

# SZÍNTER

## Módszertani folyóirat

magyar nyelv és irodalom ■ történelem ■ rajz és vizuális kultúra  
énekek-zene ■ mozgóképkultúra és médiaismeret

**MOZAIK**


**6**  
Kalandozás  
térben és időben  
Virtuális világ valódi  
élményekkel: A 3D-s animációk



**17**  
„Út a zenéhez”  
A hagyomány és modernitás  
összhangja az ének-zene  
tanításban



**38**  
Egy varázslatos  
különc gondolatai  
rajzórákon  
Beszélgetés Szabó Erikával





Mozaik Digitális Oktatás – Otthoni tanuláshoz

# mozaWeb.hu

## Web-tankönyvek extra tartalmakkal

A mozaikos tankönyvekben található kódot a [www.mozaWeb.hu](http://www.mozaWeb.hu) honlapon aktiválva a tanév során elérhető a tankönyv internetes változata a hozzá tartozó **extra tartalmakkal, eszközökkel és játékokkal együtt.**

mozaWeb  
kód

MS-3186 www.tkr.hu: GDBI-PJWF-XXYH-FAJR



interaktív  
3D-modellek



érdekes  
videófilmek



mesék, dalok  
zeneművek



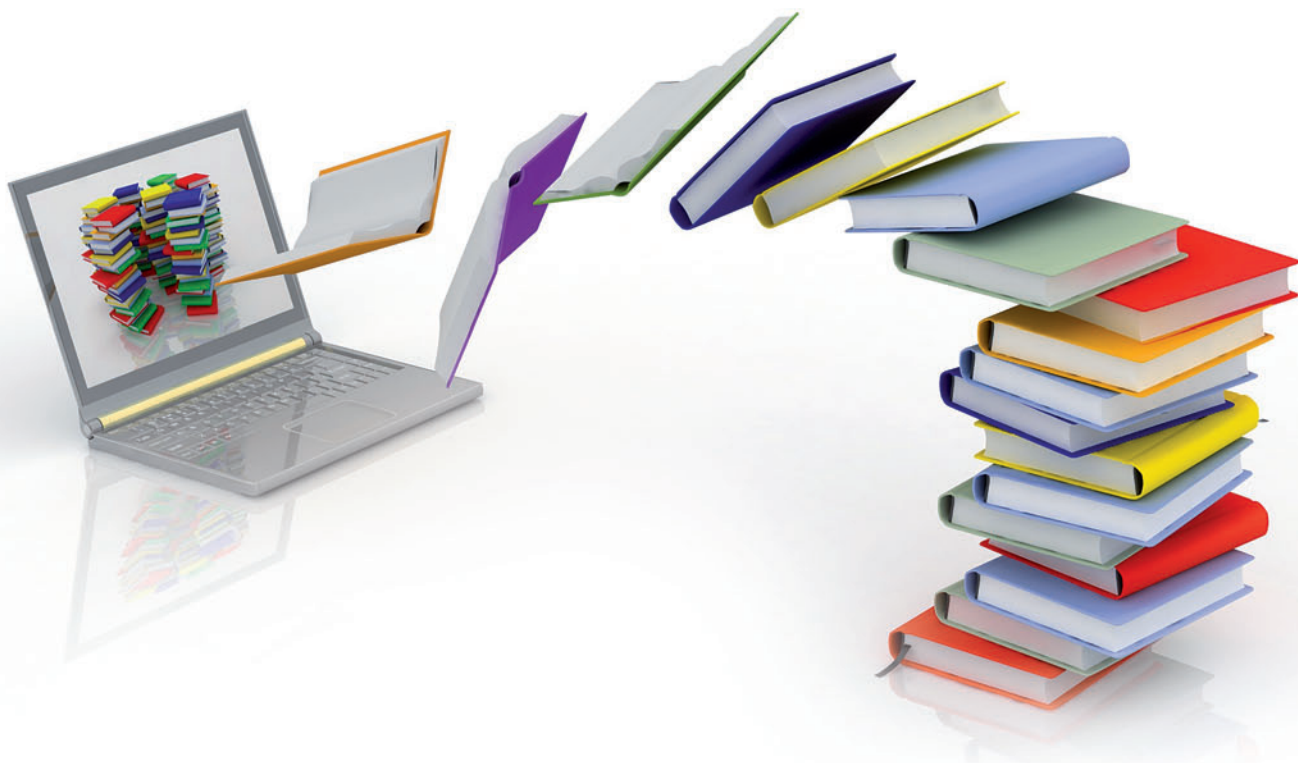
interaktív  
feladatok



AZ ÉV HONLAPJA  
2012

Tekintse meg a digitális fejlesztéseinket bemutató videónkat a mozaWeben vagy a [www.mozaik.info.hu](http://www.mozaik.info.hu) oldalon.





# TISZTELT TANÁRTÁRSAIM, KEDVES KOLLÉGÁK!

**M**indannyian szakmánk elkötelezettjei vagyunk, szeretjük a munkánkat, jó szívvel állunk diákjaink elé nap mint nap. Ha ez nem így lenne, akkor most nem találkoznánk itt, ebben a mediális térben, bizonyára nem forgatnánk érdeklődéssel ezt a módszertani kiadványt. A Mozaik Kiadó nevében köszöntöm Önöket a SZÍNTÉR módszertani folyóirat lapjain! Ezzel a folyóirattal szeretnénk segítséget nyújtani öt tudományterület (ha egyszerűbben fogalmazunk: öt tantárgy) szaktanárainak abban, hogy saját, jól bevált módszereik mellett megismerhessenek új, más utakat is. Sőt az is lehetséges, hogy már ismerik ezeket a metódusokat, csak kicsit másképp, s az a jóleső érzés tölti majd el Önöket, hogy hasonló gondolkodású kollégákkal találkozhat-

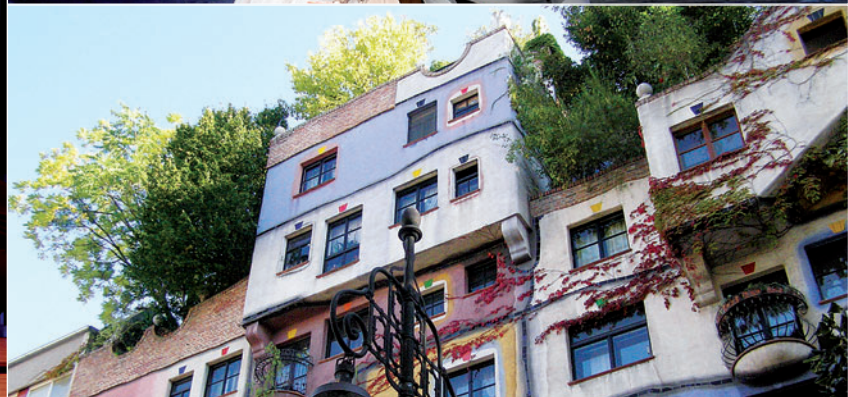
tak, nincsenek egyedül. Arra gondoltunk, hogy a humán terület különböző szegmensei olyan sok átjárást, tantárgyközi érintkezést kínálnak, hogy egymást erősítsék, ha egyetlen kiadványban bukkannának fel **a magyar nyelv és irodalom, a történelem, az ének-zene, a rajz és vizuális kultúra, illetve a mozgóképkultúra és médiaismeret** aktuális módszertani kérdései. Így akár a kétszakosok vagy a saját tantárgyukhoz kiegészítéseket keresgélők is megtalálhatják az érdeklődésüknek megfelelő tartalmakat folyóiratunk hasábjain.

Fontos célunk, hogy a közoktatás mindkét színterét, az általános és a középiskolás korosztály tanítási gyakorlatát is segítsük ötleteinkkel. Merjük kipróbálni a jó módszereket, merjünk újítani, merjünk magunk elé

új célokat állítani! Csak így tudunk szembenézni a megváltozott társadalmi, kulturális, infokommunikációs közeggel, melytől nem tartani kell, hanem megismerni az általa kínált új lehetőségeket. Folyóiratunk ezért előszeretettel koncentrál majd az IKT-eszközökkel megvalósítható tartalmakra, de kiemelten támaszkodik az ötletek megvalósításához nélkülözhetetlen tanáregyéniség, a jó pedagógus ethoszára is.

Munkájukhoz felfedezői kíváncsiságot, megújulási igényt, sok-sok türelmet és emberséget kívánok szerkesztőtársaim nevében!

*Erdélyi Eszter*



### Szerkesztőség:

Vezetőszerkesztő: Erdélyi Eszter

Tantárgyfelelős szerkesztők:

Andóczy Balog József, Kiszin Miklós,  
Pacz Mária, Szabó Erika

Kiadói szerkesztő: Fodor Zsuzsa

Anyanyelvi lektor: Varró Sándor

Tördelőszerkesztő: Jacob Péter

Borítóterv: Szőke András

Kiadó: MOZAIK Kiadó

6701 Szeged, Pf. 301

Tel.: (62) 470-101, Fax: (62) 554-666

Honlap: [www.mozaik.info.hu](http://www.mozaik.info.hu)

E-mail: [kiado@mozaik.info.hu](mailto:kiado@mozaik.info.hu)

A *Szintérben* megjelenő valamennyi cikket szerzői jog védi. Másolásuk – bármilyen formában – kizárólag a kiadó engedélyével történhet.

A közlésre szánt kéziratokat várjuk a [szinter@mozaik.info.hu](mailto:szinter@mozaik.info.hu) e-mail címre.

Nyomdai munkálatok:

Innovariant Kft., Szeged.

Felelős vezető: Drágán György

2013/1. szám (2013. április)

Kiadói kód: MS-9111

ISSN 2063-8388



## TARTALOM

### Diákközelben

#### Kalandozás térben és időben

Virtuális világ valódi élményekkel: a 3D-s animációk

4

#### A Rómeó és Júlia „újraolvasata”

A vitakultúra fejlesztése egy irodalmi mű kapcsán

10

#### „Út a zenéhez”

A hagyomány és modernitás összhangja az ének-zene tanításban

15

#### „A száraz zömléhez üdítőt”

Kooperatív tanulás a középiskolai magyarórán

18

#### A villanyvasaló és a kártyapakli találkozási pontja a tanári asztalon

A festészet fényképezőgéppel a médiaórán

23

#### Drámajáték történelemórán

Az alkalmazott drámajátékok szerepe és helye az általános iskolai történelemtanításban

32

#### Egy varázslatos különc gondolatai rajzórán

Beszélgetés Szabó Erikával

36

### Mozaikok

#### A bennünket körülvevő világ vizuális értelmezése

A vizuális kultúra tanítása 8. osztályban

41

#### „Navigare necesse est”, avagy tájékozódni muszáj!

Történelmi atlasz középiskolásoknak

43

#### Jókedv és színvonal a középiskolás nyelvtanórákon

Nyelvtanítás a középiskolában

47

#### A feje tetejéről a talpára...

Történelemkönyv középiskolásoknak

50

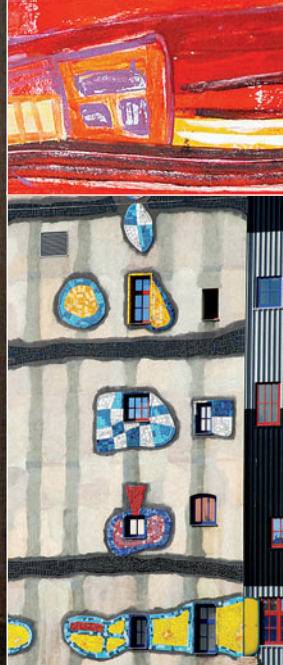
#### Élményközpontú irodalomoktatás a középiskolában

54

#### „Ember lenni mindég”

Erkölcstan tanítás a felső tagozatban

56



# HAGYOMÁNY ÉS MODERNITÁS A HUMÁN TANTÁRGYAK MÓDSZERTANÁBAN

Sokakat foglalkoztató és sokféle mutató címet választottunk az első számunknak. Ezzel szeretnénk kifejezni folyóiratunk szellemi tájékozódásának irányát, azt a számunkra rokonszenves tanári gondolkodásmódot, amely ennek a két fogalomnak az együttesében látja a diákok megszólításának esélyét.

Többféleképpen lehet értelmezni a kulturális örökség és az újító szándék viszonyát:

Jelentheti egyrészt az oktatási módszerek sokszínű lehetőségeit, melyeknek ugyanúgy szerves része a „hagyományos” szakember, a magasan képzett, felkészült és hiteles tanár-egyéniség, mint a legmodernebb infokommunikációs eszközök naprakész használata, vagy a metodológia új útjainak szenvedélyes alkalmazása.

Másrészt azt is jelenti, hogy a kulturális életünk különféle tartományainak (irodalom, zene, képzőművészet, film stb.) vizsgálatakor, s a tár-

sadalomtudományok alapos tanulmányozásakor is szembe kell néznünk ezeknek a területeknek az évszázadok során megképződött tradícióival, de ezzel együtt kezdenünk is kell valamit a hatalmas hagyományrendszerrel. Az iskolának nem lehet elegendő célja, hogy „beletöltse a gyerekek fejébe” – kronologikusan – ezt a mérhetetlenül hatalmas ismeretanyagot. Valahogy közel kell hozni, élővé kell varázsolni mindazt, amit hagyományainkból arra érdemesnek tartunk. Nem lehet sikeres a tanítás, ha nem tudjuk kialakítani a párbeszédet a régi és az új között. Érdekltté kell tenni tanítványainkat abban, hogy számukra adekvát, „mai módon” alakítsák ki a viszonyukat a kötelezően elsajátítandó kulturális és történelmi örökséghez. Egy-egy irodalmi szöveg, film vagy festmény nem passzívan befogadandó „holt anyag”, hanem az aktuális szemlélő, olvasó által szüntelenül életre kelő,

koronként más elemzési metódusokat meghívó, egymással gyakran kommunikáló alkotásokba kódolt értelmezési lehetőség. A történelem már régóta nemcsak tények halmaza, hanem a mai világunk megértését, a politikai folyamatok összefüggéseit alapjaiban meghatározó társadalmi diskurzus és vitaanyag fontos része. Az anyanyelv a világgal együtt változó rendszer.

Arra vállalkozunk tehát, hogy ennek az első számnak az ethoszával indítsuk útjára módszertani folyóiratunkat, s meghívjunk olvasóink közé minden olyan pedagógust, akinek fontos a párbeszéd, az együttműködés, a közös gondolkodás. Nemcsak egymással, hanem tanítványainkkal is.

*Erdélyi Eszter*

I Molnár László

## KALANDOZÁS TÉRBE ÉS IDŐBE

### VIRTUÁLIS VILÁG VALÓDI ÉLMÉNYEKKEL: A 3D-S ANIMÁCIÓK



Néhány évvel ezelőtt a számítógép még csak „tévedésből” jelent meg a humán tantárgyak óráin, napjainkban azonban már az oktatási folyamat egyik kulcsezerszközének tekinthető e műveltségterületeken is. Bizonyára mindannyiunk életében igazolást nyert az a tétel, mely szerint „a gépeknek lelkük is van”. Jelen esetben ezt a „lelkes” szerepet a különböző oktatási szoftverek töltik be.

#### AKKOR

Természetesen az információs és kommunikációs technológiára (IKT) épülő eszközök (számítógép, projektor, interaktív tábla stb.) megjelenése az oktatásban a tankönyvkiadókat is új kihívás elé állította. Ám ez a kihívás nem egy problémát teremtett meg, hanem inkább egy lehetőséget adott. Lehetőséget arra, hogy még hatékonyabbá és még élményszerűbbé váljon a tanítási-tanulási folyamat. (Szeretném leszögezni, hogy nem vagyok a digitális világ ROM-ba égetett bitpallosának elvakult hordozója, de tény, hogy napjainkban már nem dughatjuk a homokba a fejünket, ha az IKT-ról van szó.) Az eszközök a közoktatási intézmények nagy részében már jelen vannak, s remélhetőleg (többek között a pályázati rendszernek köszönhetően) ez az arány tovább nő a jövőben.

A Mozaik Kiadó – évekkel ezelőtt – az elsők között ismerte fel ezt a lehetőséget, és (egyfajta küldetéstudatot kialakítva) megkezdte az oktatási szoftverek, a digitális tartalmak fej-

lesztését. A munka során értelemszerűen újabb és újabb lehetőségek generálódtak, hiszen a digitális világban a „határ a csillagos ég” (vagy sok esetben még az sem).



#### AZT MONDJÁK

A Mozaik Kiadó interaktív táblán használható digitális kiadványai (mozaBook) alap- és extra változatban is elérhetők. A digitális könyvek a nyomtatott változatban fellelhető szöveges és képi tartalmakon túl számos videóval, hanganyaggal, háromdimenziós modellel, tematikus eszközzel és játékkal teszik érdekesebbé a tananyagot. Ezeket az eszközöket a pedagógusok számára, tanórai munkához fejlesztették. A diákok részére otthoni használatra készült webtankönyvek (mozaWeb) is tartalmazzák az interaktív 3D-s modelleket, videókat, hanganyagokat. A mozaWeb rendszer az e-learning kategóriában elnyerte „Az év honlapja 2012” díjat.

A digitális kiadványokról és a 3D-s modellekről részletes információkat a kiadó honlapjának ([www.mozaik.info.hu](http://www.mozaik.info.hu)) „Digitális” menüpontjában találhatunk, vagy közvetlenül is elérhetjük azokat a mozaBook ([www.mozabook.hu](http://www.mozabook.hu)), a mozaWeb ([www.mozaweb.hu](http://www.mozaweb.hu)) és a mozaik3D ([www.mozaik.info.hu/Homepage/Mozaportal/MPmozaik3d.php](http://www.mozaik.info.hu/Homepage/Mozaportal/MPmozaik3d.php)) oldalakon.

## AJTÓT NYITOK

Az apró digitális mozaikokból mára már egy színes digitális világ bontakozott ki. Bepillantást nyerhetünk e világba, ha megismerjük annak egyik fő alkotóelemét, a digitális tankönyvcsaládot és a használatához szükséges mozaBook keretprogramot. (Időközben megszületett e digitális megoldás internetes „testvére” is, mely a keresztiségben a mozaWeb nevet kapta. Erről az „Azt mondják” című keretes írásban esik szó.)

E digitális eszközök és tartalmak – szó szerint – egy új dimenzióba helyezték a tanítási-tanulási folyamatot. Felhasználóbarát felületükkel, színes tartalmaikkal, rugalmas eszközeikkel olyan új módszertani lehetőségeket adnak a pedagógusok

kezébe, melyek a klasszikus nyomtatott tankönyvek esetében értelemszerűen nem álltak (nem állhattak) rendelkezésre. A digitális eszközök segítségével a szemléltetés valóban élményszerűvé válik, segédeszközökkel pedig hatékonyabbá és „diákbarátabbá” tehető az ismeretek elsajátítása, illetve a különböző képességek fejlesztése.



Az ábrák megtalálhatók és kipróbálhatók a következő elérhetőségeken:

[www.mozaweb.hu/3D\\_Daidalosz\\_es\\_Ikarosz](http://www.mozaweb.hu/3D_Daidalosz_es_Ikarosz)

[www.mozaweb.hu/3D\\_Tadzs\\_Mahal](http://www.mozaweb.hu/3D_Tadzs_Mahal)

[www.mozaweb.hu/3D\\_Hagia\\_Sophia](http://www.mozaweb.hu/3D_Hagia_Sophia)

[www.mozaweb.hu/3D\\_Muhi\\_csata](http://www.mozaweb.hu/3D_Muhi_csata)

[www.mozaweb.hu/3D\\_Pal\\_utcai\\_grund](http://www.mozaweb.hu/3D_Pal_utcai_grund)

[www.mozaweb.hu/3D\\_Dobok](http://www.mozaweb.hu/3D_Dobok)

[www.mozaweb.hu/3D\\_Templomos\\_Iovagok](http://www.mozaweb.hu/3D_Templomos_Iovagok)



### 1. ábra | Tádzs Mahal (Agra)

A virtuális világban híres (vagy éppen hétköznapi) építmények, tárgyak, helyszínek, események kelnek életre. Az ábrázolt objektumot körbeforgathatjuk, tetszőleges irányból megnézhetjük.

A Tádzs Mahalt ábrázoló 3D-s jelenet megtalálható (például) a 7. osztályos történelemtankönyv digitális változatában.



## A SZEMED

Az objektumokat körbeforgathatjuk, és tetszőleges szemszögből megnézhetjük. „Kameránkat” szabadon közelíthetjük és távolíthatjuk annak függvényében, hogy áttekinteni szeretnénk az egész képet, vagy részleteit kívánjuk megvizsgálni. (Természetesen előre rögzített beállításokat is kaphatunk vizsgálódásunk tárgyáról a megfelelő gombra kattintva.) A vizuális élmény tovább fokozható, ha „kinyitjuk” a tárgyakat, bepillantást nyerve azok szerkezetébe. Ez az opció fontos információkat szolgáltat az építmények és tárgyak felépítésére, illetve működésére vonatkozóan (2. ábra).

Így a látvány és az általa kiváltott élmény is – szó szerint – testközelivé válik.



2. ábra | Hagia Szophia (Isztambul)

A virtuális tér lehetőséget ad arra is, hogy „kinyissuk” a tárgyakat. Így megismerhetjük a felépítésüket, tanulmányozhatjuk a szerkezetüket, megvizsgálhatjuk működésüket. A Hagia Szophiát ábrázoló 3D-s jelenet megtalálható (például) az új ötödikes *Művészettörténet* tankönyv digitális változatában.

tőség rejlik, ahol ennek az eszköznek az alkalmazása hatékonyan beépíthető a tanítási-tanulási folyamatba.

