

Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése

GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőknak.

A SOROZAT KÖTETEI

M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás

Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban

Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése

Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése

M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata

Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja

Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai

Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása

Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése

Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából

Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémia tudományban

Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése

Inántsý-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés

Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén

Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szocio-kulturálisan hátrányos tehetségesek

Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban

Czimer Györgyi – Balogh László

AZ IRODALMI ALKOTÓTEVÉKENYSÉG FEJLESZTÉSE



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010

Készült a „Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat Kialakítása” (TÁMOP 3.4.4-A/08/1-2009-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A szakmai tartalomért a szerzők felelősek.

© Czimer Györgyi, Balogh László, 2010

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Géniusz Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

Tartalom

I. ÁLTALÁNOS ALAPFOGALMAK (Balogh László)	7
1. A tehetség fogalma	9
1.1. Az első lépések a tehetség értelmezéséhez	9
1.2. Joseph Renzulli 'háromkörös' tehetségkonceptiója	10
1.3. Abraham Tannenbaum csillagmodellje	12
1.4. Franz Mönks többtényezős tehetségmodellje	13
1.5. Czeizel Endre $2 \times 4 + 1$ faktoros modellje	14
1.6. Jane Piirto piramismodellje	15
1.7. Robert Sternberg információfeldolgozási modellje	17
1.8. François Gagné modellje a szunnyadó és a megvalósult tehetségről	18
2. Az iskolai tehetséggondozás főbb módszerei	20
2.1. Gazdagítás, dúsítás	20
2.2. Gyorsítás	34
2.3. Hatékony differenciálás a tehetséggondozásban	36
Irodalom	43
II. AZ IRODALMI ALKOTÓTEVÉKENYSÉG FEJLESZTÉSE (Czimer Györgyi)	49
1. A tehetségfejlesztés céljai, keretei az irodalommal foglalkozó szakmák területén	51
1.1. Az „irodalmi tehetség” fogalma, az irodalmi alkotótevékenység értelmezése	51
1.2. A hatékony olvasás szerepe a tehetségfejlesztésben	53
1.2.1. A hatékony szövegértést támogató interaktív és reflektív eljárások működtetése a líraolvasásban	54
1.2.2. A hatékony szövegértést és megértést támogató interaktív és reflektív eljárások működtetése novellákban a szakaszos olvasás módszerével	56

1.3. A kreatív írás szerepe a tehetségfejlesztésben	59
1.4. Az irodalmi tehetségfejlesztés gyorsított, differenciált előrehaladása tananyag-elrendezés és munkaformák megválasztásával	66
1.4.1. A gyorsított előrehaladást biztosító tananyag-elrendezés egyik lehetősége: a tematikus-motivikus megközelítés	67
1.4.2. Gyorsított, differenciált munkaformák kialakítása	75
2. Tehetségfejlesztő stratégiák az irodalmi szövegek értelmezésében	77
2.1. Az irodalmi szövegek értelmezésében tehetséges gyermekek fejlesztésének leggyakoribb módszerei	77
2.1.1. Kérdések és válaszok egy lírai szövegben	78
2.1.2. Művek párbeszéde: összehasonlító műelemzés szemponttáblázat segítségével	89
2.2. A tehetségfejlesztés speciális gazdagító módszerei (Mítosz és hősképzés az <i>Odüsszeiában</i> és <i>Az angol beteg</i> szimbolikájában)	91
3. A tehetség, a tanulás, valamint a helyzetfelismerési képesség fejlesztésének kapcsolódási pontjai	96
A szituatív tudás, az implicit tudásfejlesztés lehetőségei problémamegoldó technikák alkalmazásával (Stephenie Meyer: <i>Twilight / Alkonyat</i>)	
3.1. Ráhangelődés – Gondolatok a szereplők kapcsán	96
3.2.1. Jelentésteremtés – A szereplők vizsgálata alapján	97
3.2.2. Jelentésteremtés	100
A) A cselekmény elemei alapján	100
B) A cselekedetek és a jellemalakulás összefüggései	104
C) A szereplők különböző narratívái	104
3.2.3. Klasszikusok és kommerszek / elit és tömegkultúra – a kritikai attitűd, a tanulói értékelés fejlesztése	104
3.3. Reflektálás	111
3.4. A tehetségfejlesztés és a tanári attitűd szerepe az iskolai oktatásban	116
3.5. A tehetség és a személyiség kapcsolódási pontjainak mérése	117
Irodalom	122

Balogh László

I.

ÁLTALÁNOS ALAPFOGALMAK

1. A TEHETSÉG FOGALMA

A múlt század hetvenes éveitől kezdve világszerte az érdeklődés középpontjába került a tehetségtemakör. Azt megelőzően is próbálták feltárni a tehetség fogalmát, keresték a fejlődés gyökereit, de a gyakorlati fejlesztő munkához igazán az elmúlt négy évtizedben fogalmazták meg átfogó elméleteiket a kutatók. Most ezen eredményekből egy szűk áttekintésben foglaljuk össze a tehetség értelmezéséhez, fejlesztéséhez szükséges alapvető pszichológiai és pedagógiai ismereteket.

Az alábbiakban számos fontos kutatót és elméletet találunk, akik és amik a tehetség fogalmának, jelentésének és tartalmának tisztázásához hozzájárultak. Ez az áttekintés bővebb is lehetne (vö. Balogh 2006; Gyarmathy 2006; Tóth L. 2003), de a hangsúly itt azokon a fő gondolatokon van, amelyek a tehetség sokszínű fogalmának megértéséhez elengedhetetlenek. Nincs mindenki által egységesen elfogadott tehetségfogalom, de több olyan elmélet, modell született, amelyek mindegyike gyakran közel is áll egymáshoz, s egyben különbségeikkel ráirányítják figyelmünket a komplex tehetségfogalom árnyalt értelmezésére. Ezek közül tekintünk át az alábbiakban egy csokorra valót.

1.1. Az első lépések a tehetség értelmezéséhez

A 19. századtól kezdve az intelligencia- és tehetségkutatás néhány előfutára arra törekedett, hogy az emberi agy funkcióit elkülönítse, hogy így a több vagy kevesebb tehetséggel rendelkező egyének közötti különbségeket jobban megértsék. Ezen kutatók közül néhányan igen figyelemreméltóak, hiszen őket tekintjük a későbbi intelligencia-, majd az ebből kinövő tehetségkutatás előfutárainak.

Charles Darwin unokaöccse, Francis Galton (1822–1911) meg volt róla győződve, hogy a világon minden mérhető, és az agy körmérete standardjaként a koponya méreteit alkalmazta. Egyik francia kortársa, Paul Broca sebész és antropológus (1824–1880) azokról az elméleteiről volt híres, miszerint összefüggés van az agy súlya és körmérete, valamint az intelligencia között.

Galton és Broca elméleteit Alfred Binet színrekerülésével kezdték megkérdőjelezni, majd elvetni. Binet a Sorbonne pszichológiai laboratóriumának volt az igazgatója, ahol egyik asszisztense Piaget volt. Binet elvetette azt az elméletet, miszerint az agy mérete és az intelligencia között összefüggés lenne, és egy psi-

chológiailag megalapozott megközelítést keresett az intelligencia jelenségének értelmezésére. Jelentős mennyiségben gyűjtött olyan adatokat, amelyek az előző elméletekkel nem voltak összhangban. Tanítványa, Theodore Simon segítette Binet-t kutatásaiban. 1904-ben a francia Közoktatási Minisztérium felkérte Binet-t és Simont, hogy vizsgáljanak meg olyan gyerekeket, akik gyengén teljesítettek az iskolában, és akik tanulási nehézségekkel küzdöttek. Binet és Simon sok 3–11 éves gyereket vizsgált egy olyan skála segítségével, amit 30 teszt alapján állítottak össze. Ez a skála azt határozta meg, hogy a 30 teszt közül melyiket tudják megoldani a 3–11 éves átlagos képességű gyerekek az egyes korcsoportokra lebontva.

Ugyanekkor egy német pszichológusnak, William Sternnek (1871–1938) a hamburgi egyetemen jobb ötlete támadt. Egy olyan matematikai formulát javasolt, amiben a gyerek mentális korát a biológiai korával osztotta, majd az eredményt százszal szorozta. Ez a formula vezetett a közismert intelligencia-kvócienshez (IQ).

Az intelligenciakutatások intenzíven folytak a 20. században, s több kiváló kutató: Ch. Spearman (1904), L. L. Thurstone (1938), R. B. Cattell (1943), L. M. Terman és M. H. Oden (1954), J. P. Guilford (1967) vizsgálati eredményei jelentősen elősegítették, hogy kialakuljanak a tehetség értelmezésének – nemcsak az intelligenciát magába foglaló – úgynevezett többtényezős modelljei. Ezek már közelebb visznek bennünket a tehetség korrekt értelmezéséhez. Tekintsük át ezek közül a legfontosabbakat!

1.2. Joseph Renzulli 'háromkörös' tehetségkonceptiója

A modern tehetségkutatás egyik legjelentősebb állomását az amerikai Joseph Renzulli jelentette a Connecticuti Egyetemen 1977-ben. Háromkörös tehetségkonceptiójával rakta le a ma is világszerte alkalmazott elméleteinek alapját. „What makes giftedness?” (Miből áll a tehetség?) c. cikke (Renzulli 1978) hosszan tartó hatással volt a szakterületre. Renzulli (1978 és 1985) azt állítja, hogy az őt megelőző tehetségkutatásnak köszönhetően egyértelművé vált, hogy a tehetséget nem lehet egyetlen kritérium alapján meghatározni.

Renzulli elmélete három, a kreatív/produktív embereket jellemző tulajdonságra épül. Ez a három tulajdonság vagy komponens a következő:

- Átlagon felüli képességek.
- Feladat iránti elkötelezettség.
- Kreativitás.

Az átlagon felüli képességek az általános és a specifikus képességeket egyaránt magukba foglalják. Úgy kell őket értelmezni, mint az elérhető legmagasabb tel-

jesítményszintet egy adott témában. A feladat iránti elkötelezettség a motivációhoz hasonlítható, de annál szűkebb értelmezésben. Pontosan azt jelenti, hogy az illető lelkesedik a feladatért, az vonzza őt. A kreativitás egy olyan átfogóbb fogalom, amit máshol zseniként, eminensként is neveznek.



Általános teljesítményterületek

Matematika • Képzőművészet • Természetan • Filozófia • Társadalomtudományok • Jog • Vallás • Nyelvek • Zene • Élettudományok • Mozgásművészet

Specifikus teljesítményterületek

Karikatúra • Csillagászat • Közvélemény-kutatás • Ékszertervezés • Térképkészítés • Koreográfia • Életrajz • Filmkészítés • Statisztika • Helytörténet • Elektronika • Komponálás • Kertépítészet • Kémia • Demográfia • Mikro-fényképezés • Várostervezés • Légszennyezés korlátozása • Költészet • Divattervezés • Szöveg • Drámaírás • Reklám • Jelmeztervezés • Meteorológia • Bábozás • Marketing • Játéktervezés • Újságírás • Elektronikus zene • Gyermekgondozás • Fogyasztóvédelem • Főzés • Ornitológia • Bútortervezés • Navigáció • Genealógia • Szobrászat • Vadvilág kezelése • Mezőgazdasági kutatás • Állati tanulás • Filmkritika

1. ábra. Renzulli háromkörös modellje

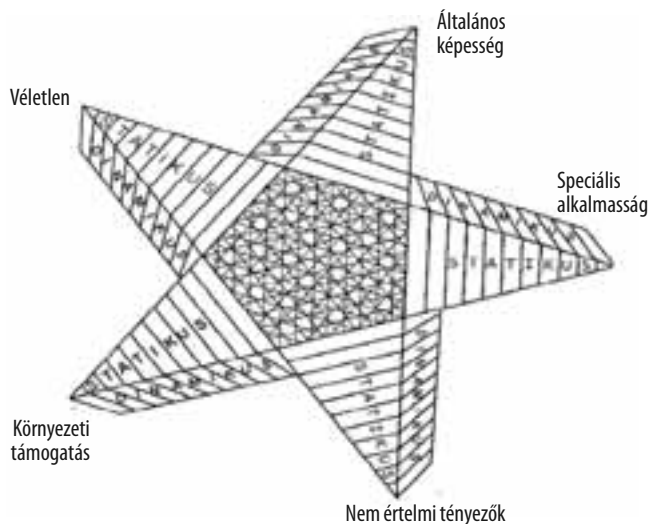
Renzulli szerint ezek közül egyik elem önálló jelenléte sem jelenti önmagában, hogy valaki tehetséges. A három elem interakciója vezet a tehetséges viselkedéshez (amint azt az 1. ábrán a három kör interakciójába eső sötétített terület is jelöli). Minden tulajdonság szükséges, és egyenlő szerepet játszik. Ebből következik, hogy az intelligencia nem az egyetlen feltétele a tehetségnek.

Renzulli a következőképpen foglalta össze álláspontját (Renzulli–Reis 1985, p. 28): „A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amik az emberi vonások három alapsoportjának interakcióját tükrözik. Ez a három alapsoport az átlagon felüli általános és/vagy specifikus képességek, magasfokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás. A tehetséges viselkedést felmutató embereket azok, akik ezekkel a jegyekkel rendelkeznek, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval vagy képesek annak ki-

alakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik, és ez utóbbiak gyakran hiányoznak a normál iskolai programból.”

1.3. Abraham Tannenbaum csillagmodellje

Tehetségelméletében *Tannenbaum* (1983) azt állítja, hogy mind a belső (személyes), mind a külső (környezeti) tényezőkre szükség van. E tényezőket egy csillagdiagramban ábrázolja (2. ábra), ahol a tehetséget grafikusan a csillag öt ágának metszete jelöli.



2. ábra. Tannenbaum csillagmodellje

Véleménye szerint a tehetség fejlődése során az alábbi öt elem hat egymásra:

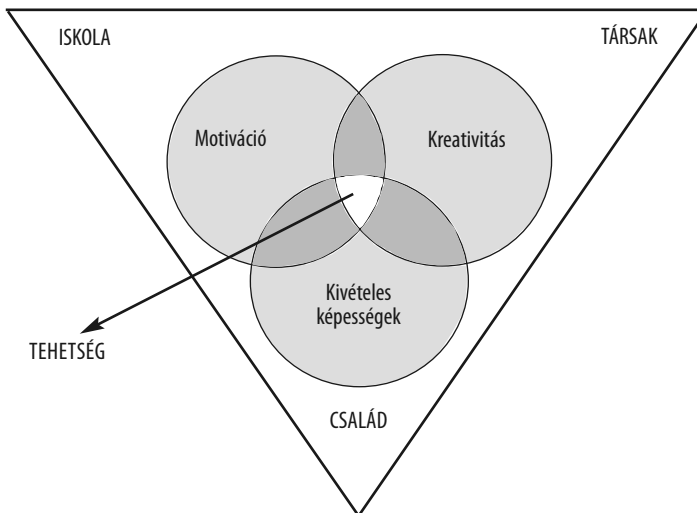
- **Általános képességek:** ez a G-faktor megfelelője, azé az általános intelligenciáé, amit az IQ-tesztekkel mérnek.
- **Speciális alkalmasság:** olyan speciális tehetség, amivel a személy rendelkezik és amiért környezete nagyra becsüli, mert az kivételes, speciális.
- **Nem értelmi tényezők:** ezek azok a személyes képességek, amik nem kapcsolhatók az intelligenciához, amik egy személy karakteréhez, egyéni jellemvonásaihoz kötődnek: önkép, motiváció, feladatorientáció stb.

- Környezeti támogatás: pl. a gyerek családja, iskolája, barátai. Gyakran van szükség rájuk a tehetség fejlődésének jó irányba való tereléséhez. Ez a szülők és a tanár részéről is nagyon fontos feladat.
- Véletlenek: ezekről a faktorokról legtöbbször elfeledkezünk, pedig ugyanolyan jelentősek.

Ezek a tényezők definíciójuknál fogva az ember életének legkevésbé kiszámítható eseményeit jelölik, mégis nagy jelentőségük van a tehetség megvalósításában és a potenciálok kifejezésében.

1.4. Franz Mönks többtényezős tehetségmodellje

Az idők során egyre nagyobb empirikus támogatást nyertek azok az elméleti feltételezések, amelyek a tehetséghez szükséges faktorok interakcióját vizsgálták. Ez vezetett Mönks többtényezős tehetségmodelljéhez. A kivételes képességek, a motiváció és a kreativitás összetevőikön kívül ez a modell a családot, az iskolát és a társakat is bevonja, mint társadalmi pilléreket (3. ábra).



3. ábra. Mönks–Renzulli komplex tehetségmodellje

Mönks a különleges képességek kategóriájába sorolja az intellektuális képeségen túl a motorikus, a társadalmi és a művészi képességeket is. Ez annyit jelent, hogy nem csak a nagyon intelligens emberek esetében beszélünk tehetség-

ről, hanem például Pablo Picassót (művészi) vagy a labdarúgó Johan Cruyft (motorikus) is tehetségnek nevezhetjük.

Ezek a kivételes képességek azonban nem elegendők a tehetség manifesztálásához. A tehetséges személynek igen motiváltnak kell lennie. Más szóval nagy akaraterőre és kitartásra van szüksége ahhoz, hogy egy bizonyos feladatot vagy instrukciót örömmel tudjon kivitelezni (Mönks–Knoers 1997). A kreativitás szintén fontos eleme a személyiségnek. Kreativitásnak azt a képességet nevezük, amelynek segítségével eredeti, inventív módon tudjuk a problémákat megoldani. A függetlenség és a produktív gondolkodás magas szintje a rutinszerű vagy reprodukzív gondolkodással helyezhető szembe.

A társadalmi pillérek közül a család játssza a legfontosabb szerepet a tehetség nevelésében, mert biztosítani tudja, hogy a gyermek egészségesen és (lelkileg) kiegyensúlyozottan nőhessen fel. Másrészt arra is van példa, hogy a család nem ismeri fel vagy nem ismeri el a gyermek potenciális tehetségét, és ez negatívan befolyásolhatja a gyermeket. Az iskola szintén fontos pillér. Beleértjük mind a vezetést, mind a tantestületet. A tanárok között van, aki odafigyel a tehetségekre, és van, aki ignorálja őket az osztályában. A szerző véleménye szerint azonban amennyiben az iskolavezetés tisztában van a tehetséggondozással kapcsolatos problémákkal, az az egész iskola légkörére kihat, és pozitív hozzáállást eredményez. Így a tanárok könnyebben állnak elő a tehetséges gyermekek igényeinek kielégítését célzó saját kezdeményezésekkel. A harmadik pillért a társak jelentik. Társaknak azokat a gyerekeket nevezi Mönks, akik hasonló fejlettségi fokon állnak. A nem azonos szinten álló osztálytársak komolyan gátolhatják a tehetséges gyermek intellektuális, de leginkább pszichológiai fejlődését. A tehetséges tanuló gyakran tartják beképzeltnek vagy strébernek, ami aztán alulteljesítéshez és személyiségbeli torzulásokhoz is vezethet (Mönks–Van Boxtel 1985).

Mönks a tehetség fogalmát a következő leírással adja meg: „A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek (motiváció, kreativitás, kivételes képességek) az egészséges fejlődéséhez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség (család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének előfeltétele” (Mönks–Knoers 1997, p. 192.).

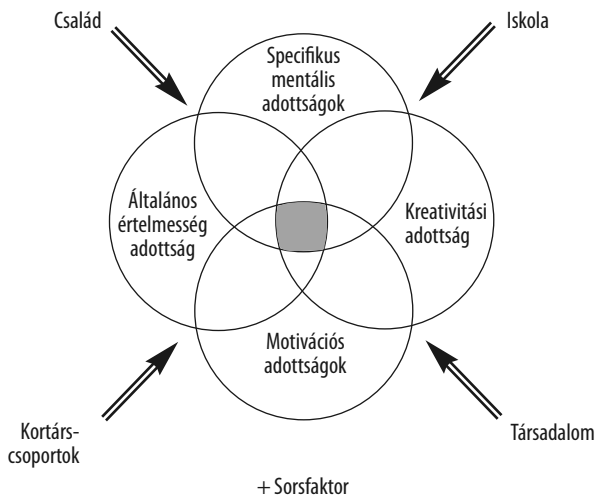
1.5. Czeizel Endre $2 \times 4 + 1$ faktoros modellje

A hazai kutatók közül kiemelésre érdemes Czeizel Endre (1997) $2 \times 4 + 1$ faktoros modellje (4. ábra). Ebben a szerző integrál minden olyan tényezőt, amely a fejlesztő munkában meghatározó szerepet játszik.

A szerző a Renzulli-féle háromkörös modellből indul ki, amikor a tehetség összetevőit meghatározza, azonban az átlagon felüli képességek körében külön-

választja az általános intellektuális és a speciális mentális képességeket, természetesen ő is fontosnak tartja a kreativitást és a motivációs tényezőket.

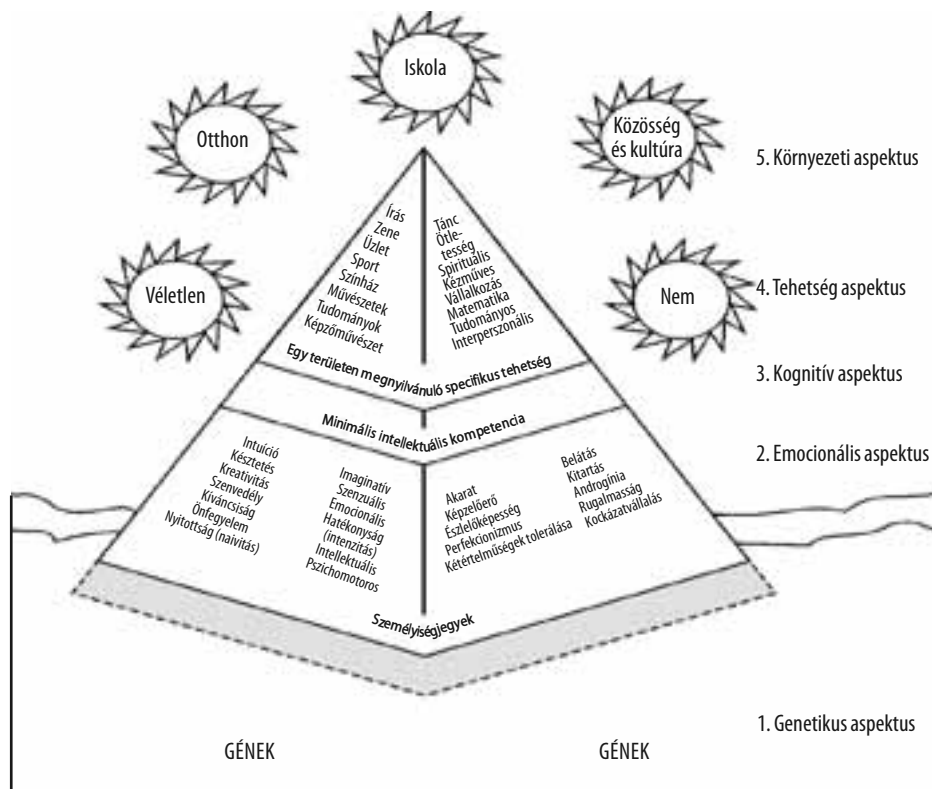
A környezeti tényezők a Mönksnél található háromról ugyancsak négyre módosulnak: Czeizel a társadalom közvetlen szerepét is hangsúlyozza (elvárások, lehetőségek, értékrend stb.) a tehetségesek kibontakozásában a család, az iskola és a kortárs csoportok mellett. Értelmezésében kilencedik faktorként jelenik meg a sors, amely az élet-egészség faktora: a tehetség kibontakozásához szükség van bizonyos élettartamra és megfelelő egészségi állapotra is.



4. ábra. Czeizel $2 \times 4 + 1$ faktoros modellje

1.6. Jane Piirto piramismodellje

Piirto (1999) *tehetség gondozási piramismodelljében* a tehetség összetevői jól rendszerezettek, és a fejlődést befolyásoló tényezők is megjelennek, amint azt az 5. ábrán szemügyre vehetjük.



5. ábra. Piirto tehetség gondozási piramisa

A genetikai alapok egyértelműek. Az emocionális aspektus azokat a személyiségjegyeket összegzi, amelyek általában jellemzik a kiemelkedő teljesítményt nyújtókat. A szerző a legjelesebb tehetségkutatók vizsgálataira építve összegzi ezeket a tulajdonságokat, hozzátéve, hogy a lista nem teljes, s természetesen vannak vitatott pontjai is. Ugyanakkor tényként állapítja meg, hogy a felnőttek hatékonyságukat személyiségüknek köszönhetik, és a sikeres felnőttek ezen jellemzők zömével rendelkeznek. A kognitív aspektusban a minimális intellektuális kompetencia jelenik meg. A tehetség aspektusa a modellben azokat a speciális területeket jelöli meg, amelyeken konkrétan kibontakozhat a gyerek tehetsége a képzőművészettől a sporton és kézművességen át az interperszonális szféráig. Végül a környezeti aspektust a „napocskák” fémjelzik. Döntőnek a szerző a három felső napot (otthon, iskola, közösség és kultúra) jelöli meg, a másik kettőt a

gyermek nemére és a véletlen adta lehetőségekre utal. Ezek mindegyike befolyásolja, hogy a tehetség kibontakozik-e vagy elsorvad.

1.7. Robert Sternberg információfeldolgozási modellje

A számítógépek, a mesterséges intelligencia és az emberi intelligencia modellezésének mai korában természetesnek tűnik, hogy az emberi intelligencia információfeldolgozási modellje kialakulhatott. Sternberg munkáját az emberi intelligencia fő, a pszichológiai és pedagógiai világot uraló információfeldolgozási modelljeként tartják számon. Noha a modell konceptuális keretei ezekben a szakmákban meggyőzőek, gyakorlati felhasználásai korlátozottak, mert nem dolgoztak ki megbízható mérési módszert a fogalom alkalmazására. Amíg ki nem dolgoznak egy ilyen mérést, nincs rá mód, hogy a modell hatékonyságát a meglévő megközelítésekkel összevetve felmérhessük.

A Sternberg-modell (1999) hármas alapú intelligenciaszerkezetet javasol, amely három alapvető információfeldolgozási képességből áll: metakomponensekből, teljesítménykomponensekből és ismeretszerzési komponensekből.

A *metakomponensek* nagyban hasonlítanak a metakogníció folyamataira. Tervezésből, ellenőrzésből és értékelési funkciókból állnak. Ezek az alfunkciók a következőkből tevődnek össze: (1) a létező problémák felismerése, (2) a problémák természetének tisztázása, (3) a problémamegoldás megtervezése, (4) a megoldási stratégia kiválasztása, (5) a megoldási folyamat mentális reprezentálása, (6) a tevékenység mentális erőforrásainak összehívása, (7) a megoldási folyamat ellenőrzése, és (8) a problémamegoldó sorozat végén a sikeresség elbírálása.

A *teljesítménykomponensek* azok a mentális folyamatok, amelyek a metakomponensi tevékenységeket viszik véghez. Ezek a készségek vagy képességek ismeretterületenként változnak. Alacsonyabb szintű mentális operációkként tartjuk őket számon, és természetükből kifolyólag automatikusabbak, mint a nagyban kognitív metakomponensek.

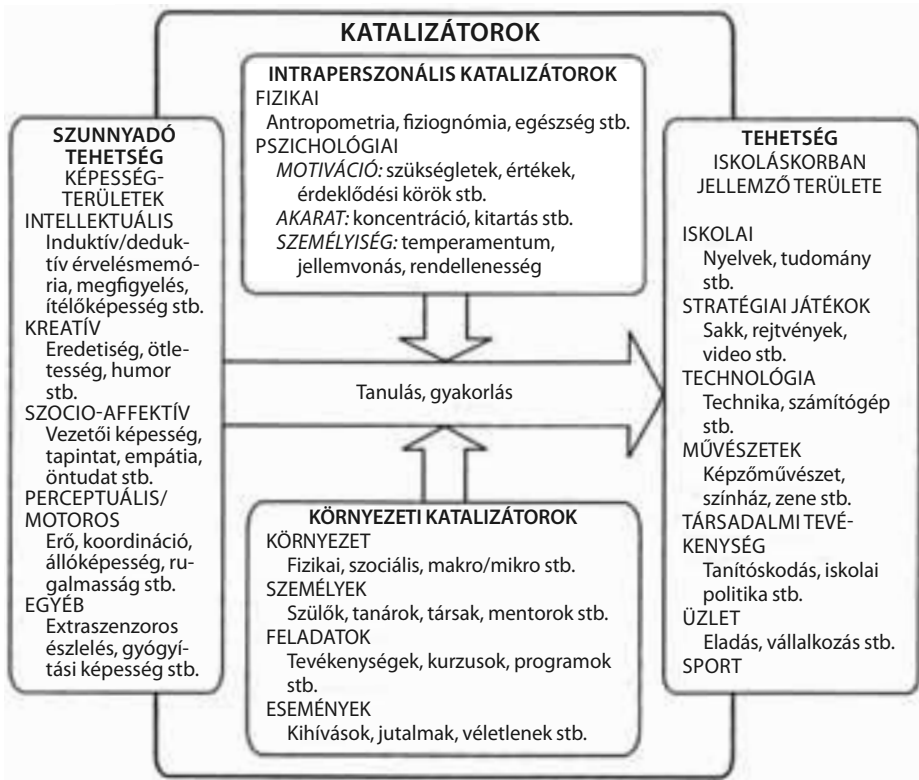
Az *ismeretszerzési komponensekbe* a szelektív kódolás, a szelektív kombináció és a szelektív összehasonlítás tartozik. A szelektív kódolás az a képesség, amivel a lényeges információt azonosítjuk, azt a hosszú távú memóriában tároljuk, és a lényegtelen információt kiselejtezzük. A *szelektív kombináció* az információnak sémákká, gestalttá, fogalommá, ötletté stb. való átalakításának a folyamata. (A hosszú távú memória könnyebben elérhető és használható, ha az információt megfelelően rendezzük egymáshoz kapcsolódó tömbökbe.) A *szelektív összehasonlítás* az a képesség, amivel a jelen és a múltbeli információk közötti összefüggéseket feltárjuk, és egy adott információnak az épp aktuális problémákhoz viszonyított jelentőségét felismerjük.

Sternberg körültekintő módon hívta fel arra a figyelmet, hogy az intelligens viselkedés kontextusfüggő. Azaz jobban viselkedhetünk olyan környezetekben, amiket megszoktunk, amiket igényeink szerint átalakíthatunk, vagy amiket mint számunkra legmegfelelőbbeket magunk választhatunk. Így egy adott iskolában, osztályban, tanmenetben, adott tanár vagy osztálytársak jelenlétében felállított feltételek és állapotok nem biztos, hogy a tehetséges tanuló számára is az ideális környezetet jelentik. Van olyan tanár, aki nem tanít természettudományokat, a természettudományosan tehetséges tanulók nagy bánatára. Egy másik osztályban vagy iskolában lehet, hogy az osztálytársak lesznek negatív hatással a felismert tehetséges gyerekekre. Tudnak-e ilyen környezetben a tehetséges tanulók intelligensen viselkedni? Sternberg elmélete szerint nem. Sternberg azt tanította meg nekünk, hogy az intelligenciáknak sok aspektusa van, és hogy azoktól a kontextusoktól függenek, amiben a gyerekek magukat naponta találják.

1.8. François Gagné modellje a szunnyadó és a megvalósult tehetségről

François Gagné, kanadai pszichológus a szunnyadó tehetséget az adottságokkal asszociálja. Ezen a veleszületett emberi képességeket érti. Heller–Mönks–Paszow (1993, p. 27) szerint „A szunnyadó tehetség olyan kompetencia, amely az emberi adottságok valamilyen területén vagy területein jelentősen felülmúlja az átlagot.” Gagné következőképpen definiálja a megvalósult tehetséget (1990, p. 22): „különböző adottságok és interperszonális, valamint környezeti katalizátorok interakciójának fejlődési terméke.”

Gagné differenciált modellje (6. ábra) ábrázolja, hogy a talentum különböző adottságok alkalmazása az adott területen szerzett ismeretekre és képességekre. Ez a folyamat környezeti katalizátorok (család, iskola, közösség), valamint interperszonális katalizátorok (többek között motiváció, önbizalom) segítségével jön létre. Természetesen az adottságoknak talentummá való átalakulásában nagy szerepe van a rendszeres tanulásnak, a gyakorlásnak és a képzésnek is. Gagné modelljét következőképp lehet egy konkrét példán értelmezni: Mozartnak jó kreatív és zenei képessége volt (aptitude). Ha nem lett volna elég motivációja és önbizalma (intrapersonális katalizátor), hogy ötévesen zongorázzon, hegedüljön és zenét szerezzen, akkor nem lett volna akkora zenei talentum belőle. Ezen túl a családja (környezeti katalizátor) biztosította, hogy ezt az adottságát tanulással és gyakorlással jól ki tudja fejleszteni. A tényezők ezen interakciója volt a biztosíték rá, hogy Mozart azzá a zenei zsenivé vált, akit mindnyájan ismerünk.



6. ábra. F. Gagné tehetségfejlesztési modellje

2. AZ ISKOLAI TEHETSÉGGONDOZÁS FŐBB MÓDSZEREI

Amióta iskola létezik, a tehetséges tanulókra mindig is figyeltek a pedagógusok; évszázadokra visszamenő sikeres tehetséggondozó munkáról vannak adataink. Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben a kutatók és a gyakorlati szakemberek sok olyan eszközt, módszert dolgoztak ki, amelyek a korábbiaknál hatékonyabbá tehetik az iskolai tehetséggondozást. Ezek közül három alkalmazása elengedhetetlen a sikeres tehetséggondozó munkához: a gazdagítás, a gyorsítás és az egyéni differenciálás. Ezek az alapjai a hatékony tehetséggondozásnak. A következőkben áttekintjük ezek fontosabb kérdésköreit, amelyek a gyakorlati tehetségfejlesztő munkához támpontul szolgálhatnak.

2.1. Gazdagítás, dúsítás

Tartalmi szempontból a tehetséggondozásnak a legfőbb alapelve a gazdagítás (dúsítás). Célja alapvetően az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyagot túllépő fejlesztése, e nélkül nincs érdemi tehetségfejlesztés.

Passow (1958) a gazdagításnak *négy fajtáját* különítette el egymástól, ezek ugyancsak támpontul szolgálnak a sikeres, differenciált gyakorlati megvalósításhoz (idézi: Páskuné 2000, p. 200):

- *Mélységben történő gazdagítás.* Ennek során több lehetőséget kínálunk a tehetséges gyerekeknek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint általában a tanulóknak.
- A „*tartalmi gazdagítás*” azt jelenti, hogy a tananyagot a tanulókra érzékenyen szerkesztjük meg, figyelembe véve érdeklődésüket, szükségleteiket, s ezeket közben fejlesztjük.
- A „*feldolgozási képességek gazdagítása*” elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben.
- A „*tempóban történő gazdagítás*” a tehetséges gyerekek átlagosnál gyorsabb munkájára épül: ugyanannyi idő alatt többet képesek feldolgozni társaiknál, így kiegészítő elemeket is bevonhatunk a tanulási folyamatba.

2.1.1. Gazdagítási modellek

Számos szisztematikus gazdagító programmodellt ismerünk, mint például a Renzulli és Reis (1986) által kifejlesztett Gazdagító Triád/Forgóajtó Modellt, Treffinger (1986) Egyénre Szabott Programtervezési Modelljét (Individualized Program Planning Model – IPPM), a Feldhusen és Kolloff (1979, 1986), valamint Moon és Feldhusen (1991) által támogatott Purdue Háromlépcsős Modellt, a Renzulli (1994) és Feldhusen (1995) által bemutatott tehetségfejlesztési modelleket, valamint a Betts (1986) által bemutatott Autonóm Tanuló Modellt (Autonomous Learner Model). E modellek mindegyike viszonylag átfogó tervet ad a tehetséges gyermekek azonosítására és a számukra készített programszolgáltatásokra, amelyek alapvetően gazdagító természetűek. Ezek közül mi most hármat mutatunk be vázlatosan, ezek a legelterjedtebbek a pedagógiai gyakorlatban.

A Renzulli-modell talán a legátfogóbb az azonosítás, adminisztráció, tanárképzés és programmegvalósítási struktúra kiterjedt kezelésével (Renzulli 1994; Renzulli–Reis 1986). Három típusú programélmény különíthető el.

