

## G. GÖDÉNY ANDREA

### „Túlhan vélem átellenben éppen” A szövegértés mint kulcskompetencia – fejlesztési lehetőség irodalmi szövegek körében az 5-6. évfolyamon<sup>1</sup>

„hát ennek semmi értelme!  
Ez teljesen hülye.”

A mottó a címben idézett verssorral összeolvasva a Petőfi-értés nyelvi nehézségeire adott diákreakció példajaként szerepel Keresztesi József *Héraklész contra Hercules, avagy miért nem szeretik a gyerekek, amit tanítok nekik?* írásában. A szerző egy kisfiú-tanítványát idézi, aki ilyenképpen reflektált az inkriminált Petőfi-sorra, vörös képpel bömbölve a megértésemények reménytelensége okozta frusztráció okán (véltetően ötödikes volt, de aligha az életkora zárja el leginkább a verssor megérthetésétől).<sup>2</sup> Ez a példa csak megerősíti a PISA vizsgálatok és a hazai monitorozások eredményeit, melyek a jelenkori közoktatás egyik kulcskérdésévé tették a szövegértő-értelmező, szövegalkotó képességek olyan fejlesztését, amely alkalmassá teszi az iskolai képzésből kikerülőket a különböző szövegfajták közötti eligazodásra, azok értelmezésére és különféle szövegek megalkotására.

Az elmúlt évtized nemzetközi felmérései, és a hazai monitorvizsgálatok tükrében mítosznak bizonyul(t) a magyar oktatási rendszer hatékonysága az olvasási képesség fejlesztése tekintetében is. Noha a PISA 2006 pozitív elmozdulást jelez az alsó tagozatos gyerekek olvasásértésével kapcsolatban, a tizenöt éves korosztály teljesítménye továbbra is átlag alatt van (nem csak szövegértésben). Jelen pillanatban úgy tűnik, az olvasási problémák, szövegértési nehézségek elsősorban a tíz-tizenkét éves korosztály és az ezt követő képzési szakasz fejlesztésének mikéntjére (fejlesztési hiányosságaira) vezethetők vissza. Napjaink egyik fontos kérdése a *magyar nyelv és irodalom* tárgy átalkítása a „szövegértés- és szövegalkotás – tanítás” szellemében, az olvasástanítás elnyújtása az ötödik-hatodik évfolyamon; s erre a kérdésre adott válaszlehetőség a *Nat* 2007-es módosítása.

Magyarország valójában a *Nat* 2007-tel igazította a közoktatás szellemét ahhoz a változáshoz, amely a posztindusztriális társadalmakban már a 20. század hetvenes éveitől megfigyelhető, ahol a hagyományos kultúrák közvetítés háttérbeszorulásának lehetünk tanúi. Ebben az elsősorban a jelenre fókuszáló társadalmi környezetben elsődleges preferencia a kreatív személyiség fejlesztése és a nyelvi kompetencia olyan fejlesztése, amely bármilyen kommunikációs helyzetben, bármilyen mediális közvetítés esetén biztosítja a megértést és megértetést. A külföldi tapasztalatokból, valamint a PISA-vizsgálatok és a hazai monitorozások sokkjából megszülető belátások a szövegértési és szövegalkotó képességek fejlesztésének prioritására vonatkozóan

azonban nem jelenthetik azt, hogy az irodalmi szövegek megértésének tanítása ne volna továbbra is preferencia. Hiszen ha a praktikus szövegek megértésére, megalkotására való képesség jelentősége felmérhetetlen is a sikeres életgyakorlatra való felkészítés szempontjából, a szépirodalom értő és élvezetet nyújtó olvasása ezen életgyakorlat szempontjából sem elhanyagolható, mert az irodalomértés az individualizáció és az emberi közösségben való empátiás és együttműködésre képes létezés egyik fontos komponense.