A virtuális térben újjászülethetnek hétköznapi és híres építmények (1. ábra), megelevenedhetnek fontos személyek és tárgyak, szemünk elé tárulhatnak legendás helyszínek, és még sorsfordító események szemtanúivá is válhatunk. A humán tantárgyak digitális tankönyveiben szép számmal találunk 3D-s jeleneteket. Ezek módszertanilag integrálódnak a kiadványok megfelelő témáihoz, de a keretprogram rugalmassága folytán a pedagógus szabadon dönthet további elhelyezésükről, illetve felhasználásukról. Fontos tudnunk, hogy – a tantárgyak közötti integrációt, a kultúra összetettségét és egyetemességét figyelembe véve – egy-egy jelenet nem csupán egy tantárgyhoz kapcsolódik, és így nem csak egy kiadványban szerepel. (A digitális tananyag szerkesztőinek egyik alapfel-

adat éppen az, hogy minél több helyen pozicionálják a kapcsolódó 3D-s animációkat, nagyobb mozgásteret, szélesebb eszközöket biztosítva így a pedagógusok gyakorlati munkájához.)

A sokrétű felhasználhatóság mellett a másik fő szempont a hitelesség. A jelenetek megszületését alapos kutatómunka és anyaggyűjtés előzi meg. A tervezéskor, a forgatókönyvek összeállításakor a pedagógiai munka szempontjai is dominánsak. A számítógépes modellezést végző programozók pedig „életet” lehelnek a virtuális világba, valóságáruvá varázsolva azt.

## OBJEKTUMOK

A virtuális térben újjászülető objektumok nagyszerűségét és értékét részben az adja, hogy a legtöbb esetben szinte kivitelezhetetlen a személyes találkozás a jelenet tárgyával (pl. a kínai Nagy Fallal), sok esetben pedig egyenesen lehetetlen (pl. egy közép-

kori templomos lovaggal). A kedvezményes diák- és pedagógusjeggyel is használható teleportáló berendezés és időgép feltalálásáig valószínűleg ezek a 3D-s jelenetek szolgáltatják a legjobb megoldást. ■ 1. példa

A szerkezet, illetve a metszetkép megismerésével összehasonlításokat és elemzéseket végezhetünk, értékes információkhoz jutva. Mindezt változatos technikákkal tehetjük meg: az egész osztállyal együtt gondolkodva, csoportfeladatokat definiálva, vagy egyéni kutatómunkákat megjelölve.

## MOZGÁS

A 3D-s modell akkor lesz szigorú értelemben vett „animáció”, amikor valamilyen (a körbeforgáson túlmutató) mozgás is megjelenik benne. Így (inter-)aktívabb, valóságosabb lesz a bemutatott helyszín vagy objektum. ■ 2. példa

Különleges formáját képezi a 3D-s modellekben való mozgásnak a „séta”.



## A séta

A séta során lehetőségünk nyílik egy-egy nagyobb helyszínek a bejárására, szinte a virtuális tér részévé válva. A mozgást egy egyszerű irányítókonzol segítségével végezhetjük, melyet „pár lépés” megtétele után már magabiztosan fogunk használni. (Tanítványaink számára e tanulási folyamat valószínűleg „nulla hosszúságúra” redukálódik, hiszen az általuk kedvelt számítógépes játékok irányítása sok esetben hasonlóan történik.)

A „séta” során valóban karnyújtásnyi közelségbe kerülhetünk a modell egyes elemeihez, és könnyedén átélethetjük az ábrázolt helyszín hangulatát.

A tanulók életkori sajátosságainak részét képező vizuális memóriát kihasználva ez az eszköz igazán sokat segít a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növelésében, ráadásul a diákok (pozitív irányba általában

csak nehezen elmozdítható) motiváltsági szintje is biztosan nőni fog.

## SZÖVEGES TARTALMAK

Bizony mindannyiunk tudása véges, és – valljuk be őszintén – bizonyos területeken meglehetősen korlátozott. A 3D-s modellekhez kapcsolódóan – azok látványvilágán túl – szöveges tartalmakat is megjeleníthetünk. Ezek alapvető vagy kiegészítő jellegű, fontos, érdekes és színes információkat tartalmaznak a látottakhoz illeszkedve. (Így a tanóra előtt a pedagógus, a tanórán pedig a diákok is felvértezhetik magukat a szükséges ismeretekkel.) ■ 3. példa

## HANGOK

Természetesen a virtuális világ a különböző mozgásoknak köszönhetően sem válhat valósággá, ám hangok hozzá-

adásával egy újabb nagy lépést tehetünk a valóság felé. ■ 4. példa

## A narráció

Külön figyelmet érdemel a „hangsorbán” a narráció. Egyre több jelenetbe integrálódik egy olyan opcionális kapcsoló, melyet alkalmazva egy néhány perces „dokumentumfilm” pereg előttünk, amelyben a képi elemeket magyarázó kommentár kíséri. A hallottak egyrészt megerősítik a látottakat, másrészt pedig további érdekes információkkal gazdagítják ismereteinket.

A hangok lejátszásakor a hangerőt is szabályozhatjuk a program segítségével (vagyis nem kell feltétlenül módosítani az IKT-eszköz beállításait). A lejátszást bármikor megállíthatjuk, illetve folytathatjuk.

A 3D-s modellek egy részénél a narráció már két idegen nyelven (angolul és németül) is meghall-

## 2. PÉLDA

### A PARADICSOM ÉLETTÉ LESZ

A jelenetekbe ágyazott mozgásnak számos formája létezik. Sok esetben maguk a szereplők végeznek meghatározott mozgásokat. Máskor az adott esemény megismeréséhez elengedhetetlenül fontos a mozgás mint szemléltetőeszköz alkalmazása (3. ábra). Egyértelmű igényt fogalmaz meg az animációra az a helyzet is, amikor valamilyen gépet vagy közlekedési eszközt szeretnénk működés közben ábrázolni. (Ráadásul ilyenkor el sem hagyható a mozgás, hiszen sérülne a megértés.) Persze általában nem csak a „főszereplők” mozgása befolyásolja a jelenet értékét: a környezet (pl. vízfelszín, szél) és a „statiszták” (emberek, állatok, növények, tárgyak) hely- vagy helyzetváltoztatása is nagyban hozzájárulhat a valóságéret kialakulásához, az élményszerűség fokozásához.



### 3. ábra | A muhi csata (1241. április 11–12.)

A virtuális keretek között lehetőség nyílik arra is, hogy „terepasztalszerűen” ábrázoljunk egy-egy helyszínt, illetve az ott zajló eseményeket. Az animáltság ebben az esetben is élményszerűvé, könnyebben értelmezhetővé teszi a látottakat.

A muhi csatát bemutató 3D-s jelenet megtalálható (például) a 3. osztályos *Mese és valóság* olvasmánygyűjtemény digitális változatában.

### A BETŰK SIVATAGÁBAN

A virtuális tér több lehetőséget is nyújt a szöveges tartalmak „megszerzésére”. Az egyik megjelenítési mód a „sétához” kapcsolódik. A modell helyszínét körbejárva nem csupán a látványban gyönyörködhetünk, hanem az élénk színű, forgó, kérdőjelet tartalmazó ikonokhoz érve néhány soros kérdést is találunk (4. ábra).

Egy közvetlenebb módja a szöveges információ megjelenítésének az, amikor egy kapcsolóra kattintva feliratokat rendelünk a modell bizonyos elemeihez, vagy egy másik gombbal információs sávot nyitunk meg a modell ablakának jobb oldalán.

A csatajeleneteket modellező 3D-k esetében a különböző csapategységekkel együtt mozognak a kapcsolható feliratok.



#### 4. ábra | A Pál utcai grund

A virtuális térben mozogva – egy ügyes megoldásnak köszönhetően – saját magunk is gyűjthetünk további információkat a látottakra vonatkozóan. Így az interaktív megismerési folyamat újabb elemmel bővül.

A Pál utcai grund 3D-s jelenete megtalálható (például) az 5. osztályos irodalomtankönyv digitális változatában.

gatható, a jelenet beállítási menüjében a megfelelő mezőt kiválasztva. Az idegen nyelvű szöveg ezekben az esetekben nemcsak a narrációs hangnál van jelen, hanem a kapcsolható feliratoknál, a szöveges feladatoknál és az esetlegesen meglévő információs sávnál is. Így lehetőség kínálkozik a tantárgyak közötti integráció (vagy két tanítási nyelvű osztályokban

a mindennapos munka) magasabb szintre emelésére.

### FELADATOK

Úgy érzem, eddig sikerült a gondolatkörök megjelölésére egy-egy olyan „a” betűvel kezdődő (és József Attila tollából származó) verscímet választani, mely viszonylag jól utal

a tartalomra. Először arra gondoltam, hogy az ismertető végén majd felteszem azt a (duplán „költői”) kérdést, hogy kitől származnak a fejezetcímek. Ám most, mikor a 3D-s jelenetekbe integrált feladatok kerültek terítékre, felül kellett vizsgálnom eredeti elképzelésemet. Hiszen a feladatmegoldással éppen nem a diák „vergődése” a cél, hanem az, hogy az ismeretek

### A KOZMOSZ ÉNEKE

Nyilvánvaló, hogy a hangok jelenléte szükséges azoknál a 3D-s modelleknél, melyek az ének-zene tantárgyhoz kapcsolódnak (5. ábra), ám a korhű aláfestő zene nagy hozzáadott értéket képvisel a többi jelenet esetében is. Persze nem feltétlenül kell egy tárgynak „zeneszerszámnak” lennie ahhoz, hogy saját, jellemző hanggal rendelkezzen. A gépek és a közlekedési eszközök esetében is sokkal élethűbbé varázsolható a modell ezzel a kiegészítéssel.



#### 5. ábra | Dobok

Egy kapcsoló segítségével az adott tárgyat meg is szólaltathatjuk. A különböző típusú dobokat bemutató 3D-s jelenet megtalálható (például) az 5. osztályos ének-zene tankönyv digitális változatában.

bővítése, a képességfejlesztés, a tanulak alkalmazása interaktív, játékos, látványos és élményszerű módon történjen. (A választott verscím jelen esetben tehát pusztán a tanulók cselekedtetésére utal...) ■ **5. példa**

A humán tantárgyakhoz kapcsolódóan a feladatok száma még csekély, de a fejlesztéseknek köszönhetően a jövőben ez változni fog.

A virtuális térbe ágyazott interaktív feladatok megoldása nem időigényes, színességük és érdekességük miatt jelentősen hozzájárulhatnak a motíváló tanórai környezet kialakításához, a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növeléséhez.

### A SZÍV S A SZEM

Történelem–matematika szakos gyakorló tanárként már viszonylag korán lehetőségem nyílt a Mozaik Kiadó digitális taneszközeinek használatára. (Így az interaktív 3D-s modelleket a „születésüktől kezdve” ismerem.) Látom azt a fejlődési görbét, melyet ezalatt bejártak, tanúja voltam az újabb és újabb fejlesztéseknek, eszközök és tartalmak megjelenésének.

Az elmúlt időszak munkájának gyümölcse egy rendkívül komplex,

sokszínű alkalmazásokkal rendelkező program lett, mely eleget tesz a pedagógusok által (joggal) elvárt „felhasználóbarát” és „rugalmasan alkalmazható” kritériumoknak is. A tankönyvek digitális változatai pedig tartalmazzák mindazt a csodát, melyek segítségével a tanórán folyó munka a diák és a pedagógus számára is élményekkel teli és hatékony lesz.

Mert a hangsúly szerintem azon van, hogy mennyire érezzük jól magunkat az órán, és milyen visszajelzéseket kapunk tanítványainktól a közösen eltöltött 45 percre vonatkozóan. Ha az élményszerű szemlé-

tetést és a játékos feladatmegoldást lehetővé tevő interaktív 3D-s modellek alkalmazása nyitottabbá teszi a diákok szívét és csillogóbbá a szemüket, akkor bátran kijelenthetjük, hogy érdemes volt alkalmazni őket.

Feladat
Ki állt a templomos lovagrend élén?
A: a nagymester
B: nem volt vezetője
C: a vezérlovag
D: a főlovag
Kérdés: 4/5 Hibás: 1 Helyes: 2



### 6. ábra | Templomos lovagok

A virtuális térben sokféleképpen cselekedtethetjük a diákokat. Az egyik interaktív lehetőséget az kínálja, hogy „beszélgethetünk” a jelenet szereplőjével, aki a témához kapcsolódó kérdéseket tesz fel (sok esetben itt is választhatjuk az angol, illetve a német nyelvet).

A templomos lovagokat ábrázoló 3D-s jelenet megtalálható a korábbi 6. osztályos, illetve az új 5.-es történelemtankönyv digitális változatában.

### 5. PÉLDA

#### A VERGŐDŐ DIÁK

A 3D-s jelenetek számos színes lehetőséget nyújtanak a feladatok integrálására. Az egyik változatban az animáció szereplői tesznek fel nekünk a témához illeszkedő kérdéseket (6. ábra). A kérdések többségénél négy lehetőség közül kell kiválasztanunk a megfelelőt (a többi kérdés pedig eldöntendő). A „kérdező” válaszainkat egyesével is értékeli, az ötödik item után pedig összefoglaló statisztikát és minősítést kapunk. Az öt kérdést a program egy legalább 20 elemből álló adatbázisból véletlenszerűen választja ki.

Egy másik megoldás a korábban már megismert „sétához” kapcsolódik. A jelenet helyszínét bejárva öt kérdőjelet kell megkeresnünk, melyek mindegyike egy-egy kérdést rejt. A kérdések megfogalmazása és kiválasztása, a válaszok értékelése és összegzése ebben az esetben is az előzőekben leírtak szerint történik.

A harmadik típusba azok a 3D-s jelenetek tartoznak, amelyek az interaktív feladatokat alkotják.



■ Seress Ákos

# A RÓMEÓ ÉS JÚLIA „ÚJRAOLVASATA”

## A VITAKULTÚRA FEJLESZTÉSE EGY IRODALMI MŰ KAPCSÁN

Az irodalomelmélet abból a felismerésből született, hogy nemcsak maga az irodalom változik (új műfajok jönnek létre, megváltozik a nyelv, a stílus stb.), hanem a hatása, a kultúrában betöltött szerepe, pozíciója, illetve a hozzá való viszonyunk is. Nemcsak arról van szó tehát, hogy új írók tűnnek fel, akiket tanítani kell, hanem, hogy az évszázados műveket is időről időre másképp kell tanítani, mert megváltozott a társadalom, a gondolkodás, így ennek függvényében a szövegek értelmezése is.

Az irodalomoktatás sohasem volt mentes az elmélettől. A legkedveltebb módszer szerint a tanulónak meg kell ismernie a szerzői életrajzot, ha lehet minél részletesebben. Ezek után következnek a művek, időrendi sorrendben. Az elemzés szoros kapcsolatot tart az életrajzzal, mivel ez mutatja meg, hogy mire gondolhatott a szerző. Hiszen a lényeg pontosan ez: a szerző gondolt valamire, ezt bele-tette a műbe, nekünk pedig meg kell találunk az üzenetet. Az irodalom tehát ugyanúgy tényeken alapul, mint a biológia, legfeljebb egy kis intellektuális bújócska, rejtvény során jutunk el a megoldásig.

E szemlélet 19. századi találmány, a pozitívizmus szüleménye, mely szerint az embert három dolog határozza meg: hol, illetve mikor született, valamint, hogy milyen fajú. Ez a szemlélet jó hatással van a nemzettudatra, hiszen minden gyerek betéve tudja a nagy magyar költők életrajzát, és mindenki pontosan ugyanúgy értelmezi Petőfi sorait.

Érdekes azonban megfigyelni, hogy a mai kor tanulóinak milyen kihívásokkal kell szembenéznük. Sokszor hangoztatott tény, hogy a magyar diákok sereghajtóként végeznek azokon a nemzetközi felméréseken, melyek nagy hangsúlyt helyeznek a szövegértésre. Vagyis: a 21. században az a tanuló nyer, aki képes önállóan értelmezni, születnek gondolatai a szövegrészlet olvasása során, és azokat képes választékosan megfogalmazni.

Az a nebuló, aki hozzá van szokva egy „megoldókulcs” használatához, aki nem értelmezni tanult meg, hanem értelmezéseket magolt be, vajon miként oldhat meg egy ilyen feladatot?

## A SZERZŐ HALÁLA

Az irodalomtudomány képviselői közül leghatásosabban talán Roland Barthes lépett fel a pozitívista szem-

lélet ellen *A szerző halála* című tanulmányával. Barthes több érvet is felhoz a pozitívizmus ellen, melyek közül most számunkra egy válik igazán fontossá. A francia tudós kijelenti, hogy „ha Szerzőt adunk egy szövegnek, azzal valamiféle végpontot jelölünk ki a számára, végső jelöl-tet találunk neki, lezárjuk az írást”.<sup>1</sup> Ezek a szövegek azonban gyorsan elveszítik varázsukat, olyanná válnak, mint a keresztrejtvények: miután kitöltöttem, nem érdekes a számomra. A szerzőben való hit valójában az irodalom szeretetét öli meg, hiszen a szö-

*A 21. században az a tanuló nyer, aki képes önállóan értelmezni, születnek gondolatai a szövegrészlet olvasása során, és azokat képes választékosan megfogalmazni.*

veg, amely valaha érdekes, titokzatos, varázslatos volt, egyszerre nem jelent már mást, mint azt, hogy valaki bölcs tanácsokkal akarja ellátni az utókat. Ilyen passzív üzenetekkel, bölcsességekkel pedig amúgy is bőven ellát-nak minket, kérdés, hogy akkor miért nyúlunk az irodalomhoz, hiszen más csatornák sokkal könnyebben hozzáférhetőek.

Barthes szerint a szerző halála végre az olvasó születését eredményezheti; az olvasó pedig nem más, mint „az a valaki, aki egybegyűjti mindazon nyomokat, amelyekből egy írás összeáll.”<sup>2</sup> A szöveg „üzenete”, bölcsessége, tapasztalata az olvasó fejében születik meg, így egy írásnak tulajdonképpen épp annyi jelentése lehet, ahány befogadója van. A „Mit jelent a szöveg?” kérdés tehát nem a szerző szándékára kell, hogy utaljon, hanem arra, hogy mit jelent számomra, mit jelenthet más olvasók

számára, és ezek között az olvasói tapasztalatok között miként lehet közös pontokat találni, vagy épp ellenkezőleg, mi az a szövegben, amit másképp látunk, vagyis amiről vitatkoznunk lehet.

Mindez a lehetőségeink bővülését jelenti, ám azt is be kell látnunk, hogy ez szükségszerűen lemondással is jár: fel kell adnunk ugyanis azt az elképze-lést, amely szerint létezik az irodalmi szövegek végső olvasata, megfejtése.

A szerző halála tulajdonképpen nem jelent mást, mint azt, hogy a szöveg örökké kiismerhetetlen marad, nincs végső megoldása, nincs „helyes” értelmezése. Vagyis: csak félreolvasataink vannak.

Miközben olvasok egy irodalmi művet és értelmezem azt, tudnom kell, hogy ugyanazok a sorok más-nak lehet, hogy teljesen mást jelentenek majd. Az irodalmi műnek nincs végső igazsága, és ennek belátása elengedhetetlen az irodalommal való foglalkozáshoz. Mindez azonban korántsem negatív fejlemény, hiszen: 1. levonhatjuk a következtetést, hogy az irodalom nem halott betűk halmaza, nincsenek megoldott művek, minden újraolvasható, aktualizálható; 2. az irodalom nyitottá válik a vitákra, vagyis lehetőség nyílik egy olyan diskurzusra, melyben az olvasók kicserélik tapasztalataikat, s a véleménykülönbségek felfedezése értékes belátásokhoz vezethet.

## A RÓMÉO ÉS JÚLIA VITÁI

A vitakultúra fejlesztésére számos lehetőséget ad egy adott mű olvasatainak összevetése. Nem az a cél tehát, hogy a „megfelelő” olvasatot adjuk a diákok szájába. A véleménykülönbségek megvitatása során arra lesz figyelmes az olvasó, hogy a szöveg újra és újra izgalmassá és rejtélyessé válik, sőt: a réginek, avittnak

<sup>1</sup> Roland Barthes 2001. *A Szerző halála*. In *A szöveg öröme: irodalomelméleti írások*. Budapest, Osiris Kiadó, 54.

<sup>2</sup> Uo. 55.

hitt művek egyszerre akár modernnek is tűnhetnek. A továbbiakban épp egy ilyen „modernizálási” kísérletet mutatok be. A *Rómeó és Júlia*, és általában Shakespeare művei korban igen távol esnek a diákoktól, így a tanórákon gyakran találkozhatunk azzal a jelenséggel, hogy a tanulók régi, majdhogynem múzeumi tárgyként kezelik ezeket a szövegeket. Az ismert, látszólag könnyen „meg-

fejthető” dráma – köszönhetően a számos feldolgozásnak, de nem feltétlen a nyomtatott drámaszövegnek – a legkevésbé sem hozza lázba a diákokat. Fejből fújják a jól ismert sztorit: adott két gyűlölködő család, amelyeknek egymás iránti ellenszenvé olyannyira erős, hogy a halálba kergetnek vele két szerelmes fiatalot. Rómeó és Júlia az esztelen harag áldozataivá válnak, ám tragédiájuk felnyitja szülei sze-

mét, így végül a szeretet mégis győzedelmeskedik: eljön a béke, a harmónia kora. Azt hiszem, nem sokan vitatkoznának ezzel a tartalmi összefoglalóval.

De ha jobban elmélyedünk a drámaszöveg soraiban, és vitaindító kérdéseket teszünk fel diákjaink számára, akkor egészen meglepő eredményekre juthatunk. ▼

## ▶ A NÉV

### Figyeljük meg az alábbi idézetet<sup>3</sup>:

JÚLIA: Ó, Romeo, mért vagy te Romeo?  
 Tagadd meg az atyád, neved hajítsd el,  
 [...]
   
 Csak a neved ellenségem, csak az: -  
 Te önmagad vagy és nem Montague.  
 Mi az a Montague? se kéz, se láb,  
 Se kar, se arc, se más efféle része  
 Az embereknek. Ó, hát légy te más név!  
 Mi is a név? Mit rózsának hívunk mi,  
 Bárhogy nevezzük, éppoly illatos.  
 [...]
   
 Romeo, lökd a porba a neved,  
 S ezért a névért, mely nem a valód,  
 Fogd életem.

Júlia, miközben a mindent elsöprő szerelemről beszél, a családjá megtagadását kéri Rómeótól.

### Tegyük fel az alábbi kérdést:

- Indokot adhat-e a szerelem arra, hogy az egyén minden köteléket megszakítson azokkal, akik felnevelték és a továbbiakban ne vállaljon velük kötöttséget?