1. Az első típusú gazdagítás általános felfedező élményeket foglal magába, amely „az ismeretnek a hagyományos tantervben nem szereplő, új és izgalmas témáival, ötleteivel és területeivel” ismerteti meg a diákokat (Renzulli–Reis, 1986, p. 237).
2. A második típusú gazdagítás, a csoportos-képzés gyakorlatok, olyan tevékenységekből állnak, amelyeket a kognitív és affektív folyamatok fejlesztésére terveztek. A tevékenységeket nem csupán a tehetségesek számára, hanem minden gyermek számára lehet kínálni.
3. A harmadik típusú gazdagítás valós problémák egyéni és kis csoportos vizsgálatát követeli meg. Speciális azonosítási eljárásokat alkalmaznak a gyermekek kiválasztásához a harmadik típusú gazdagításra – különösen a gyermek nyílt viselkedésének megfigyelésén keresztül, amely tükrözi egy konkrét témához vagy projekthez kapcsolódó aktuális érdeklődését, motivációját vagy viselkedését.

A Treffinger-féle (1986) Egyénre Szabott Programtervezési Modell (Individualized Program Planning Model) hangsúlyozza az azonosítási folyamat során összegyűjtött információ intenzív használatát a tehetségesek erősségeire és érdeklődésére épülő, egyénre szabott tanulmányi programok tervezésében. A modell arra is törekvést tesz, hogy fejlessze az önállóság és az önjelátás készségeit a tehetségesekben. Arra fordítja a figyelmet, hogyan kell kezelni és ellátni a tehetségeket egy általános osztályban.

A Betts (1986) által kifejlesztett Autonóm Tanuló Modell (Autonomous Learner Model) arra tesz kísérletet, hogy eleget tegyen a tehetségesek tanulmányi, szociális és emocionális szükségleteinek, miközben az önállóság vagy autonómia célját tűzi ki maga elé, hogy a tanulók felelőssé váljanak saját tanulmányaikért. A modell biztosítja, hogy a tanuló

1. figyelmet fordítson önmagára mint tehetséges egyénre, valamint a programlehetőségekre;
2. gazdagító gyakorlatokban vegyen részt, például vizsgálatokban, kulturális tevékenységekben és terepgyakorlatokon;
3. szemináriumokat látogasson a futurizmusról, problémákról és vitás kérdésekről;
4. a tanulási készségeket, pályaválasztási ismereteket és interperszonális képességeit egyénileg fejlessze;
5. mélyreható vizsgálatokat folytasson csoportos projektek és mentorálás keretében. Ez a modell különösen erősen összpontosít a tehetséges diákok egyéni fejlődésére.

A Feldhusen és Kolloff (1979, 1986) által kifejlesztett Purdue Háromlépcsős Modell (Purdue Three-Stage Model) alapvetően egy gazdagító modell, és leggyakrabban gyorsító programként – ezt a fogalmat részletesen később elemezzük – valósul meg. A háromlépcsős modellt számos iskolában alkalmazzák mint Tanulmányi és Kreatív Gazdagító Programot (Program for Academic and Creative Enrichment – PACE). A modellt kis létszámú osztályokban vetik be, ahol 8–15 tehetséges gyermek tanul. Az első állomás során a gyermekek egy olyan tantervet követnek, amely a gondolkodási készségekre és az alapvető tantárgyi ismeretekre összpontosít, legalább két órájuk van egy héten, és lehetőség szerint egy héten egyszer egy teljes napot együtt töltenek. A gondolkodási készségeket és a tartalmat magas szinten és gyors ütemben tanulják, amely megfelel a tehetségeseknek. A második állomás során szélesebb és konkrétabb stratégiákat tanulnak. Ezek közé tartoznak a könyvtári ismeretek, a kreatív problémamegoldás, a jövőbeli tanulmányok és a kutatási készségek – ezek mindegyike a harmadik állomás gyakorlatait készíti elő, amelyek projektorientált alkalmazások a diákok személyes érdeklődési területein. A harmadik állomás során a diákok kutatási projekteken dolgoznak, fejlődési feladatokat kapnak, és ezek a törekvések prezentációkat, produktumokat vagy előadásokat eredményeznek. A harmadik lépcsőfok a valós élet kreatív produktivitását szimulálja.

2.1.2. A gazdagítás kerete: a tehetséggondozás komplex célrendszere

Sokan foglalkoztak a tehetséggondozó programok tervezésének kérdéseivel (vö. Heller–Mönks–Sternberg–Subotnik 2000; Tóth L. 2008), azonban a gyakorlatot leginkább segítő elmélet Feger munkásságából származik (vö. Balogh–Polonkai–Tóth 1997). Az általa megfogalmazott célok – a gyermek fejlődésének szempontjára építve – teljes körűvé teszik az iskolai tehetséggondozó programokat. A szerző nézeteit a következőkben foglalhatjuk össze.

Tehetséggondozó programok nagy számának elemzése vezetett ahhoz a következtetéshez, hogy a tehetséggondozó intézkedések négy variánsa között a következő különbséget határozzuk meg:

1. a tehetséges gyermek erős oldalának támogatása,
2. a tehetséges gyermek gyenge oldalainak fejlesztése,
3. „megelőzés, légkörjavítás, foglalkoztatási terápia”,
4. olyan területek támogatása, amelyek közvetve befolyásolják a tehetség kibontakozását.

Részletesebben:

1. *A tehetséges gyermek erős oldalának támogatása.* Ezen belül azokat a szempontokat veszik figyelembe, amelyek tipikusan a különleges adottságokat fejezik ki: a gyors felfogóképességet, a jó emlékezőtehetséget, a tanulás valamely területén az intenzív és gyors elmélyülést, illetve speciális képességeket (pl.: művészetek, sport, matematika stb.).
2. *A tehetséges gyermek (tehetséggel összefüggő) gyenge oldalának kiegyenlítése.* Ezalatt „hiányosságokat” kell értenünk, amelyek a tehetség fejlődését megnehezítik, vagy éppenséggel megakadályozzák. A gyenge oldalak – általános intellektuális tehetség esetében – valamiféle kiegyensúlyozatlan tehetségprofilban nyilvánulnak meg; például egy intelligenciateszt csaknem minden résztesztjében kiemelkedő teljesítményt nyújt a tanuló, és az egész teszt gyenge eredménye egy részteszt következménye. Vagy az iskolában összességében kiemelkedő teljesítmény mellett egyetlen tantárgyban súlyos hiányok mutatkoznak. Problémák adódhatnak azonban a tanulási és a munkamódszerek vagy a motiváció területén is (Mező–Mező 2007). A gyenge oldalak származhatnak továbbá a kedvezőtlen környezeti feltételekből; az ilyen gyenge olda-

lak kiegyenlítésére alkalmazott segítő intézkedéseket például az ún. kompenzációs nevelés keretében hajtják végre.

További csoportot képeznek a tehetséges „alulteljesítők”. Mindenesetre az „alulteljesítés” csupán egy szimptóma; meg kell állapítani, mely tényezők okozzák az alulteljesítést (Mező–Miléné 2004). Az okfeltárás azt mutatja, hogy e variáns programja számára résztvevőket felderíteni és megnyerni áldozatosabb munkát jelent, mint a tehetségesek erős oldalainak fejlesztése. A gyenge oldalakat pótlólag diagnosztizálni kell, hiszen a gyenge oldalaknak olyan sok fajtája fordulhat elő, amelyek mindegyike különböző bánásmódot igényel. Ennek alapján az a program, amely a tehetséggel kapcsolatos gyenge oldalakat akarja megszüntetni, többnyire terápiai orientáltságú és inkább pszichológiai bázisú; sőt, gyakrabban egyedi segítségnyújtásban nyilvánul meg. Fontos szerepet játszanak e problémák megoldásában a tehetség kérdésével foglalkozó tanácsadó állomások.

3. *„Megelőzés, légkörjavítás, foglalkoztatási terápia.”* A „megelőzés” a tehetséges tanulóra irányul, és azt kell megakadályoznia, hogy a kedvét elveszítse, és hogy az alulkövetelés alapján aszociális magatartásmód fejlődjön ki benne. A „légkörjavítás” összességében az osztályban uralkodó szituációra vonatkozik, és azt akarja elérni, hogy az átlagot meghaladó tanuló a maga gyors és többnyire helyes válaszaival nehogy elbátortalanítsa a többieket, vagy a tanárt bosszantsa azáltal, hogy a didaktikai koncepcióját túl gyorsan átlátta valaki.
4. *Olyan területek támogatása, amelyek közvetlenül nem hatnak a gyermek tehetségének fejlesztésére.* Itt ismét egy olyan csoport található, amelyet valamely ismertetőjegy alapján (mint magas intellektuális képesség, zenei adottság, sportbeli képesség) hoztak létre, ezt követően azonban a gondozás olyan területeken történik, amelyekben a csoportalakító ismertetőjegyek jelentéktelenek. Például a kiemelkedő intellektuális képességekkel rendelkező gyermekeket festészetben, táncban vagy sífutásban „támogatják”. Ilyesfajta tehetséggondozást találunk gyakran a szülői egyesületek tevékenységében.

2.1.3. A gazdagítás gyakorlati fogásai az oktatásban

Amint azt az előzőekben kifejtettük, a gazdagítás a tehetséges tanulók számára elsősorban a megszerzett ismeretek átgondoltabb, magasabb szintű feldolgozására, a gyakorlati alkalmazására való előkészítést jelenti, a korábban bemutatott modellek egyértelműen megfogalmazzák ezeket. A magyar iskoláknak pedig éppen ezekben van pótolnivalójuk, ezért a következőkben olyan kérdésköröket

tekintünk át, amelyek segítik a gyakorló pedagógusoknak a gazdagítás tanórai megvalósítását.

2.1.3.1. A tanulók irányítása a problémamegoldó technikák alkalmazása során

Ha nem volnának megoldásra váró problémák, az élet sokkal könnyebb volna a modern társadalomban, de egyben végtelenül unalmas, és kihívások nélküli is lenne. Tanítványaink rengeteg problémával fogják szembetalálni magukat: részben a mindennapi megélhetés személyes gondjaival, részben társadalmiakkal, amelyek így vagy úgy folyton hatással vannak ránk, és természetesen olyan problémákkal is, amelyek többé-kevésbé együtt járnak minden foglalkozással.

A pedagógusok feladata az, hogy segítsék a tanulókat tudásuk, jártasságuk és a helyes élethez, a társadalomban végzett hatékony munkához elengedhetetlen attitűdök fejlesztésében. Az egyik legfontosabb dolog, amit a diákoknak el kell sajátítaniuk, hogy miként oldjanak meg önállóan egy-egy problémát – azért, hogy később képesek legyenek a legkülönbözőbb helyzetekre szabott problémamegoldó technikákat alkalmazni a személyes és a munkahelyi életükben.

A problémák megoldása nem egyszerű vagy természetes folyamat, nincs a génjeinkbe írva, és nem is csupán a „józan ész” használatának kérdése. A hatékony problémamegoldó technikák megtanulhatók, következésképpen taníthatók is. Ha minden kérdésre egyszerűen a helyes válaszokat adjuk meg a diákjainknak, vagy egy minden problémára alkalmazható, könnyű győzelmet ígérő megoldással látjuk el őket, nem adjuk meg nekik az alkalmat arra, hogy tanuljanak és gyakorolják a problémamegoldó fogásokat. Ha új problémával vagy döntéshelyzettel szembesülnek, nem fogják tudni, hogyan közelítsenek hozzá, vagy hogy hogyan jussanak ésszerű következtetésre.

Az élet számos helyzete problémákat vet fel, amiket meg kell oldani. A probléma bármilyen szituációban jelentkezik, feszültséget vagy bizonytalanságot kelt, és ez valamilyen kreatív vagy logikus megoldást igényel. Ahhoz, hogy a feladatokkal meg tudjunk birkózni, egy racionális és tervszerű megközelítés szükséges – olyan, amely megoldásokat ad ezekre a problémákra.

Az egyik általánosan használt technikát, amelyet ilyen problémák esetén alkalmaznak, problémamegoldásnak hívják. Ez az eljárás az információk összegyűjtését, hasznosítását és ellenőrzését kívánja meg a célból, hogy meghatározhassuk a megfelelő megoldást egy létező problémára. A problémamegoldó megközelítés egy szisztematikus folyamat, amely a következő alaplépéseket foglalja magában:

1. A probléma pontos és világos megfogalmazása.
2. A tárgyhöz kapcsolódó tényezők felismerése.

3. A szükséges információ összegyűjtése.
4. A lehetséges megoldások megvizsgálása.
5. Próbamegoldások kiválasztása.
6. A javasolt megoldások kipróbálása, ellenőrzése.
7. Eredmények értékelése.

A problémamegoldás használata mint iránymutató eljárás számtalan előnyvel szolgál a pedagógus számára. Fejlesztheti a tanulási motivációt úgy, hogy a tanulókat a probléma önálló megoldására készíti, vagy olyan problémák felvételével, amelyek őket érdeklik. Serkentheti a tanulókat arra, hogy saját tudásukat és képességeiket használják. A legtöbb feladat a tanulók képességeinek és tudásának széles körét veszi igénybe. Ehhez a tanulóknak tapasztalatokkal kell rendelkezniük arról, hogyan alkalmazzák tudásukat az új problémákkal kapcsolatban.

A problémamegoldó technikák csoportos használata bátoríthatja a tanulók aktív részvételét, és fejlesztheti a hatékony tanár–diák munkakapcsolatot. Hasznos lehet a tanulók tudásszintjéhez igazodó beszélgetések kezdeményezéséhez. Az aktív részvételt biztosító közös csoportos megbeszélések, amelyek során a tanulók a tanárt a csoport tagjaként szólítják meg, segíthetik a tanulókat a probléma megfogalmazásában.

2.1.3.2. Szóbeli kérdezési technikák

„Jól kérdezni annyi, mint jól tanítani.” Szókratész egyetértett volna ezzel az állítással. Szókratész a kérdezésen kívül más eljárást nem használt. A tanításban ma, bármennyire megismertük, a szóbeli kérdezés egy a néhány lényeges tanítási eljárás közül. A szóbeli kérdezés egy eredményes út ahhoz, hogy ösztönözzük a tanuló motivációját és részvételét. A kérdezés támpontot ad a tanulók érdekltségéhez. Ráadásul, erre összpontosíthatjuk a tanuló figyelmét és fejleszthetjük érdeklődését és kíváncsiságát.

A szóbeli kérdezési technikák eredményes használata lehetőséget nyújt a tanulóknak az önkifejezés gyakorlására, ugyanakkor megengedi változatok hozzáadását a tanítási órához. A logikai sorrendben feltett kérdések ösztönzik a logikus és kritikus gondolkodást, és gondolkodási képességhez vezetnek. A kérdések alkalmazása a tudás különböző szintjeinek megfelelően a tanulókat a gondolkodás más-más szintjeire vezeti.

Egy fontos eredménye a kérdések alkalmazásának az, hogy felfedezhetjük az egyes tanulók speciális képességeit és érdeklődési körét. A tanulók gyakran tesz-

nek szert speciális tudásra és képességekre a hobbijukon, munkatapasztalatukon vagy családi tevékenységükön keresztül. Tudnunk kell használni ezeket a speciális képességeket és érdeklődéseket mint további eszközöket a tanulás elősegítésére.

A szóbeli kérdezési technikákat az alábbi célokra kell tudnunk használni:

- Bevezetni, összegezni vagy újratekinteni egy leckét.
- Az előzők eredményét tisztázni.
- Felfedezni a hiányosságokat.
- A központba állítani az olvasottakat.
- Fejlesztani a tanulók éleslátását.
- Elősegíteni a tanulók megértését.
- Fejlesztani a tanulók értékeit és szemléletét.
- Megtanítani a diákoknak, hogy használják saját elképzeléseiket ahelyett, hogy memorizálnák a dolgokat.

A szóbeli kérdések köre lényeges kiértékelési információt tud nyújtani. Tesztelhető a tanuló felkészültsége a tananyagból (kérdéseken keresztül meg tudjuk állapítani, hogy elolvasta-e és megértette-e az anyagot). A kérdések során a lecke bevezetése, ismertetése előzetes tesztként szolgálhat a tanulók tudásának felméréséhez.

A kérdések használata közben a leckék egyben azonnali visszajelzést szolgáltathatnak arról, hogy a tanulók hogyan fejlődnek. Bejegyezve a kérdéseket a lecke összefoglalójába, majd az újranézés adhat egy részleges értékelést a tanulók által teljesített tanulmányi célokról.

2.1.3.3. Gazdagítási lehetőségek a „brainstorming”, „buzz-csoport” és „kérdésdoboz” segítségével

Ezeket a technikákat a csoportos tanulás, feladatmegoldás megkönnyítésére tervezték. E módszerek azáltal, hogy aktivizálják, illetve involválják a diákokat, elősegítik a kreatív gondolkozás képességének fejlesztését.

Brainstorming

A brainstorming technikája a kreativitást, illetve a diákok bevonását segíti elő a tanulási helyzetben. Gyakran használják tervezési technikaként. A diákok először is a brainstorming segítségével alternatív javaslatokat tesznek, amit aztán a tanulási helyzetek megtervezésénél lehet felhasználni. Akkor a leghatékonyabb, ha a csoport nem túl nagy (12–15 fő a legelőnyösebb), így mindenkinek lehetősége nyílik, hogy azonos mértékben vegyen részt a rövid idő során (kb. 10-15 perc).

A brainstormingot egy *vezetőnek* kell irányítania. Ezek lehetünk mi, a tanár, vagy a csoport által kiválasztott diák. Továbbá szükség van egy *jegyzőre*, aki a javasolt alternatívákat jegyzi le. Ezt a személyt mi vagy a csoporttagok választják ki.

Igyekezzünk minél specifikusabb témát választani a brainstorming-ülés számára. Ez segíteni fogja a diákokat a téma szétfolyásának megakadályozásában. Ugyanakkor meg kell győződni arról, hogy a téma elég érthető a diákok számára ahhoz, hogy meg tudjanak birkózni vele. Bármilyen témát választunk, a brainstorming-ülés előtt alaposan el kell magyarázni a diákoknak. A kezdeti brainstorming-ülés célja nem egy komplex probléma megoldása, hanem olyan friss ötletek összegyűjtése, amelyekből a későbbi tervezés táplálkozhat.

A brainstorming alatt az értékelés és a kritika nem megengedett. Az ötletek elbírálására később kerül sor. Minden, témához tartozó ötletet szívesen fogadjunk. Az alternatív válaszok sokszínűsége a hatékonyabb tervezést segíti elő. A résztvevőket megkérjük arra, hogy minél spontánabb módon reagáljanak, a válaszaik „minőségét” ne nagyon mérlegeljék.

A diákoknak el kell magyarázni a brainstorming célját, és hogy az aktuális ülés hogyan működik. Természetesen a könnyebb megértés kedvéért lehet egy próbát is tenni. Figyelmeztethetjük őket az esetleges kelepccékre is. Mások javaslatának leszólása és a bekiabált kritikák alááshatják a brainstorming folyamatát, és elvehetik mások önbizalmát.

A vezető felelőssége az aktuális brainstorming-ülés figyelemmel kísérése. A vezetőnek amennyire csak lehet, a háttérben kell maradnia, de ha kell, ötletekkel kell serkentenie a gondolkodást és a válaszokat. Vigyázni kell, hogy minél kevesebb negatív vagy értékelő közbeszólás hangozzon el.

A diákok megfelelő ráhangolása a brainstorming folyamatára elősegíti, hogy az ülés ne csússzon ki a kezünkből.

Elősegíti, hogy (1) a diákok komolyan vegyék a témát, (2) a diákok ne téveszék össze a spontaneitást ostobaságokkal (képtelenségekkel), (3) és hogy ne csak pár diák domináljon az ülés alatt. Ha csak pár ember ontja magából az ötleteket, néha egy-két biztató pillantás is aktivizálhatja a csendesebb diákokat.

A jegyzőnek az a feladata, hogy a brainstorming-ülés alatt elhangzó javaslatokat lejegyezze. Általában a táblára szokták feljegyezni az ötleteket, hogy mindenki számára látható legyen, illetve a későbbi értékelés során legyen mire támaszkodni.

Miután vége a brainstorming-ülésnek, megkérjük a jegyzőt, hogy számoljon be az elhangzott javaslatokról. Ez történhet írásban és szóban is.

A brainstorming technikának vannak korlátai, de ezek körülményektől függően és vezetéssel könnyen leküzdhetők. A folyamat eredményessége attól függ, hogy a diákok hogyan voltak orientálva az adott folyamatra és témára.

A brainstorming technikának a résztvevőkre gyakorolt stimuláló hatása sokszor fontosabb, mint azok az ötletek, amelyeket e módszer segítségével kapunk.

„Buzz-csoport”

Az egyik leggyakrabban használt, tanulást segítő technika a „buzz-csoport”. Ezt a módszert eredetileg a Philips cég fejlesztette ki, ezért azóta gyakran „Philips 66” módszerként emlegetik, ugyanis alkalmazásakor 6 percre és egy 6 tagú csoportra van szükség.

Ahhoz, hogy a diákokat minél jobban bevonjuk a megbeszélésbe, illetve minél többen tanuljanak az elhangzott javaslatokból, az osztályt 6 fős csoportokra lehet osztani. Először is el kell magyarázni a csoportnak a kérdést, amelyet majd meg kell válaszolniuk. Fontos, hogy meggyőződjünk arról, mindenki megértette a megvitatandó kérdést. Ha nem mindenki értette meg, akkor ebből a továbbiakban még sok probléma származhat.

Ha például a diákok bizonytalanok abban, hogy a vita tárgya az, hogy milyen legyen az iskolai egyenruha, vagy hogy van-e joga az iskolának egyenruha viselését előírni, akkor a legtöbb idő arra megy el, hogy eldöntsék, egyáltalán melyik kérdést kell megvitatni, ahelyett, hogy magával a témával foglalkoznának.

A választott témának jól behatárolhatónak kell lennie ahhoz, hogy minden aspektusát meg lehessen vizsgálni. Ugyanakkor egyszerűnek kell lennie, hogy a rendelkezésre álló rövid idő elegendő legyen a diákoknak a téma megvitatására.

Meg kell kérni minden csoportot, hogy válasszon egy vezetőt és egy jegyzőt.

A diákok értékes tapasztalatot nyerhetnek egy kompetens vezető és jegyző kiválasztásával, ami ugyanakkor felelősség is. Lehetnek azonban olyan esetek is, amikor nekünk kell közbelépni. Például vannak olyan gyerekek az osztályban, akiket sohasem választanak vezetőnek. Mi viszont megadhatjuk ezeknek a diákoknak a lehetőséget arra, hogy fejlesszék vezetői potenciáljukat, vagy gyakorolják a csoporthoz való beszéd képességét.

A diákoknak előzetesen fel kell hívni a figyelmét a vezető és a jegyző felelősségteljes munkájára. Meg kell érteniük, hogy a vezető feladata, hogy a csoport a témánál maradjon, illetve minden csoporttag részt vegyen a vitában. Ugyanakkor ki kell emelni a jegyző munkájának fontosságát is, ami a megvitatott kulcspontok és a meghozott döntés pontos lejegyzéséből, illetve ezen információk egész csoportnak való felolvasásával jár.

A vitának az előzetesen megbeszélt rövid idő alatt kell lezajlania.

A vezetőnek biztatnia kell a kevésbé agresszív diákokat, hogy vegyenek részt a vitában, nehogy néhány, jó verbális képességekkel rendelkező diák átvegye az irányítást a vitában, és így megakadályozza a csoportinterakciót.

A vita alatt jó, ha körbejárunk a csoportokon és figyeljük a folyamatot. Ha szükséges, egy-két szóval biztathatjuk a vezetőt, hogy figyeljen oda minden

csoporttag részvételére, vagy hogy irányítsa vissza az eredeti témához a csoportot.

Miután lezárjuk az ülést, megkérjük a csoportok jegyzőit, hogy összegezzék csoportjuk vitáját az egész osztály számára. A „buzz-csoport” jó módszer arra, hogy az egyéni részvételt és a kreatív gondolkodást serkentsük minden egyes csoporttagban, illetve a diákok közötti interakciót fejlesszük.

Kérdésdoboz

A kérdésdoboz érdeklődést stimuláló technika, amelynek több alkalmazási lehetősége van, mint azt általában gondolnánk. Viszonylag könnyen alkalmazható eszköz, amelyet egy kreatív tanár különböző szituációkhoz igazítva variálhat.

A diákokat arra biztatjuk, hogy írják le egy bizonyos témával kapcsolatos kérdéseiket, és helyezték el egy dobozban egy meghatározott időben. Ez a technika különösen akkor hasznos, amikor egy későbbi vitához akarunk kérdéseket gyűjteni és kevés időnk van, illetve a diákoknak időre van szükségük kérdéseik átgondolásához.

Ugyanakkor a kérdésdoboz technika lehetőséget ad a diákoknak arra, ha névtelenül kívánnak közreműködni. Így nem kell zavarba jönniük a javaslataik miatt, vagy hogy a csoport előtt kell beszélniük. Egy meghatározott időben a válaszokat összegyűjtik és rendezik a további felhasználáshoz.

Amikor a kérdésdoboz technikát használjuk, fontos, hogy a diákok megértésük, miért tesznek fel kérdéseket (milyen célok elérésében segíti őket ez a technika) és mit kell tenniük. Ha nincsenek megfelelően tájékoztatva, lehet, hogy egyáltalán nem válaszolnak, vagy esetleg a tárgyhoz nem kapcsolódó kérdéseket tesznek fel. Például lehet, hogy állításokat írnak fel, amikor kérdéseket kellett volna feltenniük a megfelelő embernek.

A kérdésdobozt a következő formákban használhatjuk:

- A diákok feltett kérdéseit a későbbiekben egy szakember fogja megválaszolni. A kérdéseket csoportosítva átadjuk a válaszadónak, aki így hatékonyabban tervezheti meg válaszait.
- A névtelenül leírt álláspontokat később kezdő lépésként egy vitában felhasználhatjuk.
- A diákok válaszaikat két dobozban is elhelyezhetik: egyikbe a „mellette”, a másikba az „ellene” szóló megjegyzéseket tehetik. Ez megkönnyíti az összegzést, illetve gondolkodásra és döntésre ösztönzi a diákokat a válaszadás előtt.

2.1.4. Tantervkészítés tehetségeseknek

A tehetségesek számára megfelelő tanterv összeállításának lehetőségét vizsgálva számos kérdést érdemes feltenni. Ezeket a kérdéseket alaposan meg kell fontolni, mielőtt továbblépünk a tanterv kialakításában (Polonkai 1999; VanTassel-Baska 1993):

1. Mi legyen a tehetségesek számára összeállított tanterv *tartalma*? Anyagában is másnak kell-e lennie a többi tanuló tantervéénél, vagy csupán más-képp kell felépíteni? A tehetségesek tantervének összeállítását a nemzeti szabványnak kell-e befolysolnia, vagy ettől eltérő úton kell haladnia?
2. Hogyan kezeljük a kritikus és a kreatív gondolkodást, a problémamegoldást és a döntéshozatalt – mint önmagukban álló tartalmakat, vagy mint a már meglévő tartalmi területek fedőrétegét?
3. Meg tudjuk-e határozni kellő pontossággal és egyértelműen, hogy mit értünk a tehetségesek számára összeállított tanterv „megkülönböztetésén”?
4. A tanulók mely csoportjának tervezzük a tantervet – csupán a magas szinten teljesítők számára, vagy a diákok egy szélesebb skálájának, akik annyira eltérőek lehetnek profiljukban, hogy az élmények egy megtervezett csoportja esetleg nem megfelelő a szükségleteiknek?
5. Hogyan állíthatjuk sorba a tanterv élményeit úgy, hogy azok maximális tanulást biztosítsanak a tanulók számára?
6. Hogyan tudjuk a lehető leghatékonyabb változtatásokat végrehajtani a tehetségesek tantervében – új tanterv kifejlesztésével és alkalmazásával, képzéssel, vagy a tanterv alkalmazásának megfigyelésével?

A tehetséges tanulók számára megfelelő tanterv készítéséhez holisztikusan kell foglalkozni az elméleti alapelvek megfelelő gyakorlatba történő átültetésének kérdésével, vagyis, hogy a tehetségesek oktatása teljes, ne töredezett legyen. Ezt akkor érhetjük el, ha az alábbi legfontosabb elemekre összpontosítunk:

1. A tehetséges gyermekek a többi gyermektől eltérő ütemben tanulnak, és ennek az ütemnek az összehangolása kulcsfontosságú a fejlődésük szempontjából (Keating 1991). Továbbá, az ütem vagy a haladási sebesség eltérései olyan nagyok lehetnek, hogy megkülönböztetést tesznek szükségesé a képzés típusában és fokában is.

2. A tehetséges gyermekek a tanulás kulcsterületein *mélységre* vágnak. A pedagógusok ezt a szükségletet az „ismeretgyarapítással” elégítették ki, amely általában a tanterv egy felületes kelléke. A mélység kérdését nem lehet ebből a megközelítésből megoldani. Azonban meg lehet oldani úgy, ha a tanulás kulcsfontosságú területeit megvizsgáljuk lényegük, magjuk és hozzátartozó fogalmaik tekintetében, és a tehetséges gyermekekkel együtt szókratészi eszközökkel feltárjuk, hogy melyek ezek a kulcsfogalmak, és hogyan kapcsolódnak a tanulás területeihez. A tehetséges gyermekeknek szükségük van arra a kihívásra és ösztönzésre, hogy együtt töltsék minden iskolai nap legalább egy részét, olyan elvárási szintekkel, amelyek elég magasak ahhoz, hogy potenciális képességeiket próbára téve megpróbáljanak eleget tenni azoknak. A magas elvárási szint nem azt jelenti, hogy több munkát várnak el alacsonyabb nehézségi szinten, hanem inkább vég nélküli munkát a működés összetett szintjein. Ebben az értelemben a tehetségesek számára az értelmes feladat az, amely egyre több feltárára váró kérdést vet fel, és folyamatos vizsgálathoz vezet egyéni vagy kis csoportos foglalkozásban. Ezeket az elvárásokat csak olyan környezetben lehet felállítani és működtetni, ahol a gyermekek hasonló képesség- és megértési szinten vannak. Így tehát a tehetséges gyermekek csoportosítása kulcsfontosságúvá válik.

A tehetséges gyermekeknek iskolai éveik alatt végig szükségük van programokra és szolgáltatásokra. Tehetségük gyakran már hároméves korban megnyilvánul, és folyamatos ápolást igényel ettől az időtől kezdve.

VanTassel-Baska (1993) megalkotta a tantervalapelvek listáját, amelyek közül néhány általános, néhány a tehetségesek számára megfelelőnek ítélt konkrét tantervi megfontolásokat tükröz.

A tehetségprogramok kidolgozásához használatos tantervi alapelvek listája

Általános alapelvek

1. Folytonosság – a tanulási tevékenységek egy jól körülhatárolt csoportja, amely megerősíti a konkretizált tantervi célt.
2. Sokféleség – egy konkretizált tantervi kereten belül meghatározott célok elérésére szolgáló alternatív eszközök kínálata.
3. Integráció – minden képesség integrált alkalmazása, beleértve a kogníciót, az érzelmeket és az intuíciót.

4. Lényegi tanulás – a tanuló és a tantárgy szempontjából lényeges anyag, készségek, eredmények és tudatosság befoglalása.
5. A jó tanítási/tanulási metodológiákkal való egyezés – különböző tanítási gyakorlatok befoglalása, amelyek figyelembe veszik a motivációt, a gyakorlatot, a képzés átirányítását és a visszajelzést.
6. A társakkal és fontos egyénekekkel való kölcsönhatás – lehetőség az olyan emberekkel való találkozásra, vagy a róluk való tanulásra, akik ugyanazzal vagy más tehetséggel rendelkeznek.
7. Értérendszer – állandó lehetőség biztosítása a személyes és a szociális értékek kialakítására és vizsgálatára, valamint a személyes értérendszer kialakítására.
8. Kommunikációs készségek – verbális és nem verbális rendszerek és készségek kifejlesztése az elképzelések megvitatására, megosztására és kicserélésére.
9. Többszörös erőforrás – változatos anyagi és emberi erőforrások biztosítása a tanulási folyamat részeként.

A tehetségesek tantervének speciális alapelvei

1. Testreszabottság – a tehetséges diákok képességeinek, érdeklődésének, szükségleteinek és tanulási stílusának felmérésére épülő tanterv.
2. Nyitottság – az előre felállított elvárások megszüntetése, amelyek korlátozzák a tanulást a tantervi kereteken belül.
3. Függetlenség – lehetőség bizonyos típusú önálló irányítású tanulásra.
4. Komplexitás – lehetőség ismeretrendszerek, mögöttük meghúzódó alapelvek és fogalmak, valamint a diákok tanulmányaihoz szorosan kapcsolódó kulcsfontosságú elméletek megismerésére.
5. Tárgyak között átívelő tanulás – lehetőség a tanulás más tudásterületekre, új helyzetekre stb. történő átirányítására.
6. Döntéshozatal – segítség a diákok számára megfelelő/releváns döntések meghozatalához, a tanulandó dolgokra és a tanulás módjára vonatkozóan.

7. Alkotás/újraalkotás – segítség a kreatív folyamatok alkalmazásában a már megszületett alkotások fejlesztésére és módosítására, valamint a fennálló elképzelések megkérdőjelezésére és megfelelőbb megoldások találására.
8. Időzítés – a tanulási tevékenységre szánt idő rövidebb/hosszabb szakaszokra való felosztása, amely megfelel a tehetséges tanuló tulajdonságainak.
9. A tartalom akcelerált/haladó ütemezése – lehetőség a tehetséges diákok gyorsaságának és rátermettségének kibontakozására az új anyag elsajátításában.
10. Gazdaságosság – a tananyag összesűrített és modern megszervezése, hogy megfelelő legyen a tehetséges diákok kapacitásának.
11. Kihívás – magas szintű tanulási élmény biztosítása, amely megköveteli a tehetséges diákoktól, hogy kiterjesszék megértésüket.

2.2. Gyorsítás

Már a gazdagítás Passow által kidolgozott és fentebb bemutatott rendszerében feltűnt a „tempóban történő gazdagítás”, amely arra épül, hogy a tehetséges tanulók gyorsabban, többet képesek feldolgozni, teljesíteni. Ezt a szempontot kiterjesztették a tehetséggondozás egész rendszerére, s így jött létre a *gyorsítás* fogalma. Ennek lényege, hogy a tehetséges tanulók általában gyorsabban fejlődnek, mint társaik, s ezért biztosítani kell részükre azokat a kereteket, amelyek lehetővé teszik az egyéni tempóban (gyorsabban) való haladást. Sokféle formája alakult ki a gyorsításnak, itt a legfontosabbakat soroljuk fel *Feger (1997)* összegzése alapján.

- *Korábbi iskolakezdés.* Nagy különbségek lehetnek a fejlődésben már a gyerekkorban, s ez alapján nemegyszer előfordul, hogy az általánosan szokásos életkor (6–7 éves kor) előtt elkezd a gyerek iskolai tanulmányait. Természetesen körültekintő iskolaérettségi vizsgálatok jelentik a garanciát a tévedés elkerüléséhez.
- *Osztályátléptetés.* A gyorsabb fejlődés és az ehhez kapcsolódó nagyobb teljesítmény az iskolai évek alatt is jellemezhetik a tehetséges tanulókat. Ha ez minden tantárgyban jellemzi a diákot, és idő előtt képes a követelményeket teljesíteni, akkor élni kell ezzel a lehetőséggel is.
- *D-típusú osztályok.* Ezek lényege, hogy összeválogatott tehetséges gyerekekkel rövidebb idő alatt (például négy év helyett három év alatt) teljesítik

az általános iskola felső tagozatának tantárgyi követelményeit (vö. Nagy 2000).

- *Tanulmányi idő lerövidítése.* A tehetséges diák folyamatos magas szintű teljesítménye lehetővé teszi azt is, hogy az egész iskolai időt (8 év, 12 év) rövidebb idő alatt teljesítse.
- *Egyetemi tanulmányok idő előtti elkezdése.* Ez két formában is lehetséges. Az egyik, hogy a tanuló tanulmányi ideje lerövidítésével a szokásos életkor előtt teljesíti a középiskolai követelményeket, s így hamarabb felvételt nyerhet a felsőoktatásba. A másik lehetőség, hogy egy-egy speciális szakterületen (pl. matematika, zene) a középiskolai tanulmányok mellett már folytatja az egyetemi tanulmányait is.

