szívverése, a ringatás

ritmusa, a szavak dallama mind-mind összefonódnak a nyugalom, a biztonság érzésével. Ezt az érzést éljük újra, amikor mi kezdünk el mesélni gyermekünknek.

Hányszor sóvárgunk, hogy a gyermekkori képzelet varázserejét, ősi, mágikus funkcióját csak még egyszer birtokolhassuk.

Az este szertartása mindig segít a felbomlott rend visszaállításában, az ellazulásban. A gyermek életében jó, ha van egy viszonylag állandó idő, amikor aludni megyünk, és mesélünk, ami nem azt jelenti, hogy rugalmatlanul beleerőszakoljuk magunkat egy szoros időbeosztásba. Az este a gyermek számára akkor jön el, amikor véget ér a vacsora, kezdődik a fürdetés és a mese. Jó, ha a mesemondás, mesehallgatás mindennapos tevékenység életünkben, és a nap lezárásának rítusává válik. Persze az sem nagy baj, ha nem lefekvés előtt mesélünk, de lényeges, hogy a mesés „összebújásnak" legyen egy viszonylag állandó helye és ideje. Ezen kívül bármikor mesélhetünk, amikor hosszasan kell várakoznunk – például egy orvosi vizsgálatra –, vagy utazunk. A mesehallgatás után minden család sajátosan alakíthatja azt is, miképpen vesz búcsút egymástól. Elalvás előtt jó erősíteni a gyermek biztonságérzetét, így különösen fontos az érintés, az ölelés és a jóéjt puszi. A testi kontaktus megteremti a nyugalmas, otthonos, meghitt légkört, az esték sajátos hangulatát.

Mi utazó család vagyunk. Nagyobbik lányunk, Lilla, mindig elkísért az utazásaink során. Ilyenkor felbomlik az életében a megszokott ritmus, új helyek, új emberek, új ízek várnak megismerésre. Egy dolog azonban mindig állandó az életében a mi jelenlétünk mellett: az esti rítus, a mesemondás, az ő örökbefogadásának története, a közös imádság, és azoknak a fontos személyeknek a felsorolása, akik szeretik őt, majd az arcára való rajzolás, a simogatás, cirógatás.

Hányszor sóvárgunk, hogy a gyermekkori képzelet varázserejét, ősi, mágikus funkcióját csak még egyszer birtokolhassuk. A mesemondásban felfedezhetjük egykori gyermekkori önmagunkat, így eleveníthetjük fel korai emlékeinket, így élhetjük újra gyermekkorunkat, felnőttként, gyermeki perspektívából. A közös rítus, a mesemondás kulcs a belső gyermeki énünk aktiválásához, és gyermekünkkel kézenfogva lépkedhetünk a valóság és fantázia keskeny határmezsgyéjén. Anyaként, mesélés közben éltem meg egy fantasztikus dolgot. Amikor mesélek, előre- és hátratekinthetek nemcsak magában a történetben, hanem a saját életmesémben is. Meggyőződésem, hogy létezik egy olyan parányi, törékeny tér, ahol a valóság és a fantázia összetalálkozik, ahol a gyermek és felnőtt lelke összeér, amikor már nincs áthidalhatatlan távolságban a gyermekkorunk, és minden, ami egyszer volt, olyan tapinthatóan közel lesz. Olyan, mint amikor egy fotóalbumot lapoznánk végig, gyermekkori, megsárgult fényképeinket, amelyek hűen őrzik a pillanatot, előhívják az élményeket, az egykori emlékeket. Nehéz meghúzni a határt az egykor átélt élmények és az utólagos visszaemlékezés között. A mese egy képbe sűríti gyermekkori emlékeinket, a mesélésben a gyermek- és felnőttlelkünk örök jelenben van. A mesemondás olyan, mint egy fotó, őrzi a pillanatot. Bartis Attila szerint „A fotográ-

A gyermek is ezt teszi a mesében: az életéhez hasonítja a csodát, összesűríti a valóságost és a lehetetlent.

fia képes azon pillanat érzését felerősíteni, amit akkor éltem meg, amikor exponáltam. A fényképnek nincs is más választása. A fotográfia nem lát a jövőbe. Meg persze a múltba sem. Egy kép mindössze az a pont, ahol a jövő összeér a múlttal. Ha úgy tetszik: a folyamatos jelen." (2016, 393.)

Mesélés közben olyan, mintha egy vetített előadást látnánk, ahol felragyognak az emlékeink. Minden nap egy csodának lehet tanúja, pont úgy, mint Giuseppe Tornatore híres klasszikusában, az Oscar- és Golden Globe-díjas Cinema Paradisoban a kis Salvatore, Toto, aki nap mint nap a kis olasz falu templomában, a kőoroszlán száján keresztül a karzatról legördülő vásznon nézi lenyűgözve a mozgóképek sorozatát. Kattan a gép, és a múlt és jelen villódzásában megjelennek a megörökített felvételek. A mesélés olyan, mint Ennio Morricone zenéje a Cinema Paradisoban: megható, felemelő, elringató, simogató, nyugtató. Felejthetetlen.

Akár könyvből olvasunk, akár kitaláljuk, akár a gyermek életéről mondunk mesét, elsősorban önmagunkból adjuk a legfontosabbat: az osztatlan figyelmet, a mesemondó hangunkat, az oldott, nyugodt, csendes és szeretetteljes légkört, amelyben meg lehet pihenni, el lehet lazulni. Ez egy titkos kód gyermeked lelkéhez, mert a közös rítus egyszeri és megismételhetetlen, és csak általunk lesz minden alkalommal ugyanaz. A mesélés visszacsempészi a gyermekkor örömét a hétköznapokba.

Frederico Fellini, a filmtörténet egyik legismertebb olasz rendezője vallotta egy interjújában, hogy végtelenül csodálja Jungban, hogy érintkezési pontot tudott találni a tudomány és mágia, az ésszerűség és képzelgés között, és rájött, hogy az életet úgy kell élni, hogy átadjuk magunkat a csoda vonzásának azzal a vigasztaló tudattal, hogy az ész magáévá hasoníthatja a csodát. A gyermek is ezt teszi a mesében: az életéhez hasonítja a csodát, összesűríti a valóságost és a lehetetlent.

A mesélés elbűvöl, megigéz, lebilincsel, megállítja az időt. Gyakran nem tudjuk követni a világ zaklatott, szédítő ütemű változását. Az életünk sűrűsödik, egyre inkább megtelnek a szünetek. A mesélés lassú, pont ezért időtlen. A mesélés időigényes. Légköre önmagában az érzelmi biztonság. Nem azt a 15 percet jelenti, amit a gyermek ágya mellett eltöltünk, és gyakran minőségi időnek címkézünk. Kerítenünk kell néhány lassú percet hozzá, másként ez nem megy.

Kérdés az, hogy a mesélés rítusa hogyan tud segíteni abban, hogy a gyermek megértse, hol a helye a világban, ahol neki boldogulnia kell, hogy eligazodhasson érzelmeinek sokféleségében, hogy rendet teremtsen a lelkében. A mágikus gondolkodás hogyan segít a valóságra való irányulás megalapozásában? Azt hiszem, erre a kérdésre a választ Francis P. Church veterán újságíró adta meg a világ egyik leghíresebb szerkesztői közleményében, amely 1897-ben jelent meg először a The New York Sun-ban. Francis volt a felelős a babonák leépítéséért. Jelmondata volt: „Törekedj arra, hogy elmédet megtisztítsd minden képmutatástól". Neki kellett válaszolnia Virginia O'Hanlon nevű nyolcéves

kislány levelére: „Kedves Szerkesztő! Nyolc éves vagyok. Néhány barátom azt mondja, nincs Mikulás. Papa azt mondja, »Amit látsz a The Sun-ban, az úgy is van«. Kérem szépen, mondja meg nekem az igazat, létezik a Mikulás?" A 36 éves Virginia így emlékezett vissza a történtekre: „Természetesen hittem a Mikulásban, hiszen sosem csalódtam benne. Azonban kevésbé szerencsés gyerekek azt mondták nekem az iskolában, hogy nincs is semmiféle Mikulás. Elteltem kétségekkel. Megkérdeztem édesapámat, de ő egy kissé kitérő választ adott. Az volt családunkban a szokás, hogy bármilyen kétely merült fel egy szó helyesírásával, vagy egy történelmi eseménnyel kapcsolatban, levelet írtunk a The New York Sun „Kérdések és válaszok" rovatába. Apámnak az volt a szavajárása, hogy ha azt írják a The Sun-ban, akkor az úgy is van. Ezért aztán azt mondtam édesapámnak, hogy írok a The Sun-nak. »Helyes, Virginia, tedd azt!«, felelte. »Biztos vagyok benne, hogy a The Sun megadja a helyes választ«."

Az újságíró válasza bejárta a világot, és attól kezdve egészen 1949-ig, ötven éven át, a lap megszűntéig, minden évben újranyomtattak. A válasz így hangzott: „Virginia, kis barátaid tévednek. Hatott rájuk egy szkeptikus kor szkepticizmusa. Csak abban hisznek, amit látnak. Azt hiszik, nem létezhet semmi, ami nem érthető kicsi elméjük számára. Minden elme, Virginia, akár egy felnőtté, akár egy gyermeké, csekély. A mi hatalmas Univerzumunkban az Ember és az ő Értelme pusztán csak egy kis legyecske, egy kis hangya, a határtalan világhoz és a megragadható teljes igazsághoz és tudáshoz képest. Igen, Virginia, Mikulás létezik. Ő olyan bizonyosan létezik, ahogy létezik a szeretet, a nagylelkűség és a hűség, és Te tudod, hogy ők itt vannak körülöttünk, és ők teszik a Te életedet a legszebbé és legboldogabbá. Jaj, milyen kopár is volna a világunk, ha nem volna Mikulás! Oly kopár lenne, mintha többé nem lennének Virginiák. Akkor nem volna többé gyermeki hit, nem volna költészet, nem volnának álmok, melyek elviselhetőbbé teszik a létet. Nem volna több örömünk. Csak maradnának a sivár érzetek és a látvány. A csodálatos fény, mellyel a gyermekkor betölti a világot, kihunyna örökre. Nem hinni Mikulásban?! Mintha nem hinnél a tündérekben sem. Rávehetnéd a papát, fogadjon embereket, akik belekukkantanak minden kéménybe Karácsony Este, hogy meglessék a Mikulást. De még ha nem is látnád őt lefele mászni, mit bizonyítana az? Senki soha nem látta Mikulást, de nincs bizonyítéka annak, hogy ne létezne Ő. A világon a legvalóságosabb dolgok azok, amiket sem a gyerekek, sem a felnőttek nem láthatnak. Láttál valaha is tündéreket a fűvön táncolni? Persze, hogy nem, de ez nem bizonyíték arra, hogy ők nincsenek. Senki nem tudja még elgondolni vagy elképzelni sem azt a sok csodát, amely nem látszik és nem is látható a világban. Kitépheted a babádból a szerkezetet és láthatod, mi adja a síró hangot benne, de van egy függöny, amely elfedi előlünk ezt a láthatatlan csodálatos világot, s e függönyt a legerősebb ember, de még a valaha élt legerősebb emberek egyesített ereje sem volna képes széttépni. Csak a hit, a költészet, a szeretet, az álmok képesek fellebbenteni a fátylat, és engedik látni a függöny mögött a természetfölöt-

Igen, Virginia, Mikulás létezik. Ő olyan bizonyosan létezik, ahogy létezik a szeretet, a nagylelkűség és a hűség.

A „bevackolás", a z elcsendesedés, egy rövid bevezető mondat, versike vagy dalocska, gyertyagyújtás vagy mesetakaró használata segíthetik a ráhangolódást.

ti szépséget és dicsőséget. Ez volna a valóság? Oh, Virginia, semmi más nincs, ami valóságosabb és létezőbb ennél a világnál. Nincs Mikulás?! Istennek hála, Ő él és örökké élni fog. Mostantól ezer év múlva, sőt tízszer tízezer év múlva is Ő fogja elhozni a boldogságot a gyermekkor szívébe."

Francis B. Church megértett valami fontosat: ami a felnőtteknek mese, az a gyerekeknek valóság. A tárgyaknak lelke van, a csoda létszükséglet, a gondolat ereje határtalan. Mesélj, mert így elhiszed, hogy létezik egy olyan világ, amelyben minden jóra fordul, ahol vannak segítőtársak, és ahol a küzdelemnek van értelme. A mese egy kód egy jobb világ létrehozásához. A mesélés teremtés.

Az alábbiakban tíz pontban gyűjtöttem össze, hogy szülőként mire érdemes odafigyelnünk, amikor mesélünk gyermekünknek:

1. A meséléshez szorosan hozzátartoznak a közös rítusok, szertartások.

Szülőként is fontos megteremteni gyermekünkkel egy közös rítust. A „bevackolás", az elcsendesedés, egy rövid bevezető mondat, versike vagy dalocska, gyertyagyújtás vagy mesetakaró használata segíthetik a ráhangolódást. Én például kislányom arcára szoktam rajzolni napocskát, holdat, bajuszt, szemüveget, szakállat, tengert, napraforgót, és utána az alábbi mondókát mondom:

Erdő-erdő meseerdő,
benne mese, tizenkettő.
Itt kopogtat most is egy,
gyere gyorsan, hallgasd meg!

2. Mesélés közben gyakoroljuk a tudatos jelenlétet, legyünk az „itt és most"-ban.

Zárjuk le a fejünkben a különböző Excel táblázatokat, szűrjük ki a fölösleges dolgokat, a jövőbeli terveket, feladatokat. Mesélni úgy tudunk jól, hogyha egyszer mi magunk is megnyugszunk, elcsendesedünk. A legfontosabb, hogy a meséléshez idő kell – olyankor semmiképpen se meséljünk, amikor fél szemünkkel az órát lessük. A gyermek megérzi, ha sietünk, és le akarjuk rázni. Ahhoz, hogy ne törjük meg az élményt, a mesét elejétől a végéig, megszakítások nélkül mondjuk el, és mesemondás után hagyjunk időt a mese elaborációjára, feldolgozására is.

3. Meséljünk lassan, ráérős tempóban!

Képzeljük el a mesét, így segíthetjük a gyermekünk belső képalkotását. A mese dallama, ritmusa, az ismétlődő szófordulatok utat találnak a gyermekünk szívébe, aki ezáltal könnyebben megalkothatja a saját belső moziját. Ezeknek a megteremtett belső képeknek hatalmas erejük van, ezzel álmodjuk meg az égig érő vágyainkat, céljainkat, ezzel képzeljük el az élettervünket, szelídítjük meg frusztrációinkat. Hanglejtésünk legyen végig nyugodt és egyenletes, érdemes elkerülni a túlhangsúlyozást, a szereplők hangjának utánzását, mert ezzel csak a gyermek fantáziáját korlátozzuk.

4. Engedjük át a szívünkön a mesét, és hagyjuk, hogy a belső gyermekünk, a „csodagyermekünk" meséljen!

Ehhez meg kell óvnunk, védenünk a szabad, játékos gyermeki énünket, aki hisz a csodában, a varázslatban, a változásban, akinek merész álmai vannak, fantáziája határtalan, álmai égig érnek. A gyermek, „amikor az anyja hangját hallja, nem csak Piroska vagy Hüvelyk Matyi történetével ismerkedik meg, hanem az anyja önmagáról is mesél neki" (Rodari, 2001). A mese nemcsak annak a története, aki hallgatja, hanem azé is, aki meséli, azáltal, hogy mindketten átélik az eseményeket. A felnőtt sok mindent közöl magáról azzal, hogy milyen mesét választ, és azt hogyan meséli el a gyermekének.

5. A meséléshez szorosan hozzátartozik az összebújás, a simogatás, babusgatás, cirógatás, a büntetlenül együtt töltött idő.

Hagyjunk erre is időt a mesemondás előtt és után.

6. A népmese és kortárs mese mellett visszamesélhetjük a gyermekünk napját, egy eseménysorrá összefűzve azt, ami az adott napon történt.