Az olvasási képesség és a vele szoros összefüggésben álló gondolkodási képesség fejlődése láthatóan megtorpan az alsó-felső tagozat határán, az 5-6. évfolyamon. Ennek a problémának a kezelésére fejlesztették ki a szegedi egyetem olvasáskutatással, szövegértés-fejlesztéssel foglalkozó szakemberei a szövegfeldolgozó-képességeket fejlesztő programjukat, amely jelenleg kísérleti fázisban van. Tizenhárom osztály, háromszáz 5-6. osztályos tanuló vett részt a kísérletben. A magasabb szintű gondolkodás fejlesztésének gyakorlataival és a kooperatív tanulás módszerével operáló, a tankönyvi szövegek megértésének technikáit elsajátíttató program elvégzése után a kísérlet résztvevői szignifikánsan jobban értették a szöveget és hatékonyabban tanultak, mint a referenciacsoportok tanulói.<sup>3</sup> Ez az eredmény igazolja, hogy az 5-6. évfolyam szövegfeldolgozó képessége hatékonyan fejleszthető, mely fejleszthetőséget érdemes kiaknázni irodalmi szövegek körében is, hiszen ha a szövegértés a gondolkodás minőségével áll összefüggésben, a gondolkodás sikeressége irodalmi szövegekre is kiterjeszhető, noha ennek a szövegtanuláshoz az értő olvasása másféle képességeket is megkíván.

Az olvasóvá nevelés vonatkozásában az 5-6. évfolyam más okból is kitüntetett figyelmet érdemel. Az olvasási képességek ugyanis ekkorra fejlődhetnek olyan szintre, amikor egyáltalán beszélni lehet valamiféle irodalomtanításról, aminek alapvető feltétele az eszköz szintű olvasás. Kitüntetett ez a korosztály az olvasóvá nevelés szempontjából azért is, mert olvasáslélektani szempontból átmeneti korszakban van. Naiv olvasó – ezért elsősorban a beleélő olvasó pozíciójából fejleszthető, de már megkezdhetők a reflektivitást, önreflexiót igénylő tevékenységek. Fontosak ezek a tevékenységek, hiszen valódi irodalomértésről csak jelentéstulajdonításra, értelmezésre képes olvasás és artikulált értelemalkotás esetén beszélhetünk. A harmadik ok, amiért kiemelt figyelmet érdemel a tíz-tizenkét évesek olvasóvá nevelődése, a belső látás képességének fejleszthetősége, ami a készen kapott képek uralma alatt felnövő generációk olvasásértésének egyik záloga lehet.<sup>4</sup> Mindez a módszertani eljárások jelentőségére hívja fel a figyelmet, annál is inkább, mert a negyedik évfolyam végén a tanulók életkori sajátosságainál fogva nem rendelkeznek még olyan szövegértési képességekkel, amely lehetővé tenné számukra a tantárgyi tanulást és a szépirodalmi szövegek mélyebb jelentéstartalmainak felfogását. Nem elég járatosak a hatékony szövegfeldolgozó módszerek alkalmazásában, éppen ezért ezen kompetenciák fejlesztéséhez szükséges a velük foglalkozó tanítóknak, tanároknak szakértelme.

„Az irodalmi tapasztalat mindenestre a „jelölt” beszédmód, a sajátosan **nem**-használati szövegiség észlelésével veszi kezdetét” – s a szövegtapasztalat elsőbbségének elve az, amellyel az irodalom autopoietikus jellege (Niklas Luhmann) leginkább megragadható.<sup>6</sup> A jelenkori irodalom-felfogás értelmében az irodalom fiktív világa szöve-