A tehetséggondozás hatékonyságának növeléséhez nagyobb gondot kell fordítani ezekre a formákra is, hiszen ellenkező esetben akadályozzuk a tehetség kibontakozását. A gyorsítás egyszerűen az az elhatározás, hogy ne a kor legyen az a kritérium, amely meghatározza, hogy egy egyén mikor férhet hozzá a konkrét tantervi vagy tanulmányi tapasztalatokhoz. Ezt az alapelvet helyeslik és megkérdőjelezhetetlenül alkalmazzák is a művészetek és a sport területén. Nagyon kevés zongoraóra vagy síoktatás szól például csupán nyolcéveseknek. A kor szerinti oktatási csoportosításról ezeken a területeken nem is hallottak. Ehelyett az oktatók megpróbálnak rájönni, hogy a gyermek mit tud, és mit nem, majd ezek után kezdenek el dolgozni velük olyan szinten, amely egy picivel meghaladja tudásszintjüket; azon a szinten, amelyen az oktatási és fejlődépszichológia területén végzett kutatások szerint az emberek a legjobban képesek tanulni (Benbow 1991). Ezeken a területeken nem hallhatunk aggodalmas hangokat a képesség szerinti csoportosítás miatt. Akkor miért aggódunk annyit a kompetencia alapján történő csoportosítás miatt, amikor a szóban forgó terület az olvasás vagy a matematika? Minden hasonló korú gyermeket egy olvasáscsoportba tenni hasonló ahhoz, mint amikor ugyanolyan méretű cipőt veszünk minden hasonló korú diáknak. Az emberek nem ennyire egyformák. Minden korban nagymértékben különbözünk egymástól méretben, fizikai és szellemi fejlődésben, érettségben stb. Ha azt akarjuk, hogy az oktatás hatékony legyen, a pedagógusoknak reagálniuk kell ezekre a különbségekre (Benbow–Lubinski 1994; Lubinski–Benbow 1995).

2.3. Hatékony differenciálás a tehetséggondozásban

A differenciálás magától értetődően alapvető aspektusa a hatékony tehetséggondozásnak (Polonkai 2002). A jó képességű gyerekek is igényelnek módosítást a standard tantervhez képest, a kiemelkedő képességűeknek pedig a normától lényegesen eltérő feladatokra is szükségük van. Az óraterv készítésekor a tanárnak érdemes az órán nyújtott különböző teljesítményre is felkészülnie a különböző adottságok és képességek függvényében. A feladatok kialakításával ösztönöznie kell a gyerekeket minél jobb teljesítményre. Ennek a módszernek azért van különös jelentősége, mert vannak olyan osztályok, ahol arra fektetik a hangsúlyt, hogy minden gyerek egy minimumszintet teljesítsen, ezért a legtehetségesebbek is ugyanilyen alacsony szinten teljesítenek. A differenciálás sok figyelmet kap az oktatás világában, és lényegében az egyéni különbségek felismerésére való törekvést és olyan szervezeti stratégiák keresését, alkalmazását jelenti, amelyek szem előtt tartják az egyéni különbségeket a fejlesztési folyamatban, ugyanakkor az integráció fejlesztési elvére is tekintettel vannak (Turmezeyné 2008). A napjainkban elterjedt új fogalom, az adaptív oktatás is erre épül. Ahogy ezt M. Nádasi Mária (2001), a szakterület kiváló hazai kutatója megfogalmazta: „A differenciálás és az egyéni sajátosságokra tekintettel szervezett egységes oktatás együttes alkalmazása közös terminológiával adaptív oktatásnak nevezhető.” (i. m., p. 40).

2.3.1. A differenciálás alapjai a tanulói személyiségben

Minden tanuló másfajta személyiség, így valójában minden személyiségjellemzőt figyelembe kellene vennünk a differenciált képességfejlesztéshez. Ez azonban a gyakorlatban kivitelezhetetlen, így *célszerű a személyiségelemek szűkebb körét megjelölni*. Természetesen azokat, amelyek *kellő kapaszkodókat jelenthetnek a differenciáláshoz a tanítási-tanulási folyamatban* (vö. M. Nádasi 2001).

A) *Az új ismeretek feldolgozásához vagy az ismeretek alkalmazásához szükséges tudás, műveleti képességek színvonala*. Bizony itt széles a skála. Egyik oldalon vannak azok a tanulók, akik megfelelő ismeretekkel és műveleti készséggel rendelkeznek. A másik végpontot azok jelentik, akiknek komoly hiányosságaik vannak, olyannyira, hogy az önálló feldolgozás útján elindulni sem képesek. A kettő között további csoportok találhatóak – a hiányosságok mértékétől függően. *A gyakorlatban ez a szempont érvényesül a legtöbbször*, további lényeges elemek már kevésbé felismerhetők.

B) *A tanulásra való készenlét sajátosságai*. Óriási különbség van a tanulók között abból a szempontból, hogy mennyire készek részt venni a tanítási-tanulási folyamatban. A tanulók egy része motivált a tanulásra, de sokan vannak, akik-

ben alig van hajlandóság e munkára. Ez utóbbinak sokféle oka lehet. Bár ezekkel most nem foglalkozunk részletesen, mégsem szabad e tényezőt figyelmen kívül hagyni. *Biztos, hogy nem lehet sikeres a képességfejlesztés, ha nincs meg a tanulóban a tanuláshoz való megfelelő viszony.* Nincs más megoldás, mint a nehezen aktivizálhatóknál fokozni az egyedi érzékenységet, motiváltságot (Balogh 2004, 2006).

C) *Az önálló munkavégzéshez szükséges feltételek megléte a tanulóban.* Nagyon fontos szempont ez a differenciáláshoz, hiszen *hiába akarjuk önállóan dolgoztatni a gyereket – bár ez a differenciálás egyik legfőbb munkaformája –, ha hiányoznak ehhez a feltételek.*

Természetesen itt is széles a skála az önálló munkára képesek csoportjától a rendszeres segítségre szorulóig. Melyek a *főbb paraméterek ezen szempont megítéléséhez?*

- Feladatértési képességek szintje.
- Feladatmegoldó műveleti képességek fejlettsége.
- Jártasság a munkaeszközök használatában.
- Problémahelyzetben hogyan viselkedik a tanuló?
- Törekszik-e a gyerek a javasolt munkamenet megtartására?
- Egyéni munkatempó.

Ezeket a jellemzőket az előzetes iskolai tapasztalat döntően befolyásolja, ettől függ elsősorban a fejlettségük. Ez a tény arra is felhívja figyelmünket, hogy *nemcsak bemérni, hanem folyamatosan fejleszteni is kell ezeket a személyiségjellemzőket a tanítási-tanulási folyamatban.*

D) *Fejlettség az együttműködés terén, a társas helyzet jellemzői.* A differenciálás lehetőségeit – különösen annak csoportos formáit – az is befolyásolja, hogy milyen fejlettek a tanuló szociális képességei, és hogy hol helyezkedik el az osztály szociometriai struktúrájában. Ezzel összhangban célszerű megválogatni a differenciálás formáit, eszközeit.

2.3.2. A differenciálás általános eszközei

A tanítási-tanulási folyamatban alkalmazható eszközöknek, módszereknek gazdag a tárháza, s ezeknek ma is jól hasznosítható összefoglalását adja Petriné és Mészölyné (1982) a „Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban” című könyvben. Az *1. táblázatban* bemutatott differenciálási formák a tanulók minden rétegénél jól használhatók a hatékony fejlesztéshez; természetesen vannak a tehetségesek számára kitüntetett formák, ezekkel a későbbiekben részletesen is foglalkozunk.

1. táblázat. A differenciálás általános eszközei

DIFFERENCIÁLÁSI MÓDOK, ESZKÖZÖK															
Rétegmunka	Differenciált csoportmunka		Individualizált munka a tanítási órán	Differenciált házi feladat	Differenciált motiváció	Segítségadás más tanulóknak	Feladat: információhordozó készítése	Korrepetálás a tanórán kívül	Vezető a csoportmunkában	Differenciált értékelés (M = min.; 0 = opt.)	Információhordozók – eszközök				
	heterogén	homogén									Könyvtár, könyv	Gyűjtőmunka	Feladatlap	Diák, képek	Magneto fon
1. Ha kiváló a tantárgyból:															
X		X	X	X		X	X		X	0	X	X			
2. Ha gyenge a tantárgyból és negatív munkaképességű:															
X	X	X	X	X	X			X		M			X	X	X
3. Ha valamely alapképesség színvonala alacsony (pl. olvasás, írás, beszéd stb.):															
		X	X	X	X			X					X		X
4. Ha kreatív tanuló:															
				X	X		X								
5. Ha jó képességű, hiányos munkaképesség-színvonalú:															
				X	X	X	X		X	0	X	X			
6. Ha gyengébb képességű, szorgalmas:															
	X		X	X	X			X		M			X		X
7. Ha tanulási problémával küzdő:															
	X		X		X			X					X	X	X
8. Ha más tantárgyból kiváló (pl. rajz, földrajz stb.):															
				X	X		X					X			
9. Ha szociális környezete problémás:															
	X				X						X				
10. Ha speciális területen van hiányossága (pl. figyelem, emlékezet stb.):															
			X	X									X		X

Megjegyzés: a Petriné és Mészölyné (1982) kutatásaiból átvett táblázatot formailag módosította Mező (2004).

2.3.3. A tehetségesek differenciált fejlesztésének problémái

A tehetségesek differenciálásának vitatémáját a szakmában és azon kívül dolgozó oktatók nagyon különbözőképpen fogják fel. A fogalom egyik gyakori félreértése, hogy a tehetséges tanuló a többi diáktól teljesen eltérő programban részesül. Ezen félreértés szerint azt hiszik, hogy az átlagos tanuló tantárgyi kurzusokat tanul, míg a tehetséges gyerek valamilyen magasabb rendű képességeket. Ebből egyből következik az is, hogy a tehetségeseknek nincs szükségük tartalomra, és az átlagos tanulóknak nincs szükségük magasabb szintű képességekre. Természetesen ez hibás feltevés annak tekintetében, hogy miből is áll a differenciálás. Állandók a témával kapcsolatos nézeteltérések. Bizonyos kutatók számára a differenciált gyakorlat lényege abban áll, hogy a tanulók egyéni projektmunkákon dolgozzanak (Renzulli 1986). Mások szerint a differenciálást az általános tanóra keretében egyéni megközelítésekkel elégíthetjük ki legjobban (Treffinger 1993). Megint mások értelmezésében a differenciálás olyan integratív és átfogó tapasztalatsorozatot igényel, amit az azonos szellemi szinten levő társakból álló támogató környezetben élnek át a gyerekek (VanTassel-Baska 1995).

Sok területen van tehát eltérés a nézetekben a tehetségesek differenciálásában, azonban a legfőbb kérdés ezek közül: integrált osztályban (heterogén csoportban) vagy „válogatott” osztályban (homogén csoport) folyhat-e hatékonyan a tehetséggondozás az iskolában? Erre a kérdésre többféle megközelítésből többféle választ adnak a kutatók és gyakorló szakemberek. Célszerű ezeket áttekinteni, hogy korrekt felhasználási formákat alakíthassunk ki a pedagógiai gyakorlatban.

Az integráció az oktatásbeli egyenlőség metaforájává vált. Az integrált osztályok általában olyan osztályfelosztásra utalnak, ahol sokféle képességű tanuló együtt tanul. Abból indul ki, hogy minden diák számára az a legelőnyösebb, ha azonos osztályban tanulnak, hogy ilyen felállásban minden tanuló magasabb szinten teljesít, és hogy a tanár az egyénenként lényegesen eltérő képességű tanulók számára értelmet tud adni a tanulásnak. Mi a baj ezzel a gyakorlatban?

A tehetséggondozás és a speciális oktatás kutatásaira alapozva joggal lehetünk szkeptikusok azzal kapcsolatban, hogy mennyire működik jól az integráció olyan tanulóknál, akik jelentősen eltérnek az osztály normáitól. Néhány tehetségevelési tanulmány zavaró jelenségeket hozott napvilágra. Az olyan iskolák általános osztálybeli oktatása, ahol formális tehetségprogramok működnek, általában hasonlít a formális tehetségprogram nélkül működő iskolák oktatására. A változtatások jelentéktelenek voltak a tehetséges tanulók tanmenetében (Archambault és mtsai 1993). A kutatás kimutatta, hogy az általános osztályokban kevés differenciálásban részesültek a tehetséges diákok. Olyannyira, hogy az

egyik tanulmány szerint a megfigyelt tanulók az általuk végzett iskolai tevékenység 84%-ában nem részesültek tanmeneti differenciálásban (Westberg és mtsai 1993).

A kiválóság és az egyenlőség vitája az egyik legproblémásabb feszültség, amely átjárja világszerte az iskolákat. A gyakorlatban létfontosságú, hogy az iskolák az egyenlőség és a kiválóság elvére egyaránt összpontosítsanak. A hátrányos helyzetű, kisebbségi, belvárosi iskolákba járó gyermekek környezete nagyon megnehezíti számukra a tanulást. Az ilyen környezetben iskolába járni kénytelen gyermekek esetében nem az a kérdés, hogy miért nem tanulnak, hanem az, hogy hogyan képesek tanulni az útjukban álló akadályok ellenére. Ezen túl, a fejlődési fogyatékossgal rendelkező gyermekek, vagy azok, akik kevésbé készek a tanulásra, további segítségre szorulnak. Ez a legkevesebb, amit adhatunk nekik. Következésképpen, nagy figyelem irányul arra a kérdésre, hogy hogyan lehet a hátrányos helyzetű családokból származó vagy fogyatékossgal rendelkező gyermekeket tanítani.

Ugyanakkor a társadalom fejlődése azon múlik, biztosítjuk-e, hogy az oktatási források egyenlően legyenek elosztva, és a kiválóságot segítsék elő. Fontos komolyan venni a kérdéskör átgondolásához Silverman (1994, p. 3) kijelentését: „a legokosabb diákok visszatartása nem fogja varázslatos módon segíteni a lassabbakat”. Ma gyakran az oktatási eredmények egyformaságára törekszünk ahelyett, hogy egyforma lehetőségeket biztosítsanánk a különböző rejtett képességek kibontakozásához.

Az egyéni eltérésekre való reagálás, valamint az eltérő eredmények megengedése nem hoz létre elitizmust, amely gyakori vád a tehetséges diákok számára indított programokkal szemben. Valójában ennek épp az ellenkezője igaz (Allan 1991). Ezen túl, ha a tehetséges diákok megfelelő programban részesülnek, akkor megerősödik bennük a kortársaikkal való kapcsolattartás képessége. A hatékony tanítás továbbá magában hordozza az „optimális párosítást” (Robinson–Robinson 1982), vagyis olyan problémák kitűzését a diák számára, amelyek szintje észrevehetően meghaladja azt a szintet, amellyel a diák már megbirkózott. A túl könnyű feladatok unalomhoz vezetnek, a túlságosan nehéz feladatok frusztrációhoz. Egyik sem segíti elő az optimális tanulást, vagy motivál a tanulásra. Minden gyermeknek egyformán meg kell adnunk a lehetőséget, hogy tanuljon, és kiteljesítse potenciálját. Az „egyméretű” oktatási rendszer nem hatékony, és így nem tesz eleget az egyenlőség elvének. Az egyenlőséget úgy kell tekinteni, mint egyfajta hozzáférési lehetőséget a megfelelő oktatáshoz. Sirotnik (1983, p. 26) szavaival: „Az iskolázás minősége nem csupán a feladattal eltöltött időt jelenti, hanem a hasznosan eltöltött időt is.” És, ahogy Gardner (1991, p. 92) kijelentette: „A jó társadalom nem az, amelyik figyelmen kívül hagyja az egyéni eltéréseket, hanem az, amelyik bölcsen és emberségesen kezeli azokat.” A diffe-

renciált tehetségfejlesztés az egyik módja a tanulási képességben jelentkező egyéni eltérésekre való reagálásnak (Mező 2004).

A homogén csoportosítás már több mint 100 éve jelen van. Kezdetben a csoportokat informálisan alkották, és olyan diákok jártak egy csoportba, akik a tantervnek körülbelül ugyanolyan szintjén álltak, és ugyanolyan ütemben voltak képesek tanulni. Milyen érvek szólnak a képesség szerinti csoportosítás mellett? A képesség és teljesítmény szerinti csoportosítás a kor szerinti csoportosítással szemben hatékony, mert

1. megfelelőbb párosítást nyújt a tehetséges diák fejlődési készenléte és igényei, valamint a képzés között;
2. az eltérő képességekkel rendelkező diákok eltérően reagálnak a különböző oktatási stratégiákra és tanítási módszerekre;
3. a diákok jobban tanulnak, amikor olyan diákokkal vannak együtt, akiknek a kompetenciája az ő szintjükkel megegyező vagy annál egy picivel magasabb;
4. a csoportosítás kihívást jelent a diákok számára, hogy kitűnjenek vagy előretörjenek (Benbow 1997).

Fontos kiemelni azt is, hogy az intellektuálisan fejlett diákoknak nagyobb előnyük származik az olyan képzésből, amely nagymértékű felelősséget ruház rájuk az órákon szerzett információ rendszerezésében és értelmezésében. A kevésbé jó képességű gyermekek ezzel szemben konkrétabb és kevésbé elvont prezentációkat igényelnek, ahol kevesebb információmennyiséget kell befogadniuk (Snow 1986).

A képesség szerinti csoportosítás jobb szociális környezetet is biztosít a gyermekek, legalábbis a tehetséges gyermekek számára; a nap egy részét olyan gyermekek társaságában töltik, akik tanulmányi szempontból hozzájuk hasonlóak, és akik jobban megértik igényeiket, humorukat és szókincsüket (Lubinski–Benbow 1995). A képesség szerinti csoportosítás programjában való részvétel csökkenti a szándékos alulteljesítést a tehetségesek körében; egy ilyen csoportban kevesebb szükségét érzi annak, hogy eltitkolják képességeiket annak érdekében, hogy társaik elfogadják őket. Nincs senki a csoportban, aki kigúnyolná őket.

2.3.4. Összegzés: változatosság a szervezeti keretekben

Hagyományosan a *tanóra* a terepe a tehetség felismerésének és fejlesztésének, azonban a gyakorlat bizonyította, hogy csak ebben a szervezeti keretben nem lehet megoldani a hatékony iskolai tehetséggondozást. Leginkább azért nem, mert

a tanóra kevésbé teszi lehetővé a teljes egyéni differenciálást, mint a *tanórán és iskolán kívüli* szervezeti formák. A lényeg itt is az, hogy rendszerben tud hatékonyan működni a tehetséggondozás, s ennek a legfőbb elemei a következők (Balogh–Koncz 2008; Endrődiné 2003; Fodorné 2008; Fűkőné 2008; Herskovits 2000; Koncz 2003; Kormos 2003, Kormos–Sarka 2008; Sarka 2003; Titkó 2008; Tóth T. 2008):

- a tanórai differenciálás különféle formái (minél több kis csoportos, nívócsoportos és egyénre szabott munka!),
- speciális osztály,
- fakultáció,
- délutáni foglalkozások (szakkör, blokk, önképzőkör stb.),
- hétvégi programok,
- nyári kurzusok,
- mentorprogram stb.

Ezek mindegyike hatékony lehet: a célkitűzésekkel, a programmal, a tanulók jellemzőivel összhangban kell közülük választani.

Természetesen fontos, hogy a tanórai és tanórán (iskolán) kívüli formákat összekapcsoljuk a hatékonyság érdekében, ebben a tekintetben is csak *egységes rendszerben* lehet sikeres a tehetséggondozás. Nyilvánvalóan más kiemelt funkciói, jellemzői vannak a tanórának és a tanórán kívüli formáknak. Az órai tehetségfejlesztés során az érdemi differenciált munka elengedhetetlen a sikerhez, emellett középpontba kell állítani az egyéni tanulási stratégiák fejlesztését, s folyamatosan biztosítani kell a tanulók számára a valódi kihívásokat. A tanórán kívüli tevékenységeket elsősorban az egyéni érdeklődésre kell építeni, a minőségi gazdagítás elveit kell megvalósítani, valamint változatos szervezeti formákat kell kialakítani, lehetőleg túllépve az iskola falain is (vö. Balogh 2000). A tanórai foglalkozásokon, egyéb keretekben is akkor hatékony a tehetségfejlesztés, ha a differenciálás elve következetesen érvényesül.

IRODALOM

- Allan, S. (1991): Ability-grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48 (6), 60–65.
- Archambault, F. X.–Westberg, K. L.–Brown, S. W.–Hallmark, B. W.–Zhang, W.–Emmons, C. L. (1993): Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16 (2), 103–119.
- Balogh L. (szerk.) (2000): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Mesterek mesterei. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh L.–Koncz I. (szerk.) (2008): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest.
- Balogh L.–Polonkai M.–Tóth L. (szerk.) (1997): *Tehetség és fejlesztő programok*. A Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen.
- Benbow, C. P. (1991): Meeting the needs of gifted students through acceleration. A neglected resource. In Wang, M. C.–Reynolds, M. C.–Walberg, H. J. (eds): *Handbook of Special Education*, Vol. 4. Pergamon, Elmsford, NY, 23–36.
- Benbow, C. P. (1997): Grouping intellectually advanced students for instruction. In VanTassel-Baska, J. (ed.): *Gifted and Talented Learners*. Love, Denver, 261–278.
- Benbow, C. P.–Lubinski, D. (1994): Individual differences among the gifted: How can we best meet their educational needs? In Colangelo, N.–Assouline, S. G.–Ambrosion, D. L. (eds): *Talent Development*, Vol 2. Ohio Psychology Press, Dayton, OH, 83–100.
- Betts, G. T. (1986): *The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- Cattell, R. B. (1943): The Measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 40, 153–193.
- Czeizel E. (1997): *Sors és tehetség*. Minerva Kiadó, Budapest.
- Endrődi Zoltánné (2003): Tehetséggondozás a Koroknay Dániel Általános Iskolában. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 185–199.

- Feger, B. (1997): Tehetséggondozó programok. In Balogh L.–Polonkai M.–Tóth L. (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. A Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen, 47–57.
- Feldhusen, J. F. (1995): Talent-development: the new direction in gifted education. *Roeper Review*, 18 (2), 10.
- Feldhusen, J. F.–Kolloff, P. B. (1979): An approach to career education for gifted. *Roeper Review*, 2 (2), 13–17.
- Feldhusen, J. F.–Kolloff, P. B. (1986): The Purdue Three-Stage Model for gifted education at the elementary level. In Renzulli, J. S. (ed.): *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT, 126–152.
- Fodor Istvánné (2008): Valóságterkép az iskolai tehetséggondozásról. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 243–252.
- Fűkőné Szatmári Melinda (2008): Tehetséggondozás a taktaharkányi Apáczai Csere János Általános Iskolában. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 235–242.
- Gagné, F. (1990): Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 3, 17–25.
- Gardner, H. (1991): *The Unschooled Mind*. Fontana Press, London.
- Guilford, J. P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill, New York.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség (fogalma, összetevői, típusai, azonosítása)*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Heller, K. A.–Mönks, F. J.–Passow, H. (1993): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, p. 27.
- Heller, K. A.–Mönks, F. J.–Sternberg, R. J.–Subotnik, R. (eds) (2000): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon, Amsterdam – New York.
- Herskovits Mária (2000): A tehetségfejlesztés különböző útjai – nemzetközi körkép. In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 129–142.
- Keating, D. (1991): *Intellectual Talent: Research and Development*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.
- Koncz I. (2003): A kiterjesztett tehetséggondozás rendszere és tartalmi elemei. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 56–61.
- Kormos D. (2003): A tehetséggondozás térségi hálózati programja BAZ megyében. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 18–34.

- Kormos D.–Sarka F. (2008): Átfogó megyei hálózati program a tehetség gondozására: Borsod-Abaúj-Zemplén megye. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetség gondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 277–292.
- Lubinski, D.–Benbow, C. P. (1995): Optimal development of talent: respond educationally to individual differences in personality. *Educational Forum*, 59, 381–392.
- Mező F. (2004): *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Kocka Kör TKE, Debrecen.
- Mező Ferenc–Mező Katalin (2007): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-moddell alapján*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező F.–Miléné Kisházi Edit (2004): *Iskolai alulteljesítés tanulásmódszertani aspektusból*. Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Pedagógiai és Szakmai Szolgáltató Intézet, Miskolc.
- Moon, S. M.–Feldhusen, J. F. (1991): Identification procedures: bridging theory and practice. *Gifted Child Today*, 14 (1), 30–36.
- Mönks, F. J.–Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie*. (7. kiadás) Assen, Van Gorcum.
- Mönks, F. J.–Van Boxtel, H. W. (1985): Gifted adolescents: a developmental perspective. In Freeman, J. (ed.): *The Psychology of Gifted Children*. Wiley, Chichester, 275–295.
- M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitas az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- Nagy K. (2000): Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 215–218.
- Passow, A. H. (1958): Enrichment of education for the gifted. In Henry, N. B. (ed.): *Education for the Gifted*. Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. University of Chicago Press, Chicago.
- Páskuné Kiss Judit (2000): *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehesség gondozásra*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke, Debrecen.
- Petriné Feyér Judit–Mészölyné Fehér Katalin (1982): *Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Piirto, J. (1999): *Talented Children and Adults*. Upper Saddle River, Columbus, Ohio.
- Polonkai Mária (1999): Tehetségfejlesztő iskolai programok készítésének szempontjai. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. KLTE, Debrecen, 178–214.
- Polonkai Mária (2002): Differenciálás a tanulásszervezésben. In Balogh L.–Koncz I.–Tóth L. (szerk.): *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*. FITT Image–Debreceni Egyetem, Budapest, 125–152.

- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180–184.
- Renzulli, J. S. (1994): *Schools for Talent Development*. Creative Learning Press, Mensfield Center, CT.
- Renzulli, J. S. (ed.) (1986): *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mensfield Center, CT.
- Renzulli, J. S.–Reis, S. M. (1985): *The Schoolwide Enrichment Model: a Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Creative Learning Press, Mensfield Center, CT.
- Renzulli, J. S.–Reis, S. M. (1986): The Enrichment Triad / Revolving Door Model: a schoolwide plan for the development of creative productivity. In Renzulli, J. S. (ed.): *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mensfield Center, CT, 216–266.
- Robinson, N. M.–Robinson, H. B. (1982): *The Optimal Match: Devising the Best Compromise the Highly Gifted Student*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Sarka F. (2003): Új kihívások a tehetséggondozásban. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 106–116.
- Silverman, L. K. (1994): *Gifted Education: an Endangered Species. Empowering Partnerships Fulfilling Potential*. Indiana Association for the Gifted.
- Sirotnik, K. A. (1983): What you see is what you get: consistency, persistency and mediocrity in classrooms. *Harvard Educational Review*, 53, 16–31.
- Snow, R. E. (1986): Individual differences and the design of educational programs. *American Psychologist*, 41, 1029–1034.
- Spearman, C. (1904): General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–293.
- Sternberg, R. J. (1999): The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.
- Tannenbaum, A. J. (1983): *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. Macmillan, New York.
- Terman, L. M.–Oden, M. H. (1954): The gifted child grows up: twenty-five years' follow-up of a superior group. In *Genetic Studies of Genius*. Stanford University Press, Stanford, CA.
- Thurstone, L. L. (1938): *Primary Mental Abilities*. University of Chicago Press, Chicago.
- Titkó I. (2008): Tehetséggondozás a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumában. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarországgért, Budapest, 265–276.
- Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

- Tóth L. (2008): A tanórán kívüli (iskolai és iskolán kívüli) fejlesztés: gazdagítás, gyorsítás, individualizáció. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 79–96.
- Tóth T. (2008): Tehetséggondozás az Árpád Vezér Gimnázium és Kollégiumban. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 253–264.
- Treffinger, D. J. (1986): Fostering effective, independent learning through individualized Programming. In Renzulli, J. S. (ed.): *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT, 429–460.
- Treffinger, D. J. (1993): Stimulating creativity: issues and future directions. In Isaksen, S. G.–Murdock, M. C.–Firestein, R. L. (eds): *Nurturing and Developing Creativity: The Emergence of Discipline*. Ablex, Norwood, NJ, 8–27.
- Turmezeyné Heller Erika (2008): Integráció és differenciálás egyszerre a tehetséggondozásban – kooperatív tanulás. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 67–78.
- VanTassel-Baska, J. (1993): *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. Allyn and Bacon, Boston.
- VanTassel-Baska, J. (1995): *Planning and Implementing Curriculum for the Gifted*. Love, Denver, CO.
- Westberg, K. L.–Archambault, F. X.–Dobyns, S. M.–Salvin, T. J. (1993): *An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms*. National Research Center on Gifted and Talented, Storrs, CT.

Czimer Györgyi

II.

AZ IRODALMI ALKOTÓTEVÉKENYSÉG FEJLESZTÉSE

1. A TEHETSÉGFEJLESZTÉS CÉLJAI, KERETEI AZ IRODALOMMAL FOGLALKOZÓ SZAKMÁK TERÜLETÉN

1.1. Az „irodalmi tehetség” fogalma, az irodalmi alkotótevékenység értelmezése

Az irodalom művelésében tehetséges tanulók azonosítása és kiválasztása nem tartozik az egyszerűen megoldható feladatok közé sem a tehetségfejlesztő szakmával foglalkozó szakembereknek, de az irodalomtanítással foglalkozó gyakorló pedagógusoknak sem. Mert az irodalom területén alkotó, az irodalmat értelmező tehetség fogalma nem kategorizálható, de felismerhető és körülírható, megítélése nem normativizálható, de értékelésének szempontjai definiálhatók (az értékelés újszerű lehetőségeire gyakorlatban kipróbált mintákat kapnak a kurzus résztvevői). Ugyan vannak a tanároknak implicit elméleteik arra vonatkozóan, hogy milyen személyiségvonások és tanulmányi teljesítmények jellemzik a tehetséges diákokat, vannak elméleti fogódzók (vonásorientált modellek, kognitív modellek, teljesítményorientált modellek, szociokulturális-pszichoszociális modellek, kreativitást elemző modellek stb.), mégis bonyolítja a helyzetet a gyakorlatban tapasztalható sokszínűség, a tantárgy specifikus adottságainak egész sora (műalkotásokkal, művészettel foglalkozunk), valamint az irodalomtanításban az utóbbi évtizedekben végbemenő paradigmaváltás.

Az irodalomtanítás elsődleges feladata ma is az irodalmi szövegek megértési problémáinak kezelése, egyrészt a kulcsszövegek lehetséges értelmezéseinek kidolgozása, másrészt olyan eljárások, képességek, dialógusmodellek kidolgozása és átadása, amelyek alkalmasak a megértés más szövegeken is érvényesíthető stratégiáinak kialakítására (Bókay 2006). Ugyanakkor az alkotókészség különböző szintű és típusú megnyilvánulásaival találkozunk az irodalomtanítás napi gyakorlatában: a kreatív írás, a nyilvánosság előtti szóbeli megmérettetés feladatai, az érzelem, a hangulat, a humor, az ötletesség felismerése, tudatosítása és továbbírása, a gondolkodtatás műveletei a műértelmezések során, valamint önálló művek: esszék, értekezések, egyéb irodalmi szövegművek alkotásai, mind eredeti meglátásokat és reflexiókat feltételeznek. Olyan alkotói folyamatok, amelyeket

a legjobb értelemben vett szövegjátékoknak tekinthetünk, mert diákjaink a fel-szabadultságon, játékon keresztül komoly szellemi tevékenységet végeznek, ön-álló felismerésekhez jutnak. A lényeg az, hogy hagyjuk ezt az élményt megélni diákjaink számára. Segítsük ezt a folyamatot, ne előírjuk, hanem segítsük a tudást vagy az elvárt elemzési módot, a folyamat önállóságát!

Bár tapasztaljuk, hogy az értelem- és az élményképzés meghatározottja s egyben követője is a művekben megjelenő értelemképzési stratégiáknak, de azt is tapasztaljuk, hogy ha a tanítási folyamat nem ad hatékony választ a korban megjelenő megértési problémákra, ha nem vesz tudomást az élményartikulációs várakozásokról, akkor üressé válik, érdektelen lesz az irodalomolvasásra, szövegértésre és a szövegek alkotására fogékony tehetségek körében. Nem beszélve arról a tényről, hogy a fenti okok miatt a magyar irodalomtanítás gyakorlatában is kikényszerült a befogadasközpontú irodalomtanítás, melyben nem a tanár befogadása, interpretációja van előtérben, hanem a tanulók olvasói stratégiáinak, jelentésteremtő képességeinek, szövegértő és szövegalkotó kompetenciáinak a fejlesztése az életkori sajátosságok figyelembevételével. Ezért fontosak azok a kiemelések, amik az ismertetett példák mellett megjelölik a korosztályt, olykor a csoportok speciális érdeklődését is feltüntetve. Hiszen ezek a jelenségek tovább differenciálják az irodalommal foglalkozó tehetségek színeit, akik nem maradnak meg az implicit hermeneutikai elméletek, a naiv olvasatok és félreolvasatok ütköztetésének szintjén, hanem a szöveg befogadásában eljutnak a szövegvilág analíziséig, az önmagukra és a létezésre utaló vonatkoztatásig, végigjárva a befogadás ricoure-i fázisait (Sipos 2006).

A változó igények és követelmények új, a befogadót, az olvasó diákot középpontba állító szemlélet kialakítására, termékeny módszertani kultúra elsajátítására ösztönöznek minden irodalomtanítással, irodalom művelésével foglalkozó szakembert. A hatékony változtatás alapja az irodalmat oktató, a diákokat vezető szakember nézeteinek feltárása, saját értelmezői kereteinek, módszertani technikáinak tudatosítása, és az ezzel ellentétes tapasztalatainak szembesítése lehet. Ha igaz, hogy az élethosszig tartó tanulás a 21. század egyik alapkövetelménye, akkor ezt a felismerést ki kell terjeszteni az irodalom művelésével, tanításával foglalkozó szakemberekre is! Így a hamar elévülő, tényszerű ismeretek mellett (helyett!) olyan maradandóbb területek fejlesztésére lehet összpontosítani, mint a gondolkodás, a kreativitás, a személyiségfejlesztés, a tudás gyakorlati felhasználhatósága. Mindez ösztönzi és segíti a diákokat abban, hogy tehetségüket a maguk egyedi sokszínűségében kibontakoztathassák.

1.2. A hatékony olvasás szerepe a tehetségfejlesztésben

A tehetségfejlesztésben kiemelten fontos feladat, elkerülhetetlenül az első lépés az értő olvasás és szövegértés kialakítása, fejlesztése. Az olvasásértés, értelmezés nemcsak egymással áll szoros kapcsolatban, hanem a gondolkodás minőségével is. E kapcsolat tudatosítása elősegítheti a hatékony foglalkozásokat, a hatékony irodalomtanulást is. Mert az olvasás technikájának birtoklása nem jelenti automatikusan az irodalmi szövegek megértését. A diáknak olyan gondolkodó, értő olvasást kell megtanulnia, mely összekapcsolódik a jelentéstulajdonítás képességével, vagyis a szöveg képi nyelvét „le kell fordítaniuk”, be kell építeniük saját, már meglévő tudásrendszerükbe. Problematikus ez a folyamat egyrészt azért, mert az irodalomnak mint művészetnek ugyanaz a nyelv az eszköze, mint a köznap kommunikációnak, mégis lényegileg különbözik tőle: szándékos alkotói tevékenység eredménye, melyben egyedi, sajátos összefüggések teremődnek. Ez önmagában aktív szerepet ró a mindenkori befogadóra. Másrészt a tanulóknak meg kell küzdeniük az idegenség tapasztalatával is, ami többnyire a nyelvhasználat vagy a téma idegenségét jelenti.

A szépirodalmi szövegek értő olvasására jellemző, hogy a befogadó személyes élményeit, olvasói tapasztalatait, interpretációs modelljeit mozgósítva, saját korának elvárásával, tapasztalatával lép be az olvasásértelmezés folyamatába. Hipotéziseket gondol el, előre és hátra mozog a szövegben, folyamatosan tapasztalja a jelentés változó voltát. Így az olvasás eredménye a másképp tudás, másképp gondolkodás, másképp cselekvés, a mindig módosuló, egyéni értelmezői keretek létrejötte. A hatékony olvasásfolyamat tehát nemcsak aktív, hanem interaktív és reflektív folyamat, olyan összetett problémamegoldó tevékenység, melyben a tehetséges olvasó tudatosan vesz részt saját megértési folyamataiban, személyes kontextusba vonja az olvasottakat, reflektál rájuk, miközben tiszteletben tartja a műalkotás modellszerűségét, egyedi világát. Ennek a termékeny, értő olvasásnak a képessége tanulási módszerek, technikák és a hozzájuk kapcsolt gondolkozási stratégiák tudatos felhasználásával fejleszthető (Pethőné 2005c).