Ezekből a történetekből nem szabad kilúgozni a negatív eseményeket sem, hogyha a gyermekünk megütötte magát, vagy megijedt egy kutyától. Az elbeszélés készsége nagyon lassan fejlődik, és ezt leginkább a mesélő felnőttel való társas interakciók segíti. A történetstruktúrát a kisgyermek élményszerű elbeszélése kezdetben nem tudja visszaadni, de a többszöri ismétlés sokat segít annak elsajátításában. A gyermeket a mese vezeti saját történetei megalkotása felé, az elbeszélés keretét elsajátítva lehetővé válik életeseményeinek megosztása. Az elbeszélés, mesélés képessége hosszú fejlődési folyamaton megy át, az események időbeli összekapcsolásától a történet megalkotásáig években is mérhető út vezet. Egy ötéves gyermek még alig tud önállóan történetet mesélni, a szülők kérdéseire is tőmondatokban válaszol, az eseményeket ok-okozati összefüggések nélkül, élményszerűen meséli, fűzi egymásba. A gyermek a felnőttekkel, szülőkkel történő beszélgetésekből tanulja meg, hogyan is kell mesélni.

7. A mesélés után arra is lehetőség adódik, hogy meghallgassuk a nagyobb gyermekünk meséit, történeteit.

Ne azt kérdezzük meg tőle, hogy mi történt vele a mai napon, hanem hogy mi volt ma a legörömtelibb és legszomorúbb pillanata.

8. A mese ajándék

Amennyire lehetséges, mellőzzük a didaktikus tanmeséket. Az elmesélt történetek végén nem kell tanulságot megfogalmazni, nem kell kikérdezni a gyermeket, hogy mit értett meg belőle, csak hagyni, hogy hasson.

9. A mesének varázsereje van: meséljünk minél többet! A mese semmilyen pótszerrel nem helyettesíthető.

Az elmesélt történetek végén nem kell tanulságot megfogalmazni, nem kell kikérdezni a gyermeket, hogy mit értett meg belőle, csak hagyni, hogy hasson.

Mesélni bárhol lehet, nemcsak este, a nap zárásakor. Mesélhetünk a buszmegállóban, séta közben, amikor főzünk. A mesének nincsenek helybeli és időbeli korlátai.

10. Ha csak lehet, meséljünk fejből.

Kezdetben a mindennapi életeseményekből indulhatunk ki. Nagyszerű, ha magunk találjuk ki a mesét, vagy a gyermekünkkel egymásra hangolódva alkotjuk meg közösen a történetet, mert ez lesz az egyik legszemélyesebb élménye. Ha e tekintetben gátlásaink vannak, akkor olvashatunk, vagy akár a kettő keveréke is lehetséges: általunk ismert mesét mesélhetünk a saját szavainkkal.

Milyen a jó mese?

„Mese, mese, mátka, pillangós madárka, rózsa, ingó-bingó, jegenyefabimbó"

Teljes, eredeti formában jut el a gyermekhez, nincs rövidítve, nincs kilúgozva belőle a konfliktus. Sok szülő fél olyan meséket mesélni, amelyekben erőszakos motívumok is szerepelnek, némelyek átköltik egy-egy mese félelmetesebb részeit a gyermekük védelme érdekében. A gyermek szimbolikus úton dolgozza fel a mesét, belső képek formájában azokból az érzésekből alkot illusztrációt, amelyeket mi közvetítünk számára. Ezeket csak felnőttként látjuk ennyire brutálisnak, a gyermek számára a sárkány pont annyira lesz félelmetes, mint amennyire képes elviselni. Tilos átkölteni a mesét! A gonoszt, a boszorkát, a szörnyetegeket soha nem szabad „kitagadni" a mesékből, ugyanis ezek a gyerekben lévő szorongás kiélésére, kivetítésére adnak módot. Amennyiben a félelmeinket valami megtestesíti, sokkal jobban kezelhető a szorongás. A mese csak akkor éri el jótékony hatását, ha a gyermekhez csonkítatlan változatban jut el. Minden elemének fontos szerepe van, a megváltoztatással, rövidítéssel gyakran épp a lényegi mondanivaló sikkad el.

Feszültséget teremt, és feszültséget vezet le. A gyermeki hit alapja, hogy a világban rend van, és ha az egyensúly meg is bomlik, a harmónia helyreáll. Ugyanez történik a mesében is: a jó végkifejlet megjósolható, a feszültséget pedig az előre nem látható események adják. A mesei világban minden rendben van, és a gyermek ugyanerre vágyik a saját életében is: egyértelmű és kiszámítható dolgokra.

Gazdagítja, mozgásba hozza a gyermek képzeletét, belső képalkotásra ösztönöz. Minden mesélés újraalkotás, a mese egy variációjának a bemutatása, különösen, ha szabadon mesélünk. Fontos, hogy a szülő lássa maga előtt a képeket, a mese cselekményét, érezzen rá arra, milyen eszközökkel tudja a szereplőket megeleveníteni, hogyan kell bánnia a hangjával, hogy a hősök életre keljenek. Így a gyermeknek is lehetősége van arra, hogy a mese hatására létrehozza saját belső képeit.

Eligazítja érzelmeiben, megbékíti félelmeivel és vágyaival, komolyan veszi nehézségeit, problémáit, erősítve a gyermek bizalmát.

Megfelel a gyermek életkori sajátosságainak és érdeklődésének. A mese tulajdonképpen a gyermek szemével nézett világ. Ebbe a sajátos gondolkodásba azért illeszkednek tökéletesen a mesék, mert ugyanolyan egyszerűnek és szélsőségesnek mutatják a világot, mint amilyennek azt a gyermek megéli (Mérei és Binét, 2006).

Nem oktat ki, nem didaktikus. A mesékben gyógyító erő lakozik, csak meg kell hallgatnunk őket (Estes, 2006). Hatalmuk van fölöttünk, úgy, hogy közben nem követelik meg, hogy bármit tegyünk, cselekedjünk. A rossz mese ebben a tekintetben kioktató, bagatellizáló módon viszonyul a bennünket foglalkoztató kérdésekhez

Irodalom

Bartis Attila (2016): *A vége.* Magvető Kiadó, Budapest.

Büki Péter (2009): A népmese és a gyermek. In: Szávai Ilona (szerk.): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról.* Pont Kiadó, Budapest, 29–44.

Estes, C. P. (2006): *Farkasokkal futó asszonyok*. Édesvíz Kiadó, Budapest.

Grün, A. (2011): *Ünnepek és szokások, amelyek megszépítik életünket*. Jel Kiadó, Budapest.

Mérei Ferenc, Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 241–243.

Rodari, G. (2001): *A képzelet grammatikája*. Pont Kiadó, Budapest.

„A hangsúly nem az *egyedül*ön, hanem az *együtt*ön van"

Beszélgetés a kolozsvári Waldorf Iskola pedagógusaival

Évnyitó

Kolozsváron huszonhét éve létesült az első Waldorf óvodai csoport, az iskola pedig negyedszázaddal ezelőtt fogadta az első kisdiákot. A gyermek testi, lelki és szellemi fejlődését harmonikus egységben kezelő – a szív, a kéz és a fej iskolájának is nevezett – pedagógiára alapozott intézménynek és az azon belül működő magyar tagozatnak tehát immár saját történelme van. Sőt, a következő tanévtől talán új fejezetet is kap ez a történelem.

*Staharoczky Verá*val, *Bolla Emesé*vel és *László Áron*nal múltról, jelenről és jövőbeni tervekről ültünk le beszélgetni.

Ozsváth Judit: Hogyan mutatnátok ma be a kolozsvári Waldorf Iskola magyar tagozatát?

László Áron: Tagozatunk jelenleg három óvodás csoportból és – előkészítőtől nyolcadikig – nyolc osztályból áll. Az óvodai csoportok közül kettő az iskolával közös Hajnal negyedi épületben működik, egy pedig a régi, Anatole France utcai óvodában. Ez hozzávetőleg 170 gyermeket és 110 családot jelent. Az óvoda 1990-ben alakult egyszerre és közösen a román tagozattal, majd 1992-ben ugyanígy az iskola is. A túl gyors növekedés (2000-ben líceumi tagozatot indítottunk) visszaütött, a kétezres évek első fele mély hullámvölgyet jelentett az iskola történetében, és vele együtt a magyar tagozat életében is. A diáklétszám csökkenését, a tanári és a szülői közösségeken belüli konfliktusokat hozta, miközben nagyon nehéz tárgyi/infrastrukturális körülmények közé kerültünk. Közben a líceumi tagozat is megszűnt. Ebből a hullámvölgyből az új, Hajnal negyedi iskolaközpont felépülésével sikerült kilábalni, és 2009 óta, amióta az új székhelyünkre költöztünk, újra folyamatosan, évről-évre gyarapodunk.

Tanári közösségünk többségében 30–45 év közötti pedagógusokból áll: páran „veteránok", akik már 10–15 éve nálunk tanítanak, de legtöbben az elmúlt évek során csat-

lakoztak hozzánk, miután belaktuk az új iskolaépületünket, és évente új osztályokat indítottunk. Az állami pedagógusi képzés mellett mindnyájan Waldorf-képzést vagy továbbképzést végeztek, illetve végeznek.

Közös évszakünnep

O. J.: Az többé-kevésbé közismert, hogy a Waldorf-pedagógia a nevelést művészetnek tekinti, a tanulási folyamatot pedig a szabadság eszközének, amellyel önmagához vezetheti el a gyermeket, hogy felnőttként majd képessé váljon saját útjának felismerésére és követésére. Iskolátokat közelebbről is ismerve ezt igazoltnak látom, de nyilván vannak sajátos céljaitok is…

L. Á.: Szeretnénk karakteres, saját identitását megtaláló színfolttá válni Kolozsvár magyar oktatási palettáján, és ezáltal biztos ponttá, reális alternatívává mindazon családok számára, akik másféle óvodát-iskolát keresnek gyermekeik számára. Tisztában vagyunk a kolozsvári demográfiai helyzettel és az általában jellemző iskolaválasztási preferenciákkal, ezért a célunk egy *méretében, létszámában kisebb, de – hangulatában, módszereiben, szemléletében – egészségesebb, élőbb, gyermekre hangoltabb* óvoda-iskola működtetése. Valamiféle szigetféleség, élettel teli – de nem elszigetelt! – oázis szeretnénk lenni, ahol otthonra lelnek mindazok a szülők, gyermekek és pedagógusok, akik valami mást keresnek, mint amit a megszokott iskola nyújt. Nem a máshonnan menekülők menedéke szeretnénk lenni, hanem – lehetőleg – a kezdettől fogva mást keresők (néha kétségbeesetten mást keresők) *szabadon választott otthona.* A felső tagozat (líceum) elindításával pedig hosszabb távon regionális kitekintésben is gondolkodunk: Erdély egyedüli magyar nyelvű alternatív pedagógiájú középiskolájaként lehet, hogy más városból is jönnének hozzánk diákok. Elsősorban onnan, ahol VIII. osztályig lesz Waldorf-oktatás: Marosvásárhelyről, Sepsiszentgyörgyről, Csíkszeredából.

Mindezekkel a célokkal együtt jár egy radikális és egyre szorongatóbb kérdés megválaszolása is: elképzelhető-e egy *valódi* alternatív iskola működtetése állami keretek között? Az őszinte, jövőt kijelölő válaszadást immár nem spórolhatjuk el.

Mihály napi kenyérdagasztás

O. J.: Milyen események váltják egymást nálatok egy tanév során?

Bolla Emese: A Waldorf iskolákban a tanév során egymást követő események a természet változásaihoz, az ünnepkörökhöz kapcsolódnak. Kívülálló számára igen érdekes jelenség lehet az, hogy nálunk „mindig ünnep van". Ezeknek az ünnepeknek igen nagy a megtartó ereje: a gyerekek számára biztonságot, fogódzót jelentenek a minden évben ismétlődő, gyönyörűszép rituálékkal egybekötött pillanatok. Ugyanakkor az ünnepek sora, változása szorosan igazodik a természet változásaihoz, a kozmikus körforgáshoz. Így, a tanév elején a Szent Mihály nap kicsattanó öröme, fénye, ereje szép lassan csendesedik, fakul, hogy novemberben, az egyre fogyó fényben, ködben, Márton napján lámpásokkal, egymásra figyelve „melegedjünk". Ezt követően adventben egészen befelé fordulva, elcsendesedve, önmagunkban keresgélve leljük meg a fényt, meleget, amit majd a karácsonykor a földre érkező szeretet testesít meg. (Itt feltétlenül szólnom kell az adventi kert sötét, befele csavarodó spiráljáról, amely aztán fényárban úszva ragyogja be a sötétséget. Számomra ez az egyik legszebb és legmeghatóbb ünnep az év során: az elcsendesedést, megpihenést, befelé figyelést jelképezi.)

A második félév ünnepei – vízkereszt, a három királyok ünnepe, a farsangi mulatozás, a húsvét, a pünkösd – szép lassan szoktatják szívünket a növekedő fényhez, hogy majd a tanévet Szent Iván napjával zárjuk, ismét kicsattanósan, fényben, melegben fürödve, kihívásokra éhes, szárnyaló szabadsággal.

Ezeket az ünnepeket minden évben megtartjuk, vannak olyanok, amelyeket közösen (Szent Mihály nap, Szent Iván nap), és vannak olyanok, amelyeket az osztály a saját csendességében tölti el (adventi kert, betlehemesek). A gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően meséket mondunk az adott ünnepkörrel kapcsolatosan, dalokat tanulunk, „megfürdetjük" őket az ünnepek hangulatában. Ez mind erősíti a személyiségüket, edzi az akaratukat, élesíti a gondolkodásukat, hogy akkor, amikor majd felnőttként, egyedül kell szembenézniük az adódó nehézségekkel, jusson eszükbe Szent Mihály bátorsága,

Márton alázatossága, Jézus önfeláldozása... Érezzék azt, hogy ők is képesek helytállni, képesek csodákat művelni akkor, amikor senki sem hisz már a csodákban.

Az ünnepek mellett karácsonykor és év végén úgynevezett drámahetet tartunk, amikor minden osztály egy kis betlehemessel, illetve színdarabbal készül. Nagyon szép szokás az az iskolánkban, hogy gyakran megnézzük egymást, együtt örülünk egy-egy sikernek. Ezeknek az alkalmaknak nagyon erős közösségformáló hatása van, hiszen hogyan haragudhatsz az órádon rendetlenkedő nyakigláb kamaszra, ha láttad, milyen szépen, magabiztosan, zengő hangon énekelte Papagénót a Varázsfuvolában?!...

Télen sítáborba (a legkisebbekkel szánkótáborba) megyünk, tátott szájjal nézzük, hogy egy hét után hogyan suhannak a lejtőn azok, akik a hét elején még a pálya tetején csetlő-botló kezdőknek számítottak. (Soha nem hittem volna, hogy egy hét sízés alatt ilyen eredményeket lehet elérni!) Júniusban pedig nyári táborral zárul az év, a kicsiknek szaladgálósan, pancsolósan, a nagyoknak kihívásokkal (magashegyi túrákkal, barlangászással, sziklamászással) tarkítva, de mindenképpen szabadságszagúan.

Így telnek, lépegetnek, suhannak, cammognak, ballagnak, futnak, vánszorognak, szállnak, banadukolnak a napok az iskolánkban egy év során.... S noha nagyon szeretem az ünnepeket, mégis úgy érzem, itt a végén csak ki kell mondanom, hogy nem az ünnepek a legfontosabbak. Nem az ünnepek miatt jó a mi iskolánkba járni, nem miattuk lesznek magabiztos, szabad felnőttek a gyerekeinkből (belőlünk…), hanem a mindennapok emberségessége, barátságos, megértő hangulata miatt.

Egyed Ufó Zoltán felvétele

Egyed Ufó Zoltán felvétele

O. J.: A Hajnal negyedi épület már külsejével is a másságot hirdeti, az iskolába lépve pedig még nyilvánvalóbbá válik, hogy ezen a helyen tényleg másként gondolkodnak az oktatási folyamatról és annak főszereplőjéről, a gyermekről. Hogyan telik egy nap az iskolátokban?