Júlia erre bizonyára igennel felelne. Indoklása egy egyszerűnek tűnő megállapításra épül: a valóság szavak és nevek nélkül is ugyanúgy működik, és ezen a nyelven semmit nem változtat. A név tehát egy parazita, hiszen a kézzel, az arccal, a lábbal ellentétben nem része az embernek. Így könnyen eldobhatjuk, veszíteni nem veszítünk vele, sőt, ez esetben a szereplők még nyernének is.

Ezen érvekkel szemben azonban a következőket lehet felhozni: a név ennél sokkalta bonyolultabban működik. Júlia szerint létezik az autonóm szubjektum, így az ember döntései és választásai segítségével hozza létre önmagát (és épp egy ilyen egyéni választás szép példája lehet

a szerelem), s „jelleme” ezért független környezetétől. Júlia nem kételkedik abban, hogy Rómeó Montague nélkül is pontosan ugyanaz a Rómeó, ám ebben nem feltétlenül kell egyetértünk vele, az autonóm és önalkotó szubjektum léte nem megkérdőjelezhetetlen.

### Tegyük fel a további kérdéseket:

- Biztos, hogy csak és kizárólag magunknak köszönhetjük azt, amik vagyunk?
- Ebben tényleg semmi szerepe nincs a neveltetésnek, a szülői mintáknak?
- Tényleg annyira függetlenek vagyunk, hogy bármikor felégethetjük az őseinkhez vezető hidakat?
- Mikor jön el az a pillanat az egyén életében, amikor már nem tartozik tisztelettel szülei iránt?
- Vajon joga van-e ahhoz, hogy szabad akaratára és egyéniségére hivatkozva ezt bármikor megtegye?



Jelenet a Vígszínház *Rómeó és Júlia* című előadásából, 2012 (Fotó: Almási J. Csaba)

<sup>3</sup> William Shakespeare 1985. *Rómeó és Júlia*. Budapest, Európa Kiadó. Ford.: Kosztolányi Dezső

## A CSALÁD

A család megtagadása sok esetben jogos lehet, például ha a család értékrendje már végképp elfogadhatatlannak bizonyul (lásd Assisi Szent Ferenc történetét, aki megvilágosodásakor jön rá, hogy apja értékrendjét már nem tudja követni). Vizsgáljuk meg a családi viszonyokat e műben.

### Tegyük fel az alábbi kérdést:

- A Montague-k és a Capuletek vajon tényleg olyan rossz szülők, tényleg csak a gyűlölet mozgatja őket?

Rómeó esetében megfigyelhető, hogy nagyon is elkényeztetik őt, amolyan „legkisebb hercegként”, a család szeme fényeként viselkedik (ugyanakkor Júlia a legszorosabb érzelmi kapcsolatot a Dajkával alakítja ki).

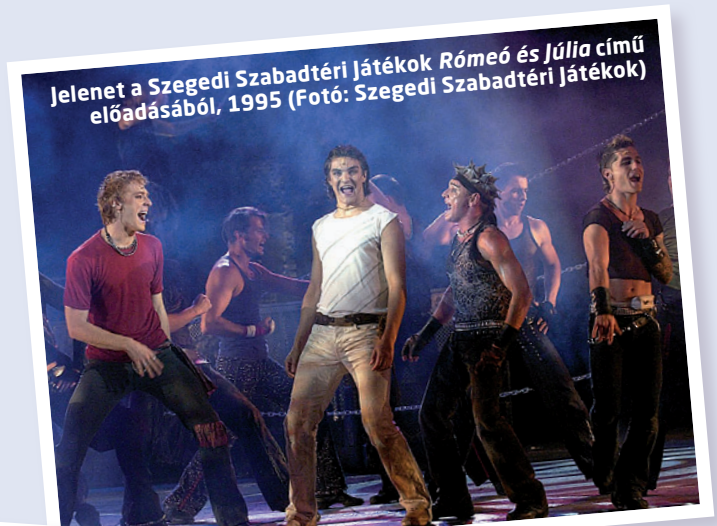
### Figyeljük meg azt a jelenetet, amikor Rómeó társaival megérkezik a bálba. Az öreg Capulet a következőt mondja róla az acsarkodó Tybaltnak:

*CAPULET: No csöndesedj, te kedves öcs, ne bántsd őt, Hisz úgy viselkedik, mint nemesúrfi, S őszintén szólva Verona dicséri, Milyen derék és jólnevelt fiú. A város minden kincséért se hagynám, Hogy itt az én házamban sértegensék. Csitulj le és ügyet se vess reá. Parancsolom; te hát szépen fogadj szót, Nézz nyájasan, a homlokod se morcold, Efféle bál az más modort kíván.*

Azt hiszem, bármely Rómeó (akár a reneszánsz korban, akár ma) örülne, ha apósjelöltje így nyilatkozna róla, s főleg, ha védelmében feleségének unokaöccsét ilyen kemény szavakkal utasítaná helyre.

### Tegyük fel a további kérdéseket:

- Lehet, hogy a két család ellenségeskedése egyáltalán nem olyan heves, mint amennyire azt feltételezzük?
- Elképzelhető, hogy Rómeó és Júlia szerelme épp a kibékülés pillanatában, vagy egy ahhoz közeli helyzetben születik?
- Létezhet a drámának egy olyan olvasata, mely szerint a háborút egyáltalán nem az idősebb generáció, hanem épp a fiatalok (köztük főként Tybalt) tartják fent, s így a bekövetkezett tragédia inkább félreértés, semmint a szülők által a gyermekekre hagyományozott harag miatt következik be?



## A DETERMINÁCIÓ

### Tegyük fel a legtöbb fejtörést kiváltó kérdést:

- A szerelem tényleg egyéni döntés következménye?
- És valóban igaz, hogy így feltétlenül a legfőbb jó, ami az emberrel történhet?

Júlia erre a kérdésre ismét határozott igennel felel, hiszen ő az önkötő szubjektum létében, s így az egyéni döntések jogában hisz. A szerelem pedig pontosan egy ilyen döntés, olyan választás, melyben a szabad akarat nyilvánul meg, és éppen ezért semmi sem korlátozhatja.

### Tegyük fel a további kérdést:

- Vajon a *Rómeó és Júlia* összes szereplője egyetért Júlia véleményével?

Emeljünk ki Mercutio monológjából bizonyos sorokat, melyekben Mab királynőről beszél:

*MERCUTIO: Így robban át a szeretők agyán  
Éjente, és az álmuk szerelem,  
[...]  
Nők ajkain, s álmukban csókolódnak.*

Mercutio tehát a szerelem mögött varázslatot sejt, egy transzcendens erő manipulációját, amelynek az ember tehetetlenül ki van szolgáltatva.

Ha megfigyeljük, látható, hogy a *Rómeó és Júlia* cselekményének nagy fordulatai mind tragikus véletlenek: Rómeó véletlenül szerez tudomást a bálról, véletlenül látja meg Júliát, később a barát által küldött üzenet szerencsétlenül elkerüli őt, épp akkor ér a sírhoz, amikor Párizs, s épp Júlia felébredése előtt öli meg magát. Túl sok tragikus véletlen, olyannyira, hogy felmerül a gyanú: itt bizony valamiféle eleve elrendelésről, determinációról van szó. Mielőtt Rómeó belép a bálba, a következőt mondja:

*BENVOLIO: E szél, miről szólsz, elfújta minket is.  
Megvacsoráztak már, későn jövünk.*

*RÓMEÓ: Sőt tán korán: egyszerre sejtí lelkem,  
Hogy a Sors, mely a csillagokban csüng még,  
Ez éji bálon kezd meg komor,  
Szörnyű futását, és unt életem,  
Mit a mellemben zárok itt, gonosz  
Csellel korahalálba kergeti.*

Úgy tűnik tehát, Rómeó egyáltalán nem hisz saját döntései szabadságában, sokkal inkább a tragikus sorsban, mely akár idő előtt véget vethet életének.

A szerelem tehát egy transzcendens erő akaratából méretett rá, talán épp Mab királynő „jóvóltából”, aki kedvére játszik a védtelen emberekkel. Ebből a szempontból pedig a szerelem inkább ijesztő, semmint csodálatos.

Olyan valami, amit az egyén sem létrehozni, sem irányítani nem tud, ami szembefordítja családjával, s ami éppen ezért tőle függetlenül olykor komédiához, máskor pedig tragédiához vezet.

Hangsúlyozni szeretném, hogy az imént feltett kérdésekre nincs végleges válasz. Feltenni azonban mindenképp érdemes őket, mivel ha máshoz nem is, a legtöbb esetben a mű elolvasásához, illetve újraolvasásához vezethetnek, valamint annak belátásához, hogy az irodalom egyáltalán nem passzív és halott. Egy mű aktivitása és élettel telítettségé nagymértékben függ az olvasótól.

### Felhasznált irodalom:

Roland Barthes 2001. *A Szerző halála*. In *A szöveg öröme: irodalomelméleti írások*. Budapest, Osiris Kiadó





■ Kiszin Miklós

# „ÚT A ZENÉHEZ”

## A HAGYOMÁNY ÉS MODERNITÁS ÖSSZHANGJA AZ ÉNEK-ZENE TANÍTÁSBAN

Az ének, a zene mindig is szorosan összekapcsolta az archaikust az aktuálissal, táplálkozott a hagyományokból azért, hogy megújulhasson. A különböző korszakok stílusminőségei szépen építkeznek egymásra. Csak egy példát gondoljunk végig: létezhetne-e a blues mai formája az ősi, afrikai spirituális énekek és a munkadalok nélkül, vagy Mozart *Prágai szimfóniája* ugyanaz lenne-e a szerző barokk stúdiómai nélkül? Vagy tekintsük a magyar jazzélet kiváló képviselőit: Snétberger Ferenc, Dresch Mihály, Lajkó Félix muzsikájában örömmel fedezzük fel a magyar népzene ismerős dallamit, motívumkincsét. Palya Bea, Szalóki Ági izgalmas stílusötvezetei, a Csík zenekar együttműködése pl. Lovasi Andrással és a Quimby együttesel – mind-mind ezt a kísérletező kedvet szolgálja. Mondjuk el diákjainknak, hogy a zenetörténet izgalmasan kombinálja a régi muzikális örökséget az aktuális korérzéssel, termékenyen használja fel a ránk hagyományozott hatalmas zenei korpust.



**KEZDETEK...**

Harminc éve vagyok énektanár, s tanítom ezt a gyönyörű tantárgyat. Az első tíz évet egy falusi iskolában töltöttem, ahol alsó tagozatos gyerekeket tanítottam. Magam fűtöttem, a fejem majdnem súrolta a plafont (187 cm magas vagyok). A gyerekek a belső padból nem tudtak felállni, mert az a falhoz volt tolva. Szóval számomra ez volt a hőskor, amikor sokat tanultam gyerektől és felnőtől egyaránt. A falusi lét minden szépségét, a munka és az ember tiszteletét, régít és jót, amit egy városban felnőtt fiatal másképpen értelmzett, vagy élt meg. Az énektanításhoz csak egy tankönyv, egy füzet, a saját hangunk és testünk állt rendelkezésre.

Pár esztendő után már a felső tagozatban folytattam a munkát, ahol már zongoránk, metallofonunk, ritmushangszereink is voltak, s már azok is jobban élvezték az együtt muzsikálást, akiknek nem volt olyan kitűnő a hangiadottságuk. A hetedik és a nyolcadik osztályban aztán a mutálás és a kamaszkodás minden problémája az énekórán is megjelent. Úgy gondoltam, hogy a jól felépített zene iránti érdeklődését a gyerekeknek nem szabad elveszíteniük. Az egyik nagy segítséget az akkoriban megjelent Pécsi Géza *Kulcs a muzsikához* című lemeze és az egész énekképzés szemléletét megreformáló gondolatai adták. Szerinte a zenetörténetet a társművészetekkel együtt kell tárgyalni, az irodalomból, történelemből, képzőművészetből tanultakat felhasználni, továbbá a reáltudományok, a fizika, a matematika idekapcsolódó felfedezéseit, találmányait is érdemes felsorakoztatni. Netán a kor divatját, öltözködését sem árt bemutatni. Mindezekkel a művészetek és a tudományok összefüggéseire lehet felhívni a tanulók figyelmét, egységben tudjuk láttatni az egyes korok értékeit, szépségeit. Természetesen sokkal több készülést, előkészítést igényelt ez a munka: a lemezjátszó beállítása, rajz készítése, képkivágás, könyvtári munka, másolás, tablókészítés, stb. De megérte.

Amikor a 20. század művészetéhez értünk, megkérdezték a nyolcadikos diákok: Bartók, Kodály vagy Pendereczki után már nincs is jó zene? Van. Beatles, Rolling Stones, Led Zepelin, Deep Purple stb.

Igen, csak hogy ezeknek nem volt irodalma, nem lehetett megtalálni őket a tankönyvekben sem. S akkor itt meg is kell állni egy kicsit. Mert a jól képzett tanár, aki a „hagyományos” énektanításhoz megkapott mindent a főiskolán, nem kapott útmutatást rockból, popból. Akkor ő most mit mondjon? Egyáltalán lehet-e, szabad-e ezeket a kortárs zenészeket, zenekarokat, sokszínű és modern törekvéseket tanítani, vagy nem? Mit szól az igazgató vagy a szakfelügyelő hozzá? Nagy kérdés volt ez akkor.

Ezekkel a problémákkal kellett szembenézni, de úgy gondoltam, sikerülni fog a megoldás. A legnagyobb „segítség” az volt, hogy kamaszkoromtól kezdve vonzódtam a könnyűzene, illetve a jazz iránt, hallgattam, olvastam, csináltam, és a saját bőrömmön tapasztaltam mindent, ami nagy segítség volt. Sok mindent első kézből tudtam mutatni.

Zongoráztam, gitároztam a falusi gyerekeknek, s nem kellett fegyelmezni, nem kellett egyenként a mutáló gyerekekkel énekeltetni egy dalt a jegyért, mert egy-egy közösen előadott mű, vagy önként vállalt „kedvenc zenekarom” referátum megoldotta a problémát.

Megvolt az út a muzsikához, és megvolt az érzelmi kötődés a zenéhez. Talán elég volt...

Tíz év után egy jó nevű városi gimnáziumba hívtak tanítani. A rendszerváltás elején egy új gimnáziumba, ahol kiváló tanárok, jövőbe tekintő, nagy formátumú vezetők úgy gondolták, csináljunk egy jó, modern iskolát – elvállaltam. Városi gyerekek, más közeg, más attitűd és középiskola. Kell-e váltani, vagy változtatni azon, amit addig csináltam?

Elkezdtem csoportmunkában dolgozni a gyerekekkel. Így az egy-egy

művészeti kor bemutatását maradandó élményként élték meg. Az ókor művészetét, zenéjét bemutatók például tógában (otthoni fehér lepedőben) jöttek be, és úgy adták elő a referátumukat.

**1. példa**

Csináltam iskolazenekart, természetesen a diákok igényeinek figyelembevételével. És alakultak a metál-, a pop-, a rockzenekarok, melyek az egyes iskolai rendezvényeken nagy sikerrel mutatkoztak be. Már nem kellett (Hál' istennek!) aggódni, hogy mit szól az igazgató, mit mond a szakfelügyelő (már nem volt), a fontos a jó zene

**1. PÉLDA****A KLASSZICIZMUS MŰVÉSZETI KORÁNAK BEMUTATÁSA**

A fontosabb szempontok:

- a kor történelmi háttérének bemutatása, a tanult ismeretek felidézése;
- a korhoz kapcsolódó eszmérendszerek megbeszélése;
- a jellemző stílusjegyek bemutatása, illetve felismerése, egy-egy képzőművészeti, építészeti, irodalmi és zenei alkotásban (az alkotók életútjáról maximum öt fontos mondat);
- egy-egy a tudományhoz, technikához kapcsolódó találmány, új eszköz megjelenésének megemlézése a korszakból;
- a kor divatja, öltözködése képekben.

Egy ilyen integrál tanítási óra megtartásához javasolom a mozaBook és a mozaWeb alkalmazásait. Például két-három kattintással a bemutatásra szánt fotóhoz, 3D-s animációhoz, vagy zenehallgatási anyaghoz navigálunk. Egy-egy alkotó és alkotásainak részletesebb bemutatása (kép, zene, vers vagy egyéb irodalmi alkotás) és annak elemzése szabadon lehetséges. (Ne felejtjük el persze, hogy erre hetenként egy 45 perces óránk van!)



A fő cél tantárgyközi, kortörténeti, művelődéstörténeti háttérismeretek egységbe rendezése, ezzel az összefüggő rálátás és szintetizálóképesség kialakítása. Ezen az úton aztán eljutunk napjaink muzsikájához, és mire ideértünk, a diákok már magukba szívták az igényes beszédmódot, gyakorolták az előadások felépítésének leghatékonyabb módszereit.

Érdeklétté tették egymást a kölcsönös odafigyelésben, hiszen ha egy-egy csoport figyelmet szeretne kapni a többiektől, akkor igyekszik izgalmas és tartalmas lenni, cserébe majd ő is érdeklődve fordul a következő korszak előadóhoz.

Mire a modern zenéhez eljutunk, már a hagyományos iskolai szerepkörök is fellazulnak: eddig mi, énektanárok irányítottuk a tanulók felkészülését, most előfordulhat, hogy ők mutatnak nekünk olyat, amiben ők esetleg jártságosabbak. Nincs annál jobb érzés, mikor a mester és tanítvány viszonya a kölcsönös tisztelet mellett a másik tudásának respektjét is magába foglalja.

és a jó zenét megélt diákság volt. Előfordult, hogy amikor a német testvériskolával közösen tanultunk meg és adtunk elő egy Mozart-misé, illetve Handel *Messias* című oratóriumából egy részletet. Tanár és diák együtt énekelt és muzsikált.

Ma már, amikor internet, projektor és több száz jó minőségű CD, DVD áll a rendelkezésünkre, lehetőség nyílik arra, hogy egy-egy művészeti kor bemutatása prezentációkban történjen (Power Point). Hang, kép, videóbejátszás stb. – minden, amit a multimédiás gondolkodásmód megenged. Ma már nem kell kivágni, ragasztani, könyvet, nyomtatott irodalmat keresni, mert hát „ott a net”. Nem kell félni, hogy Bartók mellé odakerülhet-e a Beatles vagy a Rolling Stones. Most már nyugodtan lehet az alternatív rockról is tartani prezentációt. A hangsúly azért még mindig a hagyományos értékek megismertetésén van. Viszont ez nem jelent kizárólagosságot, mert egyik kulturális területen sem lehet elzárkózni mindennapjaink kihívásaitól, nem is beszélve arról, hogy mennyi érdekes és izgalmas zenei kísérlet, formáció és irányzat alakítja diákjaink ízlésvilágát. Az iskola nem zárkozhat el mereven a kortárs zenei kifejezésmódotól, mert különben az ének tantárgyat a gyerekek valamilyen „skanzenszerű panoptikumnak” tartják, amelynek semmi köze az ő zenei uni-

verzumukhoz. Végül azt is megemléntem, hogy maga a tanár is rengeteget tanulhat egy-egy ilyen prezentációból, hiszen mi sem lehetünk otthon minden aktuális stílusirányzatban, de éppen ez a szép a tanításban: alakítjuk egymást, kölcsönösen formáljuk ízlésünk merevnek látszó kontúrjait.

### A PREZENTÁCIÓ ELKÉSZÍTÉSE

Tapasztalataim szerint egy jó előkészítő óra után lehet a gyerekeket megbízni csoportos munkában (maximum négy fő) egy prezentáció elkészítésével az adott korról, összefoglalás gyanánt.

- A diaképeken a vázlat és a gondolati egységek szerepeljenek, az alkotók alkotásaikkal együtt, a tartalmi kiegészítés pedig szóban, szabadon történjen.

- Természetesen a zeneszerzők műveit zenei idézetekkel illusztrálják.
- Az előadást – amely maximum 25 perc (egy-egy diák kb. 5-6 percet beszél) – mindig kövesse értékelés és kiegészítő magyarázat.

### KEDVES KOLLÉGÁKI!

Úgy gondolom, személyes tapasztalataim és pályám egyes szakaszainak bemutatásával sikerült rávilágítanom arra, hogy muszáj a korral haladni, a diákoknak új irányokat mutatni, hogy a művészetekhez és a jó zenéhez hozzáférjenek. És ne szégyelljünk tanulni tőlük! Bartók és Kodály országában nem szabad homokba dugni a fejünket azért, mert hallhatjuk, hogy Amerikában és Japánban már jobban szolmizálnak a gyerekek. A hagyományok és az értékek megtartásával újítani, nyitni kell a diákok felé, mert ez lehet mindig az út a zenéhez.

A zeneoktatás egy másik aspektusával, a zeneelmélet, kottaolvasás, szolmizálás, élményszerű éneklés, kórusalakítás témájával folyamatosan több írás is foglalkozik majd folyóiratunkban. Kísérjek figyelemmel segédanyagainkat!



■ Juhász Orsolya

# „A SZÁRAZ ZSÖMLÉHEZ ÜDÍTŐT”

## KOOPERATÍV TANULÁS A KÖZÉPISKOLAI MAGYARÓRÁN

Az iskolával szembeni elvárások között mindig is első helyen szerepelt az értékközvetítés, illetve a gyerekek iskolán kívüli életre való felkészítése. Nincs ez másképp napjainkban sem. Azonban a világ, amelyben tanítványainknak boldogulniuk kell, szinte követhetetlen iramban változik. Az információs társadalomban, amely az élethosszig tartó tanulásról (is) szól, csak azokkal a tanulási-gondolkodási képességekkel, kommunikációs és szociális készségekkel boldogulhatnak, amelyek alkalmazkodnak a változó világ kihívásaihoz.

Mindez arra kötelez bennünket, gyakorló pedagógusokat, hogy újra- és átértelmezzük feladatainkat, megújítsuk, felfrissítsük módszertani tárházunkat. Cikksorozatunk célja, hogy ebben ötletek bemutatásával segítséget nyújtsunk, illetve megerősítést adjunk azoknak, akik már a gyakorlatban alkalmazzák a kooperatív tanulási technikát.