1.2.1. A hatékony szövegértést támogató interaktív és reflektív eljárások működtetése a líraolvasásban

<p>Óraterv: Weöres Sándor: <i>Ha a világ rigó lenne</i> (egy 8. évfolyamos tapasztalat alapján)</p>	<p>Megjegyzések</p>
<p>Célok:</p> <ul style="list-style-type: none"> • más szerepébe bújás játékának megfogalmazása, • a gyermeki tapasztalat jellemzőinek feltárása, • a képszerű, mozaikos szövegalkotás vizsgálata, • az identitás, önazonosság kérdésének értelmezése. <p>Fejlesztési követelmények:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a vers metaforikus nyelvének értelmezése, • szövegértés és szövegalkotás, az irodalmi metanyelv gyakorlása, • a kritikai gondolkodás fejlesztése, véleménycserére ösztönző kérdések, személyes jellegű válaszok, • további kutatásra és a megértettek szerinti cselekvésre késztetések. 	<p>A célok olyan megfigyelhető viselkedést vagy gondolkodást írnak le, amelyekre a diákok a foglalkozás során és eredményeként képesek lesznek, pl.: alkalmazás, elemzés, értékelés, személyes vonatkozás, érvek, álláspontok, összehasonlítás, kreatív írás, illusztráció, kérdések megfogalmazása, reflektálás: mit lehet ezzel a tudással kezdeni stb.</p>
<p>Ráhangelődés: Ebben a szakaszban rávezetjük a tanulókat saját előzetes tudásuk megvizsgálására, felkeltjük kíváncsiságukat, segítjük az összpontosítást:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kulcsszavak gesztusnyelvvvel csoportmunkában: a csoportok egy-egy tagja egy-egy A/4-es lapra a tanár által felírt szót húz, majd „most mutasd meg technikával” egy-egy diák bemutatja a cédulára felírt szót. A többiek megpróbálják kitalálni, majd felteszik a táblára. Kiemelt szavak: világ, rigó, kötény, fűtyül, éj, nappal stb. 2. A diákok a kulcsszavakhoz asszociálható 3 egyszavas gondolatot írnak fel A/4-es lapokra. Majd ismétlés nélkül, indoklás közben kiteszik az előző szavak mellé. 3. A vers címét ekkor közöljük, a csoportok pókhálóábrával címmeditációt készítenek, az egyik csoport bemutatja ötleteit, a többiek kiegészítik. 4. Jóslás: mindenki saját maga számára ír egy mondatot a vers lehetséges kérdésfeltevéséről. 	<p>Ebben a fázisban a tanulók aktívan idézik fel a témáról való tudásukat. A meglévő ismeretek, élmények, gondolatok előhívásának azért van jelentősége, mert tervezhetővé teszik a fejlesztésre irányuló közös tevékenységet. Valamint a maradandó tudás is csak a meglévő, megértett ismeretek rendjébe illeszkedik be.</p>

<p>Jelentésteremtés: Ebben a szakaszban vezettük a diákokat a téma feltárásában, miközben számos módszertani lehetőséggel élünk:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A vers egyéni elolvasása után a mű lehetséges kérdés-felvetéséről írt jóslat mérlegelése, néhány észrevétel meghallgatása. 2. Csoportmunka: két-két csoport tanári kalauzokkal azonos feladatokon dolgozik, csomagolópapírra vázlatokat írnak, majd az egyik csoport bemutat, a másik véleményt alkot (a tanár előre elkészíti a kalauzul szolgáló feladatokat, a csoportok kb. 10–15 percig dolgoznak rajta): <ol style="list-style-type: none"> 1-2. csoport: <ul style="list-style-type: none"> • Ki a vers beszélője? • Hogyan jellemezhetjük a vershelyzetet (tér- és idővonatkozások, realitás/fantázia szintjei)? Készítsetek illusztrációt a vers szituációjához! • Hol történik váltás a lírai beszédben? Miért? • Milyen nyelvtani szerkezetek jelzik a realitás feltételeességét és a szerepjáték irrealitását? 3-4. csoport: <ul style="list-style-type: none"> • Kettéosztott naplóval mutassátok be, milyen képekkel, poétikai eszközökkel teremti meg a szöveg a hétköznapi életképet (bal oszlop), majd (jobb oszlop) gyűjtsétek ki a dolgok lehetetlenségét jelző képeket, nyelvtani eszközöket! Értelmezzétek a két oszlopot a gyermeki gondolkodás naiv képzelete (bal oszlop) és a tudatosodás hatása (jobb oszlop) tükrében! Hogyan változik az én önmagáról alkotott képe? 5-6. csoport: <ul style="list-style-type: none"> • Egy halmazára belső terében gyűjtsétek össze, hogy mi mutatkozik azonosnak-azonosíthatónak a lírai én helyzete és a saját gondolkodásmódok között? Hogyan látta az én helyzetét a szöveg, hogyan látjátok a saját helyzeteteket ti a világban? 3. Közzététel: mivel több csoport dolgozott azonos feladaton, az egyik bemutat, a másik értékeli és kiegészít. Végül továbblépünk a személyes reflexió, a mélyebb elemzés, az önismeret irányába. A folyamat végén kérjük a szöveg újraolvasását! 	<p>Célunk, hogy változatos kérdéseket tegyünk fel az olvasottakkal kapcsolatban, a kérdéstípusok a gondolkodás egy-egy módját képviselik, különböző kérdések felé nyitnak utat (megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, reflexió, értékelés). A nyitott, a diákokat a versen végigvezető kérdések a nehezebb részeket is úgy strukturálják, hogy keretet biztosítanak a tanulók jelentéstulajdonításának. De ha a kérdések nyitottak, nem gátolják a kritikai elemzést, hiszen nyílt véleményalkotásra ösztönöznek.</p> <p>A felfedezési szakaszt az együttes visszatekintés zárja, amely közösen megfogalmazza a folyamat során megteremtett lehetséges jelentést, rámutatva a szerepbe bújás játékára, amikor valaki vagy valami nem az, ami. A szöveg megalkotottsága: a lenne/volna különbsége mint realitás/irrealitás elkülönülése kapcsolódik össze. A másodsori (De ha...) újrakezdés már a fantázia visszavonását, az illúzió szertefoszlását hangsúlyozza, jelezve, hogy a naiv, kozmikus én szertefoszlik a tudatosodó gyermekben.</p> <p>Prezentáció: a csomagolópapírok és illusztrációk kiragasztása a teremben, kiegészítések, magyarázatok hangzanak el.</p>
<p>Reflektálás kilépőkártyával: A legfontosabb gondolat vagy érzés, amit az órától magammal viszek: Kérdésem: Megjegyzésem:</p>	<p>Ráláthatunk, hogy mire tudja használni a diák a tanultakat.</p>

1.2.2. A hatékony szövegértést és megértést támogató interaktív és reflektív eljárások működtetése novellákban a szakaszos olvasás módszerével

<p>Óraterv: Edgar Allen Poe: A vörös halál álarca (10. évfolyamon végzett feldolgozás alapján)</p>	<p>Megjegyzések</p>
<p>Célok:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a metaforikus elbeszélés értelmezése és összevetése a történetelvű, metonimikus elbeszéléssel, • a szöveg szerinti és metaforikus olvasatok megfogalmazása, • az irodalmi műalkotás fikciós jellegének, nyelvi megalkotottságának és intertextualitásának tudatosítása. <p>Fejlesztési követelmények:</p> <ul style="list-style-type: none"> • az értő olvasás fejlesztése, az olvasás mint folyamat közös megtapasztalása, • a jóslás és az előfeltevések szöveggel való szembesítésének gyakorlása, • az együttműködési és problémamegoldó készség fejlesztése. <p>(Egyéni, csoport és frontális munkaformára épülő tanulászervezés.)</p>	<p>A szakaszos olvasás olyan módszer, melyben az olvasás és gondolkodás folyamata irányított kérdésekkel készíti a diákokat interaktív részvétellel, és gyakran termékeny vitát is provokál. Ez a feldolgozó módszer alapos tervezőmunkát igényel, előre tisztáznunk kell: Mi a célunk a szöveg olvasásával? Milyen kulcsproblémákat vet fel a szöveg? Mit érhetnek meg a diákok az olvasás után? Milyen élményhez kívánjuk őket juttatni az olvasás során? Milyen területen várható változás az olvasást követő megbeszélés után?</p>
<p>Ráhangolódás:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A diákok a füzetükben egy T-táblázat (ellentétes vonatkozások összevetésére alkalmazható grafikai szervező) jobb oszlopában egyénileg rögzítik a novella műfajával kapcsolatos elvárásait (a tevékenységet ekkor nem követi semmiféle megbeszélés). 2. Nyitott mondatok kártyája: a csoport néhány tagja a tanár által összeállított kérdéseket tartalmazó kártyákból egymás után húz egyet, felolvassa és gondolkodás nélkül befejezi a kihúzott kártyán lévő nyitott mondatot: <ul style="list-style-type: none"> • A romantika szerintem... • Úgy gondolom, hogy a romantikus történetek... • A romantika és a kaland... • A romantika és a rémtörténet... • A romantikus lélek... • A romantikus hősök és jellemek... • Ha romantikus ruhát vennék fel egy bála... • Egy romantikus bál helyszíne szerintem... 3. A novella címét ekkor közöljük, a tanulók pókhálóábrával címmeditációt készítenek, egyénileg dolgoznak abból a célból, hogy megjósolják, mi lesz szerintük a témája <i>A vörös halál álarca</i> című novellának. Majd a csoporton belül megosztják egymással asszociációikat. 4. Jóslás: mindenki saját maga számára ír egy mondatot a várható cselekményről. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Csak annyit közlünk, hogy szakaszos olvasással egy novellát fogunk olvasni. Feltételezhető, hogy a T-táblázatba a diákok többsége a történetelvű elbeszélésre jellemző elvárásait rögzíti. Így szembesülnek majd azzal, hogy értelmezői kereteik módosulásra szorulnak. 2. Előzetes ismeretek, tapasztalatok előhívása a romantikával kapcsolatban. 3. Sokféle asszociációra és történetelváráásra számíthatunk, aminek nyomán később megbeszélhető, hogy a metaforikus cím meglepi az olvasót, vagyis előzetes elvárásainkat feltételezően módosítanunk kell majd.

Jelentésteremtés:

1. Az elbeszélés első bekezdésének felolvasása, rövid csoportmegbeszélés, a jóslás és az első olvasói tapasztalatok összevetése, megerősítések, esetleges egyéni korrekciók.
2. A második bekezdés felolvasása, majd jóslásellenőrzés csoportmegbeszéléssel, egyéni korrekciók, néhány tanuló meghallgatása. Frontális keretekben a szituáció értelmezése, korábbi olvasmányélmények előhívása: elvonulás, bezártság – Boccaccio: Dekameron, Prospero herceg – Shakespeare: A vihar. A továbbolvasás előtt újabb jósló mondatot ír a füzetébe minden tanuló, majd némán elolvassa a 3-4. bekezdést.
3. Csoportfeladat: irányított képalkotás. A csoportoknak, szorosan a szövegből kiindulva, az eddig olvasottakból részletes vizuális rekonstrukciót kell végrehajtaniuk:
 - 1-2. csoport:
Minél részletesebben és pontosabban képzeljék el Prospero kastélyát, külső méretét, anyagát, formáját, a körülötte levő teret...
 - 3-4. csoport:
Pontosan képzeljék el és lássák maguk előtt a kastély belső terét, a termeket, elhelyezkedésüket, stílusukat, a színeket, a hangulatot...
 - 5-6. csoport:
Képzeljék el a szöveg szerint a bálon részt vevő embereket, szerepeiket, ruhájukat, viselkedésüket! Ha szükséges, behunyt szemmel idézzék fel a képeket!
A végén rövid élménymegosztás és összefoglalás zárja a feladatmegoldást.
4. Újabb jósló mondat következik, mindenki egyénileg írja le a füzetébe további feltevéseit, majd némán továbbolvassák a novella újabb két bekezdését az „S épp ebben a szobában állt...” résztől a „Fantazmák gyülekezetében...” bekezdésig. Majd a két-két csoport tanári kalauzokkal azonos feladatokon tovább dolgozik, vázlatokat írnak, majd az egyik csoport kifejtja a gondolatait a kérdésekről, a másik kiegészíti:
 - 1-2. csoport:
Melyik szobában áll az óra? Milyen hangokat ad, milyen időközönként? Milyen hatása van a bálozókra és a zenére? Mi történik, amikor tizenkettőt üt?
 - 3-4. csoport:
Jellemezzék Prospero herceget! Példákkal fejtssék ki, hogy milyen az izlése, miben állnak különcködései, szeszélyei? Milyenek látták őt a kívülállók, miért?
 - 5-6. csoport:
Milyen összefüggések találhatóak a szobák száma, színei, hangulatai között? Milyen kapcsolat van az álmok, az óra hangja, az eltelt idő, a zene és a bálozók mozgása között? Indoklások, jelentéstudajonítások! Hogyan értelmezhető ez a szövegrész: „időt lettek észrevenni egy álcázott alak jelenlétét...”?

- 1-2. Itt szembesül először az olvasói előfeltevés a szöveggel. A cím a képek játékát, láncolatát indítja el: az álarc mögött ott az arc – metonimikus kapcsolat figurálódik. További metaforikus azonosításokkal kapcsolódik az expozícióban: vörös halál/pestis, álarc/pestisbélyeg
a vér maga rajzolja meg az álarcot, ami mögött van az igazi arc.
3. A fantázia, a belső képek működtetése nem magától értetődő a diákoknak, mivel készen kapott képi kultúrát kapnak a hétköznapi életben. Az irodalomértésnek viszont fontos feltétele a képzelet működtetésének képessége, ami egyben figyelmes olvasásra is szoktat.
4. Ennél a szakasznál már érdemes rávezetni a diákokat a metaforikus jelentések összefüggéseire, lehetséges olvasatokra a mélyebb megértés érdekében. Pl. a tér metaforikus képei a szobák sorrendjének kuszaságával labirintusszerűen az élet káoszát modellálják. A tér szintjeinek jelentését sűríti a szín- és számszimbolika a teljesség illúziójának megképzésével. A nyugati szoba az ibolyától halad a keleti terem vörös színéig, felölelve az élet lehetséges skáláját, ami bezárul a 7. fekete szobában. Mindehhez a jelentésképzés fókuszálódik az idő körül: az óra is a 7. teremben áll! Az idő és az óra többrétegű értelmezést nyer: a ciklikus ütések a mulandóságra reflektálnak, hangzásban is ellentétezzék a zenét, a mozgást is megállítják stb. A 12. ütés után a tér-idő motívumok is körbeérnek saját metaforikus körükben, egy álcázott alak képében figurálódnak.

<p>5. Jólás a füzetben egyénileg arról, hogyan fejeződik be a novella, majd néma olvasással végigolvassák a szöveget. A folyamatot páronkénti rövid eszmecsere követi, melyben a tanulók elmondják egymásnak személyes tervüket és véleményüket a szöveg zárlatával kapcsolatban. Irányított tanári kérdésekkel közös gondolkodás után nyitott zárlat-értelmezések születnek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fejtsük ki az idegen maszkjának részletes jellemzését! • Írjuk le az idegen és a bálozók viselkedését, egymásra tett hatásait! • Milyenek az uralkodó érzelmek? • Hogyan viselkedik a helyzetben Prospero herceg, mi lesz a sorsa? • Hogyan értelmezhető a vörös halál arca? • Mi lesz az álarc eredeti jelentésével? • Milyen halálértelmezés képződik még a szövegben? • Hogyan láttatja a szöveg az én helyzetét a világban? <p>A novella újraolvasása elejétől a végéig!</p>	<p>5. Az olvasás befejeztével a diákok megalkotják saját metaforikus olvasatukat. Feltehető, hogy az irányított kérdések hatására többen eljutnak a novellát is indító álarc eredeti jelentésének törléséhez, hiszen a zárlatban az álarc nem takar semmit. A maszk mögött nincs arc! A szöveg halálképe így a semmibe hullást, a semmivel történő szembenézést képezi meg, itt nincs lehetősége a magasabb szintű újakezdésnek. Az én semmibe hullása is összekapcsolódik a teljes érvessztéssel, hiszen a pestis megtestesülése a belülről kifolyó vér. A pestisbélyeg az az álarc, amely az individuum önmagából történő kifolyásával jön létre. A történet egyben a teljes érvessztés történeteként is olvasható.</p>
<p>Reflektálás:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rövid esszé (önálló munka), pl. a halál szerintem... 2. Páros eszmecsere: a párok megosztják egymással egyéni gondolataikat az esszéjükkel kapcsolatban. 3. A T-táblázat jobb oszlopának megbeszélése és a bal oszlop kitöltése: a hagyományos novella, elbeszélés (elvárások) és a Poe-novella közti különbségek. 	<p>Ráláthatunk, hogy mire tudja használni a diák a tanultakat.</p>

Ezek az interaktív, reflektív, kreatív módszerek és technikai eljárások alkalmasak arra, hogy a tehetség sokféle típusát megmutassák a foglalkozásokon, az olvasásértelmezés folyamatában is. A tanár vagy a foglalkozást vezető szakember számára egyértelmű kép alakul ki a gyermekek általános intellektuális képességéről, kreatív vagy produktív gondolkodásukról, vizuális és előadói képességeikről. Természetesen az előzetes információk előhívása során a specifikus tanulmányi képességekről is szerezhetünk benyomásokat, nem beszélve a meglévő ismeretek alkalmazásának és továbbgondolásának eltérő mélységeiről. De nemcsak a kognitív képességek és egyéb teljesítmények, hanem a csoportmunkák, a közös és egyéni előadások tükrében a szociokulturális és a pszichoszociális attitűdök is megfigyelhetővé válnak. Például:

- Hogyan alakul az együttműködésen alapuló munka hatékonysága egy-egy diák munkája során?
- Milyen vezetői képességekkel rendelkeznek?
- Hogyan viszonyulnak a kreatív, újszerű feladatokhoz?
- Mennyire képesek könnyedén kifejezni magukat?

- Viselkedésük mennyire kitartó és célirányos?
- A szöveg és egymás iránt mennyire érzékenyek, empatikusak, mennyire vágnak a társak elfogadására?
- Milyen mértékben nyitottak, lelkesek, energikusak és intenzívek?
- Kik az önállóak, magabiztosak, akik képesek közös feladatmegoldásra? Stb.

Ebben az első, alapvető olvasásmegértés gyakorlatsorban is elmondhatjuk, hogy az átlagost felülmúló teljesítményekhez szükség van a tények ismeretére, memóriára, logikus gondolkodásra, pontosságra... , vagyis hagyományos kognitív képességekre és a hozzájuk kapcsolódó kreatív képességek kombinációjára: ötletek megfogalmazására, hajlékonyságra a szokatlan dolgok vállalásához, alternatívák felismerésére stb. Vagyis a különböző tehetségek, különböző mélységű és összetételű megnyilvánulására. A tanárnak vagy a gyakorlatot végző szakembernek csak tudatosnak, nyitottnak kell lennie ahhoz, hogy felismerje, melyik gyermek, milyen területen/területeken emelkedik ki, miben rejlik az erőssége.

1.3. A kreatív írás szerepe a tehetségfejlesztésben

Az írásbeliség a gondolkodás és reflexivitás mélyebb szintjeit teszi lehetővé, mert a nyelvhasználat bonyolultabb, a logikai gondolkodás következetesebb módjait követeli meg. Ez még akkor is így van, ha napjaink elektronikus kommunikációja a „másodlagos szóbeliség” kultúráját alakította ki, s azzal fenyeget, hogy leegyszerűsíti a gondolkodást, megnehezíti az igényesebb írott szövegek, így a szépirodalmi alkotások olvasását, megértését is. Ez a tény önmagában indokolja, hogy a tehetségfejlesztésben is meghatározó figyelmet kapjon az írásfolyamat, a gondolkodás eszközeként értett kreatív írás. A gondolkodás összetett folyamat, különböző szintű műveletei más-más részképességeket igényelnek, megkerülhetetlen tehát, hogy az írásfolyamat gyakorlatában figyelembe vegyük, hogy milyen gondolkodási műveletek zajlanak a gyermekekben: a logikus gondolkodás, az ítélőképeség, az érvelés árnyaltsága milyen összefüggésekben állnak a mindennapi cselekvésekkel. Ezért fontos, hogy a gondolkodás valamennyi szintjét tudatosan működtessük az írásfolyamat gyakorlatában. Az elemi szintet igénylő ismerettudás, megértés, alkalmazás műveleteire épülő magasabb rendű kognitív szinteket igénylő feladatokkal kínáljuk meg tehetséges tanulóinkat.

Az elemzés (analízis) gyakorlata a logikai vagy ok-okozati viszonyoknak a vizsgálatára és tudatos írásbeli alkalmazására ösztönzi a tanulókat. Az elemző kérdés, feladat arra irányul, hogy a tanulók részekre bontással keressenek választ arra, hogy egy esemény, helyzet, dolog magyarázata kielégítő-e. Az analízis

folyamata megköveteli a tanulótól, hogy felismerje az érvelés logikai hibáit, az alátámasztatlan feltételezéseket, különbséget tudjon tenni a tények erőssége, relevanciája között, képes legyen elemezni az irodalmi szöveg és saját írott szövegének a szerkezetét. Eközben különböző gondolkodási műveleteket kell működtetni: azonosítás, kimutatás, válogatás, elkülönítés, csoportosítás, indítékok, okok és következmények keresése, részekre bontás stb.

Néhány példa a folyamatot segítő kérdésfeltevésre:

- *Mik a részei vagy tulajdonságai...?*
- *Hogyan csoportosíthatnád...?*
- *Mik a lehetséges okok, indítékok...?*
- *Mivel tudod bizonyítani...?*
- *Miben hasonlít, miben különbözik...?*
- *Milyen következményei vannak...?*

Az *egybefoglalás (szintézis) gyakorlatai* eredeti gondolkodásra ösztönzik az alkotó (kreatív) gyermekeket. Míg az alkalmazási feladatok a rendelkezésre álló információ alapján történő feladatmegoldást várják el, addig a szintézisfeladatok lehetővé teszik a tudás és a tapasztalat egészének működtetését a probléma megoldásában. Arra ösztönzik a diákokat, hogy képesek legyenek az elemekkel, részekkel dolgozni, új egészet, modellt vagy struktúrát alkotni. A szintézisgyakorlatok megkívánják a tanulóktól, hogy jól szerkesztett szövegeket írjanak – hiszen az elrendezésnek felismert és tudatosított jelentése van számukra is –, vagy saját műalkotásokat hozzanak létre! Mindezek kreatív gondolkodási műveletekhez kötődnek: tervezést, kombináló, szerkesztő tevékenységet, szövegalkotó, megoldásokat javasoló gondolkodási eljárások működtetését feltételezik.

Példák a tevékenységet segítő kérdésekre:

- *Hogyan terveznél, készítenél egy...?*
- *Mi történne, ha...?*
- *Mi lenne, ha...?*
- *Mire következtetsz abból, hogy...?*
- *Milyen gondolatokat fűznél ahhoz, hogy...?*
- *Hogyan kapcsolnád, kombinálnád...?*
- *Hogyan, milyen eszközökkel, szövegszerkesztő eljárásokkal... fejeznéd ki...?*
- *Milyen megoldást javasolsz...?*

Az *értékelés gyakorlataiban* mutatkozik meg egyértelműen, hogy a tanuló hogyan értette meg, integrálta személyes tudássá mindazt, amivel a tanulás folyamatában szembesült. Hogyan építette be meggyőződése rendszerébe annak

érdekében, hogy ítéleteket alkosson, meggyőző érveléssel véleményt formáljon. Az ilyen feladatok összetett integrálást és megértést kívánnak, a tanulóknak rendelkezniük kell külső/belső kritériumrendszerrel, mellyel értékelik az adott művet és saját írott szövegük logikai tisztaságát. Az értékelés feltételezi a következtetés, kritizálás, érvelés, cáfolat, magyarázat, összefoglalás, bizonyítás, rangsorolás, döntés, megítélés, kritériumállítás... gondolkodási műveleteinek alkalmazását. S talán ma a tanulók számára a legfontosabb, hogy személyessé teszi a tanulási folyamatot! A diáknak lehetősége lesz arra, hogy az új ismereteket a sajátjának érezze, miközben megítéli a tanultak minőségét vagy saját tudását, viselkedését egy-egy új információ fényében. Mindez a kritikai gondolkodás szintjét célozza meg!

Az értékelést segítő kérdések:

- *Egyetértesz-e azzal, hogy...?*
- *Mit gondolsz arról,...?*
- *Mi a legfontosabb... indokold...!*
- *Hogyan döntenél...?*
- *Milyen feltételekhez kötnéd...?*
- *Mit viszel magaddal...?*
- *Milyen kérdéseid vannak a témával kapcsolatban...?*

A segítő kérdések minősége és a diákok gondolkozási szintje között általában szoros összefüggés mutatható ki. Nem mindegy tehát, hogy milyen gondolkodási műveletet elindító kérdést teszünk fel, hiszen ezek a kérdések és feladatok fejlesztik az elemzés, összevetés, szintetizálás, integrálás, átrendezés, megítélés képességét. Csak tudatosan segíthetjük az információk gyakorlatiassá válását, miközben arra is megtanítjuk gyermekeinket, hogy gondolkodásuk értékes, és ők is hozzájárulhatnak, aktív részesei lehetnek a közös értelmezői/alkotói folyamatnak. A tudás pedig nem zárt rendszer, hanem rugalmas folyamat. A tények szintjén túl többnyire alternatív válaszok adhatók, gondolataink folyamatosan változnak, a tanulás folyamatában alakulnak! Ha ezt a kijelentést elfogadjuk, akkor kérdéseinkkel, feladatainkkal a kíváncsiság felkeltését, a megközelítések különböző lehetőségeinek felszínre hozását és a tudás felhasználhatóságának mérlegelését szolgáljuk.

Az írásbeli szövegalkotás kompetenciájának személyes kialakítása csak az irodalomtanítás teljes folyamatában képzelhető el. A folyamatban pedig meghatározó szerepe van irányító, segítő kérdéseinknek, a tanári tudatosságnak és a tervszerűségnek. A kreatív írás hatékonyságának további feltétele az, hogy a tanulók számukra izgalmas témákról, változatos kommunikációs helyzetekben és műfajokban írassanak, miközben modelleket is kapjanak a folyamatra vonat-

kozóan. A továbbiakban néhány, a kreatív írást kibontakozni segítő technika leírása és gyakorlati kipróbálása következik.

Az írószeminárium

Tudatosítja az írás alkotó és folyamatjellegét. Fejleszti a kritikai gondolkodást, a szövegértést (mert íróként másként olvasnak a diákok is), a képzelőerőt, az empátiát és a toleranciát. A tanulók ezeken a foglalkozásokon megtanulhatják, hogyan hozzanak létre igényes írásokat érdekes témákról komolyan, valódi közönység számára.

Például az idézett Poe-novellával kapcsolatban felmerülő témák: maszkok és álarcok az iskolában, maszkok és álarcok a családban, maszkok és álarcok korosztályunk körében, az idő szorítása egy nap tükrében, az idő érzékelése az iskolában és szünidőben, az idő és a jövőképem kapcsolata, apró halálok minden napjainkban, mikor és hogyan érintett mélyen az elmúlás gondolata stb.

Az eredményes írásművekhez természetesen folyamatosan tudatosítani kell azt, hogy a tanári kérdések hogyan befolyásolják a tanulói gondolkodást!

Példa feladat-meghatározásra	A gondolkodás szintjei	Példa a kérdésfeltevésre
Nevezd meg...! Sorold fel...! Határozd meg...! Válaszd ki...! Jelöld meg...! Húzd alá...!	ISMERET (tények, fogalmak, módszerek, szabályok)	Ki, mi, mikor, hol, hogyan, mennyi, milyen stb.?
Képzeld el...! Meséld el a saját szá- vaiddal...! Mondj példát...! Különböztess meg...! Magyarázd el...! Egészítsd ki...! Rajzold le...!	MEGÉRTÉS (megérti és fel tudja használni anélkül, hogy más tartalommal hozná kapcsolatba)	Mi az ötleted...? Milyennek képzeled...? Mit gondolsz...? Hogyan foglalnád össze...? Miért...?
Használd fel...! Változtasd meg...! Számítsd ki...! Módosítsd...! Találd meg...! Mutasd be...!	ALKALMAZÁS (elméleti ismeretek, szabályok, módszerek használata konkrét, sajá- tos esetekben)	Hogyan áll kapcsolatban...? Hogyan példázza...?

Oszd fel...! Vázold fel...! Bontsd részre...! Vizsgáld meg...! Hasonlítsd össze...! Következtess ki...!	ELEMZÉS, ANALÍZIS (adott tartalom részekre bontása)	Milyen részekből áll...? Melyek a tulajdonságai...? Hogyan csoportosítanád...? Miben hasonlít...? Miben különbözik...? Mi az oka...? Mivel tudod bizonyítani...?
Csoportosítsd...! Kapcsold össze...! Párosítsd...! Tervezd meg...! Csináld meg...! Javasolj megoldást...!	EGYBEFOGLALÁS, SZINTÉZIS (adott elemek, részek fel- használása, ezek összeil- lesztése többféle módon és szempont szerint)	Mire következtetsz...? Mit fűznél hozzá...? Hogyan terveznél, készítenél...? Mi történne, ha...? Milyen megoldást javasolnál...?
Döntsd el...! Ítéld meg...! Értékelj...! Becsüld fel...! Bizonyítsd be...! Rangsorold...!	ÉRTÉKELÉS (mennyiségi és minőségi ítéletek alkotása)	Egyetértesz-e...? Mit gondolsz...? Mi a legfontosabb...? Hogyan raknád sorrendbe...? Hogy döntenél vagy döntenéd el...? Mi a feltétele...?

Fontos, hogy a diákok rendszeresen kapjanak választható feladatokat az őket érdeklő témákban, adjunk ki előre eredményességi szempontokat a választott műfajhoz, írásműhöz. Teremtjük meg a felolvasás lehetőségét, az ehhez szükséges légkört, és alakítsuk ki az írásművek átdolgozásának a szokását.

<p>Weöres Sándor: <i>Ha a világ rigó lenne...</i> inspirációja alapján új versforma születésének irányítása csoportbontásban 8. osztályos évfolyamon:</p>	<p>Ötsoros alkotások</p>
<p>A következő érzelmeket asszociálta a vershez az 1–2. csoport: <i>öröm/bánat; felszabadultság, életteliség/ félelem, szorongás; bizalom/ bizalmatlanság</i> Az ötsoros tanári instrukciója a csoportmunkához a következő volt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sor: 1 főnév, az érzelem megnevezése 2. sor: 2 szó, az érzelem jelzős szerkezettel történő körülírása 3. sor: 3 ige vagy igenév, az érzellemmel kapcsolatos cselekvések megnevezése 4. sor: 4 szó, az eddigi képekkel kapcsolatos személyes gondolatok, benyomások 5. sor: 1 szó, az első sor egyszavas szinonimája 	<p>A jobbnak talált mű:</p> <p><i>Öröm Naiv álomképek Hullámozva kergetőznek, tolongnak Kicsi, nagy, véges, végtelen Boldogság</i></p>
<p>A vers hangulatának asszociációi a 3–4. csoport szerint: <i>játékos, jókedvű, felhőtlen/ borongós, felhős, bánatos</i> Az ötsoros tanári instrukciója a csoporthoz a következő volt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sor: 1 főnév, egy hangulat megnevezése 2. sor: 2 szó, a hangulathoz társítható szín és hangérzet (határozós szó szerkezettel) 3. sor: 3 szó, a hangulathoz társítható íz, tapintás és szagérzet (jelzős szerkezettel) 4. sor: 3 szó, a hangulathoz társítható szín, hang ízérzet (minőségjelzővel bővített birtokos jelzős szerkezet) 5. sor: 1 főnév, a téma megnevezése 	<p>A jobbnak talált mű:</p> <p><i>Borongós Szürkén csengő Sós ízű, lágy lehelet Kékes szőlőmök keserűsége Felnöfttség</i></p>
<p>A vers fogalmi asszociációi ellentétpárokban az 5–6. csoport szerint: <i>gyermekkor/felnőttkor, bizalom/bizalmatlanság, egység/töredékesség, élet/halál, véges/végtelen</i> Az ötsoros tanári instrukciója a következő volt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sor: 1 főnév, a választott fogalom megnevezése 2. sor: 2 szó, a fogalommal kapcsolatos ellentétpár (főnevek) 3. sor: 3 szó, minőségjelzővel bővített birtokos jelzős szerkezet, a fogalom leírása 4. sor: 4 ige vagy igenév, a fogalommal kapcsolatos mozgás 5. sor: az 1. sor egyszavas szinonimája 	<p>A jobbnak talált mű:</p> <p><i>Egységélmény Részek és egészek Végtelen töredék rajza Mozog, szétválík, átalakul, egyesül Teljesség</i></p>

Ötsoros

Segíti a diákokat saját hangjuk megtalálásában, bevezető lépés lehet a költői mesterség irányába, eljuttat a saját élmények iránti megbecsülés kialakulásához.

Az ötsoros olyan irányított versforma, amely megköveteli a téma tömörítését, a kreativitást, megmozgatja a fantáziát:

Egy témáról különböző szerepekben

Lehetővé teszi az ismeretek változatos nyelvi, kommunikációs regiszterekben történő alkotó felhasználását. A tanulók különböző feladói szerepekben, különböző címzett(ek)hez alkotnak írásműveket különféle műfajokban és témákban. Fontos, hogy valóban érdekes témákat fogalmazzunk meg közösen, melyek valódi állásfoglalásra készítenek. A diákok szabadon választhatnak személyt, akinek a nevében írhatnak majd, és címzettet vagy műfajt is. Elképzeléseiket ötletgyűjtés után csoportokban megbeszélhetik, vázlattá rendezik, majd formába öntés után előadják (pl. a Poe-novellához kapcsolódó témák: vendég voltam Prospero herceg bálján, ma így látom – Prospero túlvilági vallomása, nekem se könnyű – a vörös halál monológja stb.).

Olvasónapló; írás saját magunk számára

Segíti a szépirodalmi szövegekhez való személyes érdekeltség kialakulását, a megértés élményszerűségét. Mindkettő fő célja, hogy a diákokban kialakuljon az olvasottakra történő reflektálás szokása. Tehát nem rövid, tartalmi összefoglalásról van szó, hanem olvasói vélemények, észrevételek rögzítéséről, melyek tanári kalauzokkal történnek, hogy elkerülhető legyen a cselekményismertetés (pl. szemponttáblázat, osztott napló, szerephálók, diagramok alkalmazása stb.).

Az írás saját magunk számára, a gondolatok szabad áramlását teszi lehetővé, vélemények, érvek, problémák, kérdések megfogalmazására és lejegyzésére ad lehetőséget. A tanuló ekkor azért ír, hogy tisztázza saját gondolatait. Például Elinor Porter *Az élet játéka* című könyvet választotta az egyik 9. osztály szabadon választható szöveg megbeszélésére. A regény gyakorlati próbára ösztönözte az osztály egészét, egy hónapon keresztül mindenki kipróbálta a játékot a saját életében, naponta egy naplóban leírta tapasztalatait, majd összefoglalta a hónap végén, hogy mire jutott. Néhányan megosztották az osztály egészével tapasztalataikat, de kisebb csoportokban mindenkinek lehetősége nyílt a visszajelzésre. Gyakorolhatták a kritikai gondolkozást, a véleménynyilvánítást, megtapasztalhatták, hogy egy problémára többféle jól működő megoldás születhet.

Rövid esszé

Eszköze lehet a szintézisteremtésnek, az értékelésnek vagy a vitának, módot ad az olvasottakkal való azonosulásra, távolságtartásra, a kritikára. Ez az 5–10 perces feladat alkalmas tanórai keretekben is az előzetes tudás előhívására, összegzésre, vizsgálódási célok kijelölésére, tanulói reflexiókra, értékelésekre. Arra ösztönzi a diákokat, hogy a tanultak személyes jelentéseit hívja elő, például a sa-

ját életében mihez tudja kapcsolni a diák az olvasottakat, miként befolyásolták eddigi gondolatait, mit gondol most a hallottakról, olvasottakról stb.

A tanár számára is lehetővé válik, hogy betekintést kapjon a tanulóiban zajló szellemi folyamatokról.