gekről referál, szövegekre reflektál, a műalkotás pedig ontológiailag van ráutalva a receptív megértésre, ami a befogadói elv érvényesítésének szükségességére, a művel való (egyéni vagy közösségi) dialogizálás képességének jelentőségére és az intertextualitás megkerülhetetlenségére hívja fel a figyelmet. A szövegszerű megalkotottság vizsgálata nem pusztán az irodalmiság mibenlétével kapcsolatos felismerésekhez szükséges, hanem ahhoz is, hogy az irodalmi mű jelformáira tekintettel lévő szem az újraolvasások sorozatában az észleléstől értelemalkotásig jusson el. „...a művel való találkozás nyomán olyan tapasztalat alakulhat ki, amely indokoltá tesz (tehet) bizonyos beavatkozásokat, a művet s befogadóját körülvevő jelentések világába. Ez pedig (...) a művel folytatott dialógus sikerétől függ.”<sup>7</sup> Mindez azt is jelenti, hogy az irodalom mint olyan, a művészi kommunikáció kérdéskörébe is odatarozik. Olvasása, a megértésére tett kísérletek annak tudomásulvételét feltételezik, hogy [az irodalom] „a dolgokra való utalás rögzített, tehát egyértelmű kapcsolatformáját számolja fel – a jelenségek átvihetősége érdekében.”<sup>8</sup> A rögzítetlenség időt és szellemi erőfeszítést igénylő hermeneutikai tevékenységre készíteti, kényszeríti az olvasót. A szöveg idegenségének, másságának »legyőzése« azonban esztétikai- és önismereti élményben részesít. Az esztétikai tapasztalatnak az észlelés-érzékelés, közvetítettség, alkotottság összjátékából eredő komplexitása azt is jelenti az iskolai praxis számára, hogy nem maradhat ki belőle a kreatív szempontok figyelembevétele. Mivel az irodalmi szövegek jelentésképzése elvileg lezárhatatlan és történetileg változó folyamat, minden egyes mű az olvasói képességek szintjén teljesedik időlegesen jelentésséggé. Ez az olvasói kreativitás juttatja létehez a műalkotást, az irodalmi szöveg társzerzőjeként alkotó olvasói tevékenység pedig a művészetet túlmutató kompetenciákat mozgósít, amelyek kiaknázása az iskolának is feladata.<sup>9</sup> Ám az ilyen természetű olvasói erőfeszítésnek éppen a gondolkodás- és kreativitásfejlesztés hiányosságai, a szövegfeldolgozó-képességek fejletlensége, az irodalomhoz (mint általában a művészetekhez) való pozitív attitűd hiánya és a nyelvi kompetencia általános romlása miatt egyre kisebb az esélye. A digitális kommunikáció nyelvi egyszerűsítései és a készen kapott képek dominanciája is ellene hat az irodalomértéssel kapcsolatos nehézségek leküzdésének.

Milyen legyen hát az az olvasás-tanítás, amelynek esélye lehet egyáltalán a Gutenberg-galaxis hagyománytörténeti folytonosságának megőrzésére s az új kontextus(ok)ba helyeződött hagyomány integrálására a Neumann-galaxisba, és amely alkalmas ennek a korosztálynak az olvasóvá nevelésére, az irodalom mint az iskolai praxis egyetlen jelentékenynek mondható óraszámmal rendelkező művészeti nevelést is megvalósító tantárgyának megszerettetésére?

A tíz-tizenkét éves korosztály tematikus olvastatásának szükségessége régóta evidencia a szakma számára, az irodalomtörténeti elvű irodalomtanítás uralma idején is annak számított. A kronologikus elv kizárása azonban nem jelentheti az irodalom történeti létmódjára vonatkozó tapasztalat mellőzhetőségét. Ám a szövegválogatásban elsődleges szempontnak kellene lennie, hogy a jelenkori és főképp a humoros szövegek felől könnyebb az irodalomba való bevezetés, beavatás. (A pátosz pedig kifejezetten taszítja a mai embert általában, a gyerekeket különösen). Ha az irodalom mibenlétével és az irodalmi szöveg működésével kapcsolatos szövegtapasztalatok birtokosává kívánjuk tenni a potenciális olvasót, az intertextualitás tapasztalattá tétele megkerülhe-

tetlen, ez pedig a jelentől távolabb eső szövegek megértésének tanítását is fontossá teszi a nyelvi nehézségek és az olvasói életvilágok/szövegvilág távolságának problémái ellenére. Az időbeli távolság legyőzhetésének nyelvi korlátaira figyelmeztet azonban a címben idézett verssor és a mottó.