B. E.: „Hogy ne másokkal definiáljuk magunkat és főként ne mások ellenében"

– szeretem ezt az Esterházy Péter gondolatot, ide is találónak érzem. Annak idején a Himalája hegymászói döbbenten tapasztalták, hogy a serpák adott időközök után megállnak és leülnek. Amikor megkérdezték, miért teszik ezt, noha nem fáradtak, a válasz igen egyszerűen hangzott: „Hogy utolérjen bennünket a lelkünk." Számomra ebben a világban ezt a legnehezebb elfogadni, megérteni, alkalmazkodni hozzá: hogy nincs idő arra, hogy a lelkünk utolérjen. Szeretem azt hinni, hogy iskolánkban sokkal emberségesebb, „életszagúbb" a nap folyása, mert tudatosan figyelünk erre.

A főoktatás alapozza meg a napunkat, gyerekekét, tanárokét egyaránt. Noha a nap két óra intenzív tanulással indul, a főoktatás szerkezete olyan, hogy ebben mindig van idő a „belégzésre" (tanulás, figyelem, munka) és a „kilégzésre" is (játék, lazítás, csoportkohézió). A reggel fohásszal indul, majd ezt követi a jól ismert beszélgető kör, ahol mindenki „kipakolhatja" azt, ami a szívét nyomja. A gyerekek rajonganak ezért a pillanatért: a kicsik még egymás szavába vágva, terjengősen, a nagyobbak már fegyelmezetten, sorukra várva, tömörítve mesélnek örömökről, bánatokról, kacagásról, búról... – életről. Ezután következik a tanulás maga, ám a főoktatás hármas tagoltsága más-más célt szolgál. Minden nap a ritmikus résszel kezdődik. Ez az a tér, idő, amikor a társaság felébred, összerázódik, ráhangolódik a témára, a tanulásra, egymásra. Lehet itt közösségformá-

ló vagy didaktikai játék, lehet verstanulás, éneklés, furulyázás, szorzótábla, fejszámolás, bármi, ami a témának, időszaknak megfelel. A lényeg a mozgáson van: mozgással tanulni, mozgáson keresztül, játszva, szinte észrevétlenül, az egész testet, személyiséget megszólítva. Így a szorzótábla nem lesz nehéz teher, hiszen ugrani lehet rá, babzsákozni, ugrókötelezni, addig, amíg nem csak a fejecskékben szilárdul meg a tudás, hanem lemegy egészen a kisujjakba. A tanulási részben kerül sor a tananyag feldolgozására, a füzetmunkára. Életkor függvényében ez az időszak lehet rövid (kicsiknél fél óra – náluk a főoktatás nagy részét a ritmikus rész tölti ki), vagy nagyon hosszú (a nagyoknál szinte másfél óra). Ebben a részben is igyekszünk a tanulnivalót a gyakorlati oldaláról megközelíteni, „élővé" tenni, elkerülni az automatikus magolást, rögzítést. A harmadik egységben, a mesélési részben is – a ritmikus részhez hasonlóan – a lelkünkre „várunk", neki ajándékozunk valamit. A gyerekek ilyenkor elcsendesednek, magukba fordulnak, és isszák, élik a tanár szavait, aki mesél (fejből!) vagy olvas, de mindenképpen „találkozik" a diákjaival. Itt nincs különbség felnőtt és gyerek között: egy történetszál van, amelyben közösen „fürdünk", amely megnyugtat, eggyé kovácsol bennünket…

A főoktatás után szünet, majd az 50 perces szakórák követik egymást délig: nyelvek, művészetek, mozgás, illetve nagyobb osztályokban már vannak ún. „gyakorló órák", amelyek célja a főoktatás tananyagának elmélyítése.

Tanárként gyakran gondolok arra, hogy irigyelem a diákjaimat: ők ilyen környezetben, ilyen „megvilágításban" tanulhatnak, ahol a cél a megértés, a közös fölfedezés öröme, nem a fegyelem és a probléma-mentesség, mint annak idején, „az én időmben". Ugyanakkor hálás vagyok, hogy most, ennyi idősen megtapasztalhatom azt, hogy milyen úgy tanítani, hogy hinni is tudok abban. Hiszem, látom, tapasztalom, élem az értelmét, a fontosságát. Úgy, hogy közben semmilyen „szerepet" nem kell eljátszanom: én lehetek, nem baj, ha hibázom, nem baj, ha nem tudok valamit. Mert a hangsúly nem az *én*en van, hanem az *együtt*ön: együtt kitaláljuk, megbeszéljük, megkeressük, fölfedezzük, megoldjuk...

O. J.: Milyen visszajelzéseket kaptok a gyerekektől és szülőktől az iskolával kapcsolatosan?

B. E.: Kissé közhelyszámba megy ugyan, de jobban talán nem is lehet elmondani: a Waldorf iskola a gyerek – szülő – tanár hármasára épül. Ha bármelyik meggyengül, ha elfogy a bizalom, a kommunikáció, akkor az nagyon megnehezíti a további együttműködést. Ez természetesen bármilyen más iskolára igaz, nálunk mégis fokozott figyelmet igényel a szülőkkel való munka. Mert alternatívába járatni a gyereked nem könnyű. ☺ Ha meg is vagy győződve arról, hogy itt van a helye, néha megbicsaklik ez a hit, elbizonytalanodsz, amikor azt látod, hogy már másodikos, és még csak most kezd olvasgatni, noha a szomszéd kislány már előkészítő végén olvasott… Nálunk minden lassabban történik, a szövegértés, olvasás kialakulása három évre terjed ki: apró lépésekkel, sok mesével, képpel segíti a tanulást, a biztos rögzülést. Várni nehéz. Olyan világban élünk, amelyben minden most történik, azonnal, operatívan, gyorsan. Emiatt nehéz várni. Nehéz a nagyszülőknek magyarázni – akik más rendhez vannak szokva –, hogy miért jó az, ahogyan

Egyed Ufó Zoltán felvétele

történik valami, nehéz barátok csodálkozó szemébe mondani: Nem azért jár Waldorf iskolába a gyerekem, mert valami baj van vele... Éppen ezért a szülőkkel való munka szerves részét teszi ki az életünknek. Igyekszünk segíteni őket, kitartásra biztatni, újra és újra megerősíteni abban, hogy megéri várni. Mert harmadikban már könyveket fog olvasni, jókedvvel, könnyedén, fejben fog számolni, kísérletezni fog, megmarad az érdeklődése, nem fásul bele, nem fárad bele, kíváncsi, érdeklődő marad.

Ebben a segítésben a legfontosabb talán az elbizonytalanodás megelőzése. Fontos az állandó visszajelzés: ez mindig megnyugtatja a szülőket. Ilyenek az egy-egy tanulási tömb végén szervezett epocha-zárók, nyílt napok, amelyek során betekintést nyerhetnek abba, hogy mit is tanultak a gyerekek. A rendszeres szülői estek, amelyek során az osztály helyzetéről esik szó, az általános problémákról (például a telefonhasználatról), valamint az egyéni beszélgetések, amelyek során a szülők a saját gyerekükről beszélhetnek a tanítóval, tanárral.

Írásbeli visszajelzések is vannak: a félév, év végén kapott leíró jellegű bizonyítványok, amelyekben a gyerek önmagához mért kognitív, szociális, érzelmi fejlődésére derül fény.

Ennek ellenére az a tapasztalatunk, hogy a szülők társasága igen megoszlik: van egy kis mag, aki tudatosan hozta ide a gyerekét, ismeri a Waldorf-pedagógia jellegzetességeit, és ezekkel egyetért. Ők a támogató, segítő része az iskolának, akik mindig ott vannak, mindenben lehet rájuk számítani, akik az iskola ügyét a sajátjuknak érzik. És van a másik réteg, aki nem sokat tud a Waldorf-pedagógiáról, de megtetszettek neki a termek, az udvar, vagy éppen közel lakik. Az évek során ezekkel a szülőkkel igen nehéz a munka,

hiszen menet közben derül ki, hogy vannak dolgok, amikről nem tudtak, és nem tudnak vele egyetérteni. Ennek a jelenségnek a kiküszöbölése érdekében nagyon alapos felvételi beszélgetéseket, tájékoztatókat tartunk, de sajnos úgy tűnik, ez nem elég: mindig akad valaki, aki – például – első osztályban megbotránkozik azon, hogy a fiúknak is kell kötni. Nem régen tanítok ebben az iskolában, de úgy gondolom, hogy kis odafigyeléssel, türelemmel ezek a szülők terelgethetők, „meggyőzhetők" – főleg kisebb osztályokban. Nagyobb osztályokban, a nyolcadik osztályos vizsga miatt kicsit nagyobb a stressz, az elbizonytalanodás a szülők részéről, de hála Istennek, eddig mindig derekasan helytálltak a gyerekek.

A gyerekek visszajelzése pedig, azt hiszem, általánosan egy mondatba sűríthető: Ez a legjobb iskola a világon! Nem egyszer kaptam ezt válaszként különböző korosztályú gyerektől... Azt hiszem, ez a legfontosabb!

O. J.: És a tanár miért szeret ebbe az iskolába járni?

B. E.: Röviden mondom: leginkább azért az egymásra figyelésért, ami a gyerek – szülő – tanár hármasra jellemző.

O. J.: Amint arról már szó esett, a következő tanévtől a líceumi tagozat indítását is tervezitek. Mi hívta életre ezt? Hol áll most a szervezőmunka?

L. Á.: Az elmúlt két évben nagyon sokat foglalkoztunk a tanári kar szintjén a líceum kérdésével. Szülőkkel beszélgettünk, tanácskoztunk az ország többi Waldorf-líceumának képviselőivel, odafigyeltünk a magyarországi tapasztalatokra, végigjártuk a tanfelügye-

Egyed Ufó Zoltán felvétele

lőségi útvesztőket... Két dolog vált teljesen világossá mostanra: a Waldorf tényleg akkor igazi, ha óvodától érettségiig végigkísérheti a gyermekek útját. Meg lehet szakítani, persze, óvoda után is, IV. osztály után is, VIII. végén is... De az igazi, amiért tényleg érdemes: érettségi után, „szabadságban elengedni" a fiatalokat, ahogy az elcsépelten is szép steineri mottó is mondja. A másik pedig: a kis gyermeklétszám miatt (soha nem lesznek konstans módon, évről évre 25 feletti osztálylétszámaink!) a tanfelügyelőség nem engedélyez állami IX. osztályt.

Staharoczky Vera: Már elindítottuk a líceum jogi hátterét adó, az engedélyeztetési folyamatot végigvivő új egyesület létrehozását. Ezzel párhuzamosan dolgozunk egy ismertető anyagon, amellyel városszinten népszerűsíteni tudjuk a kezdeményezésünket, hiszen saját diákjaink mellé néhány külsős diák jelentkezésére is számítunk. A tanári kar véglegesítése is sürgős, a hiányzó egy-két szakra új munkatársakat fogunk keresni. Igen, a kilencedik osztály indítása most a legégetőbb és legizgalmasabb tervünk, amely már jó és biztos úton halad.

O. J.: Úgy tudom, a Waldorf-pedagógiával ismerkedni kívánó pedagógusok részére szervezett több modulos képzéssor is folytatódik…

S. V.: Szeretnénk folytatni a néhány éve elkezdett alapozó képzésünket, amelyre egyre nagyobb az igény országszerte. Évről-évre gyarapodó létszámmal (idén már hatvan érdeklődő jelentkezésével) indítjuk ezt a képzést, ahová jövendő Waldorf-pedagógusok, nyitni-újítani szándékozó tanítók, érdeklődő szülők jönnek az egész ország területéről, és amely egyfajta alapot ad a Waldorf-úton járni szándékozóknak.

Benke András

Áthidalni a korlátokat

Milyen előfeltevésekkel láthatunk hozzá egy kötetnek, amelynek borítóján egy olyan mellérendelést olvashatunk, amely látszólag valamifajta dichotóm viszonyt feltételez? Vajon választási lehetőség elé fog állítani bennünket a kötet? Javaslatokat tesz, érvel, netalán nekünk kell végül valamiképpen állást foglalnunk? Kizáró vagy megengedő kettősségről, esetleg dialektikus viszonyról lesz szó a későbbiekben?

Orbán Gyöngyi *Híd és korlát* című tanulmánykötetének fellapozása után hamar rá kell jönnünk, hogy közel sem esetleges a címben a kapcsolatos mellérendelést jelölő „és" kötőszó használata. Ugyanis már az első tanulmány (*Az irodalmi mű mint partitúra*) olvasása után gyanakodhatunk, hogy a mellérendelés, illetve a kapcsolatteremtés fogalmai nem csupán grammatikai vagy retorikai szinten válnak fontossá. Hiszen a kötetben megjelenő tanulmányok szinte kivétel nélkül a nyelv, az irodalom, az értelmezés és a párbeszéd fogalmait, konnotációit, illetve ezek különböző lehetséges kapcsolathálóját járják körül. Ezért elkerülhetetlen lesz, hogy kitüntetett szerephez jusson a tanulmányok, esszék interszubjektív, heterogén, ugyanakkor párbeszédre invitáló, értelmezéskísérletekre sarkalló sajátossága.

A már említett kezdőtanulmánynak is két fő komponense van: egyfelől az irodalmi – Hans-Georg Gadamer által „eminens"-nek nevezett – szöveg, másfelől pedig a befogadó, az olvasó, aki életre kelti azt. A tanulmány címében kiemelt zenei szakterminus pedig igencsak indokoltnak tűnik, hiszen az írott szöveg instrukciói, útmutatásai mentén az olvasás, illetve értelmezés folyamata lesz az, ami a szó szoros értelmében megszólaltatja a szövegeket. „Az olvasás interiorizáló munkája révén az értelmezés olyan esemény, amelyben nemcsak a szöveg válik újra jelenvalóvá, hanem általa az olvasó is megtapasztalja önnön jelenvalóságát, úgy, ahogyan a fül jelenvaló a zene számára." (16)

Egy újabb kettősség tehát, mégpedig egy igen kivételes, ígéretes fajta, hiszen a szöveg idegensége, illetve a vele való találkozás által nem egyszerűen egy olyasfajta értelemkibomlás történik, aminek a végére érhetünk. Hiszen a tárgyalt kezdőtanulmányban is többször hangsúlyozza a szerző, hogy az irodalmi szöveg nem azt akarja, hogy önjelölt detektívekként nyomokat gyűjtsünk, ezzel pedig egyszer és mindenkorra megfejtsük a „rejtélyt", tehát túl legyünk rajta. Az említett idegenséggel való találkozás során ugyanis mi magunk is arra kapunk meghívást, hogy „társkomponistákká" váljunk, hogy a zenemű és az alapjául szolgáló partitúra viszonyához hasonlóan elismerjük, az irodalom tapasztalata is mindig több és más, mint amit maga a szöveg tartalmaz.

A fent vázolt dialogicitásnak – főként folyamatjellegéből adódóan – értelemszerűen időre van szüksége. A különböző olvasástapasztalatok, illetve értelemkeresések heterogenitásának, eseményszerűségének és nem utolsó sorban egzisztenciális tétjének köszönhetően értéktelített lesz a szöveggel, a szövegnél eltöltött idő. Nem egy végpont felől

válik értelmezhetővé, minősíthetővé, hanem az által a mélységesen személyes, kitüntetett esztétikai tapasztalat által, ami pontosan ebben a folyamatban bomlik ki.

Nem véletlen tehát, hogy a kötet lapjain nem csupán irodalomelméleti – többnyire hermeneutikai és dekonstrukciós – hangoltságú szövegeket olvashatunk, hanem sokkal gyakorlatibb jellegű írásokat is. Olyan elemzések ezek, amelyek pontosan azoknak a folyamatoknak, értelmezéskísérleteknek, jelentésteli csöndeknek, megakadásoknak és újraindulásoknak a lenyomatai, szemléletes és rendkívül olvasmányos kibontásai, amelyeket a fent idézett kezdőtanulmány már valamiképpen megelőlegezett nekünk. Szilágyi Domokos gyermekverseinek elemzése által például a nyelv szuggesztív, teremtő erővel és mágiával teli sajátosságaiba nyerhetünk betekintést, míg Nemes Nagy Ágnes vagy József Attila költészetén keresztül a nyelvi szubverzió, ambiguitás, idegenség-tapasztalatokkal való szembenézés, kapcsolatteremtés folyamataiba láthatunk bele.