1.4. Az irodalmi tehetségfejlesztés gyorsított, differenciált előrehaladása tananyag-elrendezés és munkaformák megválasztásával

Az elmúlt évtizedekben a magyar irodalomtanítás hagyományában rögzült történeti, kronologikus megközelítés és elrendezés kizárólagossága egyre nagyobb ellentmondásba került a világ fejlett irodalomtanítási gyakorlatában érvényesülő tendenciákkal. És több ponton ellentmondásba került a szövegértés-szövegalkotás területén tapasztalható hazai igényekkel, az olvasóvá nevelés céljaival is. Tudatunk könyvtárában általában nem kronologikus rendben sorakoznak a könyvek, gyakran a későbbi tapasztalatok „szemüvegén át” olvassuk a korábbi szövegeket, még akkor is, ha egy tanítási egységbe rendezett régebbi és újabb szövegek elősegíthetik egymás értelmezését. A nemzetközi (német, angol, francia...) tapasztalatok alapján elmondható, hogy mindenütt a képességfejlesztés az elsődleges, bár van szerepe az irodalmi kánonnak is (Gordon Győri 2006). Anélkül, hogy a viták, érvek, cáfolatok sodrásába bekapcsolódnánk, beláthatjuk azt a tanulás-lélektani alapigazságot, hogy a sok apró ismeretegységnél a szervesen összefüggő részekből álló nagyobb egész jobban rögzül. Egy műfaj, archetípus, vándormotívum, bölcseleti probléma stb. is megszervezhető egy tananyagegységet, sőt áttekinthetőbb terjedelmű lehet, differenciáltabb megközelítésmódokat alakíthat ki a különböző kontextusok kiemelésével. Különösen fontos a történeti megközelítés mellé (olykor helyett) beilleszteni másféle tananyag-kiválasztási elvet az iskolai jellegű tehetséggondozó programok gyorsított és differenciált előrehaladását lehetővé tevő stratégiáinak érvényesítése érdekében. Így lehetővé válik az irodalmi műalkotások történetiségének különböző szempontok szerinti modellálása is a szinkronkeresztmetszetek összeolvasásával (Arató-Pála 1995/96; Fenyő 2001).

Célszerű egyensúlyt teremteni a lírai, epikai és a drámával foglalkozó modulok között, illetve a művek kiválasztásában poétikai és tematikus szempontokat egyaránt érdemes alkalmazni. Modulképző lehet egy esztétikai minőség (pl. a komikum), egy archetípus, a konvenciótörténet, egy-egy diákot közelebb érintő életprobléma, egy tágabb poétikai vagy szűkebb műfajelméleti szempont, valamilyen vándormotívum, toposz, irodalmi és nem irodalmi szövegek (médiászövegek) együtt tanítása, szembesítése és értékelése stb. Természetesen szükséges a keresztmetszeteket és a hosszmetseteket váltogatni, mert a szerzőcentrikus,

portrészertő mélyfúrásokra éppúgy szükség van, mint a problémacentrikus modulokra.

Példaként lássunk egy ismert műfajt mint modulképző szempontot: hogyan rendezi el magában a tanár a művek összefüggéseit, mielőtt átgondolja, hogyan is tanítja majd meg diákjainak. A vázlat a tanulásszervezés előtti lépéseket, a tanár belső munkáját mutatja be.

1.4.1. A gyorsított előrehaladást biztosító tananyag-elrendezés egyik lehetősége: a tematikus-motivikus megközelítés

Példa lehet a világtéremtés, a stílusirányzatok és a tárgyiasítás a jelentésképzésben a Nyugat első nemzedékének kiemelt tájverseiben (a 12. évfolyam tehetséges, érdeklődő gyermekei számára).

A tájleíró költemények a romantikában jelentek meg önálló tematikus műfajként, de a természetmotívum itt is ritkán válik önmagáért való lírai témává, általában a lírai én hangulatának, érzelmeinek kifejezője, metaforája, képi párhuzama, vagyis az ember személyes élménye/kapcsolata tárgyiasul a tájban/tájjal. A némiképp mesterséges beszédhelyzet egyben olyan nyelvi objektiváció, amely nem egy reális szituációhoz kötött spontán beszédaktus csupán (vö. *Cole-ridge: Kubla kán; Wordsworth: Táncoló tűzliliomok*). Ebben az értelemben Petőfi tájverseinek az „egyedisége” éppen az, hogy magát a természetet, a táj különböző elemeit választja témául, a jelképteremtés eszközéül: Petőfi tájleírásaiban elsődleges a látvány, a látható világ reális megjelenítése mellett a *pátosz* és a *jelképiség*. A végtelen róna a szabadság jelképe is, a tél nemcsak halálszimbólum, hanem a pusztulás, a veszélyek, az emberi létre leselkedő veszélyek jelképe is. A műfaj- és stílusbeli sokféleség, a realizmus, a romantikus pátosz összekapcsolódik a tájversek *formagazdagságával*. Igaz, hogy e leíró vagy epikus jellegű költeményekben szokatlanul nagy az érzelmi telítettség, a személyesség, ahogy a táj organikus rendjében magára ismer a látványban elmerülő személyiség (vö. *A puszta, télen; Kiskunság...*); így tipikus romantikus vonásként értelmezhető a líraizált műfajkeveredés. Míg az epikában, drámában a világszerűség fikatív szereplőkben tárgyiasul, a vers „lehetséges világának” individuumai maguk a nyelvi elemek, melyek a világ rendezőelve szerint sajátos jelentéssel telítődnek. A másik különbség abban ragadható meg, hogy az epikai, drámai műfajok világához képest, amelyre a cselekvés ok-okozati kapcsolata, időbelisége, folyamatszerű kibontakozása, tehát a dinamizmus jellemző, ez a világszerűség cselekménytelen, statikus.

A tájlemek szerepe a személyes vallomás tárgyiasulásában kiemelt művek alapján:

- I. A tájleíró költemény műfajának megjelenése a romantikában tükrözi egyben a közvetlen személyes vallomás lehetséges elmozdulási irányát.
- II. A Nyugat tájverseinek stilisztikai, jelentésbeli különbségei, a tárgyiasítás fokozatai:
 1. Hogyan válik Juhász Gyula *Tiszai csöndjének* impresszionista technikájában, romantikus szemléletében, a tárgy az érzelmek kifejezésének kiindulópontja, a vallomás eszközévé?
 2. Mennyiben romantikus szemléletű Ady Endre *A Tisza-parton* című versének szecessziós, látszólag szimbolikus (de nem szimbolista!) stílusa, mi a szerepe a tárgyiasításnak az önmítosz-képzésben?
 3. Tóth Árpád *Elégia egy rekettyebokorhoz* versének meghatározóan impresszionista stílusú jelentésképzése hogyan avatja a tárgyiasítást technikai virtuozitássá, s egyben látásmóddá?
 4. Hogyan fejthető meg Babits Mihály *Fekete országának* szövegen belüli, „önelvű” szimbolizmusa mint a szubjektív elemet korlátozó tárgyiasított látomás?
 5. Kosztolányi Dezső *Őszi reggelije* hogyan mutat túl a klasszikus modernség szemléletén az impresszionista, szimbolista technikákat alkalmazva, miközben a dolgok individualitását juttatja érvényre a tárgyiasításban?
- III. A stílus felőli megközelítés és a tárgyiasítás összefüggései a jelentésképzésben.

A Nyugat első nemzedéke a tájversekben is teret ad a stilisztikai, esztétikai, létszemléletbeli sokféleségnek. A 19. század utolsó harmadának stílusújító törekvéseit: a francia líra parnasszista poétikáját, a l'art pour l'art vonulatát, a szimbolizmust, az impresszionizmust, a szecessziót... a magyar klasszikus modernség legkiemelkedőbb lírikus alkotói egyeditették. Szakítva a Petőfi-féle tájleíró költészet hagyományával, egyrészt a lírai én lélekállapotának középpontba állításával (Juhász Gyula: *A Tiszai csönd*), gyakran a képalkotás eszközöként hangolták újra a korszakban egymás mellett élő stílusirányzatokat (Ady Endre: *A Tisza-parton*). Másrészt a szubjektív elemet korlátozó szemlélődő belátást (Tóth Árpád: *Elégia egy rekettyebokorhoz*) a világba, az „Egészbbe” való behallgatást tették művészetfelfogásukká úgy, hogy egyes szövegek esztétikai tapasztalata kérdésessé is teszi a szubjektivitás metafizikájának világteljeségét (Babits Mihály: *Fekete ország*). Az önkifejezéssel szemben néhány szöveg a dolgok individualitását juttatja érvényre a tárgyiasításban, és nem a dolgok mögött rejlő jelen-

tés nyer „létet”. Az „én” és a „világ” csak az „én” és a „dolog” kölcsönösségében, feltárulkozásában jön létre (Kosztolányi Dezső: *Őszi reggeli*).

Juhász Gyula tájverseinek poétikai látásmódját a lírai beszélő és a táj összekapcsolása, a lélekállapot és a természeti kép közti jelentésátvitel lehetőségeinek kiaknázása jellemzi. A **Tiszai csönd**, az egyik legismertebb verse is a természeti elemek és az emberi nézőpont összjátékát, egybetartozását teremti meg. Abból az organikus feltevésből indul ki, hogy az ember természeti létező, így önértelmezése is a természethez való tartozásból valósítható meg. E látásmód Juhász Gyula szövegét inkább a romantika hagyományához köti, mint a szimbolizmus jelfelfogásához.

A versbeszéd a természeti környezetbe ágyazott hajókon keresztül bontja ki az emberi tényező jelenlétét, megszemélyesítésekkel, metaforákkal antropomorfizálva a tájat. *„Hálót fon az est, a nagy, barna pók, /... Az égi rónán ballag már a hold /... Tüzeket raknak az égi tanyák”*. A vers beszélője úgy fogja össze az esti látvány képét az emberi jelenléttel, hogy egymáshoz közelíti a természet képelemeit az emberi eredetű zeneszóval: *„Egyiken távol harmonika szól, / Tücsök felel rá csöndben valahol. / Tüzeket raknak az égi tanyák, / Hallgatják halkan a harmonikát.”* A kép és hang a lírai én horizontjában olvad egybe: a részletek egymást megvilágító, kiegészítő játéka így az impresszionista technika mellett is a vers létrejöttének romantikus szemléletét tematizálja, hiszen feltételezi a dolgok közötti viszonyok érzékeltetésének perspektíváját. A záró két periódusban ez a horizont figurálódik a vallomásos beszédben, ahol a lírai én állapota formálisan is azonosul a hajókkal. A tárgyi elemek „leírása” tehát végig együtt halad a hozzáfüződő személyes érzelmek kifejezésével.

Ady Endre tájverse, **A Tisza-parton** központi motívumában kapcsolódik ugyan Juhász Gyula idézett művéhez, jelképesítő eljárásai azonban az organikus, illetve a Coleridge-féle analógiás reprezentáció között helyezkednek el, amennyiben a mű középpontjába a lírai én helyzete és lélekállapota, bizonytalan identitása kerül. Ezt a metaforikus kijelentések sora, illetve a látomásos képalkotás érzékelteti.

A mű kompozíciós alapja az ellentét: térhez és időhöz kötött olyan érték-szembeállítás, melyben a beszélő önjellemzése kerül szembe környezete lehúzó erejével. Az első strófa múlthoz kódolt, egzotikus Gangesz-parti világa egyben a szecessziós túlérzékenység, önfeltárulkozás kifejezője is. A stílusnak megfelelően a lírai beszélő a mitikus Kelet, a Gangesz képéhez belső lelki tartalmakat társít. A szent folyó, a hozzá kapcsolódó fény és hő motívuma (*„déli verőn”*) olyan ősi szimbólumként értelmezhető, mely a lírai hős belső környezetére, ősi szférájára utal. A szecesszió különös stílusjellemzője – hogy korábbi kifejezés-módokat ötvöz modern újraértelmezésben – itt is megfigyelhető: a romantika újraírt titokzatos világa a tájat mint eredetet, a lélekállapot harmóniáját jeleníti

meg úgy, hogy közben költészetjelképpé is emeli. Az „*álmodoztam*” éppúgy jelölheti a lírai beszélő nagyra törő vágyait, mint a szív-harangvirág metafora a szépség iránti elkötelezettséget, a finom remegések-erő metafora az érzékenységet. Az új szépségteremtés szecessziós jellegzetessége a verszene, a lágyan hangzó szavak bimetrikus lüktetése.

A környezet lehúzó ereje a Tiszához és a jelenhez kapcsolódik; így a második strófában a lírai hős legbensőbb értékei vannak pusztulásra ítélve jelenbeli környezetében. Hiszen a Tisza-parthoz kapcsolódó naturalis stílusjegyeket idéző motívumok ellentétesek az én belső tartalmaival, azokat veszélyeztető minőségeket jelölnek. Az átmenet nélkül következő harsányabb, keményebb hangzású szótömbök erőteljesen rombolják az egykori harmóniát, új jelentésbe ágyazva a magyar romantika egykori eszköztárát (*gémeskút, malom, fokos...*). Kiemelik a jelen civilizálatlanságát, elmaradottságát a *gémeskút* szimbólummal; a tartalmatlan szócséplés szimbólumaként is értelmezhető a *malom*; a barbárság, erőszak képeként érthető a *fokos*. Ellentétes kapcsolatok állíthatók az első versszak különböző rétegeivel: „*vad*”/„*finom*”, „*álom-bakók*”/„*álmodoztam*”; külső/belső, jelen/múlt, értékgazdag/értékhiányos, szecessziós túldíszítettség/naturalis felsorolás, harmonikus mondatok/zaklatott inverziók... A záró kérdés bizonytalansága, a tapasztalt durvaság elbizonytalanítja a beszélő én identitását, így a Tisza-parthoz kapcsolódó motívumsor szinekdochéként, az egész országra is vonatkoztatható. A záró sor költői kérdése „*A Tisza-parton mit keresek?*” elkese-redettséget, indulatot, iróniát, tragikus pátoszt egyaránt kifejezhet.

Ady idézett versében a szimbolikus lírai kód kulturális-mitológiai megalapozottságú, organikusan határozza meg a lélekállapot és a természeti kép közti jelentésátvitel aktusát, aminek kétirányúsága, a jelentésátvitel problémátlan kölcsönössége szintén a romantika szemléletével tart erőteljesebb rokonságot. Ehhez még társul az önmagát a szubjektivitás felől megértő én (romantikus!) konstrukciója, aki a nyelvi kimondás aktusában hozza létre a műalkotás szubjektumát. Ugyanakkor a mítoszi réteg, az archetipikus elemek alapvetően határozzák meg a szövegben az „alanyiságot”. Ady Endre költői énje tágabb mint a születés és a halál közötti élet szubjektumáé. Ilyen értelemben lehet mitikus, s ennyiben más, mint amit általában az „élménylírában” tapasztalunk. Ahol az ego többnyire pillanathoz kötött: egyetlen időpont vagy egy adott időhorizont létezője. Ady művészete viszont olyan kétirányú időperspektívát teremt, mely az alany őt megelőző és rajta túlmutató dimenzióit belátni képes, a sorsot létesülése őseredetében és pusztulása utáni távlatában is láttatja. Ebben a szemléletben, s a bontakozó, olykor bizonytalanokodó mítoszteremtésben rejlik Ady idézett tájversének sajátos egyedisége.

Tóth Árpád homogén, a lírai én magányát kifejező költészete más-más látványelemeken keresztül, meghatározóan az impresszionizmussal hozható ösz-

szefüggésbe. Erre utalnak a jelzős és határozós szerkezetek, a szinesztéziák, a hasonlatok, a nominális stílus, a mozaikos szerkezet, a verszene kitüntetett szerepe. Az *Elégia egy rekettyebokorhoz* verscím a beszélő és a természet viszonyát tematizálja, feltételezhető a látvány elmozdulása a gondolatiság felé, amit a szöveg egész meg is erősít. Az impresszionizmus jelenlétére utal az a tény is, hogy a vers témája egy pillanatnyi benyomás köré szerveződik: „*Elnyúlok a hegyen, hanyatt a fűbe fekvé*”; a vallomásos jelen idejű megszólalás a kibomló gondolatiság és a monologikus beszéd egyidejűségét sejteti. De a szabályos nibelungizált alexandrinok, a képrendszer tudatossága, az egy költői képből kibontakozó allegória tudatos megalkotottságot mutat.

Az első beszédhelyzet (1–3. versszak) a szemlélődő állapotot állítja a közép-pontba. A benyomás látványelemeiből, a vizuális élmény impresszióiból fejlődik ki a mű alapmetaforája: *rekettyevirág–légi sajka–arany hajóraj* képsor. Az azonosítás alapja részben a szemlélődés látószögéből adódó hasonlóságon alapuló benyomás (a cserje fölött a kék ég olyan, mint a víz), részben a bokor csónakos, sárga virágzatának megfigyelése, látványa. A beszélő helyzetét a természetközelség, a szomorúság és a gondterheltség (a fűben fekvé sóhajtozás) jellemzi. A megszólalás tere és ideje is jelölt (hegyen, fekvé, nyárvégi délután), ennek a pozíciónak és az önszemlélet összekapcsolásának az eredménye lehet az ember és a természet eltérő értékrendje (kínzó öntudat–boldog öntudatlanság; vágyak betöltésének kényszere–vágy nélküli szelídség, idill állapota; gond–gondtalanság; bolyongás–lebegés).

A második beszédhelyzetben (4. versszaktól) a szemlélődést a meditáció, a látványt a látomás, az énen belüli viszonyok váltják fel. A képalkotás a hajótoposzt a hagyományban kódolt jelentéseivel építi tovább: emberi sors–hányódó hajó; élet–tenger, „*én is hajó vagyok*”. De a személyes sorsot a lírai beszélő a szenvedésekkel teli léttel kapcsolja („*kínok vasszöge*”, „*zord utak hörgő és horzsolt hajóroncsa*”...), majd a látomást a halál csendje és békéje ellentéttel zárja; a középkori tengerészlegenda „*mágneshegy*” motívumának asszociációja teszi érzékletessé a képet (eszerint a tengerek sarkának titokzatos hegye magához vonzza a hajót összetartó szegeket).

A záró beszédhelyzet (5-6. versszak) a hajómetaforikát tovább tágítja, a többi emberre is érvényessé teszi a látomást. A *vértenger, könny- és vérözön*, olyan apokaliptikus pusztulásvíziót ír a szövegbe, melyet nem követ túlélés, megtisztulás. A szöveg felülírja a Biblia szivárványszimbólumát is, mert nem az emberrel kötött megbékélés szimbóluma lesz többé, hanem az ember nélküli természet békéjének jelképe. Vörösmarty *Előszó* című versének „*ember utáni csend*”-je még tragikus értéksemmisülés, Tóth Árpád szövegében az emberi faj pusztulása a béke és a harmónia megszületésének feltétele. Ezért a záró két sor himnikus hangvétele még erőteljesebben kiemeli az egészre érvényes elégikumot, hiszen a

„lótusz” verset záró látomása, mely a keleti mitológiákban az élet, a termékenység, a kozmosz és a rend szimbóluma, az új rendet, az ember nélküli békevágyat sűríti.

Az impresszionista technikának és látásmódnak megfelelően, az egész szöveg egyetlen pillanatnyi benyomásból bomlik ki, a természet idilli szemléletéből jut el hangulatok megragadásán keresztül érzések, gondolatok kimondásáig. Szubjektív az érzéki benyomások és a gondolati asszociációk összekapcsolása, és az árnyalatok, apró finomságok kibontása is a lelki beállítódás függvénye. A szóképek, a színesztéziák, a mozaikos szerkezet, a nagyfokú zeneiség (a jambikus lejtés kereszttrímekkel) a részeken keresztül igyekezik rányitni az egészre, sajátos eszközökkel.

Szintén a részeken keresztül igyekezik rányitni az elrejtettre a szimbólumok játékaival **Babits Mihály Fekete ország** című verse. A klasszikus modernség szimbolizmusa a képek areferencialitását vallja, azaz az egyes képek nem utalnak a versen kívüli valóságra, hanem önelvű hálózatot alakítanak ki a szövegben. A szövegbe kerülő kép mint jelölő olyan jelöltre utal, amely egyrészt nem konkretizálható, másrészt rendkívül tág jelentése lehet, vagyis a jelentést sokdimenziós struktúraként mutatja fel. Ilyen módon a befogadónak nem arra nyílik lehetősége, hogy körülhatárolja az értelmet, hanem hogy az azonosíthatatlanság tényét tudomásul vegye. Babits tehát a lírai ént kiemelte a vers középpontjából, a romantika óta szokásos „én beszélek”-et más énné, nem énné tette, ilyen módon létrehozva a (majd leendő) objektív líra korai modelljét.

A *Fekete ország* álommondásában „*Fekete országot álmodtam én. / ahol minden fekete volt*” a világ a katalógusszerű felsorolás változatossága ellenére is egyneműnek mutatkozik. Az astrofikus szöveggép, a pulzáló szótagszám, a szabálytalan tagolás és a fekete szó 44-szeri előfordulása a képi folyamatosság hiánya mellett egyrészt végzetes töredezettségről ad hírt, másrészt az időtlenség, a mozdulatlanság, a változatlan törvényszerűség érzetét kelti. A feszültséget az is fokozza, hogy az anaforikus felsorolások mondattípusa fogalmi ellentétpárokból kapcsolódik össze (ég–tenger, állat–ember, öröm–gyász). Ugyanakkor az ismétlések során a fekete szó elveszti szövegbeli konkrét jelentését, és minden összefüggésben újraértelmeződik. A két anaforikus tömb közötti szövegrészben feltűnő igék (áshatod, vágthatod, csapd, fürd, merítsd, árad, ömöl, nézd) a megismerő tevékenységhez kapcsolódnak, és a mélység, lényegiség keresésére vonatkoznak. Ezáltal a nyelvi jel egy másik nyelvi jelre vonatkoztatva kaphat csak értelmet: ha minden fekete, akkor minden egyformán megismerhetetlen, azaz a megismerés gátja éppen az lehet, hogy a szavak a jelentésvesztés által sosem érik el az úgynevezett valóságot, hanem mindig csak egy másik nyelvi jelre utalnak. Az igék E/2. személyű alakjai lehetővé teszik, hogy a beszédet önmegszólításként értelmezzük, így a szöveget a zárlat felől az álom/látomás értelmezéseként is olvashatjuk,

annak belátásaként, hogy az anyag leglényegibb tulajdonsága a „feketeség” (színszimbolikában a káosz, a halál, a szégyen, a bánat, a gonosz, a bűn, a pusztulás, a reménytelenség... színe). A zárlatban kiemelt dőlt betűs *bellül* szó visszatal a *Himnusz Iriszhez* alapszituációjára: „Sötét van. Hol az ezer szín? Mivé lett? / Hol az ezer tárgy külön élete? / (Szín a különég, különég az élet) – / éj van s most minden tehén fekete.” Azzal a továbbgondolással, hogyha „fekete az anyag rejtett lelke”, akkor a szín, a napfény „vendég-máza” csak festett kulcsíny, a lényegyet elfedő látszat. Így a kompozíció a körkörösség alapján értelmezhető, mivel a szöveg befejezése újrafogalmazza a *Himnusz Iriszhez* kiindulópontját („nem a fény festi a fekete színt / karcsú sugárecsetével / nem”).

Babits *Fekete országa* nemcsak a szövegeken belül építi ki önelvű hálózatát, hanem intertextuális viszonyrendszerben más szövegekkel is párbeszédbe lép, miközben a nyelvi jelek világát elszigeteli a konkretizációtól. A világot reprezentáló képek folytonossága a szövegben tartalmi változáson megy keresztül, egyre nagyobb réseket hagyva maga mögött. A szövegben grammatikailag megneveződik ugyan az én, láthatóan azonban csak egy létszemlélet bizonyos vetületeinek megszemélyesítéseiről van szó. Ez a szubjektum annyiban entitás, hogy helyet ad a különbözőségeknek és az ellentmondásoknak is, az „objektivitás” egészen új változatát teremtve meg. Ugyanis a kortársi értelmezésben az „objektív líra” fenntartja az önmagával azonos és teljes én koncepcióját.

Kosztolányi Őszi reggelije egy objektívebb, leíróbb jellegű, a Mallarmé és Rilke képviselte poétikai iránnyal rokonítható, az esztétikumot és a nyelviséget előtérbe helyező művészetfelfogást tükröz. A tárgyversnek tekinthető költemény tömör képei együtt láttatják a tárgyat, és annak sejtett, szimbolikus, filozofikus vonatkozásait. Túlmutat a klasszikus modern magyar líra korszakán, és a késő-modernség világ-, illetve személyiségtapasztalata nyomán tesz kísérletet újszerű létértelmezésre.

Az *Őszi reggeli* olyan tíz soros, hét versmondattól álló mű, mely a hagyományos ősztoposzt a gazdagsággal (gyümölcs-ékszer), a táj látványát az élet időbeliségével, a halálközelség tapasztalatával, valamint a nyelvi öntükrözés lehetőségeivel hozza játékba. A vers felütésének szemlélődő magatartása az érzéki tapasztalatot tudatos nyelvi megalkotottságban átesztétizálja. A képalkotás jelentésképzésében a hangszimbolika révén a hangzó réteg maga is szerephez jut, a nyelvi jel részévé válik annak, amit megjelenít az impresszionista zeneiségnek megfelelően. (A „sötét-smaragd” szó a mássalhangzó torlódással valóban érzékletesen nehezé teszi a szőlőfürtöt, az ajakkerekítéses magánhangzók „gyümölcs”, „bogyó”, a kerekded formákkal hangsúlyozzák; a pergő „r” hang felerősíti a vízcsopp motívumával megjelenő mozgásképletet: „iramlik”, „elgurul”.) A pompa, gazdagság, színesség, az érték fejeződik ki. A lírai reflexió „...pompa ez, részvételen, derült, / magába-forduló tökéletesség” sajátossága, hogy olvasha-

tó az őszi táj összegzéseként éppúgy, mint a mű megalkotottságának reflektálásaként, hiszen az első tiszván jambikus „tökéletes” verssor épp itt, e lírai reflexió kimondásakor jelenik meg. Az utolsó két sor megismétli az első rész antropomorf, ékszerezett természetszemléletét: „*a fák már aranykezükkkel integetnek nekem*”, de a tükörkép a tárgyiasság felfüggesztésével a szubjektum történetiségét helyezi a fókuszba, s az élet végessége felől értelmezi újra a látványszerű leírást is. Az új szituációba került tradicionális alakzatok, egyszerű jelképek, az „ősz-gyümölcs-pompa” képzelet mellett a „romlékonyság-gyász-elmúlás” időbeliségének tapasztalatát is társítják. Így a zárlat lírai beszélője a korábbi szemlélődés során megértett és értelmezett időtapasztalat kimondója („*integetnek nekem*”), aki leválasztható a szemlélődő kimondótól („*Ezt hozta...*” – múlt időben E/3. személyben indul a szöveg).

A versbeszéd a tükörmetafora ambivalens jelentésrétegeit többszörösen hordozza (a megismerés eszközétől a megismerés lehetetlenségéig...). Az önmaga tárgyává és alanyává lett szubjektum még visszareflektál a grammatikai, retorikai énre. Így az én és a róla alkotott kép, az én és annak reflektált képzelet közti különbségtétel az időben és a természetben szerteszórva, a tükrök más-más nézőpontjából visszavetülve, rögzíthetetlenül jelennek meg. De van az önmagára zárulásnak is olvasati lehetősége, hiszen a művészi szemléletben tárgyasítottat és a szemlélet pillanatának szubjektumát egyaránt elmúltként határozza meg, és úgy mutatja föl, ahogyan a *Halotti beszéd* az elhunytat: „*mint önmagának dermedt-néma szobrát*”, hiszen egyazon struktúrába írja be a jelentőt és a jelentettet. Az *Őszi reggeli* önreferencialitása nem arra szolgál, hogy érzéki jelenlétében villantsa föl a jelen pillanat önazonos teljességét, hanem hogy önmaga emlékművévé avassa azt. Azaz a vers az önreferencialitás szövegszervező elve alapján azzal teszi a szöveg olvasását befejezhetetlenné, hogy az ősz hozta „hús gyümölcsök” képét legalább négy, egymást folyamatosan felülíró interpretációs szinten teszi értelmezhetővé: a konkrét, anyagi (ön)azonosság, a metafizikai távlatú, metaforizáló elvonatkoztatás, a jelszerű, szövegi önreferencialitás és a „gyümölcsök” = „a kötet versei” kontextuális önreferencialitás jelentésszintjén.

A műértelmezésben a stílusirányzatok felőli megközelítéseknek vannak bizonyos objektív törvényszerűségei, ezért taníthatóak. A stíloselemzés feltárja a stílus eszközeinek szerepét, „hírtékét”, de mindig irodalmi, nyelvészeti, poétikai ismeretekkel, olvasottsággal, az irodalomtudomány különböző területein való jártasságban képes érzékenyebb olvasatokká válni. A tájleíró költemény műfajának megjelenése a romantikában értelmezhető a közvetlen személyes vallomásság egyik lehetséges elmozdulási irányaként. A Nyugat tájverseinek stilisztikai, jelentésbeli különbségei, a tárgyasítás különböző fokozatait mutatják,

aminek kitüntetett szerepe van a jelentésképzésben. Juhász Gyula *Tiszai csöndjének* impresszionista technikája, romantikus szemlélete, a tárgyakat az érzelmek kifejezésének kiindulópontjává, a vallomás eszközévé teszi. Ady Endre *A Tisza-parton* című versének szecessziós, látszólag szimbolikus (de nem szimbolista!) stílusa, alapvetően romantikus szemléletű, hiszen a látszat mögé nyomuló tudás az önmítoszképzés tárgyiasítása. Tóth Árpád *Elégia egy rekettzebokorhoz* versének meghatározóan impresszionista stílusú jelentésképzése a tárgyiasítást technikai virtuozitással avatja, s egyben látásmóddá a dolgokhoz való sajátos odafordulásban. Babits Mihály *Fekete országának* szövegen belüli, „önelvű” szimbolizmusa mint a szubjektív elemet korlátozó tárgyiasított látomás fejthető fel. S végül Kosztolányi Dezső *Őszi reggelije* az impresszionista, szimbolista technikák mellett/ellenére is túlmutat a klasszikus modernség szemléletén, miközben a dolgok individualitását juttatja érvényre a tárgyiasításban.

Természetesen ezt az esztétizáló jelentésképzést csak érdeklődő, az irodalom iránt nyitott tanulókkal érdemes végigkísérni, megfelelő tanulásszervező tevékenység mellett. A metanyelv önmagában is elidegenítő hatását ma a diákok nagyobb része nem akarja leküzdeni, éppen elég számukra az irodalmi szöveg idegenségének áthidalása, a képes beszéd értő „lefordítása”. Nem akarnak további metanyelvet/nyelveket tanulni ahhoz, hogy megszólalhassanak. Ezzel a ténnyel pedig nekünk, tanároknak számolnunk kell!

1.4.2. Gyorsított, differenciált munkaformák kialakítása

Kooperatív tanulás és a tehetségfejlesztés

Az együttműködésen alapuló tanulás 4–6 fős csoportokban végzett olyan tevékenysége, melynek során a tanulók közös problémát oldanak meg, közös témán kutatnak, együttes értelmezéssel hoznak létre új gondolatokat. A módszer legfőbb haszna, hogy a tanuló egyén aktív gondolkodással, alkotó módon, sokoldalú együttműködéssel jut el az új ismeretek megszerzéséhez. Közben a diák-diák interakció jut meghatározó szerephez, miközben az empatikus érzékek, a tolerancia is fejleszthető, ha olyan értelmes feladatokat tudunk meghatározni, melyben érdemes a diákoknak tevékenyen részt vállalniuk. A gondolkodási készségek mellett tehát a szociális kompetencia is fejleszthető a tehetségfejlesztés keretében, de mivel ez elsősorban magatartásmód, ezért nem csak egy tantárgy keretein belüli fejlesztési feladatot! Az irodalom művelésében a kooperatív tanulás hatékonyan fejlesztheti a kritikai gondolkodást, a feladatmegosztás képességét, egymás segítségét, a kommunikációs és előadói képességeket. Ideális esetben a diákok megtanulnak kérdezni, vitázni, érvelni, másokra figyelni, értékelni önmaguk és társaik munkáját. Felkészülhetnek az önálló tanulásra! (Néhány feladattípust és alkalmazási módszert láthattunk az értő olvasás és a kreatív írás

gyakorlatának szervezésében. A kurzus résztvevői ki is próbálják működését, Power Point-os előadásban tisztázzák elméleti hátterét, értékelő lapok kitöltésével mintákat kapnak a minősítés újfajta típusaihoz.)

Projekttanulás

Olyan tanulási egység, összetett, komplex folyamat, mely a tanulók érdeklődésének megfelelő téma sajátos feldolgozását végzi el. Magában foglalja a kapcsolódó célok, feladatok meghatározását, a munkamenetet, az eredmények megtervezését, végrehajtását és prezentálását, s végül a folyamat és a produktumok értékelését. A projekttanulás életszerű, gyakorlatias, valóságra vonatkoztatott tanulás, melynek teljes folyamata a tanulók önálló, páros és kiscsoportos tevékenysége. Több hetes felkészülési folyamat eredménye, komplex „projektórák” tevékenységek és iskolán kívüli munkák végső fázisát rögzíti. Végén egy olyan nyilvános bemutatóval, amelyre a diákok az általuk tervezett módon és szempontok szerint meghívják tanáraikat és szüleiket. A projekt résztevékenységeiből az is belátható, hogy a tantárgyon belüli és a tantárgyon kívüli koncentrációra is lehetőség nyílik, miközben különféle tevékenységekhez kapcsolódóan a készségek és képességek számos területének fejlesztésére is van mód: tervezés, szervezés, előadásmód, döntés, önálló alkotások létrehozása, kreatív írás, információkeresés és feldolgozás, számítógépes szövegszerkesztő és rajzos programok használata, illusztrációk, képzelőerő, dramatikus tevékenységek, zenei aláfestések, filmkészítés. (A projekt módszer technikai kivitelezésének lépéseit a résztvevők Power Point-os előadás keretében beszéljük meg.)

A tanulói portfólió

A tanulói portfólió (olasz: szakértői dosszié) elsősorban az önálló tanulás szükségességének kialakítását segítő tanulási módszer. A diák/ok előre meghatározott cél- és szempontrendszer alapján összeállított munkáinak gyűjteménye, olyan reprezentatív mintasor, amely megvilágítja a tanuló(k) egy meghatározott idő alatt szerzett tudását. Alkalmat teremt a tanulási folyamat dokumentálására, teret enged a kreativitásnak, összekapcsolja a tervezést, magvalósulást, értékelést tanulói, tanári tevékenységét. (A gyakorlatokon portfóliók bemutatása, közös elemzése és megbeszélése teszi lehetővé a tanulási módszer közös értékelését.)

2. TEHETSÉGFEJLESZTŐ STRATÉGIÁK AZ IRODALMI SZÖVEGEK ÉRTELMEZÉSÉBEN

2.1. Az irodalmi szövegek értelmezésében tehetséges gyermekek fejlesztésének leggyakoribb módszerei

A tehetséges, érdeklődő gyermekeknek meg kell mutatnunk, hogy az irodalmi szöveg nem pusztán „esztétikai tárgyként” viselkedik, hanem olyan mássággént áll előttünk, amelynek kérdéseket teszünk fel és válaszokat kapunk tőle. Vagyis az irodalom beszédjellegére hívjuk fel értelmezői gyakorlatokban is a figyelmet! Hiszen „az irodalomtanítás nem másodlagos, leképező terület, hanem magának az irodalmi működésnek is alkotó tere, a hermeneutikai természet egyik ki-tüntetett szférája. Egyszerre azonos pozícióban, szinten van az irodalomtudománnyal és persze – az oktatástervezés intézményi felépítettsége következtében – következménye is annak. Az irodalomtudomány ugyanis nem más, mint azon olvasati módok rendszerszerű kidolgozása és kanonizálása, amely egy adott korban az emberek irodalmi jelentéssel kapcsolatos problémáit a lehető leghatékonyabban megoldja. Az irodalomtanítás pedig kiemelt, professzionális helye az irodalmi olvasatok rendezett, tervezett kiképzésének, olvasati mód teremtése és kanonikus olvasati sémák közvetítése is. Ezért az, hogy mi az irodalom, milyen műveket írnak, miket olvasnak el (mit vesznek meg), és abból mit értenek meg, jelentős mértékben éppen az irodalom tanításának folyamatában dől el.” (Bókay 1998, p. 74.) Egy érdeklődési és tudásszint után fontos tehát megmutatnunk diákjainknak, hogy hogyan applikálható az irodalmi kommunikáció horizontjából feltehető kérdéssor a művek megszólaltatásában. Miként válik a kérdés a gondolkodás tükrevé? Mennyiben határolja be gondolkodásunkat és kreativitásunkat? Mikor érezhetjük, hogy a műről való beszéd hermeneutikai diskurzussá válik?... Hiszen az esztétikai alapviszony lényege a művészi kommunikációból fakad, meg kell tehát értetni, hogy az irodalmi műalkotás jelentésképzése történetileg azért lezáratlan folyamat, mert a szöveggel más-más előfeltevésekkel, tudásszerkezettel felszerelt befogadás szembesül, így minden egyes mű az olvasói képességek szintjén teljeseedik időlegesen jelentésegésszé.