„A nya, én az irodalmat szeretem, de az irodalomórákat nem!” – fakadt ki egyszer az egyik gyermekem. Középkorú emlékeimre visszagon-dolva magam is gyakran éreztem, hogy hiába voltak ötleteim, gondolataim, ha jó jegyet akartam, csöndben marad-tam, és lelkiismeretesen megtanul-tam a tanárom által diktált szöveget. Később tanár lettem, s azóta is hány-szor hallom a másik oldal panaszát a tanáriban arról, hogy a mai gyere-kek érdeklődését semmivel nem lehet felkelteni, hogy eszköztelenek vagyunk a rend, a fegyelem megteremtésében, fenntartásában...

Számomra reveláció volt évekkel ezelőtt a kooperatív tanulási technikák-kal való megismerkedés. Ez a szemlélet visszhangozta saját elképzeléseimet, olyan technikákba kaptam bepillantást, amilyenekre valaha diákként is, később pedig tanárként is vágytam.

Azóta naponta tapasztalom, hogy a kooperativitás és azzal karöltve a készség- és képességfejlesztés a kö-zépkorú gyakorlathoz is megva-lósítható, a kétszintű érettségi maga erre a legjobb bizonyíték, holott a közép-iskolában tanító kollégáim leggyak-rabban épp az érettségire hivatkozva utasítják el a kooperációt és a kom-petenciafejlesztést.

Ha azon gondolkodom, mi végre is való az iskola, nálam a számos gondo-lat közt az elsők között szerepel, hogy szeretném, ha minél kevésbé manipu-lálható, érvekkel operáló, gondolkodó embereket lennének képesek nevelni.

Ehhez kívánok ötleteket adni azok-nak, akik már fontolgatják a váltást, de még nem vágta bele, s megerősítést nyújtani azoknak, akik már elkezdtek.

## A KOOPERATÍV MUNKA

A kooperatív munka előfeltétele a tan-terem oly módon való berendezése, hogy a tanulók 4–6 (esetleg 3–6) fős együttműködő csoportjaikban egy-mást látva tudjanak helyet foglalni.

Rendkívül kényelmetlen, de nem megoldhatatlan, ha a – hagyományos

tantermi berendezkedés esetén a több sorban és oszlopban egymás mellett álló – padok elrendezésével kell kez-deni az órát. Kezdetben mindig ber-zenkednek a növendékeim, de néhány hét után megszokják, és anélkül, hogy szólnom kellene, gyakorlott terem-rendezéssel kezdjük és zárjuk az órát.

Gyakran látni ma már olyan osz-tálytermeket is, ahol a padok mindig a csoportok kialakításának megfele-lően összetolva állnak, sőt szerencsé-sebb helyeken többoldalú, 4–6 fős cso-portok kialakítására alkalmas tantermi bútorokkal rendezik be a termeket.

A berendezéskor célszerű szem előtt tartani, hogy a padokat kellő távol-ságban helyezzük el egymástól, hogy a gyerekek szabadon mozoghassanak, valamint, hogy az egyik csoportból a másikba való áthallást amennyire lehet, küszöböljük ki. Ha a terem nagysága nem engedi a padok „laza” elhelyezését, akkor az adott körülmé-nyekhez képest legoptimálisabb elren-dezésre törekedjünk.

A legfontosabb minden esetben, hogy az azonos csoportban dolgozók között a kommunikáció megoldható legyen, ezért a csoporttagokat cél-szerű egymással szemben leültetni. Ellenvetésként megfogalmazódhat, hogy akkor viszont a táblának és a tanárnak fordít háttal néhány gyer-mek. Ez azonban a munka során nem

okoz gondot, hiszen a táblát másképp, máskor, jóval ritkábban használjuk a kooperatív technikák során, s a tanár is inkább a csoportok között mozog. Abban az esetben, ha az óra frontális munkaformát kíván, tanári magyará-zat hangzik el vagy a csoportok közzé-tételét hallgatja az osztály, kérjük meg a háttal ülő tanulókat, forduljanak ki, s így ők is teljes jogú résztvevői lesz-nek a munka ezen részének. Rövid idő elteltével már kérni sem kell őket.

A berendezés, a padok elhelyezése azonban csak előfeltétel. Külsőny, díszlet marad csupán, ha a csoportba ültetett tanulókkal ilyen külsőségeket megteremtve gyakorlatilag frontális osztálymunkát végeztetünk!

Nem beszélhetünk kooperativitásról akkor sem, ha ugyan a csoportok önál-lóan dolgoznak, de a feladatok megol-dását egy tanuló végzi, a többiek pedig legfeljebb másolják a megoldást vagy bármi módon egy-két gyerek „viszi a vállán” a csoportot. Hogy a csoport-ban megvalósuljon az együttműkö-dés, szem előtt kell tartanunk azo-kat az alapelveket, melyeket Spencer Kagan is kiemel *Kooperatív tanulás* című könyvében. 🕒

## A MOZAIKMÓDSZER

A mozaikmódszer hatékonyan alkal-mazható alaptéchnika a kooperatív

### 🕒 A KOOPERATÍV TANULÁS ALAPELVEI

#### 1. Párhuzamos (egyidejű) interakciók

A kooperatív tanulás során a tanulók egyszerre, egyidejűleg, párhuzamosan dolgoznak. Nem a tanár beszél, majd kérdez, s néhány aktív vagy aktivizált gyerek válaszol, hanem a csoportok tagjai kommunikálnak, tevékenykednek.

#### 2. Építő egymásrautaltság s ezzel összefüggésben az egyéni felelős-ség és az egyenlő részvétel

A tanulási folyamat sikerének talán legmeghatározóbb, egymással össze-függő elemei. Építő egymásrautaltságról akkor beszélhetünk, ha a csoport sikere valamennyi csoporttag munkájától függ, vagyis a csoport tagjainak egyéni teljesítményei is függnék egymáséitól. Hogy ez a kölcsönös függő-ség kialakuljon, a tanár részéről átgondolt előkészítő munkára van szükség. Segíthetjük megvalósulását a feladatszerkezetekkel, az értékeléssel, a szerepek meghatározásával, a segédanyagok strukturált kiosztásával.

tanulásban. Ennek során a tanulók 3–6 fős csoportokban együttműködve dolgoznak. A csoportok minden tagja valamely részfeladat megoldásán munkálkodik – megoldja, megválaszolja vagy értelmezi a saját szövegét, feladatát. Miután a csoporttagok elkészültek, megtanítták egymásnak, amit tudnak, amire jutottak, s így jut minden csoporttag birtokába a választott témával kapcsolatos tudás. Kiválóan alkalmas egy-egy stílustörténeti korszak bevezetések, de egy-egy mű feldolgozásakor is bátran alkalmazhatjuk.

Az óraszervezés formái a következők lehetnek:

- a) Minden csoport azonos feladaton dolgozik.
- b) Két-három kooperatív csoport dolgozik azonos feladaton. ■ **1. példa**
- c) Minden kooperatív csoport más feladaton dolgozik. Az ilyen óraszervezés esetében az építő egy-másrautaltság még erősebb, mint amikor minden csoport ugyanazzal a feladattal dolgozik. ■ **2. példa**

### A tanári jelenlét

A kollégáimmal folytatott szakmai konzultációk során gyakran felme-

rülő kérdés, mi a biztosítéka annak, hogy a tanulók feladatmegoldásai oly mértékben megbízhatóak lesznek, hogy azok helyettesíthetők, felválthatják a frontális munkaforma tanári magyarázatait, illetve, hogy magukra hagyhatjuk-e tanítványainkat a csoportokban dolgozva a feldolgozandó tananyaggal. Ne feledjük: nem hagyjuk magukra őket, a tanteremben továbbra is ott vagyunk, s a dolgunk sem kevés, csak esetleg kevésbé látványos, mintha a tananyag előadói lennénk! A csoportok között mozogva a tanár folyamatos betekintést nyer azok munkájába, a diákok kérdezhetnek, s ő segítő válaszaival előrelendítheti a munkát. Maga is tehet fel kérdést, ha úgy látja, valahol nagyon félresiklik, sikertelen a megoldás. A leginkább azonban azzal segíthet, ha olyan terjedelmű és nehézségű szöveggel „kínál meg” egy-egy tanulót, amellyel az biztonsággal megbirkózik. Az előzetes készülés, a feladatok átgondolása, kiosztása nagyban hozzájárul a sikerhez. Biztonságot jelenthet, hogy a megoldások közzététele során van korrigálási lehetőség a többi csoport számára is, s mindemellett

– első próbálkozásaink alkalmával – beépíthetünk különböző ellenőrzési módokat is. Játshatunk például igaz-hamis játékokat: valamennyi csoport megfogalmaz három-három állítást, melyből kettő igaz, egy hamis, s a csoportoknak ki kell választaniuk a hamisat. Ezenkívül tanári gyakorlatunkból előhúzzhatunk számos olyan eszközt, amelyek segítségével képet kaphatunk arról, milyen eredményre jutottak a gyerekek a feladatok megoldása során. Néhány ilyen alkalom után, amikor a tanulók is ráéreznek a közös munka ízére, a többiekért vállalandó felelősség jelentőségére, s mi is megtapasztaltuk, hogyan méretezzük és strukturáljuk a felkínálandó feladatokat, már egyre inkább kiiktathatók az előbb említett biztonsági megoldások.

### A szakértői mozaikmódszer

A fent említett óraszervezési megoldásoknál a magam gyakorlatában igen szívesen élek a szakértői mozaiktechnika kínálta lehetőségekkel. Ez a mozaik azon változata, amikor a csoportok egy-egy tagja egy-egy részterületet gondol át, dolgoz fel, old meg. Így – maradva az iménti

#### 1. PÉLDA

### TÉMA: A GÖRÖG DRÁMA ÉS SZÍNHÁZ

#### Lépések:

1. Háromfős csoportokat hozunk létre, mert valamennyi csoport ugyanazt a három szöveget kapja. Az első szöveg a dráma eredetéről, a második a drámai versenyről, a harmadik a görög színházról szól. A szöveg lehet tankönyvi, a tanár által összeállított, de származhat más forrásból is. Ha az osztálylétszám nem engedi meg a háromfős csoportkialakítást, egy-egy csoportba kerülhet négy tanuló is. Ebben az esetben ketten ugyanazzal a szöveggel dolgoznak. Jó, ha a négyfős csoportokba kerülhetnek nehezebben tanuló, az önálló szövegfeldolgozásban bizonytalanabb gyerekek, akik segítséget, megerősítést kaphatnak attól a társuktól, aki a velük azonos témát dolgozza fel.
2. A csoportok megkapják a feldolgozandó szövegeket, megbeszélik, melyik csoporttag melyik szöveg gazdája lesz.
3. A tanulók elolvassák a rájuk bízott szöveget, és elvégzik az azzal kapcsolatos feladatot, amely lehet többek között önálló vázlatírás, de segíthetjük a feldolgozást előre megadott kérdésekkel, szempontokkal is.
4. A megadott idő letelte után – a munka végeztével – a csoport tagjai elkezdik egymás tanítását, megosztják társaikkal azt a tudást, amit a szöveg feldolgozása során szereztek. Mivel egy tanuló az egész témának csak egy szeletét ismeri meg önállóan, valamennyiük közös felelőssége, hogy a csoport minden tagja minden részletkérdésben is tájékozottá váljon.
5. Ellenőrzés, számonkérés, ami lehet egyéni és csoportos is, írásbeli és szóbeli is. Mivel a kooperatív tanulás egyik alapfeltétele az egyéni számonkérhetőség, a csoport minden tagjának mindent tudnia kell. Az ellenőrzést, számonkérést végezhetjük például úgy, hogy a csoportok egyes számú tanulói a kettes számúak feladatából kapnak kérdéseket, a kettes számúak a hármáséból, a hármás számúak pedig az egyeséből.

## 2. PÉLDA

**TÉMA: KOSZTOLÁNYI DEZSŐ „A SZEGÉNY KISGYERMEK PANASZAI” CÍMŰ CIKLUSÁNAK NÉHÁNY DARABJA****Lépések:**

1. A megelőző órán „megkínálok” az osztályt legalább annyi verssel, ahány csoportot szeretnék majd létrehozni. Feladatuk, hogy otthon mindenki olvassa el a verseket, és válasszon egyet, melyhez megadott szempont alapján a kettéosztott napló technikával reflexiókat is fűz.
2. Az óra első perceiben a választott versek alapján megalakulnak a csoportok, tehát az azonos versről gondolkodók kerülnek egy csoportba. (Tanári gyakorlatom során soha nem volt még arra példa, hogy az egész osztály ugyanazt a verset választotta volna. A felkínált 7-8 vers közül 4-6 mindig terítékre kerül, bár kétségtelen, előfordulhat, hogy egy verset annyian választanak, hogy az két azonos feladatú csoportot is szül, ez azonban a munka lényegén nem változtat.)
3. Az egyes csoportok az általam megadott szempontok alapján gondolkoznak a versről. A szempontok összeállításakor szem előtt kell tartanom, hogy az annyi és olyan mélységű munkát jelentsen, hogy csak akkor legyen megoldható a feladat, ha a csoporttagok megosztják maguk között a munkát. Egy tanuló tehát egy-két szempont alapján gondolkodik a szövegről.
4. A csoporttagok ismertetik gondolkodásuk eredményét a csoport többi tagjával, majd közösen plakátot készítenek: gondolkodásterképen vázolják a munka eredményét.
5. Közzététel: a csoportok bemutatják, mire jutottak a feladatmegoldásban, milyen gondolataik, eredményeik, álláspontjaik születtek a vers adott szempontsorú feldolgozása során. A közzététel során hallottak, illetve a plakátok alapján valamennyi csoport vázlatot ír, bár diákjaim egyre gyakrabban élnek azzal a lehetőséggel, hogy az elkészült plakátokat lefényképezik, sőt az osztály közös e-mail fiókjára is feltöltik, így az éppen hiányzó is gyors információkhoz jutnak az órán történekről.

gyakorlati példánál – valamennyi csoport első számú tanulója a maga csoportjában a dráma eredetének, a második számú a drámai verseny, a harmadik számú pedig a színház témakörének a szakértője. Miután mindenki meghatározott időt tölt saját csoportjában a feladattal, megkérem a tanulókat, hogy az egyes témák szakértői üljenek össze. Az első asztalhoz ülnek a csoportok első, a másodikhoz a második, a harmadikhoz a harmadik számú tanulók, és a szakértő csoportjukban beszélnek meg, ki mire jutott a feladattal, közös álláspontot alakítanak ki, valamennyiük számára elfogadható közös vázlatot készítenek. A harmadik lépésben a szakértők visszaülnek eredeti csoportjaikba, és kezdődhet az egymás tanításának folyamata.

A szakértői mozaik tehát önmagában hordozza annak lehetőségét, hogy a bizonytalanabb tanulók segítséget vagy megerősítést kapjanak társaiktól, beépül a kontroll lehetősége, illetve valamennyi csoporthoz ugyanaz az információ jut el a témáról.

Azért is megfontolandó e technika alkalmazása, mert így munkakapcso-

latba kerülnek egymással a csoportjukon kívüli társaikkal is a diákok, tapasztalatot szerezhetnek egymásról,

és egy későbbi csoportalakítás konfliktusait is megelőzhetjük.



**TÉMA: SHAKESPEARE ÉS AZ ANGOL RENESZÁNSZ SZÍNHÁZ****Lépések:**

1. A csoporttagok számot adnak maguknak egytől négyig, illetve betűjelekkel látjuk el a csoportokat. Kiosztjuk a feldolgozandó szövegeket:
  - az A asztal feladata: Shakespeare élete
  - a B asztal feladata: Az Erzsébet-kori Anglia
  - a C asztal feladata: Dráma a Shakespeare-kori Angliában
  - a D asztal feladata: A Globe Színház
2. A csoportok plakátot készítenek témájukról.
3. Közvetétel: a csoport három tagja (a kettes, hármas, négyes számú diák) átül a szomszéd csoport asztalához.
4. Az egyik csoporttag (az egyes számú) azonban a helyén marad, vendégül látja a másik csoport három tagját, és bemutatja nekik a vendéglátó csoport munkáját.
5. Miután letelt a kiszabott idő, a kettes diák lesz a vendéglátó, az egyes és két társa elindul, hogy újabb csoportot látogasson meg.
6. Mindaddig zajlik az ismertetett folyamat, amíg minden diák volt vendéglátó is, látogató is, tehát a csoportok megismerkedtek egymás munkájának eredményével.

Ha a munka során két-két csoportnak ugyanaz volt a feladata az osztálylétszám okán, akkor az azonos munkát végzőknek nem feltétlen kell meglátogatniuk egymást.

**Három megy, egy marad**

Abban az esetben, amikor valamennyi csoport más feladaton dolgozik, az egymás tanításának, a közvetételnek igen hatékony módszere a három megy, egy marad. ■ 3. példa

**Az önreflexió**

Szinte biztos, hogy az első mozaikos óráink vagy órarészleteink sok önreflexiót kívánnak majd tőlünk, hisz fontos átgondolnunk, mit kellene a következő alkalommal kicsit vagy nagyon másképp csinálnunk. Ilyenkor ne omoljunk össze, csak gondoljunk arra, hogy tanári munkánk egyébként is folyamatos önkorekció alapul. Idézzük fel, hogy a korábbi (jelenlegi) frontális óraszervezés esetén is mennyi időre – hány megtartott órára, hány végigdolgozott hónapra, tanévre – volt szükségünk, míg magabiztosan(?) állíthattuk, hogy most már tudjuk, mit, miért és hogyan csinálunk.

**AZ IDŐKERET**

A kollégáktól gyakran hallott félelem, hogy „Nem fogunk végezni az anyaggal!”. Az ismertetett tech-

nikák kétségkívül időigényesek. Megfelelő időkeretet kell biztosítanunk az elmélyült munkához a megértés érdekében, de időre van szükség a csoporton belüli és csoportok közötti kommunikációhoz, az eredmények közvetítéséhez is – azzal együtt, hogy a diákoknak is meg kell tanulniuk az időkeret hatékony beosztását. A 45 perces időkeret általában kevés az ismertetett technikákkal való alapos munkavégzéshez. Érdemes az előkészületeket azzal kezdenünk, hogy a tanév végén megkörményezzük az órarendet készítő kollégánkat, biztosítson nekünk duplaórákat, esetleg a három irodalomórát egyvegtében is kérhetjük. Nem nagy baj, ha hetente csak egyszer találkozunk diákjainkkal irodalomórán, hisz akkor valóban el tudunk mélyülni a választott témánkban.

Ugyanakkor mindenkit, aki most kezd barátkozni a kooperatív munkával, arra biztatnék, hogy ne rontson ajtóstul a házba. Érdemes a fokozatos elvét betartani. Ma egy órarészlet, majd ugyanaz a technika, de már korrigálva a megtapasztalt hibákat; kis pihenő után egy újabb technika, míg végül azt vesszük észre, hogy tele

vagyunk jól kivitelezhető ötlettel és tapasztalattal.

Ezalatt a diákok is fokozatosan hozzászoknak az új munkaformákhoz, megértik azok lényegét és szabályait. Rájönnek, hogy a csoportban töltött idővel jól kell gazdálkodniuk; belátják, hogy a beszélgetés és a mozgás lehetősége nem azt jelenti, hogy bárkivel, bármiről, bármeddig lehet fecsegni; megtapasztalják az önmagukért és másokért viselt felelősség, a közös munka és siker örömét. És ami a legfontosabb: természetesnek tekintik, hogy nem tőlünk, tanároktól vagy bárki mástól kell várniuk a megoldást a kérdésekre, problémákra sem az iskolában, sem másutt. Mindez pedig olyan hangulatban, közegben történik, amiről az egyik tanítványom így nyilatkozott: „Olyan volt az óra, mintha a száraz zsömléhez üdítőt kapunk volna!”

**■ Felhasznált irodalom:**

Pethőné Nagy Csilla 2005.

*Módszertani kézikönyv.*

Budapest, Korona Kiadó.

Spencer Kagan 2004.

*Kooperatív tanulás.* Budapest, Önkonet.



■ Andóczy Balog József

# A VILLANYVASALÓ ÉS A KÁRTYAPAKLI TALÁLKOZÁSA A TANÁRI ASZTALON

## A FESTÉSZET FÉNYKÉPEZŐGÉPPEL A MÉDIAÓRÁN



Az általános és a közpiskolai médiaoktatás egyik alapvető feladata, hogy a diákok elsajátítsák azt a meta-nyelvet, amelyre a mozgóképi szövegekről való beszédhez, majd a kritikus szemlélet gyakorlásához van szükség. Az is roppant fontos, hogy a szóban forgó fogalmakat a fiatalok ne csak egy-egy számonkérés erejéig memorizálják, hanem azokat lehetőleg a későbbiekben is értsék és biztonsággal használják. A különböző mozgóképi szövegek közös elemzése természetesen ebben nagyon sokat segít, mindemellett az egyik leghatékonyabb módszer talán az, ha a diákok a saját alkotásaikról való diskurzus során teszik magukévá és használják aktívan a terminológiát. Az itt leírásra kerülő órák arra alkalmasak, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy legalapvetőbb fogalmait bevezessék, és azokat festmények és fotográfiák összehasonlításával, valamint egy kreatív feladat segítségével gyakoroltassák.

Nagy szerencséje a médiatanárnak, hogy a mozgókép poétikai eszköztára sok tekintetben hasonló, vagy megegyezik a fotográfiáéval, illetve a festészetével. Ennek köszönhetően bizonyos alapismeretek elsajátításához kiválóan alkalmas például egy-egy híres fotó- vagy festőművész alkotása. Az itt bemutatásra kerülő gyakorlat nem újdonság, hiszen a drámával, festészetrel, fotográfiával foglalkozó művészeti tanfolyamok képzési programjában vagy éppen a néhány évvel ezelőtt még létező emelt szintű médiaérettségihez kiadott projektfeladatok között is gyakran szerepel(t). Célunk az, hogy konkrét példák és ténylegesen elkészült munkák segítségével csináljunk kedvet a vállalkozó kedvű pedagógusoknak mind az általános iskolákban, mind pedig a középiskolákban ahhoz, hogy a diákok kreativitására bátran építve tanítsák meg a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy legalapvetőbb fogalmain.