Sőt, Nemes Nagy Ágnes *A gondolj-rám-virág* című versének átfogó elemzése kapcsán előkerülő, az emberi kapcsolatok, illetve az ajándékozás természetére, valamint időérzékelésünk sajátosságaira rákérdező, alapvetően ontológiai természetű problémák azt is hivatottak szemléltetni, hogy a hermeneutikai tapasztalat csak akkor nevezhető igazán sikeresnek, ha a befogadó ebben a folyamatban legalább olyan intenzitással érzékeli saját magát is, mint az olvasott irodalmi művet. „Minél több időt szánunk tehát az olvasásra, annál többet és teljesebbet kapunk vissza; úgy tűnik, mintha az oda-vissza adásnak és viszonzásnak ez a kölcsönös feltételezettsége és egyensúlya a műalkotást és befogadását az ajándékozáshoz tenné hasonlóvá." (77)

A fent jelzett példák és sajátosságok többnyire a kötet első, *Haladék* című ciklusából származnak, amelyet további két nagyobb egység követ. A tanulmányok kötetbeli szerkezetének egymásutánja azonban közel sem tekinthető véletlenszerűnek, annak ellenére sem, hogy a szövegek zöme a kötet kiadását megelőző hét év során megjelent már különféle folyóiratokban, tanulmánykötetekben is. Hiszen a következő – egy középkori arab orvos-filozófus –, *Aveorres* nevét viselő egységben megjelenő írások minduntalan visszautalni látszanak az előzőekben már tárgyalt kérdésekre, problémákra, azzal együtt is, hogy az itt sorjázó szövegek további szempontokkal, eddig még nem tematizált olvasási és értelmezési szituációkkal egészülnek ki. A második fejezet címválasztása azért is lehet indokolt, mivel – a Jorge Luis Borges által is megörökített – Aveorres példáján keresztül szemléletessé válnak az időbeli és kulturális távolság, fordíthatatlanság által támasztott akadályok, szakadékok, főként akkor, ha a jelen felől szemléljük azt a középkori iszlám tudóst, aki sehogy sem boldogult Arisztotelész *Poétikáj*át vizsgálva a tragédia és komédia szó adekvát lefordításával.

Aveorres, ha csak kompromisszumok, lemondások árán is, de végül valamiképpen csak dűlőre jut, az ő történetén keresztül pedig a hermeneutikai tapasztalatnak egy következő nagyon fontos komponensével ismerkedhetünk meg. „Nem más ez, mint a gadameri értelemben vett applikatív megértés követelménye, amelynek értelmében a műalkotás megértése nem merül ki a szöveg reprodukciójában, hanem az értelmezésben bomlik ki, amely viszont mindig tartalmaz (egzisztenicális) vonatkozást az értelmező helyzetére…" (152–153) Itt válik ugyanakkor világossá, hogy a hermeneutikai szituá-

ció elfogadásának szükségszerűen együtt kell járnia a kudarcok elfogadásával is, így a már címben jelzett – főként a nyelv szerepére, helyére vonatkoztatható – metaforapárnak is meg kell maradnia sajátos ambiguitásában.

A hermeneutikai szituáció elfogadásának szükségszerűen együtt kell járnia a kudarcok elfogadásával is.

Észre kell vennünk továbbá azt, hogy a kötet fent tárgyalt, második egységében kezdődik egyfajta hangsúlyeltolódás is, amelyet leginkább a hit, igazság, nem utolsó sorban pedig a pedagógia fogalmaival, illetve ezek sajátos konnotációival lehetne megragadni. Ez pedig nem függetleníthető a fent tárgyalt gadameri applikatív megértéstől sem. Hiszen ezek a tanulmányok a szövegolvasások és -értelmezések során körvonalazódó igazságtörténések, tapasztalatok jegyében, azokról – elméleti és gyakorlati szinten is – hírt adva születtek. És ha előzetesen nem is fogalmazódik, fogalmazódhat meg valamiféle konkrét cél, mégsem múlik el következmények nélkül a fent tárgyalt hermeneutikai és esztétikai tapasztalatokból, az idegenséggel, a radikális Mással való találkozás és nem-értés pillanataiból való részesülés. Az utolsó egység ennek adja rendkívül szemléletes lenyomatát Németh László példáján keresztül.

Talán nem véletlen, hogy e jelentős írónak a kötet zárórészében főként nem irodalmi hagyatéka, hanem pedagógia vonatkozású munkássága, tapasztalatainak összegzése kerül bemutatásra, elemzésre. Egyben ezzel a példás életúttal, a holisztikus gondolkodás, a másikhoz való odafordulás, a humán- és reáltudományok közötti hídképzés, dialógus-centrikusság be- és felmutatásával búcsúzik a kötet az olvasótól. A recenzió szerzője pedig azzal a reménnyel, hogy minél többen kezükbe veszik majd ezt a meglehetősen sokszínű, szakszerű, olvasmányos, nem utolsó sorban pedig a nyelv és a gondolkodás korlátainak áthidalására hívó és ösztönző kötetet.

(Orbán Gyöngyi: *Híd és korlát.* Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2014)

Karácsony János

Fizikai kísérletek

Napjainkban, amikor ijesztő méreteket ölt a természettudományoktól való elidegenedése a fiataloknak, nagyon fontos olyan könyveket megjelentetni, amelyek megpróbálják felkelteni érdeklődésüket e terület iránt. Ezt nem lehet elég korán elkezdeni. Popa Márta fizikatanárnő szeme előtt is ez lebegett, amikor összeállította a 2016-ban megjelent „Fizikai kísérletek gyűjteménye" című könyvet, amelyben lényegében folytatja az előző évben elkezdett munkát. Ekkor jelentette meg Almási Ildikó biológiatanárnővel közösen a „Természettudományi kísérletek gyűjteménye" címen a 147 érdekes, ugyanakkor egyszerűen elvégezhető, fizikai és biológiai kísérleteket bemutató kötetet.

Az újabb könyv az előző kötet szellemét megőrizve, hasonló technikai, szerkesztési módszereket alkalmazva, szórakoztatóan, érthetően, könnyen követhetően mutat be hatvan kísérletet a fizika területéről. Erénye az egyszerűség. A szerző kitűnő érzékkel alkalmazkodik a megcélzott olvasótáborhoz, tudásuknak megfelelően fogalmazza meg a javasolt kísérleteket. A tudományos pontosság és az egyszerűség tökéletes összhangban vannak egymással. A könyv célját, hogy játékosan ismerkedjenek meg a kis olvasók a természet törvényeivel, véleményem szerint, teljes mértékben eléri. A kísérletek bemutatása könnyen követhető, egységes. Minden egyes kísérlet leírása a felhasználásra kerülő eszközök és anyagok felsorolásával kezdődik, melyet az elvégzendő műveletek bemutatása követ. Ezután a „Mit tapasztalsz?" kérdés feltevésével és a rá adott válasszal a szerző az adott fizikai jelenség megfigyelésére irányítja a kísérlet elvégzőjének figyelmét. A „Miért?" részben egyszerű, de tudományos pontossággal megfogalmazott válaszokat találunk. Ezek után a „Kérdések" következnek, melyek gondolkodásra, a jelenség alaposabb megértésére késztetik a kísérletezőt. Végül pedig a „Tudod-e?" résznek jut az a szerep, hogy bővítse a kísérlet során tapasztaltakat. Ebben olyan természeti jelenségekkel, technikai alkalmazásokkal ismerkedhet meg az érdeklődő diák, melyek létrejöttében az elsajátított ismereteknek döntő szerepük van. Ki kell emelnünk, hogy a szerző, ahol lehetséges, külön felhívja a figyelmet a magyar vonatkozásokra is.

A szerző, ahol lehetséges, külön felhívja a figyelmet a magyar vonatkozásokra is.

Minden egyes kísérlet leírásához, elvégzésének megkönnyítése végett, egyszerű, ugyanakkor szép kivitelezésű rajz csatlakozik.

A gyűjtemény kísérleteinek mindegyike a saját tapasztalatok alapján került a kötetbe. A szerző tanítványaival együtt az összes kísérletet elvégezte, jól ismeri a megcélzott korosztály képességeit, érdeklődési körét. Említésre érdemes, hogy ezeket egyszerű esz-

közökkel, különösebb kiadások nélkül el lehet végezni, mindenki számára hozzáférhetőek.

Egy ilyen könyv megírásakor mindenekelőtt magának a fizikának, a fizikai jelenségeknek és törvényeknek az alapos ismeretére van szükség, de érzékkel kell rendelkezni ahhoz is, hogy ezen ismereteket egyszerű, könnyen befogadható formában adjuk tovább. A szerző bizonyítja, hogy maga is rendelkezik ilyen adottságokkal. Ugyanakkor elengedhetetlen egy bizonyos egyensúly kialakítása a közölt információk és ezek magyarázata között is. Ennek szerencsésen tesz eleget – és valóban igényesen megoldva a feladatot –, kétségkívül gazdagítja a hazai magyar nyelvű népszerűsítő irodalmat.

A „Fizikai kísérletek gyűjteménye" tehát hiánypótló a romániai, magyar nyelvű fizikát népszerűsítő könyvek sorában. A kötet nemcsak gyerekeknek és fiataloknak ajánlott, hanem hathatós segítséget nyújthat tanároknak, szülőknek is az oktató-nevelő munkában.

A könyvet a Pro János Zsigmond Szövetség adta ki, elismeréssel tartozunk a szerzőnek, a szerkesztőknek és a kiadónak ezért a műért. Jó szívvel ajánlhatjuk minden érdekeltnek a sajátos, eredeti stílusban összeállított kötetet.

(Popa Márta: *Fizikai kísérletek gyűjteménye*. Pro János Zsigmond Szövetség, IDEA, Kolozsvár, 2016)

Boda Székedi Eszter

Filmajánló: Mindannyian másak vagyunk

Nem egyszerű alkalmazkodni az elvárásokhoz, beilleszkedni a tantervbe, időben leadni a kimutatásokat, kijavítani a dolgozatokat, átgondolni a másnapi órákat, felkészülni vizsgákra, különböző ellenőrzésekre, összeállítani iratcsomókat, vizsgatételeket, ellenőrző lapokat, vagy felkészülni felmérőkre, feleltetésre, bemutatókat készíteni, internetről anyagokat összeollózni a jobb lezárás reményében, és még ki is állni mindezzel az osztály elé. Azaz: megfelelni diákként, tanárként. Bár mindezt oldja a napi rutin bejáratottsága, vagy egyszerűen csak az a tény, hogy szeretjük, amit csinálunk, és nem csupán diákként, hanem tanárként is élvezzük az ugyanúgy vissza nem hozható iskolai éveket. Hogy a pénteknél jobban szeretjük a hétfőt. Mert akár hisszük, akár nem, ilyen is akad.

Mint ahogyan olyan is, akinek a világlátása nem a megszokott, és nem is alkalmazkodik a tágabb értelemben vett társadalmi elvárásokhoz, mert képtelen rá, fizikai vagy lelki okok miatt. Számos film szól ezekről az elvárásokról, az alkalmazkodásról, illetve azok képtelenségéről, a kívülállóság nehezen elviselhető állapotáról. A valamilyen neurotikus betegségben szenvedőket főszerepbe állító filmek többnyire ilyenek, egyértelműen hangsúlyozzák célzatos mondanivalójukat, és felmutatják a másság tiszteletben tartásának, az embertárs megbecsülésének erényeit. Ilyenkor nehéz nem észrevenni az allúziót, miszerint az elfogadásnak a hétköznapokban is működnie kell(ene), a családban, az iskolában, a mikro- és makrokörnyezetben, vagyis olyan körülmények között is, amikor általában nem ennyire kifejezett a másságnak a ténye. A *Vincent és a tenger* (Vincent will meer, 2010) című film is kívülállókat mutat, a társadalomba nem beilleszkedőket, csendben lázadókat, akik többet kívánnak maguknak a fehér falaknál, és az udvart körbezáró drótkerítésnél. Az eredeti cím utánozhatatlan, más nyelvben vissza nem adható módon játszik rá arra, hogy a szereplők – köztük kiemelten Vincent – többet akar. A tengerhez akar eljutni, pontosabban édesanyja hamvait akarja elvinni egykori – fényképpel bizonyított ‑ boldogságának helyszínére. A németben pedig a Meer (tenger) szó, mint főnév, nagy betűvel írandó, ejtésben viszont rájátszik a mehr (több) szóra, így alakul végül a kisbetűs meer forma, amely mindkét jelentést hordozza. Vincent ugyanis, annak ellenére, hogy nem kegyelmez neki az élet, boldogulni igyekszik; nem túlélni próbál, hanem együttélni egy olyan betegséggel, amelyik a körülötte élőkből nem csupán szánalmat, hanem adott esetben akár agresszivitást is kiválthat.

Pedig látszólag minden rendben. Három fiatal utazik az olasz tengerpart felé. Mutatós Audi és nem kevés készpénz birtokában szemmel láthatóan nem függnek senkitől és semmitől: övék a világ. A látszat azonban természetesen csal. Az egyik fiú Tourette-szindrómában szenved, nem képes kordában tartani mozdulatait, váratlanul ejt ki szokatlan hangokat, trágár szavakat, a másik többek között tisztaság- és rendmániás, csak

gumikesztyűben hajlandó vezetni, és állig begombolkozva viseli az inget, a lány pedig nem akar egyetlen falatot sem magához venni. Ők hárman ugyanazon intézet falait hagyták maguk mögött, és kapva az adódó alkalmon, együtt indultak útra. A Németország, Ausztria és Olaszország szemet gyönyörködtető tájain forgatott, fülbemászó muzsikával aláfestett jelenetek (mint például a Train együttes *Hey Soul Sister* című slágere) a fajsúlyos téma ellenére üdítően hatnak. Elérik azt, hogy már nem is betegségtől szenvedő alanyokat, hanem útkereső fiatalokat lássunk, akik a szülőkkel való kapcsolat átértékelésének és az egymásra találásnak a rögös útját járják, miközben váratlan döntéseket hoznak, és kiszámíthatatlanul cselekednek, összevesznek és kibékülnek, menekülnek egymástól és egymáshoz.

1. kép: Vincent és a tenger

A neves előadóművészek nevével fémjelzett alkotás (Németország legfoglalkoztatottabb színészei közé tartozó Heino Ferch, vagy a forgatókönyvet is jegyző, a főszerepet alakító Florian David Fitz) megkapó változata annak, hogyan is lehet könnyfakasztás nélkül szólni fájdalmas dolgokról, vígjátékba oltani bárminemű gúnyolódás nélkül a szenvedést, vagy annak a lehetőségét.

Pengeélen táncol ugyanis az, aki – legyen szó testi vagy mentális – betegségről filmet készít, irodalmi művet, esetleg filmajánlót ír, vagy netalán hasonló témájú filmet diákokkal közösen megnéz, megbeszél. Vigyázni kell a fogalmazásmóddal, hiszen nem csupán az érzelgősség csapdáját illene kerülni, de nem szabad figyelmen kívül hagyni a személyes érintettséget, a megbántás akaratlan veszélyeit sem. A *Vincent és a tenger* merész film, hiszen vállalja, hogy nem szenved és szenveleg, s ezt a nézőtől sem várja el. Megkapó természetességgel mesél, nem lekezelő módon; a betegségek tüneteiből adódó helyzetkomikumot sem hagyja ki, mindeközben pedig azt is egyértelművé teszi, hogy

nem csupán a film szereplői vagy szűkebb-tágabb környezetünk mentális betegséggel küszködői a mások, hanem mi valamennyien.