Az irodalom sokféle megközelíthetősége és a jelenben élő irodalomtudományi iskolák létezése ellenére ahhoz talán nem férhet kétség, hogy az irodalmi szövegek feldolgozómódja legalábbis nem mondhat ellent a jelenkori irodalomfogalomnak. Ez és az olvasással, a jelentésteremtő processzusok működésével, a tudás konstrukciós, személyes, ugyanakkor interaktív jellegével kapcsolatos kutatások tanulságai egyként az olyan befogadói elvű, diákbecfogadói érdekeltségű, diszkurzív nyelvű, reflektív és élményközpontú irodalomtanításra irányítják a figyelmet, amely gazdag metodikai módszer- és eljáráskészlettel teremt esélyt az irodalom szövegeinek a sajátba integrálására, személyes megértésére, s a lineáris olvasás tanítása mellett a hipertextre is figyelemmel van. A *személyes* ugyanakkor nem jelent egymástól elszigetelődő olvasói teljesítményeket. A kognitív pszichológia, a konstruktivista pedagógia tanulságai egyaránt arra figyelmeztetnek, hogy a kooperatív technikák alkalmazásával sokféle interakcióban születő tudás (melyben legkevésbé a tanár-diák interakció dominál), a magasabb szintű gondolkodási műveletek működtetésével teremtett jelentés flexibilisebb és felhasználhatóbb a személy ön- és kapcsolatépítésére, világba ágyazódására – az irodalom megértésén keresztül is. Az értelmező közösségként működtetett osztály megértéseményei még a Neumann-galaxis embere számára is esélyt jelenthetnek az irodalom élvezetet nyújtó, értő olvasására.

A fentiekből kiderül, hogy a jó szövegválogatás, de még a tanítók, tanárok korszerű irodalomfogalma és elvileg jó tudás- és tanuláskonceptiója sem elegendő az (irodalmi) szöveg(ek) és a diák(ok) közötti interakciók generálásához. Ehhez olyan módszertani tudással és eljáráskészlettel kell rendelkezniük, amelyek lehetővé teszik az osztályok értelmező közösséggé válását, segítik a szöveggel és a szövegről folytatott párbeszéd kialakulását, az élmények megosztását. Mindez azt is jelenti, hogy képesnek kell lenniük a hagyományos tanárszerep átkódolására, osztálytermi dominanciájuk feladására, az irányítóból folyamat- és munkaszervezővé válásra. Tudomásul kell azt is venni, hogy az olvasással és irodalommal kapcsolatos pozitív attitűd háttérbeszorulása okán és a szövegértési problémák miatt egyre inkább az irodalomóra az irodalomolvasás terepe, s a szövegek olvasásra motiváló közös feldolgozása az olvasóvá válás egyetlen esélye.

A módszertani kultúra átalakításának mára már gazdag és jól kidolgozott irodalma van, noha az iskolai praxist ma még kevésbé befolyásolják az új módszer- és eljárás-készletek. Az írás és olvasás folyamatközpontú megközelítése, a kritikai gondolkodás fejlesztése, kooperatív és reflektív tanulási technikák alkalmazása, a drámajáték és a kreatív-produktív szövegfeldolgozás gyakorlatainak felhasználása a praxisban formálhatja olyanná az irodalomolvasást, amelynek esélye lehet a Gutenberg-galaxis hagyományinak új kontextusba való beágyazódására.<sup>10</sup>

Ezek közül való az itt bemutatandó óravázlat – amelyet Sinkó Judittal közösen készítettünk a főiskolai vázlatgyűjtemény számára<sup>11</sup>, egy gyakorlóiskolai kolléganőnk bevonásával. A vázlat azt reprezentálja, hogyan lehet a befogadói elv érvényesítésé-