A következő példák a különböző kérdésekhez és szemléletekhez kapcsolódó értelmezői metanyelveket is modellálják a tehetségfejlesztő tanár számára abból a célból, hogy érzékeltessék a nyelvi játékok jelentésteremtő szerepét. Láthatóvá

teszik, hogy a retorika mennyire eredője és következménye az értelmezésnek. Leleplezik, hogy a kérdések és a metanyelvek önmagukban is behatárolják a jelentésképzést – éppen ebben a tudatosságban áll a szépségük és persze az egyoldalúságuk is. Játéktereket jelölnek ki, játékszabályokat fogalmaznak meg, azon belül pedig végtelen tágasságot teremtenek, rámutatva a művek párbeszédességére is. Hogy mennyit mutatunk be ebből gyermekeinknek, az az aktuális csoportok életkorától, érdeklődésétől és érettségétől függ.

2.1.1. Kérdések és válaszok egy lírai szövegben (József Attila: A hetedik)

Roman Jakobson kommunikációs modelljéhez kapcsolhatjuk az irodalmi kommunikáció sajátosságait (Görömbei Andrásné 1988-as előadásának modellje alapján. Zárójelben a séma értelmezése a szerző és olvasó közötti kommunikációra):

	CONTEXT (a referencia: a szövegösszefüggés egésze)	
ADDRESSER (kódoló: alkotó „küldi” az irodalmi szöveget az olvasónak)	CONTACT (csatorna: az írás)	ADDRESSEE (dekódoló: az olvasó, a befogadó, aki értelmezi a műalkotást)
	CODE (sajátos jelrendszer: az üzenet egy kódot használ, az irodalmi szöveg médiuma a nyelv, ez különbözteti meg más művészi formáktól)	
	MESSAGE (üzenet: a beszéd, a diskurzus sajátos fajtája)	

Az alapvető eltérés a modellek között abban áll, hogy az irodalmi kommunikáció tere a műalkotás és a befogadó között helyezkedik el, nem az alkotó (kódoló) és az olvasó (dekódoló) között zajlik. Az elméleti iskolák is modellálhatók a séma nézőpontja szerint, s ezek a következő fontosabb kérdésekben térnek el egymástól:

- *Hogyan határozzák meg az irodalmi szöveg irodalmi sajátosságait?*
- *Milyen viszonyt képzelnek el a szöveg és a szerző között?*
- *Milyen szerepet szánnak az olvasónak?*
- *Hogyan látják a szöveg és a „valóság” viszonyát?*
- *Milyen státust tulajdonítanak a szöveg médiumának, a nyelvnek?...*

	MARXISTA teóriák (a referenciára kérdeznak: a műből „kifelé”, a társadalmi és történelmi vonatkozása- sokra)	
„ROMANTIKUS” teóriák (a szerzői tudat, életrajz felőli közelítések)	FORMALISTA teóriák (az írásra magára mint folyamatra koncentrálnak)	OLVASÓORIENTÁLT teóriák (az olvasói tapasztalat áll a középpontban, a megértés az olvasás eseménye során jön létre)
(PREMODERN irodalom- tudomány)	STRUKTURALISTA teóriák (a kódra mint a jelentés világának átfogó szemlélet- módjára hívják fel a figyel- met) (MODERN irodalomtudo- mány)	(POSZTMODERN irodalom- tudomány)

A műalkotás létezése e modellek életre keltésével valóban játékká válik, retorizált cselekvéssé. A különbözőség abban áll, hogy „...a játék lényege hogyan tükröződik a játékosok viselkedésében: minden játszás játszottság. A játék izgalma, lebilincselő hatása épp abban áll, hogy a játék fölébe kerekedik a játékosoknak. S amikor olyan játékokról van szó, amikor saját magunk által kitűzött feladatokat akarunk megoldani, a játék izgalma akkor is abban a kockázatban rejlik, hogy „megy”-e, „sikerül”-e, s „ismét sikerül”-e... A játék az, ami a játékost hatalmában tartja, ami behálózza a játékba, ami játszatja” (Gadamer 1984, p. 91). Az elméleti iskolák kérdésfeltevéseikkel és lehetséges válaszaikkal kijelölik a játékeret, a játékszabályokat: hozzáállást, olvasási attitűdöt tanítanak, és még ha eredeti szándékuk szerint nem is akartak módszerré válni, taníthatóságuk feltétele, hogy az interpretáció gyakorlatában kiemeljük karakterisztikus jellemzőiket, értelmezési technikáikat.

A hetedik genetikus megközelítése (romantikus teóriák érvényesítése)

„A premodern irodalomtudománya a jelentést kontextuálisan, a szerző (a kor) morális hangsúlyú üzeneteként határozza meg. Középponti ezért a keletkezés történelmi értelme, a tradíció, és feltételezi, hogy a nyelv ennek a nevelő értelemnek a visszatükrözésére szolgál.” (Bókay 1997. p. 121). Olyan referenciális olvasás tehát, mely a biográfiai én „hiteles” és „igaz” történetéhez szolgáltat kifogástalan dokumentumokat.

Fontosabb kérdései:

- *Milyen forrásokból eredeztethető a mű?*
- *Mi lehetett az alkotói szándék?*
- *Hogyan vonatkoztatható a mű a szerző életrajzára, élményeire?*
- *Milyen lélektani, alkati tényezők motiválhatták az író?*
- *Milyen pályáit, fejlődésrajz mutatkozik az életműben?*
- *Milyen korszemlélet tükröződik a műben?*
- *Hogyan kapcsolódik az életmű a nemzedékhez, az irányzathoz, a világirodalmi jelenségekhez? Stb.*

Ezt az értelmezői irányt leghitelesebben a szerzői interpretáció egyenes idézése fejezi ki. **József Attila** *A hetediket* a proletárvilág költő ars poeticájaként szólaltatta meg a *Brassói Lapokban* (1936. július 5.), a negyedik versszakot emelte ki fókuszversszakként: ez a vers röviden a következőket foglalja össze: „Ha költenél s van rá költség”: Nem hiszek abban az emberben, aki a költészetért feláldozza az életét. A költészet megoldási kísérlet az ember számára. Azt, ami nem sikerült a valóságban, a kultúrában vagy a természetben, azt a költészet oldja meg, avatja valósággá. A költészet az a fölöslegessé vált természet, de amely mint fölösleg vált ismét szükségessé. „Egy, ki márványból rak falut”: Mennyi érzelem, szeretet, romantika, vágyódás fűződik a faluhoz, holott a falu lényegében piszkos, poros, egészségtelen. Költő az, aki nem sajnálja a falura, az embereknek erre a szerencsétlen összességére a márványt. „Egy, mikor születték, aludt”: Aki nem vette észre, hogy a világra került, csak most eszmélkedik és rádöbben a kérdésre: hol is vagyok, miért is vagyok, mi is van velem? „Eget mér és bólint”: Megméri a dolgokat és megérti miértjüket, okozóikat. Ez valahogy a hegeli felfogás: minden, ami létező, ésszerű. Költő az, aki látja az okokat, összefüggéseket, és ezért észreveszi a jelenben a jövőt. „Kit a szó nevéen szólít”: Kinek úgyszólván minden dolog személyes ügye. Úgy kell figyelnie a szavakra, mintha a saját nevét hallaná. Különösen, amikor Párizsból hazakerültem, éreztem ezt így. Az utcán, amikor magyar szót hallottam, lépten-nyomon megfordultam, mintha minden szó ez lett volna: Attila, Attila. „Egy, ki lelkét üti nyélbe”: Ez talán a legfontosabb. Ta-

lán leginkább ezért van szüksége a többieknek a költőre, aki a sok ellentmondó valóságnak formát tud találni. „Egy, ki patkányt boncol élve”: Nem kellemes mesterség ez, de a költőnek ezt is tudnia kell. És végül: „A hetedik te magad légy”: A hetedik csak abban van meg, aki éppen a verset csinálja. A hetedik az ő egyszerűsége, egyedülvalósága, ami több mint az, amit egyéniségnek szokás nevezni.” (Balogh 1988, 93–94).

József Attila olyan értelmezést ad, ami romantikus szerzői szerepet konstruál ars poétikus olvasatban, de nem feltétlenül elégíti ki a mai olvasó elvárásai horizontját. Saját korszakának kérdésfeltevéseire keres válaszokat, azon igyekezve, hogy összehangolja a marxizmus és a freudizmus tételeit, miközben számos újabb, feloldhatatlan konfliktust teremt. Így mára megmarad egy, de nem feltétlenül a legadekvátabb szövegolvasatnak, ami megvilágítja az adott mű egykori és mai felfogása közti hermeneutikai különbséget, tudatosítja a mű recepciójának történetét, s ezáltal megkérdőjelezi azt a felfogást, miszerint az irodalmi szöveg költőisége időtlenül jelen van. Első lépésben tehát megtörténik a „horizontelválasztás” (Jauss 1997), azaz a múlt rekonstrukciója a „megértés” szándékával, a korszak elvárásai horizontjának ismeretében.

A hetedik műközpontú értelmezése (strukturálista teóriák érvényesítése)

Az irodalmi strukturalizmus egy nyelvészeti modellt alkalmaz. Olyan műközpontú értelmezés, mely a nyelvi tárgy immanens sajátosságait tárja fel, a poétikai funkció nyelvi folyamatainak lejegyzését végzi el. Így egy adott állapot elrendezettsége, rendszerszerű képződményei érthetők meg elsődlegesen. Ebben a megközelítésben a megértés struktúrába zártan létezik, a viszony „objektív”, a megfigyelőtől független (ezért tudomány, nem pedig filozófia, mint a hermeneutika). A strukturális elemzés feladata tehát az, hogy elindítsa a szegmentációt, majd hogy megállapítsa a részek egészben való különböző szintjeit. Az értelem „forma”, azaz viszonyok összjátéka.

Fontosabb kérdései:

- *Milyen eljárások, konstrukciós elvek eredménye a forma?*
- *Mi a mű fókusza, kikristályosodási pontja?*
- *Milyen sajátosságai vannak az akusztikus, grammatikai rétegeknek?*
- *Milyen ritmikai alapelve van a mű megszerkesztettségének?*
- *A jelentésszegmentumok milyen kompozíciós elv szerint rendeződnek?*
- *Milyen formakomponensek adják az egység benyomását?*
- *Miben érzékelhetjük a mű szándékosságát és szándékolatlanságát?*
- *Milyen másodlagos megjelölő funkciója lehet a nyelvi utalásoknak? Stb.*

A *hetedik* szövegét formai, tartalmi tekintetben egyaránt a mélyben rejlő paradox természet jellemzi. A tárgyias kifejezésmód mellett a „személyesség” is előtérben van, ugyanakkor a vers fenntartja a tárgyias versre oly jellemző szerkesztettséget, a távolságtartó, szigorú képvilággal dolgozó mélységet. Az egész szövegre érvényesített, jól látható, egységes, logikus, pontosan szerkesztett tárgyvilág jellemző. A forma elemeit a számok integrálják. Olyan kompozíciós elvet hordoznak, melyek strukturális jellegű magyarázatot adnak a szövegegész szerveződésére.

A vers térbeli lokalizációjának meghatározója az *öt-ös* szám (öt versszakból épül fel). Ha a szintaktikai-metrikai szempontot tekintjük, az „egyszer/egy” anaforikus ismétlődését, akkor a versszakok szimmetrikus központjába a *hat-os* szám kerül. Ha a cím és a strófák záró sorait vesszük alapul, a *het-es* alkot szemantikai szervezőerőt. A makro- és mikroszerkezet nyelvi elrendezését a tudatosan konstruált nyugalom, a rendteremtés szándéka jellemzi (két ütemű nyolcas, páros rímű sorokkal). A szöveg uralkodó alakzata az ismétlés és az ellentét. Az ismétlés megtalálható a refrénekekben, ezáltal „a hetedik te magad légy” többszörösen kiemelt centrális pozícióba kerül, illetve a párhuzamos mondat szerkezetek és a megszakítottság szintjén (az első és utolsó két sor versszakonként közrefogja a hatokat) mind térben, mind a számok értelmében a hatok közbevetéseknek minősülnek. A képi réteg leírása is harmonizál a makro-mikroszerkezet térbeli leírásával: a születés, élet (ellenség, szerető, költészet), halál szimbolikus, metaforikus motívumai kapcsolódnak lineárisan az idő függvényében. A közbevetett közlésegségek egy-egy elemének felszínes a tematikus rokonsága, a megjelenített tárgyi világ elemeit az ellentétek feszítik. A nyelvi jelentés valamennyi közlésegségnél egyszerű és egyértelműen megállapítható, rendkívülivé egymás mellé helyezésük által lesznek, szimbólumszerűségüket is e montázstól kapják. Tehát valamennyi közlésegség, a szövegegész rétegeinek szerveződése a hetedik-re mint célra irányul.

A strukturális interpretáció nem adja meg a szöveg jelentését, a nyelvi forma-viszonyok vázlatát nyújtja. Ugyanakkor kikényszerített, és ezen a ponton itt is kikényszerít egy kreatív-produktív megközelítést, mely a nyelvi műalkotás irodalmi specifikumát nemcsak leírja és magyarázza, hanem megéri, értelmezi. Itt már teret kap a befogadó szubjektivitása. „A strukturális gondolkodás olyan gondolkodás marad, mely nem gondolja el önmagát. Így viszont egy reflexív filozófiára vár, hogy hermeneutikaként értelmezve önmagát, összeegyeztesse a másikkal megértését önmagunk és a lét megértésével” (Ricoeur 1999, p. 60). A megértés akkor érdemi meg a hermeneutika nevet, amikor önmagunk megértésének és a lét megértésének részét alkotja. (Ilyen értelemben filozófiai diszciplína a hermeneutika.) Jauss-szal szólva a jelen-múlt dialógust úgy végezzük el, hogy megkeressük azt a kérdést, ami visszahozza a művet a múlt távolságából

(horizont-összeolvasztás), azaz a jelenből a szöveg idegenségét tudva, de távolságát áthidalva értelmezzük újra a művet. Kérdés, hogy depoetizálja-e és fölszámolja-e a nyelvi-irodalmi jelentésképzés kereteit a poétikai értelmezésnek az a hermeneutikai mozzanata, amely egy nem referenciális szabályok alkotta nyelvi trópust próbál a hagyományban kódolt jelentésrétegeivel értelmezni.

Eddigi elemzésünk fókuszába a hetedik mint megjelenített költőszemély került. Visszatérések történnek a személyes múltba, a személytörténetbe (születés–élet–halál), de ennek nincs igazi narratív koherenciája. A számszimbolikában (*Jelképtár* 1990: 194–196) a hetedik „a világban megnyilvánuló Isten szent száma, mert az isteni (3) és a földi (4) tökéletesség összegét adja”. (Hasonló jelentésben szerepel a mesékben is: hét próba, hétfejű sárkány, hét törpe...) Az utolsó sor kereknek tűnő lezárása határozottan centrumba helyezi az ént, retorikai erőszakossággal ismételve a „hetedik te magad légy” felszólítást. Az ismétlésben a szónak mágikus ereje van abban az értelemben, hogy a nyelv segítségével létrejön a vágyott énkép. Magában a kimondásban, önfelszólításban teremtődik meg a személyiség. Ugyanakkor a vágyott én csak a kimondás által létezik. Itt nem egy sajátos létszemlélés, hanem egy sajátos lét újraköltése történik meg a kompozícióban: az önazonosság, az individuális egyedítés romantikus gyökerű, klasszikus modern szemléletének értelmében.

Véletlenszerű életképek formájában idéződnek meg az elutasított, de egyben bennfoglalt hatok, mint a személylét lehetséges pillanatai, asszociatív kapcsolatai. Olyan „próbatételek”, amelyek miközben az ismeretlen és váratlan jövőbe futnak, az élet időben kiterjedő szinonimáivá lesznek. A hatok megidézett életfragmentumai ambivalenciákat ismételnek, összefüggésben a szám jelentésével: „a Teremtő és a teremtett közötti megkülönböztetés, illetve ellentét, a misztikus végzet száma... Az Apokalipszisben pejoratív szám: a bűnösök, a hamis próféta száma... Primitív kultúrákban a sok jelképe”. Az önkiteljesítés olyan lehetséges próbatételei, amelyek nem lesznek önteremtő lépések, így magyarázatként nem is vezetnek el a hetedikséghez, még akkor sem, ha helyzetét tekintve a hat „az elv (5) és a megvalósulás (7) közti szám”. Az egész szöveg térbeli lokalizációját hordozó ötös pedig „az egységet, a harmóniát, illetve az egyensúlyt fejezi ki, a mikrokozmosz szimbóluma”-ként. Ez az ellentmondás feloldható úgy, hogy a lírai hős kötelességének érzi a jövőről és a lehetőségekről való tudást, hogy meggyőződéssel tudjon sorsáról dönteni, de a világ működése alapján felismeri, hogy nem befolyásolhatja az eljövendőt, de érvényre juttatja, hogy a tudása jelenvalóként szólaljon meg a hetedikségben.

Paradox a vers beszédmódja is, a szimbolikus összetartozás egyrészt egy grammatikai beszédhelyzetben jön létre, másrészt relatíve egységes, logikusan váltott beszélői pozícióval és poétikai karakterrel rendelkezik a szöveg. Van centrális-organikus rendező elv, van megalapozó lényeg, szerkezetileg ismétlő-

dó részek, melyek ráolvasásszerűen végzik az önépítési folyamatot. Olyan költői beszéd, melyben a kimondás titkát kutató önreflexivitás található meg, mely azon igyekszik, hogy felállítsa a titkos egységet: „hét legyen... a hetedik te magad...”. De az ismétlődések ellenére is az egység hiányát sejtjük, hisz az önfelszólító, önmegszólító beszédben az én beszédpozíciójának stabilitása válik kérdésessé. Németh G. Béla értelmezése szerint: „...ez a verstípus, ez az attitűdfajta nálunk a kései József Attila korában és költészetében éri el eddigi legjobb teljességét... A tudat válságának élményéből fakad, a krízises önszemlélet vívódó gondolatélményében fogan..., Arany korától lett általános, és Babitséban korjellemző, de megformálódása messze visszanyúlik a líra múltjába... közös valamennyi esetben az, hogy a költőt azzal a szereppel való szembenézés, számvetés kényszere hajtja, amely eddigi magatartásának foglalata, személyiségének megnyilvánítója, kibontakozásának kerete volt” (Németh G. 1987. 264–265, 267).

A tárgyi világ kibontása is kettős folyamatban történik meg. A világ létmódja a „te” és a „sok” ellentmondásában mutatkozik meg. Így egyszerre sugallja a szertefoszló sokféleség alapnélküliségét. A centrumba futás (a hetedikség) csak a felszíni struktúrában mutatkozik meg, olyan belső teret nyitva meg, mely ezen a ponton ismét kikényszeríti az olvasó értelemtulajdonító akcióját. Lezárulhatna a vers logikája, és kikerekedhetne egy romantikusan teljes világ, megszólalhatna egy centrális szubjektív tartalom azzal az üzenettel, hogy az egyszeri emberi lét végessége miatt eltűnik a „világ sírköve” alatt. A tárgyias végtelenben élő elvész a halál bizonyosságában, hiszen a záró versszak ismétléseinek összegzése: „hét emberként szállj a sírba... A hetedik te magad légy!” A romantikus szemlélet halálfelfogásában az élet–halál nem abszolút értelemben vett oppozíciók, hanem egymást felváltó periódusai a létnek, kiegészítik egymást, és a halál nem a „semmi”, hanem a teremtéshez eredendően hozzátartozó szükségyszerűség. Ebben a megközelítésben a zárlat az időszűrés radikális példája, kifejezésre jut, hogy az ember számára az egyetlen autentikus jövőbe (halálába) vetett hitbe realizálódik saját jelene, vagyis az állandóan küszöbön lévő jövő a jelen feltételeként jelenvalóvá válik.

De a hetedik mibenlétében mégis a „hallgatás” uralkodik, a struktúra felől annyit állapíthatunk meg, hogy a megalkotottság nem a kínzóan hiányost (nem az elidegenített) próbálja idézni, hanem a telített, súlyos, ellentmondásokkal terhelt „akármit”, ami persze kimondhatatlan, de valahogy mégis kikerülhetetlenül ott van.

Az értelmezés szerzői, ideológiai–kultúrpolitikai paradigmáját felváltó irodalomesztétikai interpretációk nagy többsége is ugyanabban a horizontban maradt fogva, amelynek képtelenségeit helyesbíteni próbálta (lásd Németh G. Béla tanulmányát, aki a verstípust korszemlélettel, létszemlélettel, szerepválsággal kapcsolja össze, azaz a műből külső referenciák után kutat), vagy kikényszerítve

a befogadói olvasatokat, elveszti tudományos objektivitását, és rámutat a jelentés komplexitásának végtelen lehetőségeire, az olvasás temporalitására. Barthes szavaival: „A Szerző eltávolításától fogva tökéletesen hiábavalóvá válik az az igyekezet, hogy megfejtsük a szöveget... A sokszínű írásban minden kibogozandó, de semmi sem megfejtendő; a struktúrát nyomon követhetjük, minden szálán és minden szintjén „felszedhetjük”, de alapja nincsen; az írás terét bejárni kell, nem áthatolni rajta, az írás folyamatosan felkínál valamilyen értelmet, de csak azért, hogy azután mindig elenyésszen: a jelentés szisztematikus kioltása felé halad.” (Barthes 1996. 54–55)

A hetedik dekonstrukciós olvasata (olvasóorientált megközelítés)

A dekonstrukció olyan olvasati elmélet, amely az olvasás eseményében történik meg, miközben a szerző, a szöveg és a befogadó konstrukciókat is kérdéssé teszi. „A szerzőkonstrukció dekonstrukciója azt a feltételezést kérdőjelezi meg, hogy minden kimondott mögött van egy koherens kimondó... feltárja a szerzői értelem bizonytalanságát, az iróniát, a narratíva megalapozatlanságát” (Bókay 1997, p. 443).

Kérdései:

- *Mennyiben retorizált a kimondás?*
- *Milyen motívumok, citátumok, reflexiók ismerhetők fel a szövegben (allúziók, intertextualitás...)?*
- *Milyen jelentéseket idéznek ezek meg?*
- *Milyen az adott kontextus?...*

„A szövegkonstrukció dekonstruálása kérdéssé teszi azt a modern tételt, hogy a szövegnek van egy alapvető jelentése, mely elérhető. A dekonstrukció azt vallja, hogy a szöveg nem szimbolikus, hanem allegorikus természetű, azaz minden jelentéskonstrukció megbomlik, a jelentés különbségek temporális sora.” (Bókay 1997, p. 443).

Kérdései:

- *Milyen kulturális kódok ismerhetők fel a szövegben?*
- *Hogyan aktualizálja ezeket a szöveg?*
- *Hol léphetünk be a szövegbe?... , azaz megértés sorról sorra, a részek tisztázása az egészben.*

„A befogadókonstrukció dekonstruálása azt jelenti, hogy az új és új jelentések nem a befogadó szabad tettei, mert a befogadó egy láthatatlan retorika rabja,

tudatos, de főleg tudattalan vágyai alapján retorizálja a végtelenül bőséges szöveget.” (Bókay 1997, p. 443).

Kérdései:

- *Milyen olvasói tapasztalatot hív elő a szöveg?*
- *Milyen kérdésekre adhat választ?*
- *Milyen elvárési horizontban objektiválódik?*
- *Milyen volt és milyen most a fogadtatása?...* a konvenciórendszer, a hagyomány, az értelmezéstörténetek feltárása is a befogadókonstrukciók dekonstruálásának példái.

A vers kulcsa, a hetedik lényegének megértése. A teljes létstruktúrát leíró folyamat a hetedikégből indul ki és oda tér vissza. A szöveg nyitánya és a hatok bennfoglaltságának és elválasztásának retorikai alakzata lehetetlenné teszi az olvasás antropológiai stabilizációját. Az önmegszólító énkettőzés mellett az alakzatok játékkerében a hiányos szintaxis a „te” és „én” mellett az „ő/ők” névmással kiegészíthetően váltakozik: „E világon, ha ütsz tanyát” (te), „egyszer” (ő), „Fölsír a hat” (ők). További ellehetetlenítő tényező, hogy a cím dologként jelöli meg a hetediket, a szakaszkezdő sorok narratívaként utalnak rá, a záró sorok összefoglaló absztrakció formájában foglalkoznak vele. Ennek az a következménye, hogy a szövegbe hiányként beíródott retorikai figuráció kizárja a monologikus megszólalás lehetőségét. A szöveg tehát egy olyan olvasás allegóriájaként viselkedik, amelynek egyidejű grammatikai és retorikai feltételezettsége szükségszerűen következtelenné teszi a beszéd antropológiai vonatkoztatását, még akkor is, ha a szemantikai jelentéskorrelációk szintjén össze is cseng a szöveg identitásképző elgondolásokkal. A vallomásos „önmegszólító” beszéd és az elbeszélő „egy”-ek sem hozhatók egységes hangzasképletre, mert a versszakok zárlatában olyan beszédhelyzet összegzi „saját” megalapozott világtapasztalatát, amely antropológiailag elhatárolódik az előző tapasztalatok nyelvi módusától (összeférhetetlenséget fed fel a hatokkal). Így az én-t te-ként aposztrofáló szöveg a versszakok zárlatában egy olyan új én-t nevez meg, aki teljességgel indefinitív. Nem ruházható fel olyan „antropológiai” attribútumokkal, amilyenekkel a megszólítás tárgya rendelkezik: „E világon ha ütsz tanyát... Ellenség ha elődbe áll... Szerető után ha járnál... Ha költenél s van rá költség... S ha mindez volt, ahogy írva, hét emberként szállj a sírba...” A vers végén ugyanis olyan textuális, csak „látványként hozzáférhető” énalakzat formálódik meg, amelyet a figuratív mozgás tükörjátékába kényszerült olvasás nem gondolhat már el antropomorf alakban. Itt nem valamiféle belső vitában megformálódó érvényesebb tudás magasabb rendű összegzéséről van szó, hanem a beszélő identitásának újralétesítéséről, olyan olvashatóság jegyében, amely a forma kiteljesítésének folyamatában magának a

retorikai ének a státusát változtatja meg. Az identitáskereső önmegértés csak az én „önfelszólításának” teljesítményén keresztül ismeri fel azt, hogy az identitás nem állapotszerű képződmény, hanem mindig csak valamely temporális létesülés „történő” alakzata. Olyan identitást ír a szövegbe, melynek keletkezése az egyetlen tényleges történése a versnek. Hiszen a hetedik identitásképletét olyan metaforikus átvitelek rögzítetlenségében szövegesíti, amelyek a saját hang lírai bensőségétől fosztják meg az önmagára visszareflektált beszédet. Leegyszerűsítve, a hetedikség, egy létszerű személy kimondhatósága nem lehetséges, és ennek tudása, e lehetetlenség mély átélése éppen a szöveg legjelentősebb aktusa.

A tárgyias világ dekonstrukciója is megtörténik a szövegben. Az első sor kezdő kijelentése: „E világon, ha ütsz tanyát...”, vehető tisztán referenciális, poétikátlan közlésnek. Megnevez egy egyszerű, tárgyias helyzetet, amellyel az olvasó nem tud mit kezdeni, mert biztos abban, hogy a kijelentés ennél sokkal többet tartalmaz. Ez a belső tartalom a befogadó jelentéstulajdonító tevékenysége nyomán formálódik meg. A klasszikus allegóriával szemben itt az allegorikus jelentés nincs készen, hanem „megcsinálendő”. A „tanyát üt” az ott-tartózkodást jelzi, ez az a középpont, ahonnan elindul a lét (ház, haza, kolostor, ól... felé). A születés, létezés középpontból szétszóródva a lét elemei a sír, a halál felé visznek. A tárgyi világ alapkaraktere itt már nem a szerkesztettség, hanem a szétbomlás, ami a zárlatban a „világ sírköve”-ként tovább szór, nem azonosít. Ez az ambivalens tanya nem otthonos, inkább idegen. Ellentétes fogalmaival jelzi, hogy a szubjektíven hangsúlyos tér egy olyan konfliktusos érzést hordoz, mely megbontja a tér tárgyias logikáját. A harmadik, negyedik strófában a tér mint léttér kibővül, felszámolja a barátságos barátságtalan képzetek jelentését (a „márványfalu” kényszeredett metaforája talán a közösség ősi terének abszurd metaforája, az „ég” és a „lélek tere” az olvasó fantáziájában aktualizálódik). Míg a terekhez, cselekvésekhez kapcsolódó állítások: „Kettő vitéz és tudós négy” – csak félrevezetnek (a vitézség és a tudósság nem adekvát a hat költői magatartás egyesítésére), addig az ötödik versszak ellentétsora (képzavara) is eljut a léttér üres helyi értékéhez. Az ironia egyre érzékelhetőbben, szövegteremtő erővel van jelen. A szöveg tehát lebontja a világ-tanya megfoghatóságát, nem tudjuk meg mibenlétét, csak természetét sejtjük.

A tanyát ütés egyben „csinálás”, és mint ilyen lényegileg összefügg a költészettel, az organikusan alkotó építéssel, melyben az ember a világ, a tér és önmaga egybetartozását, összefüggését dolgozza ki. Mindez az a folyamat, amikor a nyelv beszédén keresztül tudni kezdjük, hogy hol vagyunk. Ebben az értelemben a léttér nem lakható, az ént szétszórja az otthontalanságba, a semmibe. Egyszerűen arról van szó, hogy az itt-lét, a tanya a tárgyak szétfutó hatalma következtében a zárlat felől megszűnik szubjektív centrumnak lenni. A személyes tér kutatása is azzal a felfedezéssel jár együtt, hogy nincs ilyen tér, a „hetedikség”

beleütközik a megszüntethetetlenül rendezetlenbe. Mindvégig homályos marad a személy dinamikáját befolyásoló legfontosabb kérdés, hogy vajon az én gondolható el mint a világ produktuma, vagy éppen a világ fogható fel az én teremtményeként? Hogy a személy e két tendencia összeadódása, vagy éppen kölcsönös kiürülése során formálódik meg? A tér szételezése nem vezet az újra konstrukció lehetőségéhez. Olyan látásmód mutatkozik meg, amelyben az ön-reflexivitás elvesztette a tárgyi modell támaszát, az én és a világ biztonságos pozíciója összezavarodik, a látvány forrása (én) és a látott táj (világ) pozíciója megbízhatatlanná válik: „Világ sírköve alatt mégy! A hetedik te magad légy!”

A szövegnek feltett kérdések és a kapott válaszok alapján beláttatható a diákokkal, hogy az irodalmi műalkotás nem/vagy „nem tisztán” képviseli az értelem létmódját. A biográfiai portrék filológiáját *A hetedik* strukturalista megközelítése egy egységes, szimbolikus énteremtéssel, formális értelemmodalitással látja el. A kapcsolódó hermeneutikai játék a személy koherencia utáni vágya mellett is felfedi, hogy *A hetedik* lényege csak jelentéstulajdonítással fejeződik ki. A retorikai interpretáció játékosan, önironikusan meg is cáfolja (dekonstruálja) a metaforikus énkonstrukciók változatait, temporálisan ironizálja, az „elhallgatott” alakzatok révén leleplezi az értelmezői önkényt. József Attila más szövegeiben: *Eszmélet, Óda, Magány, Ki-be ugrál...* is felfedezhető az a későmodern lírai paradigma, amely fölismerte, hogy az emberi lét alapformája a nyelviség (Kulcsár Szabó 2001, p. 25). Épp ezért leplez le minden egységes formát célzó értelemkölcsonzést: „a szöveg több írásból tevődik össze, különféle kultúrák termékeiből, amelyek dialógusba, paródiába, versengésbe kezdenek egymással, van azonban egy olyan hely, ahol e sokféleség egybegyűlik, ez pedig nem a szerző..., hanem az olvasó: ...az olvasó pusztán az a valaki, aki egybegyűjti mindazon nyomokat, amelyekből egy írás összeáll” (Barthes 1996, p. 55). Az olvasó mint nyomolvasó szerepének belátásában azonban már nemcsak az elkülönülő kritikai horizontok eltérő kérdéskultúrája mutatkozik meg, hanem az „újraolvasás” vég nélküli folyamata tárul fel, mely halasztja a szöveg részeinek, jelentéseinek összegzési lehetőségeit. Hiszen célja nem a jelentések egymás elleni kioltása, hanem folyamatos termelése, játékban tartása. „Ami itt alapjaiban indul változásnak, az a – szubjektivitás felől megértett s így a mértékül vett – én világtapasztalatának diszkurzív rendje. Egy olyan episztémé, amelynek igazságigénye alapvetően nem az emberek világban elfoglalt helyére, hanem a világnak csupán az emberekben végbement változására irányul.” (Kulcsár Szabó 2001, p. 24).

2.1.2. Művek párbeszéde: összehasonlító műelemzés szemponttáblázat segítségével (12. évfolyamon végzett gyakorlat alapján)

Czóbel Minka: <i>Microcosmos</i> (1896)	Kiemelt szempontok	Kosztolányi Dezső: <i>Halotti beszéd</i> (1933)
A „két kozmosz tana” a Bibliából származtatva analogikusan a rend, a harmónia létrejöttét a káosz ellentétéként oly módon sűríti, hogy a mikrokozmosz az indifferens, összes lehetőségek olyan rendje, mely létrejöttével nem szünteti meg a világ rendjében tovább élő káoszt, de a makroegész mégis a rend olyan modellje marad, ami helyt ad az egyesek különbözőségének.	Az irodalmi nyelvek fikatív terében születő/olvasható műalkotások	Kosztolányi verse párbeszédet kezdeményez a magyar kulturális tradíció legrégebben írott szövegével, az 1200 körül írt <i>Halotti beszéd és Könyörgéssel</i> , illetve megidézi és továbbírja Czóbel Minka versét is.
A „mikrokozmosz” cím az együtt olvasásban a világ kicsinyített másaként nevezi meg az ember világát. A hagyományban kódolt jelentése az európai gondolkodásban a reneszánsz korától választja el a világmindenséget, a makrokozmoszt, az emberi világot jelentő mikrokozmosztól. A Kosztolányi-szöveg e jelentéstegeket az egyénhez kapcsolva természetesen bennfoglalja.	A cím mint toposz és idézet	A cím egy hétszáz éves hagyományhoz kapcsolódik, de a hiányos idézetben, a „pretextustól” való elkülönülés is jelzetté válik a címben: hiányzik az ima és a könyörgés, előre jelezve ez utóbbiakkal kapcsolatos kétkedéseket, az ima és a megváltás lehetőségének visszavételét. A cím e mellett egy témát és egy műfaji alakzatot jelöl meg: a temetési prédikáció alakzatát.
A 20. századi <i>Halotti beszéd</i> központi gondolata a második versszak második sorában fogalmazódik meg tételszerűen: „ <i>Ilyen az ember. Egyedüli példány.</i> ” A költemény fókuszába ez a rámutatással kiemelt (ilyen) állítás kerül, ezt bontja ki közvetett idézetekkel, bevett motívumokkal (és trópusokkal) Czóbel Minka 19. századi szövege is.	A szövegköztiség technikái – Beszédhelyzetek áthasonítása: Szó szerinti idézetek (HB)	A HB-idézetek egy lírai szerepet teremtenek, egy szerepfikciót hoznak létre: a lírai beszélő odafordul a gyülekezethez/olvasóhoz és a halott búcsúztatása ürügyén az emberi létezőről tanítói, prédikátori szerepben, a beszédmódot imitálva szól: „ <i>Látjátok feleim</i> ” – megszólítással indít. „ <i>Okuljátok mindannyian e példán</i> ” – bár az érvelés hiányos, az egyes ember (bűnei miatt) éppúgy halandó, mint az emberi nem egésze. „ <i>Ilyen az ember</i> ”, „ <i>Nézzétek e főt</i> ” – egyedire szűkíti a halandóságot. „ <i>Édes barátaim, olyan ez éppen</i> ” – a mulandóság megmásíthatatlan tényeinek mesébe fordítása teljesen eltér az eredeti HB-től.