Vincenték végül odaérnek a tengerhez, ennél viszont jóval többet nyernek: már nem úgy tekintenek önmagukra, egymásra, környezetükre, mint korábban. Nem csupán önértékelésük fejlődik, hanem lehetőséget kapnak arra, hogy adottságaikkal együtt élve, feltalálják magukat abban a világban, ahová eredetileg is tartoztak. Többé már nem vonulnak félre, és ami számukra talán még ennél is fontosabb: a hozzájuk tartozók sem várják már el tőlük ugyanezt.

A Németországban kritikai és közönségsikernek egyaránt örvendő film eljutott a tengerentúlra is, hiszen alig négy évvel az eredeti bemutatója után remake készült belőle, *The Road Within* címmel. A *Vincent és a tenger*t majdnem jelenetről jelenetre idéző, ám a nyelvi és kulturális környezet révén más hangulattal, módosult hangsúlyokkal élő feldolgozás esélyt ad nézőnek, tanárnak, diáknak egyaránt arra is, hogy elgondolkozhasson az európai és amerikai filmkészítés különbözőségeiről. Az amerikai filmek fogyasztásának társadalmában és a mozgóképkultúrát kevésbé felpártoló középiskolai oktatásban erre pedig ugyancsak szükség lenne.

A *Hesher* (2010) című film történetét elindító tragikus esemény is a *Vincent és a tenger* kiindulópontjához hasonló: meghal a fiúgyermekét hátrahagyó édesanya. Az előző filmben a fiú már felnőttkorba lépett, Tourette-szindrómája miatt viszont korábban szimbiózisban élt édesanyjával, a *Hesher* szereplője viszont még gyermek, legjobb esetben is kiskamasz, aki olykor biciklire pattan, és csak teker, hogy legalább ideig-óráig távol kerüljön a családi háztól, benne mackónadrágban, borostásan, nyugtatók társaságában lézengő édesapjával és mindig sétálni vágyó nagymamájával, aki igyekszik menteni a családot, rutinosan végezni és elvégeztetni a mindennapok feladatait.

És ekkor váratlanul beköltözik Hesher. Mielőtt feleszmélnének, már a mosógépüket használja, és a vacsorájukat eszi. Ők pedig beletörődnek, hiszen úgyis mindegy. Hesher pedig látványosan cserben hagyja a rászorulót, és megtanítja a nagyit vízipipát használni. Az amerikai független filmek neves seregszemléjén, a Sundance fesztiválon feltűnt mozgókép látványosan keveri az erőszakot, a morbid humort a kertvárosok családi drámájával, játszik rá a hollywoodi sikerfilmek értékrendszerére és a néző elvárásokra, miközben némi érzelgősséget is csepegtet. Neves színészekből sincs hiány, Natalie Portman producerként is közreműködik, a szakadt cuccokban és gyerekes tetoválásokban feszítő címszerepben meglepő módon a kölyökképű Joseph Gordon-Levitt tűnik fel, de az Office-sorozat rajongói is rácsodálkozhatnak Rainn Wilson szokatlan szerepére. Közben szól a Metallica és a Motörhead, alapigazságok derülnek ki sokadjára (ne a távozókra, hanem a mellettünk maradókra figyeljünk), és külön értelmet nyer a stáblista is, annak metszően pontos illusztrációival. Itt nem szerepelnek diagnosztizált betegek, lelki sérültek viszont akadnak szép számmal, a segítség pedig onnan érkezik, ahonnan azt a legkevésbé várná(n)k. Hesher, akinek címszerepét a Metallica együttes 24 évesen elhunyt basszusgitárosa, Cliff Burton ihlette, történet nélküli figura. Bár ő a címszereplő, személyes dolgokat nem tudunk meg róla, az örök lázadó típusát hozza, akinek könnyedén beletörik a bicskája a hétköznapok kihívásaiba. Leginkább nyugágyon vagy kanapén sze-

ret ücsörögni, a legváratlanabb pillanatokban zavarba ejtő történeteket előadni, esetleg autókat robbantani és úszómedencékbe minden fellelhetőt dobálni. Vagyis jóval inkább destruktív, mint konstruktív, ezért a többi ember által nehezen megtűrt, bár ő látszólag nem is vágyik az elfogadásra. Itt járt Hesher – hirdeti a háztetőre festett felirat az utolsó jelenetben. A film lényege össze is foglalható ebben a rövid mondatban: Hesher ugyanis jött, tört, zúzott, életeket mentett, igazságot szolgáltatott, majd távozott. Nem valamiféle szuperhőssel van azonban dolgunk, hanem egy öntörvényű, ám szeretetre szomjazó ifjoncról, trágár szavak és viccek büszke mesélőjéről, akinek jólesett ideig-óráig valahová tartozni.

2. kép: Hesher

A Metallica elhíresült betűtípusával kirakott cím, a dinamikus zene, a jelenetek szituációs lehetőségeinek maximális kihasználása (a film nem a cselekményvezetés feszültségéből, hanem a pontosan megrajzolt helyzetek sorozatából építkezik) vonzerőt jelentenek a középiskolás, egyetemista nézőközönség számára, ahogyan teszi ezt a címadó figura is, akivel jó páran azonosulni tudnak. Vagy a film többi szereplőjével, a magányos fiúval, aki példamutatóan követi célját (legyen az akár egy roncstelepre ítélt autó visszaszerzése), az egész világban csalódott, vegetáló apával, aki csak nehezen veszi észre, hogy van tovább is, vagy az előítéletek nélküli elfogadás és a szeretet erényeit képviselő nagymamával, aki végül eljut sétálni, bár nem úgy, ahogyan azt várnánk. A trágár beszéd

pedig ebben a szövegkörnyezetben helyénvaló, ahogyan az előző filmben is, a Tourette-szindróma okán ugyancsak indokolt. Vagyis ez ne állítsa meg a pedagógust, hogy közös filmnézésre invitálja diákjait, hiszen két olyan alkotás tapasztalatáról maradnának le, melyek megmutatják a másság természetét és természetességét, létjogosultságát iskolában, osztályteremben és azon kívül is, a hét bármelyik napján, legyen bár kedvencünk a hétfő, a péntek vagy éppen a hétvége.

Vincent és a tenger: http://www.filmbazis.org/vincent-es-a-tenger-online-teljes-film/filmnezes/69104?_lbGate=1000232

Hesher: http://filmtornado.cc/Online-filmek/Online/166341

Salamon Boróka

Nyelvtanulásról másként…

Az államnyelv oktatása kisebbségek számára

Az államnyelv tanítása többszörösen nehéz helyzetbe hozza a pedagógusokat, hiszen a tantervet maradéktalanul betartva, a rendelkezésre álló óraszámban tanítva szinte lehetetlen megfelelni az előírt követelményeknek. Ha a kommunikációra fektetjük a hangsúlyt, a nyelvi és irodalmi ismeretek, azaz a vizsgára való felkészülés marad alul, ha a lecke az elsődleges, a tanulók képesek visszaadni a fogalmak definícióit, viszont vásárláskor, hivatalos kérvény benyújtásakor segítségre szorulhatnak. Dilemmák bőven keresztezik utunkat, tevékenységünket, de megoldások, különösen központi szintről jövők, annál kevésbé. Hosszan tartó törekvések eredménye a többségi tantervkészítők szemléletváltása: annak elfogadása, hogy a román nyelv a magyar kisebbség számára nem anyanyelv, tehát nem lehet anyanyelvi szintű követelményeket támasztani a vizsgázókkal szemben. Annak lehetőségét, hogy mind a román, mind az ukrán, szlovák stb. nyelvet idegen nyelvként lehessen tanítani, a többségi nyelvpedagógia legtöbb esetben kizártnak, a kisebbségi pedig utópisztikusnak tartja, elsősorban nemzetpolitikai okokból. Azonban az idegennyelvi tanítási tapasztalatok felhasználása, a módszerek átültetése a többségi nyelvet tanító pedagógus javára válhat, tevékenységének üdítő sikerességét biztosíthatja.

Dilemmák bőven keresztezik utunkat, tevékenységünket, de megoldások, különösen központi szintről jövők annál kevésbé.

Ebben a szemléletben látott napvilágot „A nemzeti kisebbségi tannyelvű iskolákban oktatott szlovák nyelv és irodalom tantárgy minőségi javítása idegennyelv-oktatási módszerekkel (különös tekintettel a magyar tannyelvű iskolákra)” című Európai Uniós finanszírozású projekt keretében a most bemutatásra kerülő szöveggyűjtemény, amely 12 tanulmányt kínál a kisebbségi nyelvpedagógia iránt érdeklődőknek. A Vančo Ildikó és Kozmács István által szerkesztett „Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára” című kötet a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem gondozásában 2015-ben jelent meg Nyitrán. A háromnyelvű kiadás – angol, magyar, szlovák – egyrészt a pontos tájékoztatást, másrészt a kölcsönös megértést-megértetést célozza. A kötet szerzői: Csernicskó István, Tódor Erika Mária, Poór Zoltán, Laihonen Petteri, Mária Alabánova, Juraj Vaňk, Juraj Glovňa, Zdenka Gadušova, Ján Gall, Tolcsvai Nagy Gábor, Kozmács István, Vančo Ildikó.

A nem anyanyelvi státuszon belül helyet kap az államnyelv sajátos jellege.

A tanulmányok a szűk tárgykör ellenére széles skálán mutatják be az államnyelv oktatásának vetületeit, annak nehézségeivel együtt, valamint megoldásokat kínálnak a nyelvtanítás-nyelvtanulás minőségének javítására. A szlovákhoz hasonlóan a román is flektáló, azaz hajlító nyelv, szemben a magyarral, amely agglutináló, azaz toldalékoló. Míg az első két nyelv az indoeurópai nyelvcsaládhoz tartozik, a magyar finnugor eredetű, így a tárgyalt nyelvek közti különbségek meglehetősen számottevőek. Éppen ezért több tanulmány szerzője javasolja a két nyelv kontrasztív megközelítésű tanítását, hangsúlyozva azt, hogy az anyanyelv elsajátítása során természetes módon megtanult metanyelvi fogalmak definícióinak tanítása a másik nyelven fölösleges és nem célravezető, hiszen a cél a funkcionális nyelvhasználat, a kommunikáció gördülékenysége. A tanulmányok nem képviselnek egységes álláspontot arra vonatkozóan, hogy az államnyelvet idegen vagy második nyelvként kellene-e tanítani. Egyik szerző úgy véli, az államnyelvvel valódibb és közvetlenebb kapcsolatban van az egyén, mint egy választott idegen nyelvvel, így a nyelvpedagógiai módszerek eltérnek az idegen nyelv tanítási módszereitől. Mások az államnyelvet valós idegen nyelvként tartják számon, utalva annak lehetőségére, hogy bár többségi környezetben él, a kisebbségi diáknak csak ideiglenesen van lehetősége kikerülni az államnyelvi kommunikációt. Példaként a tömbmagyarságban elhelyezkedő rurális közösségeket említik. A kétnyelvűség, nyelvi státusz kérdéskörében megkülönböztetett helyen áll a „non-native language" fogalmára épülő, azaz a nem anyanyelvi paradigma, amelyről Tódor Erika Mária tanulmányában olvashatunk. A román mint nem anyanyelv fogalma egyre inkább teret hódít a hazai szakirodalomban, olyan szakembereknek köszönhetően, akik felismerték az államnyelv anyanyelvi szintű oktatásának sikertelenségét, és az idegen nyelv tanításának irányába mozdították el a kormányzati szemléletet. A nem anyanyelvi státuszon belül helyet kap az államnyelv sajátos jellege, ugyanis a magyar kisebbség nyelvi környezetének sajátosságait figyelembe véve teljesen más nyelvhasználati elrendeződésről beszélünk az államnyelvek és az idegen nyelvek elsajátítása esetében.

A kétnyelvűség dimenzióin belül a tanár személye is szóba kerül: Csernicskó István idézi tanulmányában a nemzeti kisebbségek jogairól szóló hágai ajánlásokban foglalt javaslatot, miszerint az államnyelvet kétnyelvű tanároknak kellene tanítaniuk, akik mindkét nyelvben és kultúrában jártasak, így azokat hitelesen tudják közvetíteni.

A nyelvek helyzetét, státuszát vizsgáló kérdéskörben a Laihonen Petteri által bemutatott finnországi modell kulcsfontosságú dologra mutat rá: a svéd anyanyelvű diákokra nézve a finn tanterv elsődleges célja az, hogy megértsék, hol és miért kell használniuk a finn nyelvet úgy, hogy közben értékeljék saját nyelvi hátterüket, tanuljanak a nyelvi jogokról és a különböző nyelvek státuszáról, ezáltal valóságossá, kézzelfoghatóvá téve az államnyelv szükségességét, helyét a tanulók életében. A szerző által kiemelt forma a nyel-

vi többféleség megbecsülésének tanítása nyelvi tájkép segítségével, amelyen különböző nyelvek kerülnek bemutatásra az iskolában.

A kötetben az idegen nyelv tanítási módszerei is említésre kerülnek, a grammatika-központúak és a kommunikatív jellegűek egyaránt. Juraj Glovňa szerint elképzelhetetlen a másik nyelv tanulása a törvényszerűségek, szabályok érvényesítése nélkül, hiszen az anyanyelv vagy első nyelv elsajátításától eltérően a gyermek nem a Chomsky-elmélet szerint tanulja a nyelvet, azaz nem csupán bővíti beszédét, hanem következetes kognitív munkát kénytelen kifejteni.

A diákot központba helyező módszerek közt szemelgetve Zdenka Gadušová megemlíti a Community Language Learning, a Suggestopaedia, de még a Total Physical Response módszereit[1] is. A szerző szerint az oktatók bizonyos értelemben kutatókká válnak, akik a különböző módszerek elemzése alapján választanak a rendelkezésükre álló elméletekből, és kikísérletezik, hogy mi alkalmazható az adott tanulási környezetben a leghatékonyabban. Tanulmányában megfogalmazza azt az elterjedt, téves, de általános többségi szemléletmódot, miszerint a kisebbségi gyermek úgy indul iskolába, hogy már beszéli az államnyelvet. Mivel a valóság ennek a legtöbb esetben ellentmond, véleménye szerint a nemzeti iskolák alsó tagozataiban a cselekedtető módszerrel kellene kezdeni a szlovák nyelv tanítását, és audio-linguális vagy audio-orális módszerrel folytatni a 6–8 éves korosztály esetében. A kommunikáció-orientált tanításban is helye van a grammatikai modelleknek, az ún. „drilleknek" a különböző nyelvi struktúrák rögzítése céljából: a helyes nyelvi formát lehet oktatni úgy is, hogy a tanulók játékosan, együttműködve gyakoroljanak.

Kozmács István az államnyelv tanulása kapcsán a funkcionális szemléletet emeli ki. Úgy véli, a nyelvtanítás elsődleges célja a funkcionalitás kell, hogy legyen, mivel a grammatikai struktúrák formális rendszerére alapuló nyelvoktatási paradigma alkalmatlan arra, hogy kétnyelvű környezetben hatékonyan működjön. A nyelvtanulás nehézségei közt említi például a szlovák nyelv aspektusos jellegét a magyarral szemben. A tanulmány egyik lényeges üzenete, hogy a funkcióközpontú oktatás alapja a tanuló nyelvtanulási tapasztalatai és a tudományos leírás közti dialógus kialakítása.

Tanulmányában megfogalmazza azt az elterjedt, téves, de általános többségi szemléletmódot, miszerint a kisebbségi gyermek úgy indul iskolába, hogy már beszéli az államnyelvet.

Vančo Ildikó a nyelv szerepére világít rá – mint a kisebbségek önazonosságának megőrző eszközére, identitásuk alapelemére. Bemutatásra kerülnek a különböző kétnyelvűségi oktatási modellek, illetve ezek negatív és pozitív következményei: nyelvi

[1] Az említett nyelvtanítási módszerek olyan tanulásszervezési módokra vonatkoznak, amelyek a környezetre, a tanuló benyomásaira, érzéseire, illetve a tanulási körülmények élményszerű kihasználására összpontosítnak.

befullasztás, szegregáció, tranzíció, kéttannyelvű rendszer, valamint az anyanyelv megőrzésére irányuló programok és ezek közösségre, identitásra kifejtett hatásai.