vel, korszerű szövegfeldolgozó technikák alkalmazásával irodalmat olvastatni ötödikesekkel az élményszerűség biztosításával, a reflektáló olvasás, artikulálható értelem- és véleményalkotás megalapozásával – csak a kreatív-produktív megközelítés lehetőségével nem él. Ám korántsem azért, mintha ilyen gyakorlatok ötödik-hatodik osztályosokkal nem volnának végezhetőek, sokkal inkább azért, mert a feldolgozott szöveg kanonikus volta, óvodás kortól való (köz)ismertsége kevésbé teszi lehetővé az ilyen jellegű szöveg-megközelítést. A szövegnyelvészeti alapozású gyakorlatok igen jól fejlesztik a formaérzékét, a szöveg nyelvi összetevőinek, a vizualitás jelentőségének felismerését a jelentésteremtésben, ám többnyire a szöveg ismeretlenségével operálnak, s az ismeretlen szöveg komponenseinek át- és újrendezésével generálnak megfigyeléseket a nyelv működését illetően a jelentésteremtési aktusokban.

Az, hogy lírai szöveg olvasása reprezentálja az irodalomolvasás egy lehetséges változatát, talán engedmény líraorientált irodalomtanításunknak, amely egyik oka lehet annak, *miért nem válnak olvasókká tizenkét év irodalomtanítás után sem a diákok.*<sup>12</sup> Ám a lírai szöveggel végzett műveletek elvezethetnek ahhoz a fontos felismeréshez, hogy az irodalom lírai, drámai és epikai szövegei, noha jellegadó sajátosságaikban jelentősen eltérhetnek, mégiscsak egytermészetűek: irodalmi természetűek, ami elsődlegesen befolyásolja a szöveghatást kiváltó és jelentésteremtő nyelvi mechanizmusaik működését, működtetését.

\*

## Az óra menete

### I. A szövegbefogadás értelmi és hangulati előkészítése

#### 1.1. Asszociatív írás

A csoportasztalon szókártyán megadott szavak, kifejezések:

1-2. csoport: *ősz*

3-4. csoport: *éjszaka*

5. csoport *ősz éjszaka*

Módszer: **asszociatív írás**

Munkaforma: csoportokban szervezett, önálló

Eszköz: füzet, toll

Idő: 1'

#### 1.2. Az asszociációk **megosztása** (a csoportban)

Felolvasásuk a csoportokban

Beszélgetés a hasonlóságokról és az eltérésekről

Módszer: felolvasás, beszélgetés

Munkaforma: **csoportmunka**

Eszköz: füzet

Idő: 2'

1.3. Az asszociációk csoportosítása, kibővítése és rögzítése, megosztásuk az elkészült munkák **frontális reflexiójával**

– csomagolópapíron

1. csoport: őszi: színek, érzések
2. csoport: őszi: hangok, hangulatok
3. csoport: éjszaka: hangok, hangulatok
4. csoport: éjszaka: színek, érzések
5. csoport: őszi éjszaka: hangok, hangulatok, színek, érzések

– **rajzolással** – a csoportokon belül választható feladat, egyéni vagy páros  
Foltszerű rajz készítése zsírkréta technikával az őszi, őszi éjszakáról (választható)

Az elkészült munkák (a táblán rögzített csomagolópapírok és rajzok) reflektálása frontálisan, a jellemző jegyek, hasonlóságok és különbségek kiemelésével

Módszer: munkáltatás, rajzolás, beszélgetés

Munkaforma: csoportmunka, egyéni vagy páros, frontális (reflexiók)

Eszköz: SAJÁT feliratú csomagolópapír, filctoll, rajzlap, zsírkréta, tábla

Idő: 5'

## 2. Drámajáték

Holdfényes őszi éjszakán tett magányos séta, az akusztikus és vizuális ingerek és az általuk kiváltott érzelmi/fiziológiai hatás megjelenítése

Módszer: cselekvés

Munkaforma: frontális

Idő: 1'

## 3. Célkitűzés jóslással

Feltevések megfogalmazása az előzmények alapján: melyik verssel foglalkozunk az órán  
A feltevések meghallgatása, majd szűkítése galagonyát és termését ábrázoló kép(ek) felhelyezésével

Módszer: beszélgetés, szemléltetés

Munkaforma: frontális

Eszköz: képe(ek)

Idő: 1'

4. A galagonya növény megismerése a cserjét és termését ábrázoló kép(ek) megtekintésével

- Milyen növény a galagonya?
- Milyen a termése?
- Mikorra érik be ez a termés?