<p>A romantika a 20. századi modern költemény számára olyan motívumokat közvetít, amik egyrészt közismert identitásképző közhelyek, a szubjektum önmagára találásának, önmagához visszatérésének lehetséges toposzai:</p> <p>„Mit is jelent sok közül egy egyén?” „Milliók közül, egy egyes virág?...” „Lezáródott egy egész nagy világ.” „Lesz szín is, fény is, de már soha többé Nem az a szín, és már nem az a fény...” „Másképp látta a virágcsillagot” „a halál elseperte – egy világ volt – Hát van a fán egyforma két levél?” „... hulló csillag, ... külön sugár, ... elmúlt világ”(Cz. M.)</p>	<p>Közvetett idézetek: motívumok, trópusok</p>	<p>A <i>Microcosmos</i>ban is megtalálható toposzokat ismételve alkotja meg a Kosztolányi-vers a szubjektum egyszeriségét, mely a 19. századi szövegben felnagyított típusként, a maga ismétелhetlenségének sajátosságában vált kiemeltté, mitizált értékke:</p> <p>„Egyedüli példány... / fán se nő egyforma két levél... / egyetlen életének ősi titka... de fény, de hő volt. / Mindenki tudta és hirdette: ő volt.” (K. D.)</p> <p>A „falevél” toposz a világfa, kozmikus fa részeként az én világát az egész részeként analogikusan fogalmazza meg, de az elkülönböző jelentést is hordozza: az öröklét ciklikus megújulásával ellentétben (lehall és újrasarjad) az én mint mikrokozmosz nem megismételhető (a kihajtott már másik levél).</p> <p>A fény és hő metafora újraértelmezést nyer, mert a hő itt az életjelentést emeli ki, melyre egyes szám harmadik személyű személyes névmás és létige rímel, vagyis a rím magát az életet teszi múlt időbe: „de fény, de hő volt”.</p>
<p>Czóbel Minka <i>Microcosmos</i>ában a dal ellenpontozó szerkezetén keresztül (egy ember meghal/egy világvész el) a halál felől szemlélt lét a romantikus éntoposzokban (vö. egy világ, az a szín, az a fény, a fán az a levél...) avatódik kitüntetett értékke. A romantikus én-és értékszemlélet az egyéniséget kitüntetetté avatja, így a választ nem váró költői kérdések az egyediség megfoghatatlanságának, kimondhatatlanságának tényét rögzítik.</p>	<p>Stílusok, műfajok és létszemlélet – a halál távlatából szemlélt lét</p>	<p>A romantikus képeket Kosztolányi úgy járja körül a hétköznapiságot idéző nyelvi alakzatokkal, hogy az ember egyedisége nem külső instanciához mért értékként bomlik ki (még csak nem is a kozmosz kicsinyített mása!), hanem a szubjektum önmagában vett értékessége kap nyomatékot a kibontásban, a maga tökéletlenségében, a hétköznapiság megidézésével.</p> <p>„Megcsalt...; Nem volt nagy és kiváló...; ő volt. / Ahogy szerette ezt vagy azt az ételt, / s szólt az ajka... / ahogy azt mondta nemrég: / Édes fiacskám, egy kis sajtot ennék, / vagy bort ivott... / futott, telefonált...”</p> <p>Ez a felfogás, az önmagában vett én értékeinek felismerése, Kosztolányi e szövegével veszi kezdetét a magyar modernségben.</p> <p>A vers utolsó két versszakának érdekessége, hogy a mese retorikáját imitálva újabb műfaji kódhoz rendeli a halott emlékezetét: a mitizált térbeli, időbeli megismételhetlenséggel („se itt, se Fokföldön, se Ázsiába, / a múltba sem és a gazdag jövőben”), a „tündérszerencse” új kontextusba helyezett korlátozottságával, illetve a mese retorikai fordulataival („hol volt”, „nem volt”).</p>

<p>A lét mulandóságának közös sorstapasztalata és az üdvözülés által megnyerhető öröklét gondviseléséhe csak az utolsó versszak két kérdésében jelenik meg, melyek egy-egy állítás után a bizonytalanság hangsúlyozása mellett is egy külső centrumot jelölnek meg: „<i>S e számtalan le-tűnt elmúlt világot / Az Isten szívében megleljük talán?</i>”</p>	<p>Az emberi létezés időtapasztalataira adott válaszok</p>	<p>Kosztolányi lírai hőse az út végére jutott, a megérkezés képzele pedig a mese felől összekapcsolódik azzal a meggyőződéssel, mely szerint az egyéni életstratégia sikere annak függvénye, hogy az egyéniség mennyire volt képes a saját életútjának a hőségé válni. Erre a Kosztolányi szövege egész nem válaszol.</p> <p>Így a mese „örző” emlékezete mellett hangsúlyosabbá válik a mesévé alakítás deformáló, átalakító ereje, a hiányok heroizáló, fikcionáló, szépítő kitöltése.</p> <p>A 20. századi szöveg nemcsak azt állítja, hogy az élet egyedi érték (mint a romantikus dal), hanem azt is, hogy az élet megsemmisülésre van ítélve. A meghalás egyedi eseményként való értelmezése, és az ezt kifejező katasztrófaképletek („<i>összedőlt</i>”, „<i>vízbe süllyedt templomok</i>”, „<i>rázuhan a mázsás, szörnyű mennybolt</i>”) a távlatosság elvesztésére irányítják a figyelmet.</p> <p>A „mesemondás” emlékező technikája magában kódolja a végső pusztulás elkerülhetetlenségét is: nem teremthető újja, az emlékezetben is másik „levél/világ” születik (<i>Hol volt, hol nem volt a világon, egyszer</i>).</p>
--	--	---

2.2. A tehetségfejlesztés speciális gazdagító módszerei

A művészeti ágakkal való komplexitásra, összefüggésekre koncentráció célja az, hogy ne váljanak el egymástól tantárgyszerűen a különböző műalkotások, amelyek ugyanarról a témáról, motívumról, életpróbáról, archetipikus helyzetről szólnak. Hogy megszűnjön az irodalomtanítás kizárólagos verbalizmusa és egyoldalúsága, életidegensége; hogy diákjaink az őket izgató problémákra kapjanak érvényes válaszokat, s olyan alkotásokkal találkozzanak, amelyek életkoruknak megfelelnek. Hogy közös munkára és alkotásra bíztassunk tanárt és diákot, mert máskülönben egymástól elszigetelten kínlódnak csupán.

Ugyanakkor a tehetséges gyermekek bizonyos szempontból a legtűrelmetlenebbek, miközben olyan virtuális közegben élnek, amelyik összehasonlíthatatlanul tágasabb, mozaikszerűbb és színesebb, mint az őket irányító felnőtteké. Ezért kiemelten reagálnunk kell az elektronikus tömegkommunikáció kihívásaira! Hiszen a mítoszoknak, archetipusoknak, nincs eredeti vagy valódi változatuk, csak variációik. Ezért tehetséges diákjaink esetében különösen foglalkoznunk kell az archetipusokra alapuló vizuális tömegkultúra termékeivel:

reklámokkal, szappanoperákkal, sorozatokkal, talkshow-kkal, tömeg- és mid-cultfilmekkel. Ezzel egyrészt demonstráljuk, hogy elfogadjuk tanulóink „saját” kultúráját. Másrészt az irodalomolvasás így a kölcsönös megnyílás terévé válik, komolyan az élmény, a játék világa felé teszi meg a lépést a kötelesség (klasszikusok olvasása) felől. Persze nem a spontán, hanem a reflektív öröm világába, hiszen egy film többszálú cselekményének összefoglalása, befejezésvariációk alkottatása összetett szövegalkotási feladat, és a kommunikációs képességfejlesztés terepévé is válhat. Ugyanakkor alkalmas narrációelméleti kérdések gyakorlati tudatosítására, elbeszélési alapfogalmak elsajátítására, nézőpontok, beszédhelyzet-váltások tisztázására, az időkezelés technikáinak tudatosítására is stb. (Arató 2006a). Mindezt az élmény középpontba helyezésével! Megvalósítva az élményközpontú irodalomtanítás célját, miszerint a műalkotás érzelmi, hangulati élményeket, gondolati és esztétikai élményt vált ki befogadójából oly módon, hogy az igazi élmény a befogadó/diák saját gondolatain alapul, saját élményszerűsége épülő műértése lesz.

A filmek és a könyvek együtto olvasásának egyik lehetséges módja az, amikor a koronként más-más, vagy az éppen sokszor meglepően hasonló képeket, kulturális szimbólumokat hozzuk játékba. A Jung által archetípusoknak, őstípusoknak nevezett közös élmények, lelki tények, magatartásmódok közös tudatalatti tartalmak az emberi érzékenység alapformái. Az archetipikus tudat őseredeti formája a mágikus gondolkodás. Később a folklór őrizte tovább, ma pedig a tömegkultúra közvetíti, alakítja, gyúrja tovább az ősi képeket. A típussal szemben (mely az egyediben keresi meg az általános tulajdonságokat) az őstípus a közös, általános érzésekhez, viselkedésekhez, korokon átívelő alapélményekhez keres univerzális képeket, szimbólumokat. Ezért érdemes diákjainknak a klasszikus szövegek idegensége miatt nehezen olvasható kötelező olvasmányokat ebből – a ma is érdeklődést kiváltó – szempontból is megközelíteni. Erre a műveletre talá-lunk egy ötletadó szemponttáblázatot, mely egyben kidolgozott vázlat is.

Mítosz és hősképzés az <i>Odüsszeiában</i> és <i>Az angol beteg</i> szimbolikájában (11. osztályban, fakultációs csoportban elvégzett ismeretfelidéző és -bővítő, az irodalom és a film kapcsolódási pontjait kiemelő óra átgondolt szemponttáblázata)	
Homérosz: <i>Odüsszeia</i>	Anthony Minghella: <i>Az angol beteg</i>
Az utazás mint a férfibeavatás, férfivá válás irodalmi toposza	
Mindkét férfi számára az útonlét olyan megismerés és tapasztalatszerzés, mely megváltoztatja őket, így képessé válnak arra, hogy másként lássák a világot és önmagukat. Egyszerre félelmetes és vonzó, kalandra csábító tapasztalatszerzési folyamat ez, amely közben gazdagodik személyiségük új világok, népek, helyzetek megélésével és bölcsőbbekké válnak. Számukra az élet a legfőbb érték, a helyzeteket, veszélyeket nem csupán túlélni, hanem teljes személyiségükkel megélni akarják.	
Odüsszeusz azért küzd meg egyedül az ismeretlennel, váratlan és veszélyes helyzetekkel, természeti és természetfölötti erőkkel, hogy elérje célját: hazaérjen.	Almásy, a magyar gróf Egyiptomban rosszkedvű hallgatag idegen, akinek eredendő szkepsziséről nem is tudunk meg semmit. A 20. századi világvándor eredeti úticélja sivatagi festmények kutatása, ő a köznapi élet menekültje, a polgári boldogság száműzöttje. Aktív és pesszimista hőstípus, aki a második világháborús viszonyok között találja meg majd tragikus háromszögre épülő románcát (az egzotikus útifilm és kalandfilm keretében). Addig a sivatag jelenti számára a világot, mert kutatásaival csak az emberiségnek képes valamit adni, hús-vér embereknek nem. Az „érzelmeik betege” kezdetektől.
A tapasztalatszerzés motívumai közt meghatározóak egyéni önértékei: kitartása, találékonysága, ravaszsága, józan esze, reflektív magatartása, korábbi döntéseinek újraértékelése, következtetések levonása stb. ugyanakkor az eposzok hőroszszemvényének jellemzőiből is megőriz valamit, számára is fontos a hírnév (Küklopsz-kaland).	Tapasztalatszerzésért bele is veti magát a sivatagba, ami Kathrine megismerése után már nem önmagát jelenti többé. A külső utakat a belső utak keresztezik, a női test földrajza teljesebbé teszi világát, mint a külső kontinensek. Képi szinten <i>Az angol beteg</i> egyik fő témája lesz a (makrokozmosz) homokdombok és a (mikrokozmosz) női test idomainak megismerése és meghódítása. Szimbolikusan barátjától is a „nyakgödör” / „Almásy-Boszporusz” választja el, ami képe és ellenképe is az Almásy által felfedezett sivatagi barlangnak. Ezért a szerelem érdekesebb, értékeesebb úticélnak bizonyul az eredeti felfedezéseknél annyira, hogy az események sodrásában, a végén Almásy, a világpolgár „segít” a fasisztáknak, azaz közösségi szempontból antihőssé válik.
A férfi és nő archetipikus modelljének értelmezései: a férfi a nő szemüvegén át	
Ithaka királyát a trójai háború egy tökéletes, boldog házasságból, felesége és kisfia mellől szólítja el. Ez a mitológiai tény teszi hitelessé a hős legfőbb célját: hazamenni a királyságba.	Kezdetben Almásy és Kathrine egyenrangú társak a sivatagban. Túlságosan is hasonlítanak egymásra, ezért nincs feloldás. Nemcsak a hűség törvényét, de az együttélés törvényét is megsértik („Mikor voltál a legboldogabb? – Most. – Mikor voltál a legboldogtalanabb? – Most.”). Ezért a szerelmi egymásra találás történetét a szerelmi örület és krízis képei követik: féltékenyek és bizalmatlanok.

<p>Odüsszeusz Pénelopé szemével a szabad, sorsáért felelős családapa, aki ha kitérőkkel is, de hazajut (ebbe esetleg befélér, hogy a varázslónő akadályozó tényező legyen). Biztos, kitartó hitét mutatja az, ahogyan csellel elodázza a náaszt.</p>	<p>Almásy világába zavaró elemként kerül Kathrine, ezért ellenséges vele kezdetben – a nő érzi ezt. A férfi és nő tradicionális viszonyát leplezi le ismerkedésük, mely teli van pózzal, görccsel, hazugsággal (vö. kádjelenet: a nő a hazugságot utasítja el, mégis hazudni kényszerül; a férfi a birtoklás tárgyának lenni állapotot, mégis fogollyá válik). A sivatag vándora a szerelmi szomj rabjává válik, Kathrine mosdatja a férfit, a kád és a barlang mint két egybefoglaló intim tér jelenik meg. A sivatag titka, a barlang (az eredet szimbóluma) után nyomozó Almásy a nőt találja meg. De a „tiltott szerelem”-ben „elrabolt” nő kitépve viszonyaiból, már nem ugyanaz a nő, szimbolikusan is halottá válik. Ezt a férfi későn tudatosítja. Almásy nem tud és nem is akar lemondani, feledni, felrúg mindenféle konvenciót, ezzel közvetve is Kathrine halálát okozza.</p>
<p>a nő férfi szemmel</p>	
<p>Odüsszeusz számára a nők szétszakadnak archetipikus szerepeikre, ezek alapján viszonyul hozzájuk: a Hesztia típusú „házi tűzhelyőrző” Penelopéra, aki hűséges feleség és anya is egyben, s a kalandok részét képező Kirkére, Kalüpszóra, Nauszikára..., akik a tapasztalat-szerzés fontos állomásai, de nem életcéljai.</p>	<p>Almásy Kathrine-t úgy fedezi fel, mint a tájat. Úgy tekint rá, mint egy térképre („olyan a hegy, mint egy női hát”), csakhogy nem tud eligazodni a nő „tér képén”. Almásy a sivatag barlangjában ősképeket, az idő képét találja meg, generációk üzenetét – ekkor boldog. Az apró, fekete testek mintha úsznának, egy elfelejtett világ üzenetei. Kathrine lemásolja őket, így ő lesz mindannak aktualitása, amit a barlang megjelenít. Keretbe foglalja az összes közös intim motívumot: barlang – homokviharba került autó – kád – ágy – barlang, ami végül az öl és sír szimbólumává válik.</p>
<p>a „család” és a szenvedély</p>	
<p>Odüsszeusz számára a hazatérés, az otthon mindenekfelett álló érték, hazatéréseivel helyreáll a család integritása, ezért az eposz a családegyesítés történeteként is olvasható.</p>	<p>Almásy nem tudja integrálni, de élni sem a család és a szenvedély együttesét. Az ő életében Hana felel meg a feleség helyhez kötött, türelmes, gondoskodó szerepének. De míg az alaptörténetben nem akarta szeretni Kathrine-t, addig a kerettörténetben nem akar élni szerelem nélkül, a „megölt nőt szereti, nem az élt”. Míg Kathrine a halálba hívogatja, addig Hana az életbe, miközben átsegíti és elaltatja a gyilkos ópiummal, mely ebben a kontextusban az élet betegségét veszi el: mert itt a szenvedélyes élet a betegség. Kip és Hana egymásra találása a pótolható és vigasztalható emberek története. Veszteségek után találkoznak, nyugalmat, gondoskodást adva egymásnak, kapcsolatukban megszületik a felcserélhető ember antiromantikus világa. Az otthonosság, meghittség érzése lengi őket körül. Mert óvatos szerelem az övéké, Kip úgy röpteti Hanát a reneszánsz kupolában, a lány úgy úszik a képek között, hogy közben a férfi a nő örömének örül. Ad, hogy kapjon. Hana pedig csak megcsodálja a képeket, nem is akarja birtokolni.</p>

<p>Hét évig raboskodik Kalüpszó egy nimfánál Ogügié szigetén, mely a boldog aranykor képzetét kelti, a nimfa örök szerelmet, fiatalságot és halhatatlanságot ígér, de Odüsszeusz földi boldogságra vágyik, melyet csak otthon, háznépe körében találhat meg.</p>	<p>Az angol beteg kerettörténete problémává teszi, újraértelmezi és analizálja Almásy és Kathrine szerelmi történetét. A lebegő repülés, mely kezdetben a kéj képének látszik az időtlen lebegés és a szédületes mozgása miatt, végül az élet-halál közti lebegés, a kétségbeesés képének bizonyul. A beteg Almásy kerettörténete a hallgató ember titka körül forog, miközben a tragikus románc értelmezését is elvégzi mozaikokban. A múmiaarc olyan levehetetlen maszk, mely szüntelen jelzi, hogy hőse a szerelmi szenvedély következtében vált szörnyeteggé, múmiává (kiégett, öreg emberré); „Lehetnék akár Tutankhamon is.” Almásy „életcélja” a múlt tisztázása marad, ebben segíti evilági Bibliája, Hérodotosz olvasásának felidézése és Hana felolvasásának a hallgatása.</p>
értékváltások	
<p>Az eposzok hősies, halhatatlanságra, hírnévre törekvő értékrendjéhez képest elmozduló Odüsszeiában megnövekedett a család szerepének jelentősége, élhető, megteremthető lett az integritása; az utazás és kalandok közben pedig új személyiségjegyek jelentek meg Odüsszeuszban: mint a találékony-ság, a kitartás, a bölcsesség és a kezűgyesség stb. Kitüntetett szerepe lett a sorsalakításban az egyéni, emberi felelősségvállalásnak is.</p>	<p>A világpolgár Almásy magyar nevével, angol pénzbeli támogatással és arab segítséggel jut el a barlanghoz. Végül, amikor Kathrine bajba jut, csak a németektől kapja meg az angol nőnek a kellő segítséget (az angolok német kémnek gondolják idegen hangzású neve miatt), és így arra kényszerül, hogy az Angol Királyi Társaság térképét átadva a németeknek, angol géppel és német benzinnel induljon vissza. Ebből a „repülésből” nincs kiszállás, őserőket szabaddítanak önmagukra. Mert ez a szerelmi szenvedély egy határokat nem ismerő, emberi együttérzést nélkülöző világban zajlik, melyben a kollektív gyűlölet szenvedélye is élő probléma. A túlélők Kip és Hana, egy türelmesebb világot élhetnek. Leszámolnak a hősökkel, álmodozókkal, az intellektuális góggal. Nem birtokolnak, szerelmük élhető és éltető. Nem élezik, hanem elhalványítják a különbségeket. Egy szelíd, társas világot üdvözölnek.</p>

3. A TEHETSÉG, A TANULÁS, VALAMINT A HELYZETFELISMERÉSI KÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉNEK KAPCSOLÓDÁSI PONTJAI

A szituatív tudás, az implicit tudásfejlesztés lehetőségei problémamegoldó technikák alkalmazásával

Stephenie Meyer: *Twilight* / *Alkonyat*

3.1. Ráhangolódás

Gondolatok a szereplők kapcsán

1. Öt perc alatt írd minél több olyan szereplőt, érzést/érzelmet, cselekvést, ami eszedbe jut a könyv és a film alapján! (*listakészítés, előzetes ismeretek, benyomások előhívása*)
2. Velem is megtörtént már... (*írás önmagunk számára*)
 - Idézd fel magadban, hogy átéltél-e már a felsoroltakhoz hasonló érzelmeket? Milyen érzés volt? Mit tettél?
 - A saját múltadról, családjadról kiderült-e számodra olyan esetleg kínos információ, mely átformálta az önmagadról, róluk alkotott képed? Mit tettél? Milyen érzés volt?
 - Ha egyik dolog sem történt meg veled, el tudod-e képzelni, hogy mi lenne, ha ilyen élményt élnél át?
 - Véleményed szerint az eddig megfogalmazott problémák hogyan kapcsolódnak Stephenie Meyer *Twilight* című művéhez?
3. Most nézzétek végig az 1. feladat listáját, *párokban* egészítsétek ki, és csoportosítsátok ötleteiteket a két főszereplő köré!
4. Készítsetek szereplői *pókhálóábrát* a viszonyok rendszeréről, központban a két főszereplő legyen!

5. Mit jelentenek szerintetek az alábbi kifejezések? (páros munka)

saga:

generáció:

emberöltő:

vámpír:

vérfarkas:

3.2.1. Jelentésteremtés

A szereplők vizsgálata alapján

6. Kik a vámpírok? Nézzük meg együtt a Ma Reggel műsorából Réz András Mi a vámpírtörténetek titka? Egyszerű cukormázás giccs, vagy sokkal több? (<http://videotar.mtv.hu/Cimkek/v/a/vampir.aspx>)

Vagy olvassátok el az alábbi összefoglalót, és aláhúzással emeljétek ki a lényegét! (páros munka)

KI A VÁMPÍR?

Olyan halott, aki emberek vagy állatok vérével tartja „életben” magát, és rendszerint természetfeletti erővel bír. A magyar vámpír szó szláv eredetű, az első magyar nyelvemlék a vámpírokról 1794-ből való. Az első modern vámpírtörténetet Byron orvosának köszönhetjük – John Polidori művét ugyanarra a baráti irodalmi versenyre írta 1819-ben, amire Mary Shelley *Frankensteinjét*. A vámpír alakját természetesen Byronról mintázta.

Meyer kötete harminc héten át volt bestsellerlista-vezető, magyarul eddig a négy plusz egy kötetből kettő jelent meg, az Alexandra gyerekkönyvlistáján sima listavezető (az első négy helyet a két kötet két kiadása viszi), a Libri egységesített sikerlistáján pedig a frissen megjelent *Újhold* a második helyen van, a negyedik pedig a sorozat első darabja, az *Alkonyat*. A 2005-ben megjelent első kötetet 2008-ban Catherine Hardwicke filmesítette meg. Azóta a Bella Swan szerepét játszó Kristen Stewart, illetve az Edward Cullent alakító Robert Pattinson köré rajongói csoportok gyűltek, s a két színész nem is igen látszik tiltakozni az ellen, hogy a kötetbeli szereplőkkel azonosítsák őket.

Nekem az volt a legdöbbenetesebb az egész *Alkonyat*ban, hogy a Cullen család (ők ugye a vegetáriánus, jószándékú, kisportolt, haver vámpírcsalád) folyamatosan napjaink topmodelljeihez hasonul. A napfényes Phoenixből az esős Forksba költöző Bella Swannak éppen amiatt lesznek gyanúsak a Collen fivérek, mert olyanok valamennyien, mintha valamelyik trendkatalógus lapjairól szabadtak volna. Tökéletes cuccok, tökéletes séró, gyönyörű bőr, villogó szemek (természetesen), a hősnőnek már a látványuk is fájdalmat okoz. (Egyébként az egyes szám első személyű történetet ő meséli el négy kötetben, ami ezután következik, az már a vámpírfiú szemszögéből láttatott azonos eseménysor, s végírása előtt kiszivárgott, egyébként a *Midnight Sun* címet viseli.) Már csak azt lenne jó tudni, hogy a vámpírok elképesztő trendisége több száz éves és végtelenbe tartó élettapasztalatuk eredménye, vagy ennél kevesebbről van szó, és Stephenie Meyer osztozik az anorexiás/tökéletes topmodellek iránti amerikai szkepszisben, jobbnak látja azt csak a halhatatlanokra érvényesíteni...(http://est.hu/cikk/72286/regenyos_vampirok)

7. Hasonlítsátok össze az olvasottakat az interneten végzett önálló kutatásaitok eredményeivel, korábbi ismereteitekkel! (*páros munka*)
8. Milyen új információkkal, gondolatokkal egészítenétek ki az eddigi ismereteiteket a vámpírokról az olvasottak alapján? Készítsetek vázlatot *fürtábrával*, a *jelentéshálóban* különböző színekkel tüntessétek fel a régi és az új elemeket! (*páros munka*)
9. Nézzétek meg az alábbi 6 képet a filmből! Alakítsatok 6 nagyjából egyenlő számú csoportot aszerint, hogy kinek melyik kép tetszik leginkább! A csoport üljön össze, és beszélje meg, hogy mit mond el a kép a szereplőről vagy a szereplők közti viszonyról? Válaszoljatok a képekhez kapott kérdésekre is!



twilightfanok.lapunk.hu



est.hu



tia-honlapja.



sorozatok-foruma.com



m.friendster.com



photos.latimes.com

- Mik az első benyomásaitok?
- Milyen érzések sugároznak a szereplő(k)-ből?
- Azonosítsátok a testbeszéd jelentéseit (arc kifejezés, testtartás, térköz, kezek, lábak helyzete stb.).
- Milyen zenei aláfestést képzeltek a képhez? Indokoljátok választásotokat!
- A megbeszélés után minden csoport döntse el, hogy ki foglalja röviden össze az eredményeket az egész osztály számára.

3.2.2. Jelentésteremtés

A) A cselekmény elemei alapján

10. Az alábbiakban könyvajánlókat olvashattok a műről (*kontrollcsoportokban* fogtok dolgozni, 2 csoport ugyanazt a feladatot végzi). Olvassátok el csoportonként a szövegeket, majd jellemezzétek, mi lehetett az írók szándéka! Milyen ismert publicisztikai műfajokat fedeztek még fel az ajánlókban? Válaszokat indokoljátok!

Könyvajánló 1.

Végre magyarul is! Meyer: *Twilight* / *Alkonyat*!

A *Twilight* és Stephenie Meyer többi regénye mindeddig csak angol nyelven volt elérhető, mégis rengetegen rendelték meg postán, még többen reklamálták, hiányolták, hogy a könyv még mindig elérhetetlen magyarul.

Nos, ők bizonyára örömmel fogadják a hírt: megjelent a széria első könyve a Könyvmolyképző Kiadó gondozásában. Mersz szeretni? Az életed árán is? Forks fölött mindig felhős az ég. Bella Swan, az érzékeny, zárkózott lány afféle önkéntes száműzetésre ítéli magát, amikor ide költözik apjához. Bella alapjáraton is mágnesként vonzza a bajt, ezúttal azonban nem csak a „mindennapi” csetlések-botlások fenyegetik.

Hanem Ő... Ő, akinek aranyszín szeme van, titokzatos, szeszélyes, kiszámíthatatlan, félelmet keltő és biztonságot sugárzó. Ő, akit Edwardnak hívnak, mint valami ódivatú regény hősét. Ő, aki megmenti az életét. Ő, aki mégis a legnagyobb veszélyt jelenti Bella számára. Az indián rezervátumban furcsa, félelmetes mesék keringenek. És egy nap a legenda megelevenedik...

Az *alkonyat* című kötetet több mint 5,5 millió példányban adták már el eddig, 30 hete vezeti a New York Times bestseller listáját. A könyv igazi kulturális jelenség, melynek jelentős rajongói tábora kíváncsian várja a filmváltozatot. (http://kulturport.hu/.../konyvajanelo/Vegre_magyarul_is_Meyer_Twilight__Alkonyat_-)

Könyvajánló 2.

Twilight / *Alkonyat*

Mersz szeretni? Az életed árán is? Ne állj ellen, az Alkonyat ügyis leszáll.

Kezdőidézet:

De a jó és rossz tudásának fájáról nem ehetsz: mert azon a napon, amikor annak gyümölcséből eszel, halálnak halálával halsz meg. (*Genesis* 2:17)

Borítóelemzés:

Aki először ránéz a borítóra, azt gondolja, ez egy női kéz (Bella keze). Aztán olvasás közben arra a következtetésre jut, hogy Edward keze (fehérsége, tökéletessége miatt). De ez igazából Bella keze, mert a Biblia szerint Éva Ádámnak adja az almát, a tiltott gyümölcsöt. Ez azt szimbolizálja, hogy Bella a tiltott gyümölcs Edward számára. Más szempontból pedig maga az alma szimbolizálja Bellát mint tiltott gyümölcsöt.

Címelemzés:

Ez a szó (alkonyat) többször is szerepel a könyvben. Az alkonyat a szerelem napszaka, valamint a vámpírok számára ez a legbiztonságosabb időszak. A cím feltehetőleg az örök szerelmet jelképezi. (<http://no1twilight.wordpress.com/konyvek>)

A szerzőről: *Stephenie Meyer*nek már nálunk is kultusza van, noha ez az első magyarul megjelenő könyve. *Alkonyat* (Twilight) című regényével üstökösként robbant be az amerikai irodalmi elitbe úgy, hogy közben tinédzserek és felnőttek millióit hódította meg.

Twilight – A földkerekségen mostantól az *Alkonyat a szerelem napszaka!*
Világsiker!

Ne állj ellen, az alkonyat úgylis leszáll! (<http://www.twilighfun.eoldal.hu/cikkek/twilight/alkonyat-1-resz>)

Könyvajánló 3.

Stephenie Meyer: *Twilight* (Alkonyat)

Akkora volt a felhajtás e körül a könyv körül, annyian dicsérték és még annyian utálkoztak miatta, hogy azt éreztem, szépen lassan telve leszek előítélettel. Később olvashattam ismerősök kritikáját is, sőt egy kolléganőm arra is felhívta a figyelmemet, hogy mivel rengeteg tinilány szerelmes a történetbe, így nekünk is meg kell ismernünk azt... Beadtam a derekamat.

A történetről nem sok olyat tudnék írni, amit nem lehetett már bárhol elolvasni. Illetve olyat nem is szeretnék... Bella a napfényes Phoenixből a ködös, esős, hideg Forksba költözik apjához. Beiratkozik a helyi középiskolába és szépen lassan beilleszkedik. Szerez egy-két barátot is, de mintha ezek a fiatalok nem egészen az ő szája íze szerint valók lennének... Ekkor ismeri meg a kiismerhetetlen, gyönyörű Edwardot, akiről hamarosan kiderül, hogy vámpír. Szerelmük így még a hétköznapi párkapcsolatoknál is több izgalmat, kalandot és konfliktust rejt, ezekből néhány már itt az első kötetben is felsejlik...

A könyv elején igen nehezen küzdöttem meg az előítéleteimmal, az író stílusa erősen emlékeztetett egy gimnáziumi osztálytársnőnkére, akitől anno szerelmi történeteket rendelhattünk. Zavart, hogy az író minden oldalon szükségét érzi megismételni, hogy Bella mennyire esetlen, kétbalkezes és Edward arca mennyire gyönyörű, hangja mennyire ellenállhatatlan. Értem én! Aztán megbékültem a gondolattal, hogy végül is ez egy tiniknek szóló regény, és annak talán tökéletes: jöjjön a kaland, az izgalom és az érzelem! Kikapcsolódásnak nagyon jó volt ez a könyv, de nekem a beigért váratlan fordulatok sem tűntek éppen váratlannak. Talán a kevesebb több lett volna az érzelmi történésekből is, de nem szeretnék túl kritikus lenni, végül is jól szórakoztam... Azt remélem, hogy miután most már alaposan megismerhettük Bella tökéletlenségét és Edward tökéletességét, talán jobban kibomlik majd a vámpírcsalád története, és többet tudhatunk meg az indián rezervátum lakóiról is, ezért a következő részeket is elolvasnám.

(<http://fulszoveg.freeblog.hu/categories/szorakoztato>)

11. Csoportonként tisztázzátok az alábbi kérdéseket!
 - Hol és mikor játszódik az *Alkonyat* cselekménye?
 - Mennyi a cselekményidő?
 - Mik a fontosabb helyszínek? Csoportosítsátok a szűkítés technikájával!
 - Milyen csoportok tagjai a szereplők?
12. Folytassátok a szereplők és az életpróbák, a fontosabb események feltárását a múltra és a jelenre vonatkozó információk kigyűjtésének szétválasztásával! (*T-táblázat*)
13. Töltsétek ki a táblázatot, írjátok ikszeket a táblázat megfelelő helyére az alábbi jelek értelmezése szerint! (*csoportmunka tanári kalauzzsal*)
 - √ = később megerősítést nyert információ
 - = később kiderül, hogy másként áll a helyzet, vagy a későbbi információ átminősíti a korábbi
 - ? = végig nem derül ki ebben a könyvben, hogy ki is a szereplő, mi van körülötte

A regénycselekmény jelenlegi alaphelyzetére vonatkozó információk	√	–	?	Valamelyik szereplő múltjára vonatkozó információk	√	–	?

14. A két idősíki dinamizmusa (*irányított eszmecsere csoportmunkában*):

- Milyen események váltják ki a múlt feltárását?
- Ki és miért kezdeményezi majd a múlt feltárását?
- Hogyan viszonyulnak a főszereplők a múlt tisztázásához? Miért?
- Magyarazzátok meg, hogy mi a szerepe a késleltetésnek?

15. Olvassátok el, jegyezzétek meg, oldjátok meg!

- Olvassátok el *jelöléstechnikával* (√, +, –, ?, *) az ismeretközlő szöveget az analitikus technikáról tanultak felidézésével (*egyéni munka*)!
- Mi az alapvető eltérés az Alkonyat és az analitikus dráma, valamint az analitikus regény technikájának működésében? (*páros munka, majd közös megbeszélés*)

Analitikus dráma: (görög analüszisz, feloldás, elemzés); *elemző dráma* a drámai szerkesztés egyik fő módszerét alkalmazó drámai mű. Klasszikus példája az

Oidipusz király szerkezete, J. Racine és H. Ibsen dramaturgiája. Itt a mese jóval bővebb a színpadi cselekménynél, s az előrehaladó színpadi akciókat a földézett vagy kipattanó előzmények elemzése lendíti tovább. Ez a módszer a cselekményt lehetőleg a katasztrófa köré sűríti térben és időben, s ezért is alkalmazkodik szívesen a *hármasság* (hely, idő és cselekmény egysége) elvéhez. Az eszménykép az olyan színmű, amely cselekménye pontosan annyi időt vesz igénybe, mint amennyit a néző a színházban tölt. Az ilyen dráma szinte egyfelvonásosnak tekinthető, s a történéseket csak a konvenciók miatt vagy a közönség kényelme kedvéért szakítja az író 2–5 felvonásra. (*Világirodalmi lexikon* 1986, p. 285.)

Analitikus regény: tágabb értelemben a *lélektani regény* fogalmával azonos jelentésű kifejezés; szűkebb azon regények megjelölése, amelyekben a pszichoanalízis elméletének hatása közvetlenül és nagyobb mértékben érvényesül, mint pl. T. Mann, St. Zweig, Kosztolányi D. egyes műveiben. (*Világirodalmi lexikon* 1986, p. 285.)