A kötet különös értéke, hogy szerzői több megközelítésből elemzik az államnyelv tanításának aspektusait, így átfogó képet kaphatunk a nyelvi státuszról, a többségi nyelvpolitika irányvonalairól, a tanításban használható módszerekről, ugyanakkor néhány tanulmányban konkrét javaslatok fogalmazódnak meg az államnyelv tanításának optimizálására vonatkozóan. Ez a törekvés Romániában is szükségszerű, hiszen az iskolai szakaszzáró vizsgák eredményei minden kétséget eloszlató módon tükrözik azt, hogy a román nyelv és irodalom oktatása nem felel meg az elvárásoknak. Bár e tekintetben nem mellékes a tanulók attitűdje sem a tanult nyelvvel szemben, az államnyelv oktatásának sikertelensége többtényezős nyelvpedagógiai jelenség, a probléma megfogalmazása azonban hatékony megoldások elkezdését is elősegítheti.

Ajánljuk a kötet tanulmányozását minden román nyelvet tanító pedagógusnak, egyrészt azért, hogy naprakész információkkal rendelkezzen a nyelvpedagógiai törekvések irányvonalairól, másrészt azért, hogy tapasztalatot cseréljen, akár virtuálisan is (pl. szlovák nyelvet oktató pedagógusokkal). A kötet ugyanakkor szakmai tartalma révén, érdekfeszítő olvasmány nyelvészeknek, idegen nyelvet tanítóknak és tanulóknak egyaránt.

(Vančo Ildikó és Kozmács István (szerk): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára.* Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 2015.)

Szállassy Noémi

Múzeumpedagógiai továbbképző

Január 20–22. között a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége évközi továbbképzőt szervezett *Múzeumpedagógia a tanórák keretén belül II.* címmel. A képzés helyszíne a Csíki Székely Múzeum volt, ahol a jelenlevő tanárok és múzeumpedagógusok elsajátíthatták a múzeumpedagógia legfontosabb pedagógiai alapelveit és módszertani kérdéseit, betekintést nyerhettek a Csíki Székely Múzeum állandó és vándorkiállításaiba, képet kaphattak az ott zajló múzeumpedagógiai foglalkozásokról, csoportosan készítettek elő és mutattak be múzeumi foglalkozástervezeteket. A képzés alatt rövid előadások hangzottak el helyzetgyakorlatokkal, szerepjátékokkal, tervezéssel, önálló és csoportmunkával. A képzést Vásárhelyi Tamás (Magyar Természettudományi Múzeum és Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest) és Molnár József (Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Szentendre) vezette.

A foglakozások munkaszelleméről és jó hangulatáról az alábbi képek tanúskodnak.

(A fotókat Szolláth Hunor készítette.)

Bordás Andrea

Színház, mozgás, nevelés

A KÁVA Kulturális Műhely és a Közép-Európa Táncszínház közös programját élvezhette három napig a tánc és a dráma iránt érdeklődő váradi közönség és az általános és középiskolás fiatalok egy-egy csoportja. A budapesti társulatok a Nagyvárad Táncegyüttes meghívására érkeztek Nagyváradra februárban. A négy színházi, táncszínházi nevelési foglalkozás a kortárs tánc megismertetésére, a fiatal nemzedékhez közelebb hozására és a dráma, a színház eszközeivel történő közös gondolkodás beindítására törekedett. A hagyományos színházi nevelési megoldásokhoz képest két foglalkozásban jelentős újdonságnak számított a tánc, a mozgásművészet integrálása a folyamatba, ami egyúttal az előadások művészi értékét is növelte. A tánc és a színház gyakorlatilag elválaszthatatlanul összeszenőtt egymással ezekben a foglalkozásokban, a koreográfus, a táncos és a drámatanár munkája sokszor összefolyt.

A Közép-Európa Táncszínház néhány hónappal korábban már vendégszerepelt Nagyváradon a *Horda* című előadásával. A szakmai közönség egy részének, de talán a résztvevő középiskolásoknak sem volt teljesen új a látvány, a színpadi történéssor. A *Horda 2* című foglalkozás viszont arra is lehetőséget biztosított a résztvevő középiskolások számára, hogy az alkotási folyamat részévé váljanak, tapasztalataik alapján az előadás többszintű értelmezését teremtsék meg. A „hordaság" fogalmának értelmezése mellett a kortárs tánc művészi erejét is megtapasztalhatták, az előadás közös értelmezését is megfogalmazhatták. A kerettörténet, melyben egy színházbemutatás alkalmával a látogató fiatalok egy csoportja a színházigazgató és a művészeti vezető között kibontakozó konfliktushelyzetbe csöppent, a kortárs tánc és a kortárs táncosok alkotási folyamataiba kínált betekintési lehetőséget, abba a világba, amelyet nem a klasszikus balett megszokott mozdulatai, hanem az önmeghatározás, a személy és a tér találkozása hoz létre.

A középiskolások a színpad szélén foglaltak helyet, így testközelből láthattak bele a mozgások kavalkádjába. A koreográfus titkos cinkosaiként beleegyeztek a *Horda* című táncszínházi előadás befejezésének közös megalkotásába. A próbafolyamat gondolati és fizikai síkját is megtapasztalták, amikor három, táncosok és drámatanárok által vezetett kiscsoportban megosztották egymással a hordasággal kapcsolatos gondolataikat, majd mozdulatonként alkottak meg egy-egy koreográfiát. Megérezték, megtapasztalták, mit jelent a horda tagjának lenni, és közeli rálátást nyertek arra is, hogyan épülnek fel a kortárs táncelőadások. A próbafolyamat után ugyanarról a helyről tekintették meg az előadást. Különleges hatást keltett az, ahogyan a kiscsoportokban összerakott mozdulatsorok az előadás egy adott pontján beépültek a darabba, és a diákcsapat is az előadás részévé vált.

A foglalkozás az előadás után visszacsatolt a kerettörténet konfliktusához: az ördög ügyvédjét játszó színházigazgatóval szemben, az ő provokálására a fiatalok – immár saját tapasztalataik alapján – a kortárs tánc és a látott előadás mellett érvelhettek, a példaként emlegetett csillogó, kissé hatásvadász New York-i történettel szemben. Bár a fiatalok érvelése sokszor nem volt több, mint a koreográfus már hallott szavainak parafrazálása, a *Horda* alkotási folyamatában való részvétel nyilvánvaló érzelmi kötődést alakított ki náluk. A tapasztaltak nyomán minden bizonnyal nyitottabbak lesznek egy-egy kortárs táncszínházi előadás befogadására, mint azok, akiknek nincsenek hasonló élményeik.

A második tánc/színházi nevelési előadás az *Igaz történet* volt. Ez egy családi dráma, egy kamasz kétségbeesésének drámája, és annak feldolgozása. A darabba illesztett táncbetétek a művészi kifejezést szolgálták, sűrítették, és érzékletesen emelték ki a mondanivalót. Az előadás létrehozásával a budapesti alkotók (a Nemzeti Táncszínház, a Közép-Európa Táncszínház, a Káva Kulturális Műhely és a Bethlen Téri Színház) a következő célrendszer megvalósítására törekedtek: a verbalitás és a mozgás összekapcsolásán keresztül közelíteni a megfogalmazott problémákhoz; fejleszteni a résztvevők testmemóriáját és testtudatát; megértetni, hogy a mozgást, a táncot nem érteni, hanem – a „zsigeri szintre" hangolódva – érezni kell; láttatni a sokszínű szakmai együttműködés lehetőségét. Mindemellett a család és a történetet mesélő gyerek drámáján keresztül az alkotók arra törekedtek, hogy minden szereplő helyzete, igazsága világossá váljék.

Az előző foglalkozáshoz hasonlóan a résztvevők (egy általános iskolai 8. osztály tanulói) itt is a színpad szélén foglaltak helyet, onnan nézték végig a kezdő tánckoreográfiát. Az első látásra talán értelmezhetetlen vagy inkább csak érzelmeket ébresztő koreográfia a foglalkozás végére illesztett ismétléssel nyert értelmet. A színész drámatanárok és a táncosok dupla szereposztásban játszották az apa, az anya és a nagylány szerepét, miközben egy-egy kiscsoport munkáját is koordinálták. Egyedül a történetet mesélő tizenhárom éves Bence karaktere nem volt megkettőzve, amit a résztvevő gyerekek a fiú őszinteségének jelzéseként értelmeztek.

Az egyszerű, de esztétikus és funkcionális kellékekkel (pl. színes rongyszőnyegekkel) történő térberendezés, térmeghatározás után a résztvevők kiscsoportokban gyűjtöttek fogalmakat arról, hogy mit tekintenek a család alapjának, mi kell ahhoz, hogy egy család működőképes legyen. A külön lapokra felírt és a szőnyegeken elhelyezett fogal-

makat egy drámatanár irányításával röviden értelmezték, majd kiscsoportos munkában a négy szereplő karakterét építették tovább, a már látott koreográfia felhasználásával. A feladat egy hétköznapi este életképének mozdulatokból való megalkotása volt. A gyerekek mozdulatokat, gesztusokat adtak a szereplőknek, ezeket a táncosok beépítették a következő, improvizáción alapuló jelenetbe, és szabadon továbbfejlesztették őket. Az ezt követő szöveges és mozgásos jelenetekből rajzolódott ki a történet folytatása: a külföldön munkát vállaló apa fokozatosan eltávolodik a családtól, a skype-on való kapcsolattartás egyre nehézkesebb. Ebben a helyzetben a család minden tagjának megvan a külön kis drámája. Ezen a ponton a diákok újból bekapcsolódhattak a történetbe – a szereplők félelmeinek összegyűjtése egyúttal viselkedésükre is magyarázatot adott. A gyerekek instrukciói alapján létrejövő mozgássorok a táncosok és a színész drámatanárok számára az improvizatív alkotásra teremtettek újabb lehetőséget. A történet végét közösen találták ki a résztvevők: megírták Bence üzeneteit a szereplőknek, majd mozgáson keresztül is megfogalmazták a család tagjainak szánt gondolataikat. A záró táncszínházi jelenetben egy szimbolikus ajtó is szerepelt, ennek jelentését közösen próbálták megfejteni a gyerekek. Ugyanakkor arról is tovább gondolkoztak, hogy mi fog történni a családdal a következő években.

Mint ahogyan az a színházi nevelési előadásoknál szokott lenni, itt sem voltak jó vagy rossz válaszok, az elhangzottakra egyforma létjogosultsággal bíró egyéni igazságokként, elképzelésekként tekintett mindenki. Az előadás gondolkodásra hívott, egy helyzet alapos körüljárása után szabadon hagyta a végkifejletet. Nem a széteső család drámájának feldolgozása, vagy hasonló helyzetben lévő gyerekek lelki megsegítése volt a célja, hanem az egyéni felelősség és hozzáállás fontosságára kívánt rávilágítani. A táncos betétek pedig emelkedett hangulatot, esztétikai élményt nyújtottak mind a diákok, mind a szakmai közönség számára.

A két színházi nevelési előadás után két olyan foglalkozás következett, amelyben a szakmai közönség is aktívan részt vett. Kun Attila koreográfus mozgásórája a testtudatosság, a testtartás, a légzéstechnika, a színpadi jelenlét fogalmait járta körbe különböző gyakorlatok által. Az egyszerű mozdulatokból összeálló mozgásokból, azok kombinációiból a foglalkozás végére szinte koreográfia született, ami azért is érdekes volt, mert

alapmozdulata – a hullámzó kézmozgás – a *Horda 2* táncjeleneteiben, a középiskolások segítségével létrehozott koreográfiának is alapeleme volt. A másfél óra folyamatos mozgás tudatos fizikai és szellemi jelenlétet követelt meg a résztvevőktől, ugyanakkor a mozgásban alkotás szabadságát adta minden résztvevőnek. Ennek a foglalkozásnak nem volt olyan jellegű lezárása, megbeszélése, mint az előzőekben látottaknak, de ez nem is színházi nevelési előadásként szerepelt a programban. A mozgásóraként jelzett programot Kun Attila táncos, koreográfus személye és szakmai tudása tette hitelessé.

Az előző mozgásóra ellenpontozásaként az utolsó programpontban a résztvevők a *Tengerpart* című színházi nevelési foglalkozáson vehettek részt. Ezt a Káva Kulturális Műhely két színész drámatanára mutatta be. A közös gondolkodást egy moderátor és az egyik színész együttműködése segítette. Nem láttunk hosszabb, többszereplős jeleneteket, inkább csak egyszereplős állóképeket, némajátékot, monológot. A résztvevők viszont lehetőséget kaptak az egyszereplős állókép kitöltésére, a különböző szerepek kipróbálására.

A felnőttek számára, oktatási céllal készült komplex drámafoglalkozás egy sokkoló, de valószerű, megtörtént esetet dolgoz fel: egy tengerparton a rendőrségi helyszínelés után a mentők megérkezéséig két cigány kislány hullája mellett „az élet ment tovább". A drámaóra a helyszíntől néhány méterre pihenő családfő (akit az egyik színész drámatanár alakított) cselekvési lehetőségeit, gondolatait járja körbe. A foglalkozás egyszerre szól az emberségről, a felelősségvállalásról, az önmagunkkal való szembenézésről, de nem mellékesen az etnikai diszkriminációról is. A családfő törülközőivel leterítette a két holttestet, majd ezeket később elszállították, de a szemfedővé vált törülközők ott maradtak, és végül a szállodai szobába kerültek. Mit tesz, tehet ilyen helyzetben az apa, a férj, aki egyedül küzdi meg saját harcát, és egyedül tudja a törülközők történetét? A résztvevők lehetőséget kaptak a jelenetek újrajátszására, értelmezésére, folytatására, de arra is, hogy szóba álljanak a férfival, kérdőre vonják őt. A jelenetek megbeszélése a színészi munka pontosságára és fontosságára világított rá, arra, hogy minden egyes mozdulatnak, félrenézésnek jelentése van, s csak ezekre figyelve fedhető fel valami a valóságból. Végül a kellékekből (asztal, két szék, két törölköző, egy alma) a résztvevők készíthették el az egész foglalkozás hangulatát, mondanivalóját összefoglaló, képbe sűrítő installációikat, míg a többiek címeket adtak a pillanatnyi alkotásoknak.

Takács Gábor moderátorként hol mesélő volt, hol pedig provokátor, azaz az ördög ügyvédje. Maga a téma és a feldolgozás is közös gondolkodásra, önvizsgálatra provokált. Önkéntelenül is felmerült mindenkiben a kérdés: mit is tennék hasonló helyzetben? A foglalkozást követő megbeszélésben mindenki elmondhatta megéléseit, gondolatait, lezárhatta, elengedhette a témát.

A három nap szakmai programja pedagógusokat, színészeket, táncosokat, valamint fiatal tánc- és színházkedvelőket tömörített egy-egy helyzet köré, amiben hol nézőként, hol résztvevőként lehettek jelen. Mindez lehet egy gyümölcsöző együttműködés kezdete Nagyváradon drámapedagógusok és színészek, táncosok között. A történetek folytatása és értelmezése viszont a résztvevők kezében, fejében és szívében van.

Kolcza Judit – Veres Ildikó

Ismerd meg, őrizd, add tovább!

Nagybacon–Kisbacon–Szárazajta óvodái és iskolái 2014-ben *Pedagógusok együttműködése* címmel közös pályázaton,[1] illetve programon vettek részt. Ennek folytatása volt a 2016-os pályázat, melyet szűkebb körben, ezennel a kisbaconi iskola és óvoda közötti együttműködés fejlesztése céljával nyújtottunk be, mivel közös programjaink megvalósításához sokszor nagyon szűkös volt az anyagi keret.[2] Meggyőződésünk, hogy faluszinten is szükség van a – sajnos egyre kisebb létszámmal működő – intézmények együttműködésére, az így megvalósuló programok egyúttal az intézmények és a család kapcsolatát is fejlesztik. Célunk az, hogy az itt élők feltérképezzék a falu értékeit, a helyi lakosok ráébredjenek a helyi erőforrások adta lehetőségekre, megakadályozva ezzel a jobb megélhetési lehetőségeket kereső elvándorlási kényszert. Ezekkel az iskolán kívüli programokkal rá lehet ébreszteni a szülőket a kisközösségben zajló értékmentő munkára. Meg lehet győzni őket arról, hogy ne írassák más iskolába gyermekeiket, és így a nagy múlttal rendelkező intézményeink létét sem fogja veszély fenyegetni.