- Hol lehet a galagonya élőhelye a képek alapján?
- Magányosan vagy csoportokban él?

Módszer: beszélgetés

Munkaforma: frontális

Eszköz: képek

Idő: 1'

#### 5. Beszélgetés a *galagonya szó hangzásáról* és a **hangzás hatásáról**

Módszer: hangoztatás, beszélgetés

Munkaforma: frontális

Idő: 1'

## II. A szöveg (globális) feldolgozása

### 1. Ismerkedés a szöveggel

A tanítói bemutatás meghallgatása csukott szemmel

Módszer: bemutató olvasás

Munkaforma: frontális

Idő: 1'

### 2. A spontán megnyilatkozások meghallgatása

Módszer: beszélgetés

Munkaforma: frontális

Idő: 1'

### 3. A **szöveghatás és szöveghangzás** megfigyelése

Beszélgetés csoportokban a szöveg által kiváltott hatásról, benyomásokról, a szöveg keltette asszociációkról, a csukott szemmel látott képekről.

A szöveg újraolvasása: tanulói felolvasás a csoportokon belül.

Feltevések megfogalmazása a csoportokban a hatást, asszociációkat, benyomásokat, képeket kiváltó szövegelemeket illetően.

A feltevések és a beszélgetés tapasztalatainak megosztása a csoportok között, személy-cserékkel.

Írásvetítőn emlékeztető a beszélgetésben érintendő témákhoz (szöveghatás, benyomások, asszociációk, belső képek –az ezeket kiváltó szövegelemek).

Módszer: beszélgetés, felolvasás

Munkaforma: csoport

Eszköz: a vers szövege (tankönyv, szöveg-gyűjtemény v. fénymásolat), írásvetítő, fólia

Idő: 5'

4. A **nyelvi megalkotottság** vizsgálata, a nyelv működésének felfedezése a szövegben.

#### Jelentésteremtés

4.1. A nyelv megalkotottság vizsgálata, a nyelv működésének felfedezése.

Az *ősz*, az *éjszaka*, az *ősz éjszaka* szövegbeli megjelenítésének megfigyelése.

A szövegben megjelenő *színek*, *hangok*, *hangulatok*, *érzések* vizsgálata annak megfigyelésével, hogyan érzékelteti ezeket a szöveg.

A megfigyelések rögzítése csomagolópapíron:

1. csoport: *ősz*: *színek*, *érzések*
2. csoport: *ősz*: *hangok*, *hangulatok*
3. csoport: *éjszaka*: *hangok*, *hangulatok*
4. csoport: *éjszaka*: *színek*, *érzések*
5. csoport: *ősz éjszaka*: *hangok*, *hangulatok*, *színek*, *érzések*

4.2. Jelentésteremtés **fürtábra készítésével**

6. csoport (a csoport egy-egy tanuló kiválásával képződik a meglévő öt csoportból)

#### Milyen?

**Mi történik?**

**GALAGONYA**

**Hol?**

#### Mikor?

A fürtábra-készítést segítő kérdések, feladatok:

- Milyen évszak van a vers világában?
- Milyen napszak?
- Milyen helyszínen áll a galagonyabokor? Következtessetek a vers szövegéből a helyszínrre! A feltevéseiteket indokoljátok meg!
- Milyen a galagonyabokor? Értelmezzétek az izzik szót!
- Hányféle látványt tár az olvasó elé a szöveg? Különítsétek el a látványt létesítő szövegdarabokat a versben! Értelmezzétek a képeket!
- Mi történik/történhetett vajon a vers világában? Fogalmazzatok meg feltevéseket! Próbáljátok meg értelmezni a történéseket!