1. ábra



„Anélkül, hogy bármit is mondanátok egymásnak, fél percre néma csendben figyeljétek meg alaposan ezt a képet! Aztán majd felteszek egy beugratós kérdést.” 30 mp elteltével: - Mit látunk?

További kérdések:

- Honnét lehet tudni, hogy nem egy egyszerű, baráti kártyapartiról van szó?
- Ki vette észre a jobb oldali szereplő háta mögött a kártyalapokat?
- Aki nem vette észre, miért nem vette észre?

## NYISSUNK EGY FESTMÉNNYEL

Kezdeképpen érdemes egy vagy két órát néhány híresebb festmény alaposabb elemzésével és az alapfogalmak összegyűjtésével eltölteni. A csoportmunkára is gondolva olyan festményekkel dolgozzunk, amelyek legalább kétszereplősek és érdeklődésre tarthatnak számot diákjaink körében (természetesen rengeteg múlik a tanár személyiségén és a tanár és az osztály viszonyán is – illetve azon, hogy mely festmények fényképváltozatát tudtuk beszerezni). Vetítsük ki, például, a középkor egyik meghatározó festőóriásának, Caravaggionak a *Hamiskártyások* című alkotását (1. ábra).

Az esetek többségében (normál, vagyis nem kiemelkedő teljesítményű tizenegyedikes osztályokról van szó) a tanulók azt azonnal beazonosítják, hogy a figurák kártyáznak. Némi buzdítás után szokott csak jönni a bizonytalan válasz, hogy a három szereplő közül kettő megpróbálja becsapni

a harmadikat. Az osztály nagyobbik része többnyire nem veszi észre a jobb oldali szereplő kezében a pluszlapokat. Ha rákérdezzük, hogy miért nem vették észre a csaláshoz használt kártyalapokat, már el is érkeztünk legalább az egyik megtanulandó formanyelvi eszközhöz, a megvilágításhoz.



### FONTOS!

Kizárólag a szemmel látható információk, vagyis a vizuális kódok megfejtésével bontsuk ki a képen látható szituációt, és ne vegyük el a diákok kedvét az egyébként tetemes, számunkra roppant érdekes és „jól számon kérhető” háttéranyag elmesélésével, lediktálásával! Maradjon meg a csoport számára a felfedezés öröme!

Az ily módon kibontakozó beszélgetés során érdemes végigzongorázni a figyelem irányításának az eszközeit, vagyis a megvilágításon túl a kompozíciós vonalakat, a tekintetek irányát, a kompozíciós egyensúlyt, a keretezést. Más szempontból is érdemes körüljárni a festményt: vizsgáljuk meg, hogy milyen jellemre lehet következtetni a szereplők gesztusaiból, a kinézetéből, az öltözködéséből (teststilizáció) stb.

Egy alaposabb elemzés során a következő fogalmak zöme előkerül. Ezeket a diákok föltétlenül rögzítsék a füzetükben is magyarázattal és példával együtt (1. táblázat).

Az interneten számos festmény reprodukciójára bukkanhatunk, olyanokra, amelyeket a világ különböző pontjain más-más életkorú diákok/hallgatók vagy éppen profi fotósok készítettek. Szerencsére a *Hamiskártyások*nak is ráleltünk egy ilyen meg-

lehetősen színvonalas remake-jére, így az eredeti festmény megvitatását ennek kivésézése követheti (lásd [www.diveraguilar.com/blog/?p=280](http://www.diveraguilar.com/blog/?p=280)).

Az eddigi tapasztalat azt mutatja, hogy a diákok rácsodálkoznak erre a képre, hogy milyen jó. De az is nyilvánvaló mindenki számára, hogy – bár tényleg kifejezetten ügyes munkáról van szó – mégsem egyezik meg teljesen a két kép. A feladatunk már csak az, hogy strukturáljuk a diákok megfigyeléseit: először a hasonlóságokat gyűjtjük össze, majd a különbségeket. Fontos, hogy a különbségek lajstrombavételénél próbáljuk meg kifundálni, hogy a helyettesítő megoldás mennyiben változtat a kép értelmén, illetve mennyire zavaró az.

Az összehasonlítás során alapvető fontosságú, hogy a diákok szavait már a megtanítani kívánt fogalmakkal egészítsük ki, és hangosítsuk is ki az osztály számára. Életkortól függően – kicsit nyelvtanárosan – a „helyes” megfogalmazást meg is ismételtethetjük a tanulókkal. Vegyük akkor sorra – a teljesség igénye nélkül –, hogy a példánkban milyen egyezések és milyen eltérések figyelhetők meg (2. táblázat).

A kompozíció	A figyelem irányítása	Metakommunikáció/ testbeszéd
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zárt kompozíció</li> <li>• nyitott kompozíció</li> <li>• kompozíciós vonalak</li> <li>• kompozíciós egyensúly</li> <li>• aranymetszés/ a harmadolás szabálya</li> <li>• háromszög-kompozíció</li> <li>• frontális kompozíció</li> <li>• mélységi kompozíció</li> <li>• keretezés</li> <li>• kompozíciós elemek</li> <li>• szimmetria</li> <li>• aszimmetria</li> <li>• háttér</li> <li>• helyszín</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nézőpont/szemszög                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– felső gépállás</li> <li>– alsó gépállás</li> <li>– döntött gépállás</li> <li>– társított beállítás/ansnitt</li> </ul> </li> <li>– szubjektív kamera/ egy szereplő szubjektívje</li> <li>– leíró kép</li> <li>• fény-árnyékkal való játék</li> <li>• megvilágítás</li> <li>• színkezelés</li> <li>• plán/képkivágat                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– nagytotál</li> <li>– totál</li> <li>– amerikai plán</li> <li>– félalakos</li> <li>– szekond plán/félközeli</li> <li>– premier plán</li> <li>– szuperközeli</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mimika</li> <li>• a tekintet iránya</li> <li>• gesztikuláció</li> <li>• testtartás</li> <li>• térköszabályozás</li> <li>• teststilizáció                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– öltözék</li> <li>– kiegészítők</li> <li>– frizura</li> <li>– smink</li> </ul> </li> <li>• színész-/modellválasztás                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– életkor</li> <li>– nem</li> <li>– testalkat</li> </ul> </li> <li>• főszereplő</li> <li>• mellékszereplő</li> </ul>

**1. táblázat. Fogalmak**

Az elemzett fotográfián egyértelműen látszik, hogy professzionális világítás- és fotótechnika segítségével készült. Természetesen ilyen alkotások csak kellő felszereltségű körülmények között szülehetnek. Ezért nem árt, ha kevésbé profi alkotásokat is fölvonultatunk, amelyek felhasználásával már tempósabban,

egy-egy újabb formanyelvi eszközzel felhívva a figyelmet lehet megbeszélni a különbségeket.

Az internetet böngészve biztosan sok ilyennel találkozunk, de idővel úgyis mindenkinek tetszetős gyűjteménye lesz az elmúlt évek munkáiból, és ezeket is érdemes újból és újból kielemezni.

Hasonlóságok	Különbségek
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a kellékek egyezése (még a csaló kezében is stimmelnek a lapok)</li> <li>• igyekeztek a háromszög-kompozíció létrehozására, nem olyan tökéletes, mint az eredeti, de nem rossz</li> <li>• a szereplők testtartása és gesztusai megegyeznek</li> <li>• a szereplőválasztással is igyekeztek az eredetit utánozni: két fiatal szereplő és egy náluk idősebb</li> <li>• semleges háttér előtt látjuk a jelenetet, a kompozíció zárt</li> <li>• expresszionista megvilágítás jellemzi a képet: erősen megvilágított és sötétségbe burkolódzó felületek váltják egymást</li> <li>• a teststilizáció részeként az öltözék igyekszik a csalók és a becsapott személy közötti különbséget kihangsúlyozni (egyszerű szürke öltöny, illetve élénk színű ruhadarabok)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a becsapott szereplő a másik szemébe néz</li> <li>• a szereplők öltözéke modern</li> <li>• az előtérben látható szereplő mellényén nincsenek csíkok (vagyis kompozíciós vonalak, amelyek a szemlélő tekintetét az extra kártyalapokra irányítanák)</li> <li>• a pluszkártyalapokat megvilágítással emeli ki az alkotó – az eredeti festményen a lapok sötétben maradnak, ami a titkos mivoltukra utal</li> <li>• egyik szereplőnek sincs fejfedője (az előtérben lévő szereplő esetében a madártoll is kompozíciós vonalként irányítja a tekintetet a kártyalapokra)</li> <li>• a kellékek közül hiányzik a tőr, ami ugye az eredeti festményen a szituáció esetlegesen erőszakos kimenetelét jelzi</li> <li>• a becsapott szereplő mindkét képen fiatal, ugyanakkor a festményen az arca kislányos, ártatlan; a másik képen a haja hosszú: ez lágyítja az arcát, viszont ő már nem kelt ártatlan benyomást, mivel az egyik csaló szemébe néz, ez inkább szembeszögölést sugall, nem pedig ártatlanságot vagy naivitást</li> </ul>

**2. táblázat. Az eredeti és a reprodukció összevetése**

**DIÁKMUNKÁK ELEMZÉSE****Edgar Degas: Vasalónők**

Akárcsak az előző fényképnél, kijár a dicséret ennél a képpárnál is. A szereplőválasztás, a teststilizáció és a megjelenő kellékek szempontjából magától értetődő a hasonlóság.

Vannak azonban különbségek is, mégpedig talán a nézőpont megválasztása az egyik legszembetűnőbb. Míg a festmény esetében „felső gépállásból” láthatjuk a két figurát, ami kifejezheti társadalmi státuszuk alacsony mivoltát, addig a reprodukción

a két női alakot alsó gépállásból fényképezték le, ami egyfajta tiszteletet sugall a szemlélő számára. Egészen más hangulata és jelentése van még a háttérnek is: a festményen semleges nagy felületek segítenek kiemelni a főszereplőket, és ugyanezek életük sivárságát is kifejezik. A fényképen viszont a sötét mahagóniszekrény és a könyvespolc, a felcímkézett borosüveg vagy az elektromos vasaló egészen más társadalmi háttérrel sugall. Persze ilyenkor kifogásként gyakran felmerül, hogy nagyon nehéz korhű viszonyokat teremteni. De azért, ha nem is sikerül pont olyan kellékeket beszerezni és pont úgy lefényképezni a szituációt, mint az eredetin, törekedni lehet, hogy minél kevesebb oda nem illő, zavaró elem jelenjen meg a képen. ■ 1. példa

**1. PÉLDA**

Edgar Degas:  
Vasalónők



A képek illetlen összehasonlítása lényegében Ferdinand de Saussure svájci strukturalista nyelvész módszerére épül. Hasonló módon vizsgált egyetlen hangban eltérő szópárokat, és az eltérés lehetséges hatását a szavak jelentését illetően.

**Claude Monet: Nő napernyővel**

Néhány festmény különösen népszerű a diákok körében, és ez a médiatanár számára azért előnyös, mert így egyértelművé tudja tenni azokat a technikákat, amelyek segítségével szembetűnően hasonló másolatát lehet létrehozni az eredeti festménynek, de azokat a buktatókat is meg tudja világítani, amelyekbe a diákok belefuthatnak az alkotás során. A négy fotográfia mindegyike rendelkezik pozitívumokkal és negatívumokkal egyaránt. Mindegyik képen dicsérendő, hogy megvalósították az eredeti festményen látható mélyégi kompozíciót. Az első és a harmadik fotó annyiban jobb a másik kettőnél, hogy az alkotók nagyjából eltalálták a megfelelő képkivágatot, vagyis a kistotált. A másik két fénykép esetében az alkalmazott nagytotál túlságosan is sokat mutat meg a környezetből, és így a szereplők szinte elvesznek, különösen a második fotográfia esetében. Itt föltétlenül meg kell említenünk a háttérrel is: a második fénykép esetében kifejezetten zavaróak az épületek (lehet, hogy másik, letisztultabb helyszínt kellett volna keresni). Az első fénykép esetében

a háttérben látszó bokrok és fák eltüntethetőek lettek volna, ha sokkal mélyebb alsó gépállásból készítik el a fotográfiát. A harmadik fényképen nagyon sok faág látható. Ha a tanuló megfogalmazza, hogy ezzel próbálták az égen látható báránnyelvényeket kiváltani, akkor természetesen ez elfogadható, de térjünk ki arra, hogy hogyan változtatja meg mindez a kép jelentését, hangulatát.

A teststilizációra a második, a harmadik és a negyedik kép főszereplői helyeztek különösen nagy hangsúlyt, hiszen beszereztek egy hosszú, fehér ruhát. A tanuló meg is jegyezte:

„Olyan jó volt fölvenni anyukám régi esküvői ruháját! Komolyan mondom, arra gondoltam, hogy minél előbb férjhez akarok menni!”

A mellékszereplő viszont korántsem kapott ilyen nagy figyelmet: az első fényképen a figura életkora stimel, az öltözéke viszont nem. A másodikon még a modell életkora sem felel meg az eredetiének, ettől a kép szinte átcsap paródiába. A harmadik kép mellékszereplőjén igaz, hogy van kalap, de az öltözékének színe ellentéte festménybeli ruhájának – így feketében olyan, mint egy udvarló, és nem pedig egy ártatlan gyermek. A negyedik kép az, ahol a mellékszereplő is többé-kevésbé megfelelő, annak ellenére, hogy egy kicsit több látszik belőle, mint kellene. Bár az időjárási viszonyok alakulását, mondjuk a báránnyelvények hiányát, nem kérhetjük számon tanulóinkon, az első fényképen kiemelendő, hogy egyedül ott

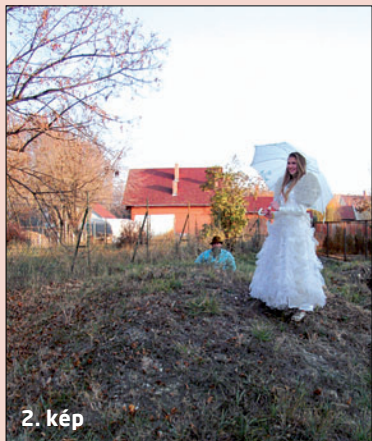
van a főszereplőnek árnyéka, még ha nem is olyan irányban, mint az eredeti festményen. ■ 2. példa

**Bartolomé Esteban Murillo:  
Két nő az ablaknál**

Bár a 2. példa képein a teststilizáció túl a metakommunikáció egyéb szintjeit is érdemes lenne megvizsgálni, tegyük meg ezt inkább most egy másik sorozaton. Itt az alkalmazott plán szempontjából kevés az eltérés – két kép esetében talán egy picit túl szűk a képkivágat: félig lemarad a szereplők alkarja. Az utolsó előtti képnél ez a probléma nem áll fenn, viszont a nézőpont más, mint az eredeti: kissé oldalról fényképezték a szituációt. Az utolsó kép tájolása vízszintes, így szűkebb plánban látható a két szereplő, és akit néznek, vagyis a harmadik szereplő térbeli közelségét sugallja, mintha már túlságosan is mélyen behatolt volna az intim szférájukba.

Vessünk egy pillantást a tekintetek irányára és a szereplők mimikájára. Ha az első kép egy képkocka lenne egy játékfilmből, akkor biztosak lehetnénk benne, hogy amit látunk, azt egy a képen nem látható szereplő szemével látjuk, vagyis az egyik szereplő szubjektívjéből. A második fotográfián a főszereplő nem néz a kamerába, és ha a mellékszereplő sem tenné ezt, akkor teljesen más funkciója lenne a képnek a filmben, egy egyszerű leíró kép lenne.

**2. PÉLDA**



## 3. PÉLDA



A tapasztalat azt mutatja, hogy a diákok számára sokszor nehézséget jelent a mimika leírása, az arcon tükröződő érzések verbalizálása. Erre föl-tétlenül térjünk ki az elemzés során!

Mind a négy képen mosolyog a főszereplő, de ez a mosoly mindentűt más sugall. Az eredeti festményen kicsit álmodozva, kicsit merészen

és kicsit csábosan néz valószínűleg egy fiatalemberre. A mellékszereplő arckifejezése azt árulja el, hogy bár szégyenlősen kendője mögé rejtj szá-

ját, élvezzi a főszereplő merészségét, a helyzet izgalmát. A mellékszereplőnek ezt a félnk huncutságát csak a második fotográfián sikerült elkapni, viszont a főhős itt kiesett a szerepből. Az utolsó fényképen a hősnő mintha unná a helyzetet, vagyis az ablak alatt álló hódoló közeledését, a másik szereplő meg mintha megrémült volna ugyanennek az embernek a látványától. ■ 3. példa

**Andrea Mantegna: Krisztus siratása**

Mantegna híres festményének fotó-változatainál is nyilvánvaló az erőfe-szítés a tanulók részéről: jár a dicsé-ret, van azonban néhány elem, ami zavarólag hat mindkét fotográfián. Így például a radiátor, a kovácsoltvas ágytámla, illetve a csíkos lepel erő-sen megtöri az illúziót. A főszereplő lábtartása is teljesen más sugall, és a szobában uralkodó fényviszonyok-nak köszönhetően a megvilágítás is más részletekre irányítja rá a szem-lelő figyelmét. Ezek mind olyan szem-pontok, amelyeket a tanuló egy kis odafigyeléssel ki tudott volna vagy ki tud javítani. Vannak azonban olyan vizuális megoldások, amelyeket nem kérhetünk számon. Egy festőnek meg-van az a szabadsága, hogy kénye- kedve szerint játsszon a perspektí-vával, illetve az arányokkal a kívánt hatás elérése érdekében. Egy fényké-pezőgép segítségével valószínűleg soha nem mutatható meg így fekvő ember. ■ 4. példa

## 4. PÉLDA



## AZ ELKÉSZÍTENDŐ MUNKA

A számos minta megvitatása után a feladat kihirdetése következik. Hatékony módszernek bizonyul, ha a tanár nem csupán elmondja, hogy mit vár, hanem írásba is adja a tanulóknak a pontos követelményeket. Talán az egyik leghasznosabb segítség, ha mindenkinek adunk egy „checklist”-et, vagyis egy olyan kipipálható itemekből álló kritériumlistát, amelyen a tanulók az alkotás során végighaladva meggyőződhetnek arról, hogy tényleg minden szempontra odafigyeltek-e. Ez a kritériumlista nem más, mint az elemzések során összegyűjtött formanyelvi eszköztár, vagyis a megtanítani kívánt fogalmak listája. (Például. A megfelelő szereplőt választottam? Tényleg abból a szövegből látszik a szituáció? Stimmelnek a gesztusok? Stb.) Ez a lista később egyfajta vázlatot is ad a tanulónak, amikor az elkészült munkát bemutatja az osztály előtt, és megfogalmazza (hagyjuk, hogy ő tegye!) az eredeti festmény és a remake közötti hasonlóságokat és különbségeket, és azok lehetséges konnotációit.



Nagyon sokat segít, ha a diákok kinyomtatják a kiválasztott festményt, és annak segítségével hozzák létre a reprodukciót. Ha emlékezetből csinálják, biztos, hogy sokkal több buktatóba futnak bele.

A feladatra bőségesen adjunk időt! Érdemes a tanévben valamelyik nagyobb lélegzetvételű szünet előtt kihirdetni a feladatot, hogy a tanulók rá tudjanak hangolódni a munkára, és hogy a szükséges szereplőket és kellékeket is be tudják szerezni. A ráhangolódásban sokat segít, ha folyamatosan kérdezzük a tanulókat, hogy hol tartanak a munkafolyamatban.

Az internet hatalmas segítség a kiadott feladatok megszervezéséhez



Kérdések segítségével ösztö-  
nőzzük a feladatmegoldást:

- Na, ki melyik képet választotta?
- Megvannak már a szereplők?
- Mi hiányzik a kellékek közül?
- Ugye, nem felejtettük el, hogy a szünet után van a leadási határidő?
- Az osztályfőnököt megkérdezted már, hogy esetleg lenne olyan kedves és szerepelne a képeden?

és lebonyolításához. Jó, ha a tanulók bármikor hozzá tudnak férni a feladat leírásához (és a kritériumlistához) például a médiatanár honlapján, vagy a médiás tanulók számára külön létrehozott Facebook-csoportban. Ezenfelül jó, ha létrehozunk egy tetemes internetes festménygyűjteményt is, amelyből a tanulók az ízlésüknek és a habitusuknak legmegfelelőbb alkotást tudják kiválasztani! Az összegyűjtött képeket aztán feltölthetjük az osztály számára létrehozott Facebook-csoportba vagy valamilyen képmegosztó oldalra, amelynek linkjét eljuttathatjuk a tanulókhöz.

### Mi van akkor, ha paródiába csap át a végproduktum?

Semmi. A filmes alkotások közül is talán ez a legnépszerűbb műfaj a kamaszok körében, így nem meglepő, ha maguk is igyekeznek görbe tükröt mutatni a világnak, vagy éppen a kiadott feladatnak. Osztályfőnökök számára nagyon árulkodó lehet az, ahogyan és amit a diákok parodizálnak, úgyhogy egyfajta jelzésként is fel lehet fogni az ilyen alkotásokat a diákság mentálhigiénés állapotáról.



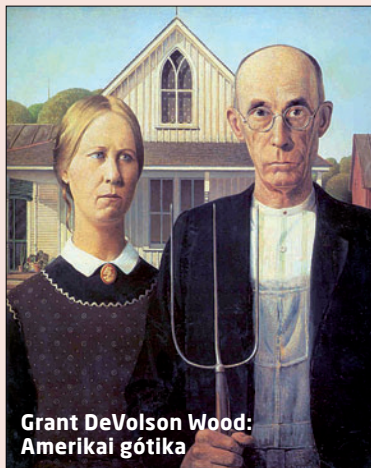
Ha a paródia jó, akkor különösen nehéz „belekötni”, hiszen ilyenkor a tanulók nagy valószínűséggel a festményen alkalmazott poétikai eszköztárat pontosan, de némi túlzással utánozták le – legfeljebb egy-két jól kiválasztott elem kivételével. Ha csak egy-két formanyelvi eszköz tér el, az már kiváló eredmény!