Pályamunkánknak az *Ismerd meg, őrizd, add tovább!* címet adtuk. A tapasztalati tanulásra, az élményszerzésre, játékosságra alapozott tevékenységeinkkel az volt a célunk, hogy a gyerekek legyenek büszkék szülőfalujukra, a falusi életre, anyanyelvükre, erősödjön identitástudatuk, ápolják hagyományaikat, népszokásaikat, hogy majd ők is tovább tudják adni azokat; éljenek a helyi erőforrások, kincsek adta lehetőségekkel, és próbáljanak itthon érvényesülni. Egyfajta szülőnevelő és -összetartó projekt is volt, utat mutatva a családoknak a szabadidő hasznos eltöltésére, az itthoni élményszerzésre, a tartalmas családi, közösségi együttlétre.

A projekt keretén belül négy programot tervezünk. *Szüreti mulatság* nevet viselő programunk napján székelyruhában, szüreti dalokat énekelve vonultunk fel a falu utcáin a gyerekekkel, majd élőzene kíséretében körcsárdást jártunk. A szülők süteménnyel, teával vártak a kultúrotthonban. A program táncházzal zárult, Lakatos Ágnes helyi néptáncos irányításával.

Tíz nappal később, októberben *A kenyér útja* című programot szerveztük meg a Bodvaj Egyesület támogatásával és partnerségével. Évek óta nagyon jó partnerségi kapcsolatot ápolunk a helyi intézményekkel, szervezetekkel (Bodvaj Egyesület, Közbirtokosság, református egyházközség). A helyi gyerekeknek, felnőtteknek természetes az, hogy a faluban van a Benedek Elek emlékház, itt található a vidék egyedüli működő vízimalma, van tájházunk, meseillusztrációs kiállításunk, de ritkán adódik alkalom arra, hogy mindezeket közelebbről is megtekintsék és megismerjék. Az előbbi program éppen ezt

[1] Pályázatunkat a Bethlen Gábor Alaphoz nyújtottuk be, kedvező elbírálás alá esett.

[2] A 2016-os programunkat is a Bethlen Gábor Alap támogatta.

célozta meg. Mesei keretbe burkolva jártuk végig a falu nevezetességeit, miközben kenyérmadár készítésre és kürtőskalács sütésre is sor került. Ezt a tevékenységet követte pár nap múlva a *Gasztronómiai nap*. Nagyszülők és szülők elmondása, irányító munkája mellett megismertük a hagyományos kisbaconi reszelt leves receptjét, a kürtőskalács eredetét és elkészítési módját. Kuriózumnak számított a faluban első ízben elkészített óriás kürtőskalács. A kalácssütő apuka és nagytata külön erre az alkalomra készített – teljesen ingyen – egy két méter hosszú kalácssütő rudat, amit aztán a helyi közösség kapott meg. A hosszú terített asztalnál mindenki jóízűen fogyasztotta a finom levest és a kürtőskalácsot. A református egyházközség (partnerünk és támogatónk a szervezőmunkában) a régi papilakot bocsátotta rendelkezésünkre.

A záró tevékenységünket 2016. december 22-én tartottuk, amikor a *Népi mester(ség)ek tárháza* című kiadvány is bemutatásra került. A karácsonyváró ünnepéllyel egybekötött programot a kisbaconi kultúrotthonban szerveztük, ezen a helyi óvodások, kisiskolások, pedagógusok mellett a gyerekek családjai, a népi mesterek, a Népiskola hallgatói, a helyi szervezetek, támogatók képviselői és számos érdeklődő vett részt. Az óvodások a Tímár módszer szerint összeállított népi gyermekjáték-csokrot adták elő népzenei alappal, majd a kisiskolások népi gyermekjáték-csokra következett. *Kolcza Judit* tanítónő beszámolt a pályázat négy megvalósított tevékenységéről, és bemutatta a *Népi mester(ség)ek tárháza* című kiadványt. Az óvodások és kisiskolások közel 50 élő népi mestert térképeztek fel a faluban. Szüleik kíséretében négy hónapig járták a falut kérdőíveikkel. A kutatómunka eredményeit feldolgoztuk, megszerkesztettük, fényképekkel megtűzdeltük, és kinyomtattattuk. Mindenki örömmel fogadta a kötetet. Utolsó programunkat a kisiskolások karácsonyi műsora, majd kézműves kiállítás és vásár zárta.

A négy megvalósított tevékenység során nemcsak az óvodások és kisiskolások, a szülők és a pedagógusok gazdagodtak, hanem – a programokon való részvétel által – a faluközösség lakói, intézményei is, számításaink szerint közel 250-en.

Sikeres programjaink azt bizonyítják, hogy az óvoda, az iskola és a család részéről is igény van hagyományápoló és identitáserősítő programok szervezésére. A családok, a falu lakosai és a különböző intézmények vezetői részéről is sok pozitív visszajelzést, megerősítést kaptunk, ezért a jövőben is szeretnénk folytatni velük az együttműködést a hasonló jellegű programok megvalósításával. A közösség észrevételei, a gyűjtőmunka során tapasztaltak szem előtt tartásával a kisbaconi népi mesterségek tárházának bővítésére is törekszünk.

Szívesen munkálkodunk ezentúl is a közösségért, mert úgy érezzük, hogy a pedagógusnak a faluközösség „lámpásának" kell lennie, aki övéi fejlődését és megmaradását is felelősen vigyázza.

Steiner Csilla

Népmesekincstár mesepedagógiai módszer

„Mivel a gyermeked meghallgatja a mesém, amikor majd megszületik – akár leány, akár fiú –, különleges lesz. Amerre jár, virágoznak majd a mezők, és gyümölcssel lesznek súlyosak a fák; elveszett kincsek megkerülnek, öröm költözik az emberek szívébe, élelemmel telnek meg a raktárak, és az érintésétől visszatérnek az elveszettnek hitt lelkek. Bárhol jár, szívesen fogadják; mindenhová elkíséri majd a történelem."

(részlet egy indiai meséből, idézi Bajzáth, 2014)

A magyarországi paloznaki Meseközpontban ismertük meg Bajzáth Mária népmesepedagógust, a *Népmesekincstár* módszertanának megalkotóját. Paloznakon mesebeli kacsalábon forgó várban várt ránk, és igazi szaktudással vezetett a kincstárhoz: a népmesék kiapadhatatlan kincsestárához.

A világ első Meseterápiás Központjában tölthettünk el néhány tartalmas napot. A központ 2010. szeptember 30-án (a népmese napján) nyílt meg. Célja a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyerekeknek lelki támogatást, megerősítést, bátrítást és életviteli segítséget adni. Karitatív alapon működik, 2011 tavaszától fogadja az érkezőket tíznapos turnusokban, gyerekeket hétéves kortól, de akár egész családokat is. Munkájuk alapja a mesélés, amelyet a művészeti nevelés eszközeivel egészítenek ki. Minél több gyermeket szeretnének hozzásegíteni ahhoz, hogy valódi esélye legyen egy kiteljesedett, boldog életre. Hisznek abban, hogy minden gyermek mesehősnek születik, de ahhoz, hogy céljait elérje, a népmesék tanítása szerint: meg kell találnia az „aranyhajszálat", amely rejtett, még szunnyadó belső erőforrásaihoz vezeti. Mindez még nem elég, hosszú az út, amíg – mozgósítva minden erőforrást, kiállva minden próbát – célba ér a hős. Ez a valóságban is gyakran évekig tartó, olykor évtizedes folyamat.

A népmesék évezredek tudását, generációk tapasztalati esszenciáját rejtik. Ehhez a kincshez mesehallgatás közben mindenki hozzáférhet, ezért mesélnek kicsiknek és na-

Bajzáth Mária előadása

gyoknak egyaránt. A Meseközpont Alapítvány különböző helyszíneken, különböző egyetemek, főiskolák hallgatóinak is biztosít gyakorlati lehetőséget. Így lehettünk mi is néhány napig népmesetanoncok, gyakornokok a népmesekincstárban. Megtapasztalhattuk, hogyan lehet élővé tenni a gyermekotthonokban, az intézményes nevelés színterein (bölcsődében, óvodában, iskolában) és családok hétköznapjaiban a mesélést, a mesepedagógia szemléletét és gyakorlatát. Minden alkalommal kedves gyermekdalokkal, mondókákkal, népi gyermekjátékokkal hangolódtunk a napi tevékenységre, majd meséltünk: mesélt nekünk Mária, meséltünk egymásnak párban, csoportban, és rácsodálkoztunk egymás történeteire. Ezeken a tevékenységeken mindenki megtalálta a saját meséjét, a saját élettörténetét és a neki szóló élet-üzenetet. Sokan közülünk átkeretezték az élettörténetüket, volt bátorságuk másokkal is megosztani azt, s így megtapasztalták a történetmesélés gyógyító hatását is. A paloznaki mesevárban mintha megállt volna az idő: akár a mesehős, aki sohasem siet, nekünk is volt időnk a mesék szárnyán megpihenni, magunkba szállni, és megtapasztalni a csodát: „Csodák ott történnek, ahol az ember várni tud. […] Ahol valaminek valóban növekednie kell, annak türelmes várakozásra van szüksége." (Anselm Grün). A mesekincstárban töltött idő bölcsebbé, módszertani kultúrában fejlettebbé tett bennünket.

A Népmesekincstár mesepedagógiai módszer lényege: rendszeresen ismétlődő mesemondás és mondókázás, a pedagógus közös játéka, tánca, éneklése a gyerekekkel, amely minden résztvevő számára élményt és örömforrást jelent. Fontos szerepet kap a mozgás, a kézművesség, az alkotás, a párbeszéd minden formája, az érzékszervek, érzékelés fejlesztése, valamint a kapcsolatkeresés a minket körülölelő világgal, a négy elemmel: földdel, vízzel, tűzzel és levegővel. Ezek a tevékenységek a gyerekeket a mesék kapujához vezetik, amelyen belépve mindenki megtalálhatja a mese – számára érvényes, neki szóló – üzenetét. A tevékenységek célja az is, hogy segítségükkel megismerjék önmagukat, felfedezzék az összefüggéseket a világban, képesek legyenek ebben a rendszerben önmagukat elhelyezni, kapcsolódni másokhoz és megtalálni a saját helyüket (Bajzáth, 2015, 7.).

A népmesekincstár mesepedagógiai módszer alapját a mesehallgató gyerekek életkori sajátosságai, az őket foglalkoztató kérdések és a mesék összekapcsolása képezi. Ezt egészítik ki a mondókák, népi játékok, népdalok, találós kérdések, azokkal a kompetenciaterületekkel összekötve, amelyek egy-egy komplex, átlagosan 20–45 perces mesefoglalkozással fejleszthetők. „A cél tehát nem az, hogy időre szabott, kötelezően x elemű és y ideig tartó foglalkozástervet valósítsunk meg: emlékezetes, örömteli, felszabadult pillanatokat szeretnénk nyújtani. Arra törekedjünk, hogy minden gyerek jól érezze magát, és biztonságos körülmények között, örömmel hallgasson mesét, énekeljen, játsszon, alkosson. A mese és a játék sosem lehet kötelező!" (Bajzáth, 2015, 8.). A jó meséléshez elengedhetetlen az idő, a türelem, nyitott szív, biztonságos hely. A mesék megbeszélésre, a tanulság levonására nincs szükség. A mese nem arra való, hogy elmondjuk, aztán elkezdjük boncolgatni. Sokféle szöveg van, amin keresztül szövegértést lehet követni. Abban a pillanatban, amikor elkezdjük kérdezni a tanulságot, azt a belső képalkotást akadályozzuk meg, amiért mesélni érdemes. A népmese arra való, hogy valaki meghallgassa, beengedje a szívébe, és hagyja hatni. Nem beszélgetünk a meséről, hanem meséljük azt. Nem eljátsszuk a mesét, hanem játszunk. Nem átéljük, hanem megéljük.

A gyerekek szívesen mennek-mendegélnek a népmesék hősével. A mese emberi problémákra, élethelyzetekre ad választ. A népmesekincstár mesepedagógia, a rengeteg lehetséges útból csak az egyik ösvény a meséléshez. A legfontosabb, amit gyerekeinknek adhatunk, a tudás arról, hogy a világban rend van, amelyben a jó győz, és a rossz elnyeri büntetését. Ennek a rendnek része az is, hogy ők is hőssé válhatnak a saját életükben. A gyerekek folyamatosan keresik magukban és a világban a hőst, mint ahogyan a varázslatot és a csodát is, ezért van szükségük naponta a mesék adta bizonyosságra: „hogy semmi sem lehetetlen, hogy a célokért érdemes elmenni a Fekete–tenger legsötétebb szigetéig, mert vár valahol a világon a legszebb szép, a legjobb jó." (Bajzáth, 2014, 228.)

Bajzáth Mária (2016) szerint az a gyerek, akinek mesélnek, képes történeteket meghallgatni és követni (összpontosít, figyel), gazdagodik a szókincse. Ha minden nap hallgat mesét, másfél évvel jár azon kortársai előtt, akik nem hallgatnak mesét, fejlődik az elemző, rendszerező, szövegértő képessége. A mese sokféleképpen gyógyít. Azok a gyerekek, akik gyakran hallgatnak mesét, kevésbé betegszenek meg. Rengeteg a képességzavaros gyermek: összekeverednek a képek. A mese ne nézett legyen, a külső képek arra szocializálnak bennünket, hogy elkezdjünk egyformán gondolkodni. Veszélyes út, hisz Hófehérkét mindenki sárga–kék ruhában képzeli el. Akinek nincs képzelőereje, nem tudja elképzelni, mi lesz holnap, nem tud tervet szőni, hogy kijusson a bajból. A mese abban segít, hogy történetté tudjuk rendezni a saját életünket. A gyermek a mesékben felfedezi a saját aggodalmait, és megtanulja azokat legyőzni. Ez a bátorság, amellyel a gyermek képes érzéseit legyőzni, olyan pozitív légkörben alakul ki, amelyben ráébred arra, hogy a veszélyes időket át lehet szenvedni, és túl lehet élni. A népmesékkel odaadjuk a gyereknek a valóság megismerésének egyik csodálatos eszközét, más úton nem megszerezhető tapasztalatok és információk megszerzésére adunk módot. Megerősíthetjük az önbizalmát, önismeretét, pozitív énképét, életbátorságát. Mesehallgatás közben és a ta-

nulásban is nélkülözhetetlen erőforrások aktivizálódnak: pl. képzelet, a képalkotó képesség stb.

Egy könyvből elmesélt mese is rengeteget adhat a gyermeknek, szükség van rá, sőt családban vagy az intézményes nevelés keretei között nélkülözhetetlen. A jó mese szükségszerűségének felismeréséből született a Népmesekincstár hét kötetből álló sorozata, s a hozzá kapcsolódó két módszertani kötet, amely Bajzáth Mária mesepedagógus munkája.

Bajzáth Mária öt korosztálynak gyűjt meséket a világ népmeséi közül: 0–4 éves, 4–6 éves, 6–8 éves, 8–10 éves gyerekeknek és a 11 éven felülieknek. Ebből is látszik, hogy mesélőként kimeríthetetlen kincsestár áll a rendelkezésünkre. Ilyen tudással a birtokunkban bátrabban mesélünk a gyermekeinknek, tanítványainknak. Köszönjük a lehetőséget, és hálásak vagyunk a tartalmas együttlétért, „tele tarisznyával" tértünk haza, bőséges útravalóval gazdagodtunk.