Az elkészült munkák **reflektálása** frontálisan

1-5. csoport

6. csoport

Módszer: válogató olvasás, beszélgetés, munkáltatás

Munkaforma: csoportokban végzett rétegmunka, frontális reflexiókkal

Eszköz: a vers szövege (tankönyv, szöveggyűjtemény vagy fénymásolat), *SZÖVEG* feliratú csomagolópapír, csomagolópapír fürtábrával, filctoll, tábla

Idő: 10'



## 5. A formai elemek funkciója a jelentésteremtésben (1-4. csop.)

### 1. csoport

A szöveg vizuális képeinek megfigyelése, a szöveg tipográfiája és a szöveg belső világa közötti összefüggések keresése.

### 2. csoport

Ismétlődések keresése a szövegben, az ismétlődések szerepének, hatásának megbeszélése.

### 3. csoport

A sorok szótagszámának vizsgálata, a szótagszám jelölése az ajtón nagy méretben rögzített szöveg sorvégei mellett elhelyezett (üres) kártyán.

A szótagszám változása és a jelentés közötti összefüggésről alkotott feltevések megfogalmazása.

### 4. csoport

A szöveg közös hangosítása a ritmus hangszeres érzékeltetésével (a csoportasztalon elhelyezett ritmushangszerekkel).

Az 5. csoport illusztrációt készít a vershez. (Azokból alakul, akik az óra első felében rajzot készítettek az őszi éjszakáról.

Csoportbeszámolók.

Reflektálás.

Módszer: munkáltatás, szemléltetés, beszélgetés, rajzolás szöveghangosítás ritmuskísérettel

Munkaforma: csoport,

Eszköz: a vers szövege (tankönyv, szöveggyűjtemény vagy fénymásolat), ritmushangszerek, rajzlap, zsírkréta ajtó, számkártya

Idő: 8'

## 6. Szintetizálás

A vers megzenésített változatának meghallgatása a Sebő együttes **feldolgozásában**

A szöveg zenei értelmezésének megfigyelése

Reflexiók.

Módszer: zenehallgatás, beszélgetés,

Munkaforma: frontális

Eszköz: CD-lejátszó

Idő: 3'

## 7. A házi feladat(ok) kijelölése, a következő óra előkészítése

**Mindenkinek** szóló feladat:

- A szöveg és én – a saját Galagonya-élmények és szövegfelfogás változásának reflektálása (legalább) néhány mondat terjedelemben írásban, a füzetben.
- Főlkészülés a szöveg könyv nélküli elmondására, pontos és kifejező hangosítására

#### Választható feladatok:

- Illusztráció készítése a szöveghez bármilyen technikával
- A szöveghez készült illusztrációk gyűjtése, bemutatásuk a következő órán
- *Bóbita-* és *Ha a világ rigó lenne*-kiadások összegyűjtése, bemutatásuk a következő órán, a kiadásokból könyvkiállítás rendezése
- Főlkészülés a szöveg (valamely elemének) drámajátékkal való megjelenítésére
- Más *Galagonya*-feldolgozások keresése
- Próbálkozás a szöveg saját megzenésítésével, önálló zenei értelmezésével

Módszer: közlés

Munkaforma: frontális

Eszköz: fénymásolt emlékeztető

Idő: 1'

#### 8. Értékelés

A feladatok és feladatmegoldások tanulói **reflexiója, önreflexió** (melyik feladat tetszett/nem tetszett és miért /miért nem; melyik feladat megoldása volt a legsikeresebb/legkevésbé sikeres, vajon miért?)

Tanítói értékelés.