Mindenesetre az elkészítendő feladatnak nem az a célja, hogy ilyen módon feltérképezzük a tanulók lelki világát, de ha mégis belefutunk ebbe a jelenségbe, inkább örüljünk neki, mint túlzottan kritizáljuk. A feladatnak egyébként is rengeteg áldásos hatása van, hiszen a többszereplős képnek köszönhetően együttműködésre készíti a tanulókat egymással. Ezenfelül külön öröm, amikor családtagokat, szomszédokat vagy akár tanárokat is bevonnak a képek készítésébe.

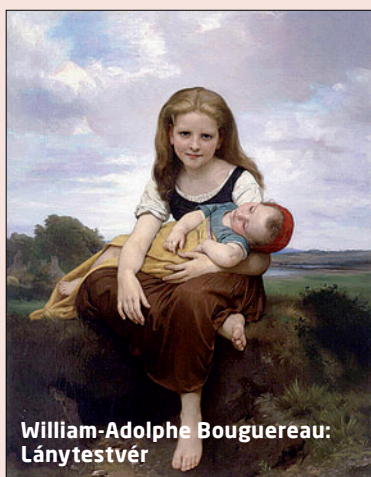
### 5. példa

#### Az újraalkotás

Valószínűleg minden osztályban lesz néhány olyan tanuló, aki megdöbbenően hű reprodukciót készít majd a kiválasztott festményről. Ez a ritkább eset. Az osztály többsége ezzel szemben csak elnagyolt, „letudós” munkákat vagy paródiát fog beadni. Ahhoz, hogy ezek a munkák is érdemben értékelhetőek legyenek, és hogy ne vegyük el örökre a tanulók kedvét a képek élvezetétől vagy akár a tantárgytól is, egy fázist még föltétlenül be kell építenünk a munkafolyamatba. Az alkotás során talán az egyik legfontosabb fázis: az **újraalkotás**. Miután a diákok beadták az első változatot, nagyon fontos, hogy együtt végigbeszéljük azt, hogy az előre kiadott „checklist” szempontjaiból hányat sikerült megvalósítani. Ha valaki kevés energiát fektetett az otthoni munkába, vagy „elpoénkodta” azt, akkor nagy valószínűséggel kevesebb szempont pipálható ki a kiadott fogalomlistán. Ez első nekifutásra nem baj. A második nekifutásnál viszont már egyértelműen lehet mérni, hogy hány formanyelvi eszközt sikerült korrigálnia a tanulónak.



Grant DeVolson Wood:  
Amerikai gótika



William-Adolphe Bouguereau:  
Lánytestvér



### Néhány szó a technikáról

Ez a képalkotási feladat abból az alapfeltételezésből indul ki, hogy a mai fiatalság tagjai szinte kivétel nélkül mind használnak valamilyen digitális képrögzítő eszközt – legyen az tükörreflexes fényképezőgép, okostelefon vagy egy egyszerűbb és kevésbé okos mobiltelefon. Ezek mind tökéletesen alkalmasak a feladat elvégzéséhez. Nem elsősorban a képminőség a lényeg, hanem a látásmód fejlesztése. Mindenesetre sok diák már nagy valószínűséggel otthonosan mozog a különböző képszerkesztő programokban is. Fontos, hogy őket is inkább arra ösztönözzük, hogy a valóságban találják meg a megfelelő helyszíneket, és ne a Photoshop

segítségével illesszenek be egy tetszetős háttérrel. Ajánlott az ilyen jellegű szoftvereket kizárólag arra használni, hogy az elkészült fotográfiák fényviszonyait, tónusait beállítsuk vagy a megfelelő képkivágatot elérjük – de az ennél radikálisabb képmanipuláció kerülendő!

Mindamellett a tanárnak érdeemes ezeknek a programoknak legalább alapszintű ismeretét elsajátítania (a Youtube-on rengeteg könnyen érthető oktatóvideó található), hogy segítséget tudjanak nyújtani a diákoknak, és hogy maguk is kísérletezhessenek a képekkel. Pillanatok alatt lehet bizonyos képi elemeket korigálni anélkül, hogy a fényképet újból el kellene készíteni. Mint ahogyan az a 3. táblázatban



### FONTOS!

Már a feladat kihirdetésekor jelezzük jó előre, hogy majd még egyszer el kell készítenie mindenkinek a képét. Ez azért lényeges, mert a magyar oktatási rendszerben a tanulók a végleges, „megváltozhatatlan” produktumokhoz vannak szokva, és esetleg negatív visszajelzésnek érzékelik, ha újból neki kell duráolniuk magukat „ugyanannak” a munkának.

is látható, a túlságosan tág plán szűkebbre vehető, a kép megfordítható, vagy a kontraszt és a fényviszonyok megváltoztatásával egyes nem kívánt képi elemek eltüntethetőek.

### Merre tovább?

A bemutatott feladat elvégzése után számos irányba indulhatunk tovább, attól függően, hogy a tantárgy mely területére, témakörére óhajtunk koncentrálni. Lehetőségünk van egyrészt további komplexebb kreatív feladatok elvégzésére, vagy a gyakorlatban megszerzett tapasztalatokat és ismereteket fölhasználva elmélyültebb elemző munkák elvégzésére.

### További kreatív feladatok:

- A feladatban felhasznált festmény szereplőire írjon mindenki egy dialógust, elképzelve, hogy miről és hogyan beszélnek. Itt az eddig alaposan megbeszélte metakommunikáció kiegészül a verbális szinttel és, amennyiben a jelenetet elő is adják vagy kamerával rögzítik, a vokális kommunikációval is.
- A tanulók fotóképregényt is készíthetnek úgy, hogy az adott festmény a képregény egyik kockája.

### További elemző feladatok:

- Egy-egy jól kiválasztott jelenetpár összehasonlításával áttérhetünk a remake-ek problematikájára. Itt kiváló lehetőség kínálkozik a történet és a cselekmény (fabula



és a szüzsé) közötti különbség feltérképezésére. A közelmúltban több olyan filmalkotás készült, amelyek valamely 30-as évekbeli magyar vígjáték újbóli megfilmesítései (*Meseautó; Hyppolit, a lakáj – Hippolyt; Egy szoknya, egy nadrág*). Egy-egy jól kiválasztott jelenetpár pompásan példázza, hogy mennyiben eltér minden cselekményelem, miközben a történet ugyanaz marad. Hasonló jelenetpárokat érdemes keresni régi amerikai klasszikusok és mai változataik között (pl. *King Kong, Psycho, Színes fátoly* stb.), illetve európai filmek és azok amerikai változatai között (*Berlin fölött az ég – Angyalok városa*).

- Teljesen hasonló módon vethetjük össze egyazon irodalmi alkotásból készült különböző adaptációk egyes jeleneteit. Shakespeare művei

kimeríthetetlen tárházat kínálnak ezen a téren, de természetesen nem ő az egyetlen alkalmas szerző!

Rengeteg öröme lesz a médiatanárnak, ha ilyen és ehhez hasonló kreatív feladatok segítségével vezeti be és tanítja meg a mozgóképi kommunikáció terminológiáját. Azáltal, hogy a tanulók élményeken keresztül ismerkednek meg az egyébként száraz tananyaggal, nagyobb valószínűséggel jegyzik meg a fogalmakat, és saját filmélményeik során – mivel ők is csináltak már ilyet – könnyebben észrevesznek majd egy-egy mélységi kompozíciót vagy döntött gépállást is. A 6-8 tanítási órát igénybe vevő feladatnak méltó lezárása, ha a jobban sikerült munkákból iskolai kiállítást szervezünk, és alaposan megünnepeljük tanulóink kreativitását!

- **Felhasznált és ajánlott irodalom:**  
 Buckingham, David 2005. *Médiaoktatás*. Budapest, HSA ÚMK ZSKF.  
 Gyenes Zsolt – Hartai László – Kozák Zsuzsanna 2004. *Mozgókép- és médiaismeret feladatgyűjtemény 1–2*. Budapest, Korona Kiadó.  
 Hartai László – Muhi Klára 2003. *Mozgókép- és médiaismeret 1–2*. Budapest, Korona Kiadó.  
 Horváth Beáta 2004. *Mozgókép- és médiaismeret 8. évfolyam*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.  
 Muhi Klára (et al) 2002. *Film- és médiafogalmak kissoztára*. Budapest, Korona Kiadó.  
 Szabó Gábor 2002. *Filmes könyv: Hogyan kommunikál a film?* Budapest, Ab Ovo Kiadó.



3. táblázat. Az elkészült kép korrigálása

■ Dr. Hegedűsné Gera Éva

# DRÁMAJÁTÉK TÖRTÉNELEMÓRÁN

## AZ ALKALMAZOTT DRÁMAJÁTÉKOK SZEREPE ÉS HELYE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN

A történelem tanulása az általános iskolás gyerekek számára lehet játékos múltidézés, kalandos felfedezés, ha az órai keretek között engedjük „személyes” közelségbe kerülni a múltban élő emberek világához. A drámatechnikák számos lehetőséget kínálnak arra, hogy diákjaink érdeklődését, kíváncsiságát, játékos fantáziáját a tanulás és a személyiségfejlesztés szolgálatába állítsuk.



A drámajáték személyiség- és képességfejlesztő módszer, gyermekközpontú pedagógiai eljárás, amely aktív, kreatív folyamat.

Lehetőséget ad a kompetenciaalapú oktatásra és a sikeres együtt nevelés megvalósítására. A tanítási óra egy részében a „mintha” szerep átélése jó gyakorlása az ember mindenkor szociális szerepének:

- Általa emberi magatartástípusok és élethelyzetek figyelhetőek meg.
- Feltevések fogalmazhatóak meg az egyes történelmi, társadalmi jelenségek okairól, hátteréről.
- A kor megjelenítés igényével meg tapasztalhatóak a politikai, társadalmi konfliktusok emberi, erkölcsi vonatkozásai.
- Ismeretek szerezhetőek arról, milyenek voltak az emberek hétköznapijai a különböző korokban, kultúrákban.
- A tanulás motiválására, eredményességének fokozására is jó lehetőség.

Kísérletek bizonyították, hogy nem a tanítás útján, hanem a társakkal való együttműködésben szerezzük meg a tudásunk 85-90%-át. Ezt segítik elő pl. a drámajátékok alkalmazása során használt tanulásszervezési eljárások (egyéni, pár, kooperatív, differenciált munka). Mindezen ismeretek, tapasztalatok pedig a hosszú távú memóriába átmenő tudást eredményezik.

Az osztály egészére vonatkozó feladatokat dolgoztam ki, amelyek az integrációs nevelés, az esélyegyenlőség lehetőségét is megteremtik. A magatartászavarral, tanulási nehezítettséggel küzdő tanulók személyiségformálására a drámajátékok különösen alkalmasak, mert megszemélyesítik és megelevenítik a világukat, és levezetik indulataikat. A szorongást, a félelmet is oldják. A helyzetet átélik, megértik, ezzel azonban nem hozza őket tényleges döntési helyzetbe, mégis növeli önismertüket, amelyre ezeknek a gyerekeknek nagy szükségük van. Ha haragosokat játszanak, azzal csökkenhet az igazi

haragjuk. Ha beleélik magukat a helyzetbe, azáltal maguk is megtisztulnak. Akik valamilyen okból egyébként is hátrányban vannak embertársaik között, azoknak fontos momentum, hogy a kudarc megélésére kapnak esélyt úgy, hogy a kudarc következményeinek terhét nem kell viselniük. Színjátészó szakkörvezetői tapasztaltam is, hogy az egyéni bánásmódot igénylő gyerekek oldottabban játszanak társaiknál, az ő agyi tevékenységeik alkalmasabbá teszik őket a drámajátékok gyakorlatainak végrehajtására. Mivel az alkalmazott játékaik általában rövidebb idejűek, a figyelem-koncentráció zavaros tanulók is aktívan közreműködnek. A roma származású gyerekek is örömmel játszanak, hiszen itt eltűnhetnek a kulturális különbségek. A képzelőerőt és a kommunikációs készséget serkentik a gyakorlatok, ez pedig a kreativitást is fejleszti.

### DRÁMAPEDAGÓGIAI SZEMPONTÚ TANTÁRGYI FEJLESZTÉSI FELADATOK AZ 5–8. ÉVFOLYAMON

#### 1. Ismeretszerzés, tanulás:

- Emberi magatartásformák és élethelyzetek megfigyelése.
- A tanultak felhasználása új feladathelyzetben.

#### 2. Kritikai gondolkodás:

- Feltevések megfogalmazása a történelmi személyiségek cselekedeteinek, viselkedésének mozgatórugóiról.
- A cselekvés és annak következménye közötti kapcsolat felismerésének gyakorlása.
- Történelmi jelenetek elbeszélése, eljátszása különböző szempontok szerint.
- Érvek gyűjtése a saját vélemény alátámasztásához.
- Ellenérvek gyűjtése az ellenvélemények cáfolására.
- Önálló vélemény megfogalmazása társadalmi, történelmi eseményekről, jelenségekről és személyekről.

- Feltevések megfogalmazása egyes történelmi-társadalmi jelenségek hátteréről, feltételeiről, okairól.
- Tapasztalatok szerzése a valós, a lehetséges, a lehetetlen és a valószínű megítéléséről (pl. helyszín, idő, szereplők, események kapcsán).

#### 3. Kommunikáció:

- Beszélgetés és vita egy-egy társadalmi, történelmi témáról.
- Saját vélemény érthető megfogalmazása.
- Mások véleményének türelmes meghallgatása és figyelembevétele.
- Szóbeli beszámoló a saját tapasztalatokról, önálló gyűjtő-, illetve kutatómunkával szerzett ismeretekről.
- Fogalmazás írása, rajz, modellek, makettek készítése történelmi vagy társadalmi témáról.
- Események, történetek, jelenségek mozgásos, dramatikus megjelenítése.

#### 4. A reflexiót irányító kérdések:

- Miben vagyunk mindannyian hasonlóak? Honnan erednek az emberek közötti különbségek?
- Miért gondolkodnak másként a különböző életkorú emberek? Mi mindentől függhet a döntések megítélése? Miért van az, hogy ugyanazt a történelmi eseményt vagy jelenséget különböző emberek különbözőképpen élik át?

#### 5. A tartalom kulcselemei:

- Értelmezzenek különbözőképpen egyes történeteket a múltból aszerint, hogy melyik szereplő nézőpontjából fogadják el!
- Szerezzenek ismereteket arról, milyenek voltak az emberek hétköznapijai a különböző korokban és kultúrákban!
- Szembesüljenek a szabadság és a felelősség emberi dimenzióival a magán- és a közélet különböző területein!
- Szerezzenek ismereteket a politikai konfliktusok hétköznapi, emberi, erkölcsi vonatkozásairól!

- Ismerkedjenek olyan köznapi és kiélezett élethelyzetekkel, konfliktusokkal, amelyek rávilágítanak az erkölcsi értékminőségekre és az emberi helyállás jelentőségére, illetve az ezekkel kapcsolatos problémákra!

Az *Ember és társadalom* műveltségi terület az emberrel nemcsak mint társadalmi lényvel foglalkozik, hanem mint egyénnel, önálló személyiséggel is. Az 5–6. évfolyamon a társadalmi tapasztalatok és ismeretek megszerzésében a játékoknak, a konkrét szituációknak, életszerű helyzeteknek kiemelt szerepük van.

A feladatokból nyilvánvalóan következik, hogy a kormegelevenítés igényével megfelelő történelmi élményhez kell juttatni a tanulókat, hogy fantáziájuk segítségével az elmúlt idők részeseivé válhassanak. A megelevenítést pedig a történelmi ismeretek megértése és alkalmazása követi. A történelemtanítás egyik célja tehát a személyiség fejlesztése, változtatása.

Csak akkor fejlődnek a gyerekek készségei, képességei, ha azokat maguk gyakorolják, illetve akkor formálódik szemléletük, ha ismereteik saját meggyőződésükké válnak.

Az önálló tanulói alkalmazás a megfelelő feladatok alapján bontakozhat ki. Nem a történelmet kell tehát a gyerekeknek megtanítanunk, hanem a történelem megismerésének módját az önálló munkáltatáson, a képességfejlesztő feladatokon keresztül.

### A DRÁMAPEDAGÓGIA ALKALMAZÁSA A HAGYOMÁNYOS ÓRAKERETEN BELÜL

A hagyományos pedagógia direkt ismeretátadási modellje helyébe az indirekt lép. Nagy a kölcsönösség az ismeret, a tanár és a gyerek között. A tanárnak mindig a gyerek fejével is kell gondolkodnia, tehát az irányítás, vezetés feladata marad számára. Viszont saját szerepjátékán keresztül szabályozhat, információt vihet a játékba, viselkedésbeli és nyelvi mintát nyújthat, véleményeket hívhat elő, provokálhat, de akár fegyelmezhet is szerepből – ahogyan Kaposi László elemzi a drámatanár szerepét. Számára mindig eszköz a szerepjáték. Egy szereptípust kell felmutatnia, amellyel játékba viszi a résztvevőket. Ezzel felboríthatja a hagyományos osztálytermi hierarchiát: alacsony státuszú szerepeket is vállalhat annak érdekében, hogy

diákjai döntési helyzetekbe kerüljenek, átvehessék a saját tanulásuk feletti felelősséget. A hagyományos ismeretátadásban a tanulás mint probléma a tanáré. A drámatechnika használatával a gyerek problémájává válik a tanulás, amikor a tanár kibilenti az egyensúlyából egy-egy alkalmazott szituációval.

Tanárként is izgalmas élmény, amikor a hagyományos tantárgyközpontú óra egy része „hirtelen” a drámajáték hatására folyamatközpontúvá válik. Ez a hiányteremtéssel következik be: pl. egy maszkkal, jelmezzel, tárggyal, szerepmegajánlással, a tanár szerepbe lépésével. A találkozás szakaszában egyéni vagy pármunkában, illetve csoportos formában oldják meg a gyakorlatokat. A dramatikusan többlet résznel, a megoldások megbeszélésénél pedig a problémát nem megoldva, csak átgondolva, körbejárva zárul a drámaórai rész.

Negyedszázados történelemtanári gyakorlatom során kikristályosodtak azok a feladatok, melyeket a tanulók jókedvvel, szívesen végeznek a hagyományos órakereten belül.

Ezek közül mikrotanítási óravázlatként mutatok be ízelítőként egy 5. és egy 8. osztályos alkalmazást. ■ **1. példa, 2. példa**







■ Pacz Mária

# EGY VARÁZSLATOS KÜLÖNC GONDOLATAI RAJZÓRÁKON BESZÉLGETÉS SZABÓ ERIKÁVAL

2011 őszén a szegedi Regionális Összművészeti Központban rendezett Hundertwasser-kiállítás sok látogatót vonzott, köztük diákok ismerkedhettek meg az alkotó életpályájával. Szabó Erika rajztanárként, alkotóként tanulmányai és munkája révén áttekinthető ismeretekkel bír Hundertwasser művészetét illetően. Mondhatom talán, hogy rajong e különös művész alkotásaiért, életfilozófiájáért.

**Sz. E.** Igazi idealista volt! Gondolatai ma is aktuálisak, az emberiség nagy sorskérdéseivel kapcsolódnak. Nemcsak művész, hanem ökológus is volt. Szavaival, tanításaival, tetteivel harmóniát teremtett. Ezért válhatott példává, ezért lehet átélhető a művészete.

**P. M. Hogyan kerültek közel hozzá az alkotásai?**

**Sz. E.** Főiskolásként Budapesten a Várban rendezett kiállításra tévedtem be. A makettjeit láthattam. Akkor még keveset tudtam róla. De aztán időről időre belebotlottam valamibe, ami Hundertwasser. Minden alkotása a Föld és a művészet szeretetéről szól. Megérintett, mert magam is foglalkozom környezetvédelemmel, ökotudatos életet élek.

**P. M. Művészneve mennyiben tükrözi az ő különös és különc világát?**

**Sz. E.** Eredeti neve: Stowasser. Művészneveit életfilozófiája szerint válogatta össze: Friedensreich Regentag Dunkelbunt Hundertwasser – Békebeli Esős nap Sötét-tarka Száz víz.

Azt vallotta, hogy „Egy embernek [...], ha sok neve van, sok személy lesz belőle. Nekem sok nevem van, és sok ember lakik bennem.”

Hihetetlen természetszeretetét jelzi a neve. Szerinte az embernek vissza kell térnie a természet közelébe. A természetet tanítómesternek tekinti, amely megtaníthatja élni az embert.

Gondolkodása, alkotásai, mindennapi tettei egységet alkotnak: harmóniát teremt a természet és az emberek álmai között. Valóra is váltotta ezeket a látomásokat. Képei, makettjei, épületei, saját környezete, használati tárgyai üzenik, hogy „...az ember vendég a természetben, és ennek megfelelően kell viselkednie.”

**P. M. Miként vitted alkotásait és filozófiáját a gyerekek közelébe?**

**Sz. E.** A gyerekek igazi idealisták, a fantáziájuk nem ismer határokat. Így Hundertwasser gondolatai, meg-

hökkentő világa nem idegen tőlük. Sőt! A művész példája, a magam környezetvédő elvei megértésre és elfogadásra találtak. A művészeti nevelés és a környezettudatosság fejlesztése együttesen, harmóniában valósult meg.

A rajztanítás, a rajzórák sokkal összetettebbek, színesebbek lettek, a megszokott iskolai kereteken kívül léptek. Alkotás közben sokat beszélgettünk a gyerekekkel; életviteli, táplálkozási, vásárlási tanácsokat vitattunk meg. Mindezt humorral, játékkal, az önkifejezés számos lehetőségével.