B) A cselekedetek és a jellemalakulás összefüggései

16. Készítsétek el Bella és Edward négy karakterjegyes *jellemterképét*! Pókháló-szerűen előbb a négy karakterjegyet határozzátok meg, majd írjatok mind-egyikhez három érvet a cselekményből! (*páros munka*)
17. Jelenítsétek meg *idődiagramon* Bella viszonyának alakulását családtagjaihoz, barátaihoz! (*páros munka*)

C) A szereplők különböző narratívái

18. Foglaljátok össze a cselekményt Bella és Edward nézőpontjából hogyan látják helyzetüket kapcsolatukban? (*közzététel – feladat fiúk/lányok bontásban*)

3.2.3. Klasszikusok és kommerszek / elit és tömegkultúra – a kritikai attitűd, a tanulói értékelés fejlesztése

19. Olvasd el az ismeretközlő szöveget! (*egyéni munka*)

Kanonizáltak és klasszikusok

A szótár a sokjelentésű kánon szó első értelmezéséül ilyen szinonimákat sorol: irányadó mérték, szabály, kötelező minta. Az irodalmi kánon a kritika hangadó részének álláspontja, amely szerint a műveket a zsinórmértéknek kikiáltott írócsoport stílusához és világnézetéhez kell mérni. A kanonizált műveket szélté-

ben-hosszában idézgetik, hivatkoznak rájuk, és etalonként emlegetik az irodalmi publicisztika népszerű fórumain. A kánon véglegességre törekszik, de néhány év, évtized múltán új kánon szorítja le a katedráról, éppoly kíméletlenül, mint ahogy ő taszította félre a korábit. Ne tévesszük össze a klasszikus művek és szerzők kiválását a kanonizálással. Előbbi természetes, utóbbi mesterséges folyamat. Megkülönböztetésük csak utólag könnyű, a kiválasztódás közben könnyen összemosódnak. A példaadónak kikiáltott művek korszellemet kifejező tulajdonságai nélkül a kanonizálás éppúgy elképzelhetetlen, mint egy ismeretlen szerző váratlan berobbanása az irodalomba, vagy mint egy írói életmű klasszikussá érlelődése. Voltunk már tanúi klasszikusok kanonizálásának, és kanonizált írókból is lettek már klasszikusok – mégis fontos a megkülönböztetés. Egy mű akkor válhat klasszikussá, ha megjelenésekor az újdonság varázsával bővíti el a közönséget, de nem minden lesz maradandó, ami újkorában izgalmat kelt. Mégis előfordul, hogy etalonként állítanak be olyasmit, amiről még nem dőlt el, hogy maradandó-e vagy mulandó divatjelenség. Az irodalomtankönyvek összeállítói a klasszikusokat szeretnék megismertetni a diákokkal, de őket is befolyásolja a kánon. A tankönyvek elsősorban a megszilárdult, kikristályosodott értékeket közvetítik az ifjúságnak, de nem zárkozhatalnak el a közvéleményt foglalkoztató újdonságok elől. (Alföldi Jenő, http://www.konyv7.hu/index.php?akt_menu=566)

Tömegkultúra

Amikor a „tömegkultúra” kifejezést halljuk, általában az is fölmerül bennünk, hogy létezik egy másfajta, nem a *tömegeknek*, hanem a kiválasztott társadalmi rétegeknek, az *elitnek* szánt kultúra is. Valóban, a tömegkultúra ellenpontjaként gyakran beszélünk „magas” vagy „csúcskultúráról”. Utóbbit annak alapján különböztetjük meg, hogy csak a tanult emberek szűk rétege fogyasztja.

Miért éppen napjainkban vált a tömegkultúra a korszerű kultúra sajátos és domináns formájává? Ennek fő okai:

- a nyugati országok gyors ipari fejlődése,
- a városok lakosságának gyors növekedése, a falusi tömegek bevándorlása,
- a sorozatgyártás és az automata gépsorok alkalmazása a termelésben, aminek következtében,
- emelkedett az életszínvonal, az embereknek egyre több a szabadidejük,
- a legtöbb művészeti ág belterjessé válása.

A tömegkultúra a középréteg, a főleg általános, ritkábban középiskolát végzett emberek igényeit elégíti ki. Rohamos terjedését a tömegtájékoztatási eszkö-

zők hirtelen fejlődése tette lehetővé (rádió és film, sajtó, majd később a televízió). A tömegkultúra *célja*, hogy a magas kultúra legjelentősebb kulturális értékeit a tömegtájékoztatási eszközök révén népszerűsítse, és a széles néptömegek számára hozzáférhetővé tegye.

A tömegkultúra „kozmpolita” tartalmát a világ szinte minden népe megérti és befogadja. Az úgynevezett csúcs- vagy elitkultúra része a színházba járás, a könyvtárak és hangversenyek látogatása. A csúcskultúra jellegzetessége az eredetiség, a megismételhetetlenség, a szellemesség, a választékosság és az alkotói újszerűség igénye (például Leonardo *Utolsó vacsorája* egyedülálló).

A tudósok egy része azt mondja, hogy a tömegkultúra selejt, hamis arany, vagyis giccs, ponyva. (<http://hu.wikipedia.org/wiki/Tömegkultúra>)

20. Írjatok öt-öt állítást arról, hogy mit jelent a klasszikus/elit vagy kommersz/ tömegkultúra az olvasott szöveg alapján! (*T-táblázat, páros munka*)
21. Indokold véleményed, egyetértesz-e a kiemelt listád állításaival? Ki tudnád-e egészíteni, mivel? (*rövid esszé*)
22. Alakítsatok hat *csoportot* a képek alapján! Készítsetek 3 perc alatt listát arról, hogy mit tartotok giccsnek az alábbi képeken?



karácsonyi dísz
(<http://hu.wikipedia.org/wiki/Giccs>)



Kertitörpék
(<http://hu.wikipedia.org/wiki/Giccs>)



festmény, tájkép
(<http://hu.wikipedia.org/wiki/Giccs>)



Csipkerózsika kastélya Disneylandben
(<http://hu.wikipedia.org/wiki/Giccs>)



<http://www.evangelikus.hu/lapszemle/vallas-es-giccs-2013-hol-keszult-a-papanyaloka>



<http://filmek.s9.hu/alkonyat/>

23. Olvassátok el a giccs jellemzőit tartalmazó vázlatpontokat, és válasszátok ki, hogy melyik állítást/állításokat tartjátok érvényesnek a kapott képekhez! Írjatok egy közös *rövid esszét* a képek minősítéséről!

A giccs a művészetek eszközeit használó, a művészet látszatát keltő, többnyire kereskedelmi természetű és célú alkotás. A giccs egyszerű érzelmi, gondolati sablonokat, kliséket közvetítő termék. A konzumkultúra része, a közhelyesség, sztereotípiák halmozása, túlzások, szinesztézia (hatás többféle érzékre), az elvárásoknak való megfelelés eszközeivel hat. Jellemző rá az eredetiség és különöség hiánya. Az élet minden területén előfordulhat, az esztétika foglalkozik vele (...). Lételeme a fogyasztás, célja a fogyasztói igények tömeges kielégítése a befogadó érzelmi és gondolati kiszolgáltatottságának kihasználásával. (<http://hu.wikipedia.org/wiki/Giccs>)

A giccs kiemel egy jelet a saját környezetéből, és másik környezetbe helyezi, hogy „felértékelje” azt. Ezzel azonban általában az ellenkező folyamat megy végbe: a környezet az áttemelt jelet is devalválja. Ilyenek például a tengerparti fürdőhelyeken megvásárolható, szobadísznek szánt kagylósobrok, a termékcsomagolásokon megjelenő festmény-reprodukciók, a híres művészekről elnevezett tömegtermékek (Wagner-pizza, Mozart-golyó), illetve az olcsó krimikben, szerelmi történetekben háttérként szerepeltetett jelentős épületek, múzeumok.

A giccs egyedi műalkotások, szépirodalmi művek sokszorosításával is létrejöhet. Ez talán még gyakoribb. Ilyenek a jelentős műemlékeknél megvásárolható reprodukciók, az Utolsó vacsoráról vagy a Dávid szoborról másolt, nagy tételben legyártott gipszszobrocskák, híres regények szerény értékű folytatásai vagy filmfeldolgozásai.

És giccstről beszélhetünk alapérzelmek kiváltását célzó, csekély használati értékű produkciók esetében, amelyeket olcsó anyagokból, a lehető legkisebb energiárfordítással hoznak létre. Ez a giccs legismertebb formája. Műanyag állatkák, kezdetleges matricák, kacintós pénztárca... a sort a végtelenségig folytathatnánk (Bunné 2009, p. 135).

24. Fussátok át a Stephenie Meyer Twilight című könyvből készült idézetlistát! Egyetértetek-e a giccsgyűjtemény felirattal? Válaszotokat indokoljátok (*ke-rekasztal-körfogó*)!

Idézetek a könyvből: giccsgyűjtemény (<http://www.citatum.hu/konyv/Twilight> – Alkonyat)

Kedvesnek, Valentin-napra:

Nekem te vagy az életem. Te vagy az egyetlen dolog az életemben,
aminek az elvesztése fájdalmat okozna.

Szerelem, búcsú:

Le sem vettük a szemünket egymásról, bámultunk arra, ami nélkül egyikünk
sem lenne képes élni: a másikra.

Szerelem:

– Szeretlek – suttogtam.
– Most már te vagy az életem – felelte egyszerűen.

Kedvesnek:

Nekem most te vagy a legfontosabb dolog az életemben.
És mindig is az maradsz.

Félelem, vágyakozás:

Azért félek, mert... hát szóval, nyilvánvaló okokból nem maradhatok mindig veled. És attól félek, hogy én veled akarok lenni, sokkal jobban vágyódom rá, mint szabadna.

Döntés, kapcsolatok:

Éreztem – és úgy sejtettem, ő is érzi –, hogy a holnapi nap sorsdöntő lesz. A kapcsolatunk nem egyensúlyozhat továbbra is a kés élén, le kell esnie róla vagy erre, vagy arra – hogy merre, az teljességgel az ő döntésétől és ösztöneitől függ. Én már döntöttem, még mielőtt tudatosan választhattam volna, és kész voltam vállalni ennek a döntésnek minden következményét. Az én számomra nem létezett ijesztőbb, gyötrelmesebb gondolat annál, hogy elszakadjak tőle. Ez egyszerűen lehetetlenség.

Vigasz:

A pokol nem is olyan rossz, ha van veled egy angyal.

Búcsú, érzelmek:

- De én nem akarok elbúcsúzni tőled.
- Hát nem érted? Pontosan ez bizonyítja, hogy igazam van. Fontosabb vagy nekem, mint én neked, mert én meg tudom tenni... – Megrázta a fejét, szemlátomást küszködött.
- Ha az a helyes, hogy elbúcsúzzunk, akkor én inkább magamnak okozok fájdalmat, mint hogy neked ártsak, nehogy veszélybe sodorjalak.

Kapcsolatok:

Sokkal... okosabban tennéd, ha nem barátkoznál velem. De már belefáradtam, hogy megpróbáljam magamat távol tartani tőled.

Fájdalom, emberismeret:

Jól titkolod – mondta lassan. – De azért le merném fogadni, hogy sokat szenvedsz. Csak nem engeded, hogy meglássák rajtad.

Félelem, önismeret:

Lassan összeszedegtettem a holmimat, és közben megpróbáltam elfojtani a dühömet, mert attól féltem, elsírom magam. Úgy tűnik, valami rejtélyes okból az indulataim a könnycsatornáimmal állnak összeköttetésben. Ha dühös vagyok, rendszerint sírva fakadok, ami elég megalázó.

Kapcsolatok, önismeret:

Nem könnyen kötök kapcsolatot a kortársaimmal. Igazság szerint egyáltalán senkivel sem. Anyámhoz például közelebb érzem magam, mint bárkihez ezen a planétán, és mégis, vele se voltunk igazán soha ugyanazon a hullámhosszon. Néha már arra gondoltam, talán az én szemem nem is ugyanazokat a dolgokat látja, mint a többi emberé. Lehet, hogy az agyam nem úgy működik, mint másoké?

Bizalom:

Hogyan csinálják ezt az emberek – félretenni minden félelmüket, és feltétel nélkül bízni valakiben, minden tökéletlenségük és félelmük ellenére?

Érzelmek:

Az ujjja lassan végigsimított a gerincemen, éreztem, ahogy felgyorsul a lélegzete. Kezem erőtlenül támaszkodott a mellkasának, és már megint szédültem. Lassan előrehajtotta a fejét, és másodszor is megérintette hűvös ajkával az enyémét, nagyon óvatosan, résnyre nyitott szájjal. És akkor összeroskadtam.

25. Olvasd el az alábbi regényminősítések definícióit, és írd rövid esszét Stephenie Meyer regényének értékeléséről! Az olvasottak és a végzett feladat alapján változott-e a véleményed a műről? Indokold válaszod!

A *lektűr* szó olvasmányt jelent. Szűkebb jelentésében a könnyed, szórakoztató, szerteágazó cselekménnyel rendelkező irodalmi művet értjük alatta. Témáját, korát, helyszínét, hőseit tekintve nagyon változatos: szerelmes regény, sci-fi, lovagregény, kísértethistória, „ufójárás”... egyaránt lehet lektűr.

Közös vonásuk, hogy az ezerarcú világnak csak bizonyos szempontok szerint kiemelt egyetlen, de legalábbis egysíkú metszetét adják, így kevés közülük van a világunkhoz. A szereplők nem megérteni akarják a világot, hanem cselekszenek benne. Elindulnak, hogy végrehajtsanak egy tettet, hogy egy elképzelés alapján megvalósítsák önmagukat. A felismeréshez vezető út helyett a külvilág zavaró tényezői ellen folytatnak harcot. Mivel egyértelművé teszik, hogy mi a világban a jó és a rossz, a lektűrt végigolvasva nem kell agyunkat átgondolható problémákkal gyötörni, mert a regényben megjelenő világ kerek, teljes (Terjéki 2001, p. 289).

A *ponyv*a eredeti jelentése a köznép szórakoztatására szánt, vásári ponyván árult irodalmi alkotás. Álmoskönyvek, mondák, mesék, betyártörténetek mellett remekművek is kerülhettek ponyvára (olcsó könyvek).

Ma a művészileg igénytelen, alacsony színvonalú alkotások megnevezése. Témájuk főleg bűnüldözés, kémkedés, valamilyen szentimentális kaland. Céljuk kizárólag a figyelem lekötése az izgalmas vagy annak szánt cselekménnyel. Lényegében konstruktív alkotás, „kirakósjáték”, állandó sablonjai vannak jellemekre, helyzetekre, cselekményekre, megoldásokra, s ezeket legföljebb némi helyi színnel ruházza fel. Hiányzik belőle az alakulás, a mozgás eleme – ezt látszólagos mozgalmasság helyettesíti, amely külsőségekben történik, de nincs visszahatása a szereplőkre, a cselekményre (Bunné 2009, p. 135).

A regény a *giccs* határait súrolja, ha minél több elemében kizárólagos célja, hogy tetszést váltson ki befogadójából, fogyasztói igényeket elégítsen ki. Legfőbb szándéka a gyors élményszerzés, olyan hazugság, amely tetszeni akar. A giccsregény a befogadóban az adott pillanatban nevetést, örömet vagy szomorúságot és sírást vált ki, aki nagyon gyorsan túl is teszi magát ezen. Minden szinten elkoptatott, sokszor ismételt sablonokból, közhelyekből építkezik.

3.3. Reflektálás

26. Olvassátok el az alábbi szöveget és válasszatok ki csoportonként egy-egy benneteket leginkább érintő problémát, majd szavazással emeljétek ki a legaktuálisabbat!

Végül is leginkább az az elgondolkodtató, hogy miről szól ez a sikertörténet. Micsoda ifjúságszociológiai kutatások terepe lehet az, hogy az évezredkezdet legsikeresebb tiniknek szóló műve az *Esthajnalcsillag*, vagy az író által megadott intertextuális szálon a *Rómeó és Júlia* átdolgozása.

Hogy a szerelemhez még mindig és újra a genetikai vagy családtörténeti korlátok képzetét kell társítani, hogy működőképes legyen. Aztán, hogy a szülők érzelmileg éretlenebbek gyermekeiknél, hogy a férjétől elszökött fiatal anyuka érzelmi kórképét egyedül a lányával osztja meg, hogy a lány az apja házába való visszatérés első percében realizálja, az apa még mindig nem dolgozta fel az anya egy évtizeddel korábbi távozását. Hogy a tizennyolc évet betöltő lánynak a legnagyobb gondja az, hogy öregszik. Hogy a tökéletes fiú megtalálása és a szerelem beteljesülése az igazi probléma. Hogy mennyire nehéz beilleszkedni a választott partner családjába. Hogy milyen esszenciális különbségek vannak család és család között: régen az anyagiak, itt az emberi természetben valami asszimilálhatatlan és örökké akadályt jelentő eltérés. Igen, ez már a *Shrek*ben is ott volt, de kicsit pragmatikusabb feloldásban. Hogy milyen fóbiák kötődnek a kisvároshoz, a mindenki mindenkit ismer, a különösebb információs tét nélküli, de az ismeretség tényét megerősítő kommunikációs helyzetekhez. Hogy mennyire lehetetlen elviselni a folyamatosan hulló esőt. Hogy a kiközösítéstől való félelem, illetve az

ezekben a helyzetekben elképzelt végletes megoldás lehetősége mennyire univerzális tapasztalat lehet. Hogy a lányok közötti rivalizálás meghatározó az iskolai kisközösségekben. Végül és leginkább, hogy a zsenialitás, emberfelettség, hasonlíthatatlanság és az ebből adódó kitaszítottság ennyire mindennapos narratívája a tiniknek. Igen, ilyen értelemben is lehet a középosztály haláláról beszélni. (http://est.hu/cikk/72286/regenyes_vampirok)

27. Keressetek érveket és ellenérveket a problémakör aktualitásával, igazságérvényével kapcsolatban, majd alkossatok két táborot az érvek és cáfolatok egyéni állásfoglalása alapján!
28. Folytassatok konstruktív vitát a disputajáték tanult szabályainak megfelelően! (Pethőné 2005e, 211–214).
29. Önismereti teszt: „Örökké fognak szeretni?”

Azt, hogy Edwardnak és Bellának a szerelme örökké fog-e tartani, megtudod, ha átböngészed a Twilight-sorozat köteteit. Az, hogy a nagyszerű fantáziájú írónőnek, a Stephnek becézett Stephenie Meyernek a sorsa hogyan alakult, míg vidéki családanyából világhírű írónővé vált, akkor derül ki, ha elolvasod P. M. Bush Steph – Stephenie Meyer csodálatos ifjúsága és a Twilight saga című könyvét. Most már csak azt kell kideríteni, hogy hogyan alakul a Te kapcsolatod a barátoddal. Ezt mindjárt eláruljuk. Nem kell mást tenned, mint kikeresned a megadott feleletek közül a leginkább rád illőket, és megszámolni, hogy a, b vagy c válaszból lett-e a legtöbb – aztán az értékelésből minden kiderül.”

<http://5mp.eu/web.php?a=steph>

1. *Hogyan beszélsz a barátoddal?*
 - a) Udvariasabban, kedvesebben, mint másokkal.
 - b) Úgy, mint másokkal.
 - c) Kevésbé udvariasan, mint másokkal.
2. *Szerencsésnek érzed magad, hogy épp ővele találkoztál?*
 - a) Igen.
 - b) Általában igen.
 - c) Nemigen.
3. *Barátod olyan programot javasol, amit te már előre unsz. Ha megkér rá, azért elkíséred?*
 - a) Igen.
 - b) Csak ha aztán ő is eljön velem oda, ahova én kívánkozom.
 - c) Nem.

4. *Jó kapcsolatod van kedvesed barátaival, családjával?*
 - a) Igen.
 - b) Tűrhető.
 - c) Nem.
5. *Barátodnak van egy kellemetlen szokása (például széthagyja a holmiját). Te ezt hogyan viseled?*
 - a) Kedvesen igyekszem róla leszoktatni.
 - b) Megcsinálom helyette, de közben dúlok-fúlok.
 - c) Összeveszek vele, amikor ilyet tapasztalok.
6. *Barátod egy kevésbé alkalmas időpontban váratlanul vendégekkel érkezik. Mit teszel?*
 - a) Igyekszem jó arcot vágni.
 - b) Mosolygok, de hogy utána mit kap tőlem!
 - c) Elmegyek a másik szobába, és becsapom az ajtót.
7. *Barátod nem végezte el a vállalt feladatát. Hogyan reagálsz?*
 - a) Csak legyintek, mert már megszoktam.
 - b) Morgok érte.
 - c) Amikor alkalom adódik, visszaadom a kölcsönt.
8. *Mikor mondtad legutóbb neki, hogy szereted?*
 - a) Nemrég.
 - b) Régen.
 - c) Már nem is emlékszem.
9. *Barátod a szokottnál hevesebben, érzékenyebben reagál egy eseményre. Mit érzel?*
 - a) Örömet.
 - b) Csodálkozást.
 - c) Ingerültséget.
10. *Ellopták a pénztárcáját. Te hogyan viselkedsz?*
 - a) Vigasztalgotom.
 - b) Fegyelmезetten hallgatok.
 - c) Letolom.

Értékelés

- a) Kedves, melegszívű vagy, és rendelkezel mindazokkal a tulajdonságokkal, amelyek kellemessé tesznek egy tartós kapcsolatot. Minden remény megvan tehát arra, hogy „örökké fognak szeretni”.
- b) Igyekszel kedvesnek lenni a barátodhoz, de a zűrös mindennapok során ez nem könnyű dolog. Ha ki tudnád kapcsolni a gondokat, és örülni a szép perceknek, biztosan „örökre megmaradnának” mély érzései.
- c) Bizony, Te időnként híján vagy annak a türelemnek, ami egy jó kapcsolathoz szükséges. Ha szeretnéd megtartani barátod szeretetét, mosolyogj rá többet és zsörtölődj vele kevesebbet! Így az ő hibái is kevésbé lesznek zavaróak.

30. Választható *szorgalmi feladatok*:

- Készíts interjút bármelyik szereplővel 20 év után (túlvilági interjú is lehet, hogy az adott szereplő visszatekintve hogyan látja a történetet)!
- Írd meg bármelyik szereplő naplóját az események után 20 évvel!
- Írj érvelő fogalmazást vagy esszét tetszőleges témában! Téma, illetve címléhetőségek: Van-e romantikus szerelem napjainkban?; Igaz-e, hogy az ellentétek kiegészítik egymást?; Stephenie Meyer néhány közhelyszerű mondatának értelmezése, aktualitása; stb.

31. Minden, amit el akartam mondani, de nem volt rá idő vagy alkalom (*házi feladat*):

- Írj egy A/4-es lapra szabadon bármiről, amit fontosnak tartottál ezen a pár órán, ami nagyon tetszett vagy nagyon nem a regényben/az órai munka során! Amit meg akartál még osztani a többiekkel!
- Írhatsz olyan problémát is, ami a mű olvasása vagy a megbeszélések során fölmerült benned a saját vagy általában az emberek életével kapcsolatban.
- Nem szükséges egész mondatokban fogalmaznod, írhat szövegrészeket, fontos szavakat és készíthetsz rajzokat is!
- Tűzd ki a munkádat a falra, tanulmányozd a többiek munkáit!

32. Összegzés *TTM-táblázzal*:

- Tudom: írd össze, mi mindent tudsz már a regény kapcsán a szerelem természetéről, a regény megítéléséről.
- Tudni akarom: írd néhány olyan kérdést, amiről többet szeretnél tudni vagy nem világos az emberi kapcsolatok működésével kapcsolatban, a regény esztétikai minősítésével kapcsolatban.

- Megtanulom: mik azok a megállapítások, gondolatok, felismerések, amiket magaddal viszel az órák után.

33. Az órán végzett munka tanulói önértékelése:

A csoport önértékelő-lapja	Értelemszerűen kifejtett válaszok: példák, igen/nem, indoklás, minősítés...
A csoport neve	
A kapott feladatok	
A feladat megoldásában gondot jelentettek	
Érdekesnek tartottuk a következő feladatokat	
Más feladatoknak jobban örültünk volna	
Együtt könnyebben vagy nehezebben ment a megoldás	

Egyéni önértékelő-lap	Értelemszerűen kifejtett válaszok: példák, igen/nem, indoklás, minősítés...
A kapott egyéni feladatok	
A feladat megoldásában gondot jelentettek	
Érdekesnek tartottam a következő feladatokat	
Más feladatoknak jobban örültem volna	
Milyen aktivitással vettem részt a csoportmunkákban? Miért?	
Világosan megosztottuk-e a szerepeket (előadó, kutató, kiegészítő, szemléltető...) egymás között? Javaslatom...	
Elrendezett és áttekinthető volt-e a csoportunk vázlata vagy szemléltető anyaga? Mit tehetnék, hogy hatékonyabb legyen?	

3.4. A tehetségfejlesztés és a tanári attitűd szerepe az iskolai oktatásban

A konstruktív pedagógia és a kritikai gondolkodás, valamint az interaktív és reflektív, befogadásközpontú irodalomtanítás és tehetségfejlesztés megkívánja a tanári szerep újraértelmezését. A tanárnak ugyanis el kell fogadnia, hogy a tudás megszerzésének számos forrása van, mint ahogy egy-egy irodalmi alkotásnak is számos olvasata. A tehetségfejlesztő tanárnak az a feladata, hogy segítse a diákokat mint olvasókat saját jelentéseik megteremtésében. Bízni kell továbbá abban, hogy tanítványai akkor is eredményesen tudnak gondolkodni, tevékenykedni, ha ő személyesen éppen nincs jelen a folyamatban. Vállalnia kell az alapos előkészítést, a tanulási folyamat megtervezésével és megszervezésével járó több-

letmunkát, és rendelkeznie kell a folyamat nyomon követéséhez szükséges rugalmassággal, a reflexió és a tanári önreflexió képességével is. Elfogadó, támogató, segítő légkört kell teremtenie, és figyelnie arra, hogy egy-egy ilyen csoportos tanulási folyamatot értékelés, önértékelés zárjon. Az értékelésbe az ismereteken, ismeret- és képességrendszeren kívül a csoportfolyamatok és az egyéni tanulási folyamatok egyaránt beletartoznak, mint ahogyan az együttműködés során felmerült problémák, valamint azok megoldására kidolgozott, megbeszéltek javaslatok, célkitűzések is.

Ebben a folyamatban az irodalomtanítás, tanulás nem lehet egyszerű ismeretátadás vagy közvetítés, hanem az ismeretek és képességek hatékony, a mindennapi életben is felhasználható rendszerbe szerveződésének a folyamata. A tanulási folyamat középpontjában tehát a tanulók személyes ismereteinek és ismeretrendszerének bővülése, változása, újraépítése áll. Az így értett tanulási környezetben a tehetségfejlesztő tanár a tanulási tevékenység megszervezője és összehangolója, miközben komoly szakértelemmel kell rendelkeznie nemcsak tantárgya köréből, hanem az ismeretek rendszerré szerveződésének kérdésében és a tanulói képességfejlesztés módszereiben is. Végző soron eddigi, klasszikusnak mondható tanári szerepfelfogásunk és gyakorlatunk megváltoztatására van szükség. A kérdés csak az, hogy mennyire állunk készen erre a kalandra?

Az együttműködésen alapuló tanulás a diákok részéről is szemléletváltást igényel. A tanulónak reális önbizalommal, a saját és a társak iránt érzett felelősséggel kell rendelkezniük. Aktívan kell részt venniük a folyamatban, képesnek kell lenniük mind mások meghallgatására, mind saját gondolataiknak a többiekkel való megosztására. Ehhez szükséges az elemi szociális készség. Végül gyakorolniuk kell az értékelést és az önértékelést is (Pethőné 2005e, p. 149).

A továbbiakban a téma közös megvitatását és termékeny eszmecseréjét tervezik a kurzus vezetői, kalauzok, ötletadó táblázatok megbeszélésével, illetve a tanulókról kialakított véleményeket mérő tesztek kitöltésének és kulcs alapján történő egyéni értékelésének alapján.

3.5. A tehetség és a személyiség kapcsolódási pontjainak mérése

(In Tóth László: *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez*)

A most bemutatandó szempontsorozat pedagógusok számára készült azzal a céllal, hogy elősegítse a tehetséges tanulók kiválasztását, illetve azonosítását bizonyos tulajdonságok és viselkedéses kategóriák alapján.

Ezt a szempontsorozatot minden egyes tanuló esetében külön-külön kell kitölteni. A kitöltés úgy történik, hogy x jelet teszünk arra a helyre, amely a következő skálaértékeknek megfelel:

1. helyre: ha soha vagy nagyon ritkán láttuk ezt a tulajdonságot,
2. helyre: ha időnként megjelent ez a tulajdonság,
3. helyre: ha meglehetősen gyakran megjelent a tulajdonság,
4. helyre: ha a tulajdonság szinte mindig jelen volt.

A bejelölés elvégzése után annyiszor vesszük a súlyozási értéket, azaz 1, 2, 3, 4-es számot az adott oszlopból, ahány x-et kapott ott a tanuló.

A tapasztalatok szerint tehetségesnek minősíthetők azok a tanulók, akik a szempontsor alapján magas pontértéket értek el. Kiegészítésként a fő területek szerint egyéni profilt is készíthetünk.

Tanulási jellemzők	1	2	3	4
1. Életkorához vagy osztályához viszonyítva szókinccse fejlett.				
2. Beszédét kifejezőgazdagság, kidolgozottság és folyékonyság jellemzi.				
3. Különbféle témákról sok ismerete van.				
4. Érdeklődő, nyitott az új ismeretekre.				
5. Könnyen megjegyzi és felidézi a tényeket, adatokat.				
6. Gyorsan átlátja az ok-okozati összefüggéseket, igyekszik megérteni a dolgok hogyanját, miértjét. Sok kérdése van.				
7. Gyorsan megéri az alapelveket, könnyen jut el az általánosításokhoz.				
8. Éles eszű, jó megfigyelő. Többet „lát meg” valamiben, mint a többiek.				
9. Sokat olvas. Nem kerüli el a nehéz olvasmányokat.				

Motivációs jellemzők	1	2	3	4
1. Teljesen elmerül bizonyos témákban, problémákban. Kitartóan keresi a feladatok megoldását, nehéz átvinni egyik feladatról a másikra.				
2. Könnyen megunja a rutinszerű feladatokat.				
3. Kevés külső motivációra van szüksége olyan munkánál, ami kezdettől lelkesíti.				
4. Önkritikus. A tökéletességre törekszik.				
5. Jobban szeret önállóan dolgozni, a tanár részéről kevés irányítást igényel.				
6. Sok „felnöttes” kérdés (politika, vallás) jobban érdekli, mint társait.				
7. Gyakran túlzottan kiemeli saját álláspontját (néha egyenesen agresszív, nézeteiben makacs).				
8. Szeret szervezni.				
9. Sokat foglalkoztatja a jó és a rossz kérdése, gyakran értékeli az embereket, eseményeket.				

A kreativitás jellemzői	1	2	3	4
1. Sok ötlete vagy megoldása van különböző problémákra. Gyakran egyedi, szokatlan, meglepő válaszokat ad.				
2. Nincsenek gátlásai véleményének kifejtésével kapcsolatban. Időnként radikális ellentmondó.				
3. Szereti a kockázatot. Kalandvágó és töprengő.				
4. Hajlama van intellektuális gondolatok megfogalmazására. Sokat fantáziál.				
5. („Mi lenne, ha...?”) Gyakran van elfoglalva különböző intézmények, tárgyak, szerkezetek megváltoztatásával. Ötleteit is átdolgozza, módosítja.				
6. Jó humorérzéke van.				
7. Nagyfokú érzelmi érzékenységet mutat.				
8. Fejlett a szépérzéke. Figyelmet fordít a dolgok esztétikai jellemzőire.				
9. Nonkonformista. Elfogadja a rendetlenséget. Nem érdekli a részletek iránt.				

Vezetési-társas jellemzők	1	2	3	4
1. Jól viseli a felelősséget.				
2. Lehet rá számítani, hogy amit megígért, jól megcsinálja.				
3. Mind kortársaival, mind a felnőttekkel kapcsolatban nagy az önbizalma.				
4. Osztálytársai szeretik.				
5. Jól együttműködik társaival és a tanárokkal.				
6. Nem szereti a civódást, könnyű kijönni vele.				
7. Jó verbális képességei vannak, jól megértik.				
8. Könnyen alkalmazkodik új helyzetekhez.				
9. Gondolkodása, cselekvése hajlékony.				

IRODALOM

- Arató L. (1998): Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann Könyvkiadó, 288–304.
- Arató L. (2006a): A populáris regiszter az irodalomtanításban. In Sipos L. (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika kiadó, 896–904.
- Arató L. (2006b): A tananyag kiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje. In *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, 113–124.
- Arató L.–Pála K. (1995/96): *A szöveg vonzásában I. II. III. IV.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh L. (1988): *József Attila*. Gondolat, Budapest.
- Barthes, R. (1996): A szerző halála. In *A szöveg öröme*. Osiris, Budapest, 50–55.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem.
- Bókay A. (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris, Budapest.
- Bókay A. (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei (Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez). In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann, Celldömölk, 73–105.
- Bókay A. (2006): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, 29–42.
- Bunné Csintalan Judit (2009): *Emelt szintű magyar szóbeli érettségi, 2009*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 134–139.
- Czimer Györgyi (2003): Kérdések és válaszok egy lírai szövegben. In *Mit? Kinek? Hogyan?* Konferenciakötet, Szeged, 98–108.
- Czimer Györgyi (2006): Szerepkonstrukciók dekonstruálása: kérdések és válaszok az Esti Kornél énekében. In *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, 191–200.
- Csapó B. (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó B. (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Cserhalmi Zsuzsa (2000): *Amit az irodalomtanításról tudni kellene*. Korona Kiadó, Budapest.

- Falus I. (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*.
- Falus I. – Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadó Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Fenyő D. Gy. (1998): *Komplex esztétikai és művelődéstörténeti program*. In *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann Könyvkiadó, 304–319.
- Fenyő D. Gy. (szerk) (2001): Tematikus-motivikus témakörök. Műfaji-poétikai témakörök. In *Nézőpontok, motívumok, irodalmi témakörök*. Krónika Nova Kiadó, 19–175.
- Fűzfa B. (1998): Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann Könyvkiadó, 334–347.
- Gadamer, H. G. (1984): A játék mint az ontológiai explikáció vezérfonala. In *Ígazság és módszer*. Gondolat, Budapest, 88–107.
- Gordon Györi J. (2006): Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, 100–112.
- Horváth A. (1994): *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. OKI, Budapest.
- Jauss, H. R. (1997): Recepcióelmélet. In *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest, 34–73.
- Jegyzetlapok a giccsről. Ötletek, játékok. In *Tanári Kincsestár – Irodalom*, 2007. február
- Jelképtár* (Szerk.: Hoppál M. – Jankovics M.–Nagy A. – Szemadám Gy.) (1990). Helikon, Békéscsaba.
- Kulcsár Szabó E. (2001): „Szétterült ütem hálója” (Hang és szöveg poetikája: a későmodern korszakküszöb József Attila költészetében). In Kabdebó L. – Kulcsár Szabó E. – Kulcsár-Szabó Z. – Menyhért Anna (szerk.): *Tanulmányok József Attiláról*. Anonymus, Budapest, 15–42.
- Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.
- Németh G. B. (1987): Az önmegszólító verstípusról. In *Hosszmetsetek és keresztmetsetek*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 264–297.
- Népszerű műfajok és témák. http://www.konyv7.hu/index.php?akt_menu
- Pethőné Nagy Csilla (2005e): A(z) (irodalom)tanár szerepének újraértelmezése. ill. Az együttműködésen alapuló tanulás tanári és tanulói feltételei. In *Módszertani kézikönyv*, Korona Kiadó, Budapest, 60–62. ill. 149.
- Pethőné Nagy Csilla (2005d): Kooperatív tanulás az irodalomórán. Drámajátékok az irodalomórán. A projekttanulás. A tanulói portfólió. In *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest, 127–179.
- Pethőné Nagy Csilla (2005a): Gondolkodás – intelligencia – kompetencia. In *Módszertani kézikönyv*, Korona Kiadó, Budapest, 70–78.

- Pethőné Nagy Csilla (2005b): A tanulás általános kerete: a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás modell. In *Módszertani kézikönyv*, Korona Kiadó, 62–70.
- Pethőné Nagy Csilla (2005c): Az olvasás szerepe az (irodalom)tanulásban. A fogalmazási folyamat három modellje. A kreatív írás működtetése. In *Módszertani kézikönyv*, Korona Kiadó, 96–126.
- Ricoeur, P. (1999): Struktúra és hermeneutika. In *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest, 34–73.
- Sipos L. (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, 16–28.
- Terjéki Ildikó (2001): A lektúr irodalma. In *Nézőpontok, motívumok, irodalmi témakörök*. Krónika Nova Kiadó, 289–314.
- Tóth L. (1999): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez*. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen. Kósáné Ormai Vera – Porkolábné Balogh Katalin – Ritoók Pálné (1984): *Nevelés-lélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi Borbála (2001): Költészet és játék. In *Nézőpontok, motívumok, irodalmi témakörök*. Krónika Nova Kiadó, 175–201.