Módszer: beszélgetés, közlés

Munkaforma: frontális

Idő: 1'

#### Jegyzetek:

- <sup>1</sup> A szöveg a kecskeméti tanítóképző főiskola 2008. júniusában *Nyelvi képességek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban* címmel rendezett konferenciáján elhangzott előadás szerkesztett változata.
- <sup>2</sup> KERESZTESI József, *Héraklész contra Hercules, avagy miért nem szeretik a gyerekek, amit tanítók nekik?*, Beszélő, 2000, július.
- <sup>3</sup> A kutatás eredményeit Józsa Krisztián ismertette *Szövegfeldolgozóképeség-fejlesztés: módszerek és eredmények* címmel tartott előadásában az ELTE TÓFK szervezésében *Új utak, új irányok az anyanyelvi nevelésben és a pedagógusképzésben* rendezett konferencián (2008. február). Az előadás szerkesztett változata megjelenés alatt áll a konferencia anyagát tartalmazó kötetben az *ELTE TÓFK Tudományos Közleményei* sorozatban.
- <sup>4</sup> Az olvasás-lélektani szempontú jellemzést l. bővebben: CSERHALMI Zsuzsa, *Módszertár*, Bp., Korona, 2001, 9-11.
- <sup>5</sup> L. LIGETI Csákné, *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete a közoktatás elemi szakaszában*, Új Pedagógiai Szemle, 2002/10.
- <sup>6</sup> KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Az esztétikai tapasztalat nyomában. Irodalmi tankönyveink az év-*

*tized nyitányán = Az új kritika dilemmái. Az irodalomértés helyzete az ezredvégen*, Balassi Kiadó, Bp. 1994. 101-114, 104.

<sup>7</sup> KULCSÁR SZABÓ, 1994. 108.

<sup>8</sup> KULCSÁR SZABÓ, 1994. 109.

<sup>9</sup> KULCSÁR SZABÓ, 1994, 113.

<sup>10</sup> L. pl.: PETHÓNÉ NAGY Csilla, Módszertani kézikönyv. Befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9-12. évfolyamán. Korona, Bp., 2007. A könyv és a szerző által hivatkozott irodalom ismerete kívánatos volna valamennyi évfolyamon irodalmi szövegek megértését tanító pedagógus számára. Taneszköz nélkül azonban aligha sikerülhet a váltás, hiszen a pedagógiai praxissal kapcsolatos kutatásokból tudható, hogy a tankönyvek orientálják elsősorban az iskolai gyakorlatot. A befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás tankönyvei mellett jó reményekre jogosít a SULINOVA fejlesztése, amely a kipróbálás fázisában van, s ami azt a média felé is nyitott, képességfejlesztő és élményorientált irodalomtanítást képviselheti a tankönyvpiacra, amely a szövegértés és szövegalkotás kontextusában, a kulcskompetenciák prioritásában gondolja el az olvasóvá nevelést, a diákbecélő szempontjainak figyelembevételével – ily módon figyelemmel a klasszikusok olvasásának nyelvi nehézségeire – s a befogadói elv érvényesítésével, a populáris kultúra felől a magaskultúrába (nem közvetlenül) nyíló kapuk kihasználásával. De a befogadói elv és a modern hermeneutika nézőpontjából kísérelték meg átírni már a kilencvenes években Csehalmi Zsuzsa irodalomkönyvei az irodalomtanítást – átütő siker nélkül, noha szakmailag rendkívül igényesen, elméletileg és módszertanilag is korszerűen gondolkodtak az irodalomtanításról. A tankönyv- és taneszközváltás nehézségei nyilvánvaló összefüggésben állnak befogadókultúránk néhány örökletes előfeltevéssel (Kulcsár Szabó Ernő) és az idegennek a *saját*ba integrálásának, a régi értelmezőkeretek feladásának, a konceptuális váltás(ok) végrehajtásának pszichikai nehézségeivel.

<sup>11</sup> G. GÓDÉNY Andrea – KOÓSNÉ SINKÓ Judit, *Weöres Sándor: Galagonya. Olvasóközpontú versfeldolgozás 5. osztályban* = KÁLMÁNNÉ BORS Irén (szerk.), *Tanítási vázlatok gyűjteménye II.* Student Kiadó, s. a.

<sup>12</sup> L. ARATÓ László, *Tizenkét év irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasókká a mai fiatalok?* Könyv- és nevelés, 2002/4.; CSERHALMI Zsuzsa, *Tizenkét év irodalomtanítás után miért nem válnak olvasóvá a mai fiatalok?* HUNRA, 2002. okt. 25.