---

*A gyerekek igazi idealisták, a fantáziájuk nem ismer határokat. Így Hundertwasser gondolatai, meghökkentő világa nem idegen tőlük. Sőt! A művész példája, a magam környezetvédő elvei megértésre és elfogadásra találtak. A művészeti nevelés és a környezettudatosság fejlesztése együttesen, harmóniában valósult meg.*

---

**P. M. Mennyire fogékonyak a gyerekek a művészetre, ha annak produkuma elsősorban használati tárgy, nem műalkotás?**

**Sz. E.** Éppen ezért fogékonyabbak, mert a művészet valódinak hat. Maguk is egyhangú, néha sivár környezetben, a szürke nagyvárosban élnek. Hundertwasser pedig minden

munkájával azt sugallja, hogy mennyire fontos – és kivitelezhető – az emberi lakóhely és a természet ideális kapcsolata. ■ **1. példa**

Állítása szerint az egyhangúságot száműzni kell, például az egyenes vonal bűn. „A geometriai egyenes vonal vak, gyáva és ostoba alkalmazása mind esztétikai, mind lelki, mind ökológikus értelemben sivatagokká tette városainkat” – olvasható a művész egyik okfejtésében.

**P. M. A kiállítóteremben a színek hihetetlen kavalkádja ragadott meg engem.**

**Sz. E.** Igen. Telített, csillogó színekkel dolgozott. Festékeit is maga állította elő csupa természetes anyagból. Azt vallotta, hogy az ember eredendően egy színes világba született bele.

■ **2. példa**

A gyerekek pedig magukban hordozták a színek iránti vonzódást. Szürke városban, szürke házak között élve, az ég kékje és a nap ragyogása helyett a szomszédos panelházakat szemlélve Hundertwasser makettjei, épületeinek forma- és színvilága magával ragadja és alkotásra ösztönzi a gyerekeket.

Szárnyalt a fantáziájuk, amikor iskolájuk környékének, az iskola épületének fénymásolt és felnagyított fotóját kapták, hogy tervezzék újra, alakítsák át a környezetet, a homlokzatot. Hihetetlen volt a változás! Színes falak, formabontó homlokzatok, növények mindenütt. Ajánlom kollégáimnak, próbálkozzanak egy ilyen feladattal. Művészet, életfilozófia, környezeti nevelés, játék egyszerre valósul meg a kreatív munka során.

**1. PÉLDA**

„A színek önmagukban semmit nem jelentenek. Akkor jelentenek valamit, amikor meghatározott mennyiségben, más színekkel körülvéve, jól megkomponáltak. Egymás mellé helyezve, hatékonyan képesek valamiféle vizuális zene hatását kelteni. Azok az igazán nagy festők, akik valódi vizuális zene benyomását keltik az emberben, és azok, akik nem képesek erre, rossz festők.”

(Harry Rand: Hundertwasser, 65. o.)

**„Hagyjunk mindent zölddel benőni (Bécs, 1980)**

[...] Szükségállapotban élünk, ahol a zöld felületek létesítésének mindig elsőbbséget kell kapniuk a névtelen tulajdonosok előírásaival szemben, melyek szerint a külső falakat nem szabad használni. Kinek használ, kinek árt, ha zölddel ültetjük be a falakat?

Még az a fölöttünk lakó szomszéd is öntudatlan haszonélvezője a zöldnek, aki tiltakozik ellene, mert:

1. Több oxigént lélegezhet be.
2. Kevesebb por éri; a zöld megköti a port, aztán lemossa az eső, ami úgy működik, mint egy hangtalan porszívó.
3. Kisebb lesz a zajártalom; a zöld tompítja a zajt és a rezgést.
4. Megjavul a klímája, mert csökken a közvetlen környezetében a kemencehatás, mérséklődik a szélsőséges hideg és meleg.
5. A pillangókat rosszindulatúan sem lehet kártékony férgeknek nevezni.
6. A zöld ellenségei könnyen megtisztíthatják külső falukat tőle: ez az ő ablakhoz való joguk.
7. Ahogy joguk van az ablakhoz való jogukért külső falaik zölddel beültetését megakadályozni, úgy nem akadályozhatják meg ablakhoz való joga gyakorlását annak a szomszédjuknak, aki zölddel ülteti be külső falait.”

(Harry Rand: Hundertwasser, 146. o.)



### P. M. Diákjaiddal nagyobb lélegzetvételű projekten is dolgoztatok a Hundertwasser-életmű megismerése jegyében.

**Sz. E.** Nem hagyományos értelemben vett projekt elvű oktatás volt ez. Érdekelt a téma, láttam, hogy a gyerekek kíváncsiságára is számíthatok, fel tudom kelteni az alkotókedvet. Projekt tehát abban az értelemben, hogy Hundertwasserhez kötődtek a különböző feladatok, de jellegük, tevékenységi formáik, időbeli kiterjesztésük eltérő volt. Például, amikor

színtani órán a komplementer színekkel foglalkoztunk, Hundertwasser képei, munkái a szemléltetés alapját képezték. Ám hónapokat vett igénybe az installációk elkészítése.

Elméleti előkészítő előzte meg a projekt bevezetését. A legkisebbektől a legnagyobbakig mindenkinek könnyen találtam kihívást jelentő feladatot. Miután hat és tizennyolc év között mozgott az életkor, tényleg nagy különbségek voltak az ajánlott tevékenységek között.

Sokat olvastunk Hundertwasser életéről, sajátosan kialakított világról. A gyerekek kedvet kaptak az általa létrehozott falvak makettjének elkészítéséhez. Még az órák után is szívesen foglalkoztak az alkotásaikkal. Terveztek házakat, játszótereket, iskolát, parkot; volt, aki Hundertwasser cipőjét alkotta meg. Az iskola falára cserépdarabokból mozaikot készítettünk. Minden alkotás Hundertwasser szellemiségét sugározta, de a gyerekek képzelete, álmái, vágyai öltöttek testet.

„[...] amikor társadalmunkban pesszimisták az emberek, a művészeknek legalábbis kötelességük, hogy boldoggá tegyék őket, reményt adjanak nekik és gyönyörű utakat mutassanak nekik, amelyeken járhatnak.

A művészetnek jól kell cselekednie. Én szeretnék – és ezt ösztönösen csinálom –, szeretnék az embereknek megmutatni, lefesteni egy Paradicsomot, amely mindenkié lehet, aki csak kinyújtja feléje a kezét. A Paradicsom mindig itt van, de leromboljuk. Szeretném megmutatni, alapjában véve milyen egyszerű megtalálni a Földön a Paradicsomot.”

(Harry Rand: Hundertwasser, 156. o.)

### P. M. Sok figyelmet, munkát igénylő folyamatról számoltál be. Hogyan összegeznéd a hatásokat?

**Sz. E.** A tevékenység-központú oktatás során a diák alkotótársa a tanárnak. Mindent megtanulhat, ami tantervi követelmény, ám motiváltsága erőteljesebb, hisz saját útját járhatja közben. Hundertwasser kiállításán a korábbi tapasztalatokkal ellentétben a tanulók elmélyültek a látnivalókban,



élvezettel ismertek fel alkotásokat, véleményt formáltak. ■ 3. példa

**P. M. Hogyan fogadták a felnőttek – szülők, kollégák – a tanóra keretein túllépő munkát, a környezet megváltozó képét?**

Sz. E. Látványos, elbűvölő dolgok készültek. A projekt alkotásai – makettek, képek, mozaikok – betöltötték az iskolát. A folyosókra installációt terveztem: farostlemezeket állítottunk fel, stilizált emberalakokat vágunk ki, majd az így nyert „kapukat” kifestettük. Ezeken át lehetett közlekedni. Óriási munka volt, a végeredmény varázslatos. Senki sem vonhatta ki magát a látvány hatása alól. A kifűrészelt emberalakokat szintén kifestettük és beállítottuk a belső térbe. A gyerekek lelkesen közlekedtek a kivágott negatív formákon (kapukon) átbújva, vagy a pozitív formákat (a figurákat) kerülgetve. (Nem utolsó sorban bújócskázni is remekül lehetett köztük.)

**P. M. Nem arról van tehát szó, hogy a gyerekek Hundertwasser munkáit másolták (persze volt, aki ahhoz is kedvet kapott), legyen az kép vagy makett, hanem beleavatkoztak, átalakították környezetüket.**

Sz. E. Foglalkoztunk a színek világával, a vonalvezetéssel, a különböző technikákkal, miközben a gyerekek azt élték meg, hogy nem lehetetlen vágyálom a festészet, maguk is létrehozhatnak hasonló szépségű színharmoniókat. Ettől nagyon felbátorodtak. Tanári hitvallásom, hogy a rajz tárgy nemcsak a művészet megismerését, az alkotás örömét, a készségek fejlesztését szolgálja, hanem a világ felé való nyitás sikerét is megteremtse a diákok számára. Képesse tegye őket arra, hogy odafigyeljenek a környezetükre, alakítsák azt igényük szerint.

■ 4. példa

**P. M. A lelkesedés könnyen átragad a hallgatóra és talán az olvasóra is. Milyen tanácsokkal látnád el**

**a hasonló vállalkozásba fogó szaktanár kollégákat?**

Sz. E. Ahhoz, hogy eljussunk a Hundertwasser munkásságát feldolgozó projekt (inkább feladatok sorozata) utolsó, legnagyobb durranásáig – amely egy összegző feladat is egyben –, a nagyméretű installációkig, érdemes a művész munkáit és gondolkodásmódját lépésről lépésre, minél több oldalról fokozatosan megközelíteni és megismertetni a gyerekekkel. Így apránként szinte észrevétlenül alakul ki egy átfogó kép a művészetéről. Mikor a kapukat és a kivágott figurákat festeni és térbe helyezni kezdtük, már nem volt kérdés, mit miért csinálunk.

Olyan apró lépésekkel kezdtük, mint a vonal- és színfajták elemzése, kontrasztok tanulmányozása, melyekhez a művész alkotásai remek hátteret biztosítanak. Ezek egy-két rajzórát igénylő kisebb feladatok és tanulmányok voltak. A gyerekek megszerették és élvezték a különféle felületképző gyakorlatokat. Ezek és Hundertwasser

egyszerű motívumai kiváló alapot kínáltak ahhoz, hogy alkossanak valamilyen elképzelt ruhadarabot vagy kiegészítőt a művészek: például papírból könnyedén készíthető kalapot vagy táskát (rajzói keretek között). Kisebb létszámú osztályokban vagy szakkörön a lenvászonból varrt táskák, régi pólók vagy ingek átalakítása is szóba jöhet batikolással vagy textilfestéssel.

Amennyiben az iskolában a technika vagy a biológia szakos kolléga is nyitott a Hundertwasser által felvetett életmód és környezeti problémákra, akár tantárgyak közti integrációban is tárgyalható a művész életműve.

A vonalfajták feldolgozása során az egyenes és a szabadon hullámzó természetes vonal kérdése máris városépítészeti témához tereli a figyelmet. Átvezethetjük a tanultakat saját épített környezetünkre, az iskolára.

Beszéltem már a fénymásolt fotókról, melyek alkalmasak elindítani a képzeletet, és papíron álmodni izgalmos, színes, formabontó világot.

4. PÉLDA

**„Jog az ablakhoz**

*Minden lakónak legyen joga kihajolni az ablakán, és mindent úgy alakítani odakint, ahogy az neki megfelel, ameddig csak a karja elér, hogy ezzel már messziről, az utcáról látni lehessen: ott egy ember lakik.”*

(Harry Rand: Hundertwasser, 146. o.)



Természetes, hogy nincs lehetőségünk erdőt ültetni az iskola tetejére, ahogy sokan megtervezték, de délutáni foglalkozás és a Föld napja alkalmából szervezett egész napos program keretében apró csempedarábokból színes mozaik azért mégis került az iskola külső, udvar felé eső oldalára. Mozaikot készíteni nehezebb, mint a gyerek kezébe adni egy rajzlapot és pár darab színes ceruzát. Ám ha az alkotást nézzük, valamint a gyerekek örömét, mindenképpen megéri energiát fektetni az előkészítő munkába. Az anyagbeszerzésben bátran támaszkodhatunk a szülők segítségére, hisz egy-két kőműves, burkoló mindig akad a családokban vagy az ismeretségi körben. Találunk segítséget a ragasztó kikeverésében is. Sok lakásban van maradék színes csempe, amit fel tudnak ajánlani. Barkácsáruháztól is kérhetünk, és nagy valószínűséggel kapunk is „hulladék!” anyagot... *(És tessék, már megint itt vagyunk: hulladék-újrahasznosítás!)*

Az installációk elkészítése azonban anyagilag és a befektetett energiát tekintve is elég nagy terhet ró az iskolára és a projekt résztvevőire. Ez az a munka, amelyet csak határtalan lelkesedéssel lehet végigvinni, és sok gyerek (lehetőleg felső tagozatos vagy gimnazista) bevonását igényli. Az anyagszükséglet nagy, a farostlemez, a megfestéséhez használt tempera és falfestékszínkező, a nagy ecsetek és festőhengerek ára elég borsos. A nem mindennapi látvány kárpótol a sok befektetett munkáért és az anyagiakért!

#### P. M. Az iskolák szűkös anyagi lehetőségei között nehéz megvalósítani egy ilyen álmot.

Sz. E. Mégis bátorítanám a kollégákat, hogy használják ki a Hundertwasser-életműben rejlő lehetőségeket. Mutassák meg tanítványaiknak, adjanak rövidebb lélegzetvételi alkotófeladatokat, amelyek szolgálhatják a gyermeki önkifejezést. Hundertwasser

képei nagyon egyszerűek, pontokból, vonalakból állnak, itt-ott egy-egy stilizált emberi forma, ablak, épület, leegyszerűsített járművek. Semmi olyan, ami gondot okozna a gyerekeknek. A felületalakítás, a színekontrasztok, a színelmélet oktatásához kiválóan alkalmasak. Illusztráció és minta egyaránt lehet. Még ma is, így évek múltán is eszembe jutnak olyan további lehetőségek, melyeket nem használtam ki. A mai napig sajnálom például, hogy nem állítottunk elő festékeket különféle természetes anya-

gokból és ásványokból, mint ahogy azt Hundertwasser tette. Biztosan jó móka lett volna mindannyiunk számára! Megihleti a diákokat, hogy az egyszerű rajzból gyönyörű felületeket lehet varázsolni. Hundertwasser maga vallja: *„A festmény nem fénykép, saját erőből kell kifejlődnie.”* A gyerekek érteni fogják.

#### ■ Felhasznált irodalom:

Harry Rand 2005. *Hundertwasser*, Köln/Budapest, Taschen/Vince Kiadó.



Egy mintadarab tanulók munkájából

# A BENNÜNKET KÖRÜLVEVŐ VILÁG VIZUÁLIS ÉRTELMEZÉSE

## A VIZUÁLIS KULTÚRA TANÍTÁSA 8. OSZTÁLYBAN

„A látás nem csak része a mindennapi életnek, a látás maga az élet” – írja Nicholas Mirzoeff, a vizuális kultúra amerikai kutatója. Életünk egyre inkább a vizualitásra épül, annak minden áldásos és gyakran káros hatásaival együtt. Tapasztalataink legnagyobb részét sajátítjuk el a látás, az észlelés során. A televízió és a különféle egyéb médiumok világában a gyerekek az iskolán kívül szerzik ismereteik jelentős részét. Ebben a mindenkire rázúduló képözönben, a 21. század iskolájának egyre sürgetőbb feladata, hogy segítse a gyerekeket e hatalmas méretű képi áradat feldolgozásában és szelektálásában. A körülöttünk látható világ használatához és alakításához a vizuális kommunikációban való eligazodás naprakész követelményként jelenik meg, aktualitásához nem férhet kétség. A rajztanítás naprakésznek szinte egyáltalán nem mondható, sem a tárgyi és környezetkultúrát, sem a vizuális kommunikációt, sem a művészet-történet bemutatását illetően. Olyan rohanó tempóban változik és fejlődik a vizuális médiumok világa, hogy azzal a mai kis óraszámú és elavult eszközállománnyal rendelkező rajztanítás és tanárképzés szinte képtelen lépést tartani. El kell ismernünk, hogy a vizuális tapasztalás és élményszerzés mai világában és bizonyos szegmensei-

ben a diák naprakészebb ismeretekkel bír és jobban eligazodik, mint tanárai.

A vizuális nevelés hatékonyabbá, színvonalasabbá tétele a Mozaik Kiadó számára is kiemelten fontos. *Rajz és vizuális kultúra* c. munkatankönyvcsaládja a képzőművészeti alkotómunka és a vizuális kommunikáció alapjainak elsajátítása során nagy hangsúlyt helyez a tanulói kreativitásra. A sorozat utolsó tagjaként idén tavasszal megjelent 8. osztályos könyvének feladatai nemcsak az ún. „magas” művészethez, hanem a mindennapok képi, tárgyi és környezetkultúrájához is kapcsolódnak. A szerző, Tóth Péter egyik alapgondolata, hogy a nevelést (a művészeti nevelést) nem lehet kivonni a folyamatos változások és naprakészség légköréből. Ezért kerültek a könyvbe, a mai kor vizuális kultúrájához és a kortárs művészethez kapcsolódó tananyag-tartalmak, például a fotózással, filmkészítéssel kapcsolatos ismeretek.

A 64 oldalas munkatankönyv 22 fejezetre oszlik. A kerettanterv alapján írott könyv interdiszciplináris szemléletű, tudatosan épít a többi tantárgyra.

Szinte észrevétlenül mélyít el olyan ismereteket, melyek a későbbi feladatok megoldásánál, a tananyag-tartalmak megértésénél nélkülözhetetlenek lesznek. Például a szecesszióval foglalkozó oldalpár után tárgyalja a plakáttervezés néhány gyakorlati kérdését.

### A KÉPANYAG

A könyv képanyaga rendkívül gazdag és sokrétű. A jobb, pontosabb megértést segíti a Kislexikon és a Képjegyzék. A sorozat hagyományaihoz híven nyomtatott makett várja a gyerekeket a könyv közepébe tűzve.

Nyelvezete világos és könnyen olvasható, tanulható. A tantárgy jellegéből és munkatankönyv mivoltából adódóan a vizuális kommunikáció kerül előtérbe, inkább a képek és feladatok vannak túlsúlyban a szöveges részhez viszonyítva. A gondosan összeválogatott képanyaga kifejezetten alkalmas az egyes témák tanár által vezetett, építő jellegű viták során való átbeszéléséhez, elmélyítéséhez.



## 18 A modern épületek A felhőkarcolók

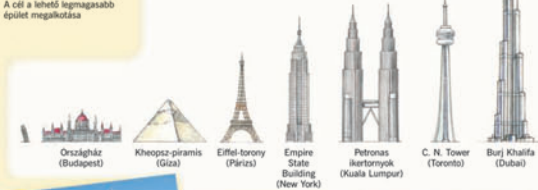


A modern építészet a 20. század folyamán a fejlett ipari országokban jelent meg. Az USA-ban már az 1920-as évektől (a dráguló telekárak miatt) az épületek felfelé kezdtek terjedni. Így az építetők egységnyi alapterületen több irodát tudtak értékesíteni. Ezeket a magasházakat tekinthetjük a mai felhőkarcolók őseinek. A magasba törő hatalmas üveg és beton irodáépületek napjainkban teljes mértékben meghatározzák a világvárosok arculatát. A felhőkarcolók magasságuk mellett formai egyszerűségükkel is kiemelkednek a többi épület közül.

A legtöbb modern épületet néhány alapvető mértani formára lehet visszavezetni. A felhőkarcolók általában hasábformákból és hengerekből állnak. Alulról felfelé haladva fokozatosan keskenyednek el ezek a hatalmas építmények.

Nézz utána, hogy melyik a világ legmagasabb épülete!

Nagajánban is folyik a verseny az országok között. A cél a lehető legmagasabb épület megalkotása



Karunk bizántizáló kedvű építészainak köszönhetően a nagajánban épülő felhőkarcolók alakjai egyre változatosabbak.



Illusztrációi nemcsak a szemléltetést szolgálják, hanem gyakran részei is a feladatoknak, vagy közvetlen kérdés, feladat kapcsolódik hozzájuk.

### A TANANYAG FELDOLGOZÁSA

A könyvben a különböző művészeti korszakokat, stílusokat bemutató fejezetek váltják egymást a modern médiumok vizsgálatát, az összetett természeti formák, az emberi test vizsgálatát, a környezetkultúrát, a modern építészetet és a kortárs művészetet érintő fejezetekkel. További értéke a könyvnek, hogy a történelmi korok művészeti alkotásait is gyakorlati oldalról közelíti meg. Külön segítség a pedagógusoknak, hogy a könyvben és külön lapon is megoldható feladatokkal egyaránt találkozhatnak, ezáltal az egyes leckék feldolgozhatóak akár egy tanóra keretein belül, de többórás foglalkozás is tervezhető általuk. A szerző elgondolkodtató és

vitára ösztönző kérdések és kreatív feladatok segítségével kelti fel a tanuló érdeklődését az egyes témák iránt.

### A FELADATANYAG

Feladatanyaga változatos, alkalmas az alkotási készség fejlesztésére, az egyéni és csoportos megoldások létrehozására. A gyerekek és remélhetőleg a tanárok élénk figyelmére is számíthat a kortárs művészeti útkeresésekkel foglalkozó négyoldalas fejezetünk. A teljesség igénye nélkül adtunk ízelítőt olyan kortárs művészeti irányzatokból, melyek a ma fiatalságának különösen aktuálisak és érdekesek lehetnek, mint pl. a pop-art, street art stb.

Olyan újfajta eljárásokkal ismertet meg, melyek újszerűségükkel, modernségükkel hatnak és kifejezetten a nyolcadikos korosztályt szólítják meg. Létrehoznak montázst, asszsemblage-t, papírmetszetet. Megismerkednek a fényképezés olyan fogalmaival, mint

mélységélesség, expozíció stb., fotósorozatokat készítenek. Storyboardot írnak, kisfilmet „forgatnak” a mobiltelefonjukkal, és mindezek mellett jobban elmélyülnek az eddig ismert és alkalmazott technikákban is.

### AZ ÍTÉLETALKOTÁS FEJLESZTÉSE

A könyv fontos feladatának tartja az esztétikai ítéletalkotás képességének fejlesztését. Olyan általános műveltség elérése a cél, amellyel a gyermek, mint állandó befogadó és alkotó, képes lesz az értékek felismerésére, ítéletet tud alkotni, saját ízlése lesz. A tárgyi és környezetkultúra sajátosságainak bemutatásával például a gyakorlati, mindennapi életre nevel, és hozzásegíti a tanulókat ahhoz, hogy az iskolában tanultakat a hétköznapi életben is kamatoztatni tudják, legyen szó akár a tárgyak tudatos vásárlásáról, szobájuk berendezéséről, stb.