Irodalom

Bajzáth Mária (2014): *Itt vagyok, ragyogok!* Népmesék a világ minden tájáról 0–4 éveseknek. Kolibri Kiadó, Budapest,151.

Bajzáth Mária (2014*): Járom az új váramat!* Népmesék a világ minden tájáról 4–6 éveseknek. Kolibri Kiadó, Budapest, 228.

Bajzáth Mária (2015): *Mesefoglalkozások gyűjteménye 1*. Pedagógusoknak. Kolibri Kiadó, Budapest, 7–8.

Bajzáth Mária (2016): *Így megyek az iskolába*. Népmesék a világ minden tájáról 6–8 éveseknek. Kolibri Kiadó, Budapest.

Makkai Júlia

Interdiszciplináris Tehetségfórum: Konferencia, ahol a legjobb előadót díjazták

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem (BBTE) Magyar Tagozatának évek óta egyik kiemelkedő célkitűzése tehetséggondozó tevékenységek szervezése egyetemi hallgatók számára. Az elmúlt években számos, fiatalokat célzó rendezvényt sikerült megvalósítani, amelyek elsődleges célja a hallgatók készségeinek és képességeinek fejlesztése, valamint a Magyar Tagozat hallgatói közösségének erősítése és összekovácsolása. Egyik ilyen rendezvény a BBTE Interdiszciplináris Tehetségfórum elnevezésű műhelykonferencia.

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem a Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézettel közösen 2017. március 10-én szervezte meg a BBTE Interdiszciplináris Tehetségfórumot. A Babeş–Bolyai Tudományegyetem főépületében lezajlott konferencia szervező partnere a Kolozsvári Magyar Diákszövetség volt.

A konferencia célja a tudományos kutatási eredmények interdiszciplináris és közérthető bemutatásának gyakorlása, az előadói készségek fejlesztése, a BBTE keretében történő tehetséggondozási tevékenységek eredményeinek bemutatása, illetve a különböző szakterületek hallgatói közti párbeszéd megteremtése.

A 2016 őszén sorra került előadástechnika-képzések résztvevői mellett a konferencián előadás bemutatására lehetőséget kaptak az egyetem más alapképzéses és mesteris hallgatói is. A konferencia programját tapasztalt előadók plenáris előadásai fogták keretbe. A diákprezentációkat műhely-tevékenységekbe soroltuk, az egyes szekciókban különböző szakterületről érkező hallgatók vettek részt. A résztvevő hallgatók kutatási területükön rövid vitaindító előadásokat mutattak be, amelyet hosszabb moderált beszélgetés/vita követett az adott témában. A konferencia részletes programja és az elhangzott előadások rövid kivonata megtekinthető a rendezvény honlapján: www.atom.ubbcluj.ro/itf.

A konferencia legjobb előadója pénzbeni jutalomban részesült, további díjakat osztottak ki a szervezők a konferencia legaktívabb résztvevőinek is. A díjak odaítélésében a négytagú zsűri, illetve a közönség szavazata is számított. A díjazottak: (I. díj) Bíró Árpád Levente (Politika-, Közigazgatás- és Kommunikációtudományi Kar), (II. díj) Fodor Rita (Szociális Munka / Római Katolikus Teológia Kar), (III. díj) Mike Nimród (Állam- és Jogtudományi Kar). Legjobb kérdező díj: Orlov Henrik (Politika-, Közigazgatás- és Kommunikációtudományi Kar).

A rendezvény szervezői: Illyés Magda (Babeș–Bolyai Tudományegyetem, Nemzetközi Kapcsolatok Osztály, Római Katolikus Teológia Kar), Járai-Szabó Ferenc (Babeș–Bolyai Tudományegyetem, Fizika Kar), Könczei Zsolt (Babeș–Bolyai Tudományegyetem, Kommunikáció és PR Iroda), Makkai Júlia (Babeș–Bolyai Tudományegyetem, Kommunikáció és PR Iroda), Réti Tamás (Babeș–Bolyai Tudományegyetem, Főtitkárság) és Soós Anna (Babeș–Bolyai Tudományegyetem, rektorhelyettes, Matematika és Informatika Kar).[1]

[1] A konferencia az Emberi Erőforrások Minisztériumának Nemzeti Tehetség Programja által finanszírozott NTP-HHTOK-M-16-0004 azonosító számú nyertes pályázatából valósult meg. További támogatónk a Bethlen Gábor Alap.

Ferencz-Salamon Alpár

Legyen játék a tanulás!

„...attól különösen óvakodni kell, hogy a gyermek a tanulmányokat, melyeket még nem szerethet, meg ne gyűlölje, és egyszer tapasztalt keserűségtől a gyermekéveken túl vissza ne rettenjen. Játék legyen a tanulás." (Quintilianus)

2017-ben a Kárpát-medence legnagyobb magyar pedagógus fóruma, a Bolyai Nyári Akadémia kiadásának 25. évadát ünnepli. Negyed évszázad alatt közel 10.000 romániai magyar pedagógus akadémiánk ülésein, Erdély-szerte megszervezett szekcióin újíthatta meg szakmai-módszertani eszköztárát, frissíthette fel ismereteit, cserélhetett tapasztalatot – s nem utolsó sorban –, alakíthatott ki erős baráti kapcsolatot erdélyi, felvidéki, kárpátaljai vagy akár vajdasági kollégáival. Már a kezdeteknél a szakma hangját szólaltatta meg az akadémia örök érvényű kérdésekben: Milyen az ideális és a valóságos pedagógus? Milyenek az interperszonális kapcsolatok a közoktatás szereplői között? Milyen iskolaképek fogalmazódnak meg, milyen szellemiségű iskolákat szeretnének pedagógusaink? Hogyan alakul a véleményük az iskola társadalmi feladatairól, kapcsolatairól? Milyennek látják a pedagógusi karrier lehetőségeit, hogyan alakul a pedagógus pálya presztízse? Mennyire képes követni a ma iskolája és pedagógusa a szakma megújulását, részt vállal-e a megújítás folyamatában?

Elmondhatjuk, hogy az elmúlt huszonöt esztendőben az RMPSz által szervezett Bolyai Nyári Akadémia jelentette a romániai magyar pedagógus társadalomnak azt a megújulási lehetőséget, amelyet a mindenkori oktatásirányításnak nem sikerült véghez vinnie. A fentről jövő közoktatási reformok hiányában vagy hatékonytalanságában az akadémia kérdéseket tett fel, válaszokat keresett és adott, a belülről jövő megújulás lehetőségét mutatta fel. Évről évre, kiadástól kiadásig mindig a leghatékonyabb, szakmailag a legaktuálisabb témákat állította a figyelem központjába. A gyermek legaktuálisabb és legfontosabb nevelési-oktatási szükségleteit azonosította, és ezek fontosságát ajánlotta a pedagógusok figyelmébe. Az érzelmi intelligencia, a szociális és kommunikációs kompetenciák fejlesztésének szükségessége, a tanulás tanulásának vagy tanításának eszközei, módszerei, a differenciált oktatás, a felzárkóztatás és tehetségápolás szükségessége, a megváltozott pedagógusi szerep tudatosítása, tudatosulásának fontossága és módozatai olyan nagy témák, amelyek közoktatásunkat lentről vagy bentről hivatottak megújítani.

A játéknak nagy szerepe van az értelmi, a szociális, érzelmi, nyelvi képességek fejlődésében. Lehetővé teszi felnőtt és gyermek számára egyaránt az ismeretek megszerzését, ami tulajdonképpen tanulás (Patakfalvi, 2009). 2017-re a Bolyai Nyári Akadémia fő témájának a *Legyen játék a tanulás!* témát választottuk. A jubileumi év témájával vissza szeretnénk térni a pedagógia alapjához, kihangsúlyozni az oktatási és nevelési folyamat feltétel nélküli gyermekközpontúságának szükségességét, valamint kiemelni a *homo ludens*-típusú pedagógusok eredményességét. A játék az az eszköz, módszer, jelképes

„kulcs" a gyermekhez, amelyet tananyagcentrikus oktatási rendszerünk ellehetetlenített, de amely biztos és hatékony út az eredményes egyéni vagy csoportos, szellemi és testi fejlődéshez, a diák és pedagógus közötti viszony javításához vagy akár egy intézmény szervezeti kultúrájának, ethoszának fejlesztéséhez.

A játéknak nagy szerepe van az értelmi, a szociális, érzelmi, nyelvi képességek fejlődésében.

A modern, globalizált és egyre fokozottabban digitalizálódó világunkban fontos keresnünk azokat a módszereket, lehetőségeket, pedagógiai eszközöket, amelyek révén újra felfedezhetjük és erősíthetjük a játék klasszikus és hagyományos értelemben vett funkcióját, valamint felfedezzük, használjuk és hasznosítjuk a digitális játék(os) vagy játékosított pedagógia, új perspektívákat és lehetőségeket ajánló eszközeit.

Csíkszentmihályi Mihály, a flow-elmélet kidolgozója az élményt határozza meg a siker, a hatékonyság és a kreativitás kulcsaként. Szerinte az emberek akkor a legboldogabbak, amikor teljesen leköti figyelmüket egy olyan feladat, amibe boldogan belefeledkeznek: energikusnak érzik magukat, élvezik, hogy jól csinálják, az élmény pedig önmagában hordozza jutalmát. „Ilyenkor eggyé válunk a világgal. Repül az idő. Minden mozdulat, gondolat magától értetődő természetességgel következik az előzőből, mint amikor jazzt játszik az ember. Egész lényünket magával ragadja az élmény, miközben minden képességünket latba vetjük" (idézi Tegyi, 2009).

Az évfordulós BNyA szerkezeti és szervezési felépítését az idén különlegesebbre tervezzük. A fő témából, vagyis a játék és játszás szabad jellegéből, valamint a fent említett áramlat- (flow)-hatás tanórai környezetben történő elérésének fontosságából inspirálódva szeretnénk megszervezni a *Játék hetét,* amely során az előzetesen beiratkozott 200 résztvevő pedagógus az élmény és a játékpedagógia különböző formáit ismerheti meg 4 tematikus napon. Az akadémia első és egyben fő hete, a Játék hete, 2017. július 10-én kezdődik a hivatalos megnyitóval, amelyet a csíkszeredai Apáczai Csere János Pedagógusok Háza nagy előadótermében tartunk meg. A megnyitón a játék pedagógiai hatékonyságáról és fontosságáról tartanak plenáris előadásokat hazai és magyarországi szakemberek, valamint délután szakmai workshopok, didaktikai módszer- és eszközbemutatók, oktatási témájú filmnézés és kiscsoportos beszélgetések zajlanak. A hét következő négy napját négy különböző témának szenteljük. Kedden a drámapedagógia napja zajlik, szerdán az élménypedagógia, csütörtökön a digitális gamifikáció, pénteken pedig a népi gyermekjátékok napján vehetnek részt a hallgató-pedagógusok. Minden nap plenáris, témafelvezető előadással kezdődik, majd ezt követően 20–25 fős csoportokban gyakorlati képzéssel folyatódik.

Természetesen a 25. Bolyai Nyári Akadémia keretében megszervezésre kerülnek a már megszokott, hagyományos szekciók is: az akadémia első hetén Szovátán (osztályvezető pedagógusok, honismeretet/helyismeretet tanító pedagógusok), Nagyenyeden (tanítók), Nagybányán (földrajz- és biológiatanárok), Válaszúton (népzene, néptánc és múzeumpedagógia iránt érdeklődő pedagógusok), Nagyváradon (római katolikus vallásta-

nárok), hét szekcióban közel 250 pedagógus. A második héten (2017. július 17–22.) közel 100 pedagógus részvételével Kolozsváron (magyar nyelv és irodalom szakos tanárok), Csíkszeredában (kémia és román nyelv szakos tanárok), Székelyudvarhelyen (művészetek) zajlanak a képzések. A harmadik héten pedig a protestáns vallástanárok nyári akadémiája zajlik.

Rotterdami Ersamus az oktató jellegű játékról, a játékos oktatásról írta: „Semmi sem tiltja meg, hogy a gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság, és a jókedvhez hozzákapcsolódjék a tisztesség. [...] A növendék sohase érezze az erőfeszítést, játszi enyelgő módon jusson az ismeretek birtokába" (idézi Rigóczki, 2016, 69.).

25 év után lehetőségünk nyílik a fenti erasmusi idézet szellemében is összekapcsolni a klasszikust a modernnel, a gyönyörűséget a hasznossággal, a szabadtéri játékot az iskolai digitális gamifikációval. Szeretettel várjuk. Ünnepeljenek, játsszanak velünk!

Irodalom:

Patakfalvi Attiláné (2009): *Játék szerepe a gyermek fejlődésében*. Tanerőtér.

2017. március 9-i megtekintés: http://www.18pedagogia.hu/sites/default/files/node/attachments/2009_taneroter_jatek_szerepe.pdf

Rigóczki Csaba (2016): Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4.

2017. március 9-i megtekintés: http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/gamifikacio-jatekositas-es-pedagogia

Tegyi Enikő (2009): „A legintenzívebb a flow-tevékenységgel elérhető életöröm". Interjú Csíkszentmihályi Mihállyal. *Stílus és lendület* 11.

2017. március 9-i megtekintés: http://www.tegyieniko.hu/wp-content/uploads/2016/09/Cs%C3%ADkszentmih%C3%A1lyi-cikk.pdf

Szerzők

Ábrahám Zsó□a, Nagy Imre Általános Iskola, Csíkszereda

Bajzáth Judit, Természettudományi Múzeum, Budapest

Benke András, BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Intézet, Hungarológia Doktori Iskola, Kolozsvár

Boda Székedi Eszter, Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda

Bordás Andrea, Partiumi Keresztény Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Nagyvárad

Ferencz Salamon Alpár, József Attila Általános Iskola, Csíkszereda

Gasparik Mihály, Természettudományi Múzeum, Budapest

Gortva János, Eszterházy Károly Egyetem, Gyakorló Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet, Eger

Karácsony János, BBTE, Fizika Kar, Magyar Fizika Intézet, Kolozsvár

Kádár Annamária, BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Marosvásárhely

Kolcza Judit, Benedek Elek Elemi Iskola, Kisbacon

László Enikő, Bethlen Gábor Kollégium, Nagyenyed

Makkai Júlia Anna, BBTE, Kommunikáció és PR Iroda, Kolozsvár

Márton Brigitta, BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar nyelv és irodalomtudományi tanulmányok, magiszteri hallgató, Kolozsvár

Molnár József, Szabadtéri Néprajzi Múzem, Szentendre

Salamon Boróka, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Fordító és Tolmács magiszteri szak, Csíkszereda

Sógor Csilla, BBTE, Kémia és Vegyészmérnöki Kar, Magyar Kémia és Vegyészmérnöki Intézet, Kolozsvár

Steiner Csilla, BBTE, Pszichológia és Neveléstudományi Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Alternatív módszerek az óvodában és elemi osztályokban, magiszteri hallgató, Kolozsvár

Szállassy Noémi, BBTE, Pszichológia és Neveléstudományi Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár

Szőcs Erzsébet, Cserey-Goga Technológiai Líceum, Kraszna

Vásárhelyi Tamás, Magyar Természettudományi Múzeum és Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest

Veres Ildikó, Normál Programú Óvoda, Kisbacon

Magister Kiadó
Apáczai Csere János Pedagógusok Háza
Felelős Kiadó: Burus-Siklódi Botond igazgató
530241 Csíkszereda, Taploca u. 20. sz.
Tel: +40266-372139
E-mail: ccd@ccdeduhr.ro
ISSN 1583-6436
Formátum B5, Példányszám: 300

Tanulmányok beküldése:

https://docs.google.com/forms/d/1a75zwtyAJ-p3s40lSu92Qq9tWqdpBizgFF1IaiveDqA/viewfor
magiszterfolyoirat@gmail.com

Megrendelésre vonatkozó információk: http://rmpsz.ro/hu/h/81/magiszter

Készült az Alutus Nyomdában, Csíkszereda
Felelős vezető: Hajdú Áron igazgató