Szabó Erika

### Tervezzetek felhőkarcoló-maketteket!

A kartonból készülő maketteket először rajzban célszerű megtervezni. Hátványan, több keresztmetszettel rajzolj! Könnyebb a tervezés, ha gyurmából tömegmódot is készítesz az épületből. Ekkor az építmény főbb alakját, tömegét alkotjuk meg a gyurmából.



#### Készítsd el a könyvben található makettet!

A feladathoz szükséges anyagok, eszközök: olló, papíragasztó, körző, vonalzó.

#### Az elkészítés lépései:

1. Vágd ki pontosan az egyes darabokat!
2. Karcold meg körzővel (vonalzó segítségével) a hajtsíj éleket!
3. Hajtsd be az élek mentén a darabokat!
4. Ragaszd meg egyesével a részeket!
5. Ragaszd össze a makett megfelelő darabjait!
6. Ragaszd fel az építményt az alapra!



Alkossatok csoportokat! Tervezzetek több darabból álló épület-egységeket, melyek elkészítéséhez használhattok kartont, szívszalag, fóliát is!





képgyűjteménye és térképe is a vallások nevezetes központjaihoz, szent helyeihez kapcsolódik – visszacsatolási és összehasonlítási lehetőséget nyújtva az előzőekhez. A bevezető rész végén (időrendi sorrendben) térképtörténeti mérföldköveket találunk. A bevezető táblók szerepe nem merül ki az atlasz-

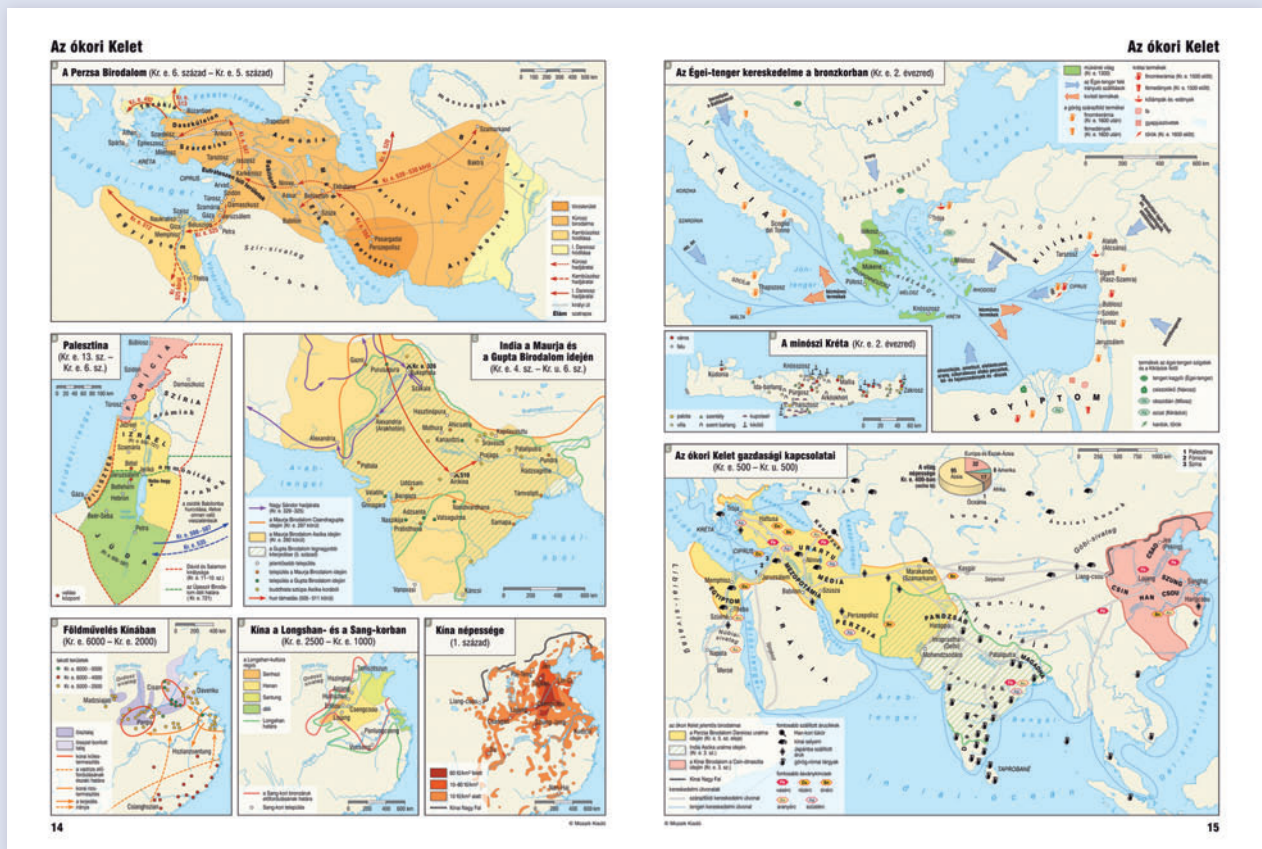
szal való ismerkedésben. Sőt, minél jobban elmélyülünk a későbbi lapok térképeinek rejtjelmeiben, annál több értékük kerül felszínre – visszalapozásra csábítva a kiadvány használóját.

**AETAS SEMPER APORTAT ALIQUID NOVI – MINDEN KORSZAK HOZ VALAMI ÚJAT**

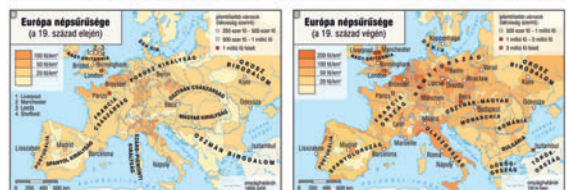
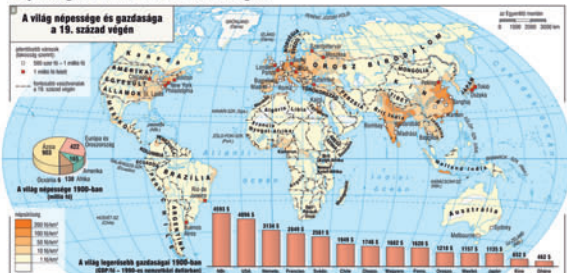
Az atlasz legnagyobb részét azok a térképek alkotják, melyek – az emberfélék kirajzásától a 2010-es magyar önkormányzati választásokig kronologikus sorrendben – komplex áttekintést nyújtanak az emberiség történelmének legfontosabb periódusairól és eseményeiről, optimális arányt kialakítva az egyetemes és a magyar történelem között.

Az emberiség történelmének első fejezetével, az őskorral szokatlanul nagyszámú térkép foglalkozik: a tematikus táblók (természeti viszonyok, a növények és az állatok elterjedése, mezőgazdaság és életmód stb.)

a későbbiek során számos visszacsatolási lehetőséget kínálnak, egyszerűsített az időben távolabbi folyamatok megismerésének és megértésének alapköveiként is funkcionálnak. Az ókori térképei a tananyagban szereplő területeket állítják a vizsgálódás középpontjába, ám részletességük és kiegészítő elemeik alkalmassá teszik őket magasabb szintű felhasználásra is. Az ókori Hellász és Róma történetével foglalkozó blokkban (kettős értelemben is) „klasszikus” térképeket találunk. Ám a kifinomult jelrendszer és az átgondolt színvilág rendkívül hatékony tájékozódást tesz lehetővé – térben és időben egyaránt. (Fontos megemlíteni, hogy a térképeken ábrázolt tényanyag a történelemtudomány és segédtudományainak legfrissebb eredményeit mutatja be, tehát tartalmi szempontból „naprakész”). A középkorhoz kapcsolódóan már megjelennek a magyar történelemmel foglalkozó térképek is, a kerettantervek elvárásainak megfe-

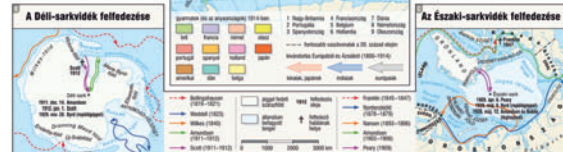


## Népesség és vallás a 19. század végén



76

## A Föld a 20. század elején • Európa az I. világháború előtt



77

lelően. A színes tematikus tablók és a kiegészítő diagramok e fejezetben is hozzájárulnak az ismeretek elmélyítéséhez, illetve a kapcsolódó képességek fejlesztéséhez. Az előzőekben ismertett hatékony módszertani felépítés az újkorral és a legújabb korról kapcsolatos térképek esetében sem törik meg, a 11. és a 12. évfolyam ismeretanyaga is rendkívül jól leképezhető az atlasz térképeire. Ám az út természetesen az ellenkező irányban is járható: a térképek és a kiegészítő tartalmak segítségével hatékonyan szemléltethetjük a tankönyvek szöveges tartalmait.

A kiadvány előnyei közé tartozik, hogy minden középiskolai tagozat (az általánostól a humánig) történelem-óráján eredményesen használható.

### EXEMPLIS DISCIMUS – PÉLDÁKBÓL TANULUNK

A térképek (egyébként is gazdag) tárházát további értékekkel egészíti ki

a korábban már többször említett jelentős számú tematikus térkép, diagram és táblázat. A bennük foglalt rengeteg információ színesíti és árnyalja az adott történelmi korszakról és földrajzi régióról alkotható összképet. Nem mellékes szempont az sem, hogy segítségükkel több különböző forrástípust használhatunk a mélyreható elemzésekhez, a folyamatok feltárásához, az általánosító vagy összehasonlító következtetések megfogalmazásához. Fontos szempont, hogy az információhoz való hozzájutás, illetve a forráselemzés képességének fejlesztésével nem csupán a középiskolai évek végéig, hanem azokon túl is egy olyan eszközt adunk tanítványaink kezébe, melyet (akarva vagy akaratlanul) számtalan helyzetben kell alkalmazniuk.

### DO, UT DES – ADOK, HOGY ADJ

A kiadvány következő tartalmi részében a különleges kultúrtörténelmi fejezet

kapott helyet. A maga nemében (talán nem túlzás ezt állítani egy atlasz esetében) egyedülálló vállalkozás az őskortól egészen a 21. század elejéig térképek, ábrák és táblázatok segítségével villantja fel a legfontosabb szereplőket, eseményeket és tárgyakat – kezelhető méretű kategóriákba osztva a színes információhalmazt. (A „színes” itt szó szerint is érthető, hiszen a kiváló szerkesztésnek köszönhetően az egyes kategóriák színei jelentős mértékben megkönnyítik az eligazodást.) Az alapos, módszertanilag messzemenően átgondolt és áttekinthető „kultúrtörténelmi bőségtálat” jó étvággal fogyaszthatjuk a középiskola minden évfolyamán.

### FINIS CORONAT OPUS – A VÉGE KORONÁZZA A MŰVET

Az atlasz zárófejezetét, a kronológiát – kalandokkal teli időutazásunkat segítő – egy hatalmas összehasonlító időrendi táblázat és számos tema-

KULTÚRTÖRTÉNET



114

A keresztény Európa kultúrája (6–14. század) - Az iszlám kultúra

**ISZLÁM KULTÚRA**

**ISZLÁM**  
 Muhammad (610 k. – 632 k.)  
 Abu-Bakr (632–634 k.)  
 Umar ibn al-Khattab (634–644 k.)  
 Ali ibn Abi-Talib (656–661 k.)  
 Muawizah (661–680 k.)  
 Harun al-Rasid (786–809 k.)  
 Abd al-Malik (686–705 k.)  
 Abd al-Rasid (750–786 k.)  
 Abd al-Malik (786–809 k.)  
 Abd al-Rasid (809–820 k.)  
 Abd al-Rasid (820–833 k.)  
 Abd al-Rasid (833–848 k.)  
 Abd al-Rasid (848–863 k.)  
 Abd al-Rasid (863–882 k.)  
 Abd al-Rasid (882–908 k.)  
 Abd al-Rasid (908–930 k.)  
 Abd al-Rasid (930–961 k.)  
 Abd al-Rasid (961–989 k.)  
 Abd al-Rasid (989–1013 k.)  
 Abd al-Rasid (1013–1031 k.)  
 Abd al-Rasid (1031–1055 k.)  
 Abd al-Rasid (1055–1084 k.)  
 Abd al-Rasid (1084–1118 k.)  
 Abd al-Rasid (1118–1146 k.)  
 Abd al-Rasid (1146–1171 k.)  
 Abd al-Rasid (1171–1198 k.)  
 Abd al-Rasid (1198–1218 k.)  
 Abd al-Rasid (1218–1241 k.)  
 Abd al-Rasid (1241–1259 k.)  
 Abd al-Rasid (1259–1285 k.)  
 Abd al-Rasid (1285–1302 k.)  
 Abd al-Rasid (1302–1327 k.)  
 Abd al-Rasid (1327–1351 k.)  
 Abd al-Rasid (1351–1377 k.)  
 Abd al-Rasid (1377–1405 k.)  
 Abd al-Rasid (1405–1430 k.)  
 Abd al-Rasid (1430–1453 k.)  
 Abd al-Rasid (1453–1480 k.)  
 Abd al-Rasid (1480–1517 k.)  
 Abd al-Rasid (1517–1549 k.)  
 Abd al-Rasid (1549–1577 k.)  
 Abd al-Rasid (1577–1603 k.)  
 Abd al-Rasid (1603–1632 k.)  
 Abd al-Rasid (1632–1660 k.)  
 Abd al-Rasid (1660–1687 k.)  
 Abd al-Rasid (1687–1718 k.)  
 Abd al-Rasid (1718–1744 k.)  
 Abd al-Rasid (1744–1771 k.)  
 Abd al-Rasid (1771–1807 k.)  
 Abd al-Rasid (1807–1838 k.)  
 Abd al-Rasid (1838–1868 k.)  
 Abd al-Rasid (1868–1908 k.)  
 Abd al-Rasid (1908–1934 k.)  
 Abd al-Rasid (1934–1961 k.)  
 Abd al-Rasid (1961–1989 k.)  
 Abd al-Rasid (1989–2011 k.)  
 Abd al-Rasid (2011–2013 k.)

**ISZLÁM KULTÚRA**

**ISZLÁM**  
 Muhammad (610 k. – 632 k.)  
 Abu-Bakr (632–634 k.)  
 Umar ibn al-Khattab (634–644 k.)  
 Ali ibn Abi-Talib (656–661 k.)  
 Muawizah (661–680 k.)  
 Harun al-Rasid (786–809 k.)  
 Abd al-Malik (686–705 k.)  
 Abd al-Rasid (750–786 k.)  
 Abd al-Malik (786–809 k.)  
 Abd al-Rasid (809–820 k.)  
 Abd al-Rasid (820–833 k.)  
 Abd al-Rasid (833–848 k.)  
 Abd al-Rasid (848–863 k.)  
 Abd al-Rasid (863–882 k.)  
 Abd al-Rasid (882–908 k.)  
 Abd al-Rasid (908–930 k.)  
 Abd al-Rasid (930–961 k.)  
 Abd al-Rasid (961–989 k.)  
 Abd al-Rasid (989–1013 k.)  
 Abd al-Rasid (1013–1031 k.)  
 Abd al-Rasid (1031–1055 k.)  
 Abd al-Rasid (1055–1084 k.)  
 Abd al-Rasid (1084–1118 k.)  
 Abd al-Rasid (1118–1146 k.)  
 Abd al-Rasid (1146–1171 k.)  
 Abd al-Rasid (1171–1198 k.)  
 Abd al-Rasid (1198–1218 k.)  
 Abd al-Rasid (1218–1241 k.)  
 Abd al-Rasid (1241–1259 k.)  
 Abd al-Rasid (1259–1285 k.)  
 Abd al-Rasid (1285–1302 k.)  
 Abd al-Rasid (1302–1327 k.)  
 Abd al-Rasid (1327–1351 k.)  
 Abd al-Rasid (1351–1377 k.)  
 Abd al-Rasid (1377–1405 k.)  
 Abd al-Rasid (1405–1430 k.)  
 Abd al-Rasid (1430–1453 k.)  
 Abd al-Rasid (1453–1480 k.)  
 Abd al-Rasid (1480–1517 k.)  
 Abd al-Rasid (1517–1549 k.)  
 Abd al-Rasid (1549–1577 k.)  
 Abd al-Rasid (1577–1603 k.)  
 Abd al-Rasid (1603–1632 k.)  
 Abd al-Rasid (1632–1660 k.)  
 Abd al-Rasid (1660–1687 k.)  
 Abd al-Rasid (1687–1718 k.)  
 Abd al-Rasid (1718–1744 k.)  
 Abd al-Rasid (1744–1771 k.)  
 Abd al-Rasid (1771–1807 k.)  
 Abd al-Rasid (1807–1838 k.)  
 Abd al-Rasid (1838–1868 k.)  
 Abd al-Rasid (1868–1908 k.)  
 Abd al-Rasid (1908–1934 k.)  
 Abd al-Rasid (1934–1961 k.)  
 Abd al-Rasid (1961–1989 k.)  
 Abd al-Rasid (1989–2011 k.)  
 Abd al-Rasid (2011–2013 k.)

tikus lista alkotja. Az előbbi egyrészt a modern történelemoktatás „párhuzamos történelem” alapfilozófiáját hivatott erősíteni, másrészt rengeteg összehasonlításra és mélyebb elemzésre nyújt lehetőséget. Oszlopoi „Európa”, a „Kárpát-medence”, „Ázsia (kivéve Elő-Ázsiát)”, „Elő-Ázsia és Afrika”, „Amerika és a világ többi régiója” földrajzi felosztásban biztosítanak helyet az események sokaságának. Az előző felsorolás kiegészül (külön oszlopba rendezve) a kultúra, a vallás és a technika tematikájának kapcsolódó adataival is, melyek tovább szélesítik vizsgálódásaink spektrumát. Ráadásul sok, tantárgyak közötti integrációra, külső koncentrációra csábító lehetőséget is felcsillant, a modern történelemoktatás egy másik alappillérehez igazodva.

A 160 számozott oldalból álló kiadványt egy kiválóan használható fogalom- és névmutató zárja le. A kétezernél is több elemet tartalmazó, „Aachentól Zwickauig nyúló” lista itemeihez alapos

módszertani megfontolások után társultak az atlasz térképei, e megközelítésben is segítő kezet nyújtva a felhasználó számára. Az atlasz összeállítóinak elhivatottságát jól példázza az, hogy még a hátsó belső borítón található helyet is tartalmasan használták ki: a legfontosabb történeti segédanyagokat mutatják be az olvasóknak.

**ACTA EST FABULA – VÉGE A MESÉNEK**

A módszertanilag kiváló, az életkori sajátosságokat is figyelembe vevő kötet minden szempontból megfelel a modern kor (folyamatosan új kihívásokkal szembesülő) iskolahasználói által megfogalmazott elvárásoknak. Tartalmasságával, felépítésével, igényes kivitelével, felhasználóbarát megoldásaival nagyszerű eszközt jelent a hatékony és motiváló tanórai munkához, az élményszerű otthoni bűvárokodáshoz és – hiszen ez is alapvető

fontosságú távlati cél – az alap- vagy középszintű történelemelértségre való eredményes felkészüléshez.

A külső és a belső (egyáltalán nem elhanyagolható) értékei közé tartozik az is, hogy – a különböző képességek fejlesztésére számtalan lehetőséget biztosítva – az atlasz kiválóan segíti a kompetenciaalapú oktatást. A komplex módszertanra épülő kiadvány hozzájárul annak a nemes célnak az eléréséhez is, hogy felvértezzük a diákokat az „egész életen át tartó tanuláshoz” szükséges képességekkel, illetve a szükséges motivációval.

Ráadásul a fentebb kiemelt pozitív tulajdonságok jótékony hatást gyakorolnak a digitális változat eszközpalletájának definiálására is. Az interaktív táblák segítségével a szemléltetés még látványosabbá tehető, a módszertani lehetőségek körének bővülésével pedig a szemléltetés és a tevékenykedtetés új dimenzióba emelhető.

Molnár László



# JÓKEDV ÉS SZÍNVONAL A KÖZÉP-ISKOLAI NYELVTANÓRÁKON

## NYELVTANTANÍTÁS A KÖZÉPISKOLÁBAN

Középiszkolai tanároknak sokszor nehézséget okozhat, hogy a heti egy (néha kettő) nyelvtanórán hogyan lehet közelebb hozni a diákokhoz a nyelvtudomány kerettantervben előírt területeit úgy, hogy az megfeleljen két alapelvnek:

1. Legyen szakmailag korrekt és korszerű.
2. A diákok számára legyen jól követhető és sokszínű, a kreativitásukra építő.

A Mozaik Kiadó nyelvtankönyv-családja (9–12. osztály) remekül ötvözi ezt a két szempontot. Amellett, hogy jól tanulható és tanítható a kötetekben

lévő ún. „tényanyag”, számos ötlettel, feladattípussal, szövegvilággal ismeretik meg a használóikat. A könyvek külseje gyerekbarát, a belső tartalom esztétikus és jól szerkesztett.

### A TANKÖNYV FELÉPÍTÉSE

Az osztályteremben kiválóan használható R-J-R modellre épül a tankönyv, mely jelenleg a legkorszerűbb pedagógiai alapelvnek bizonyul az oktatásban.

### Ráhangelődés

Minden egyes lecke *ráhangoló* feladatokkal kezdődik, melyek mozgósítják

a diákok eddigi nyelvi és kommunikációs tapasztalatait, ismereteit, illetve a tanárnak fontos jelzést adnak a további tanítási stratégiák megválasztásához, azaz rámutatnak a meglévő tudásbázisra vagy az esetleges hiányosságokra. A ráhangoló fázis megadja az óra alaphangulatát, szinte észrevétlenül húz be minket az adott téma kontextusába. Az ismétlő jelleg mellett teret enged a játékoságnak és az előzetes ismeretek alkotó felhasználásának (lásd a képen).

Amint látszik, a csoportos, a páros és az egyéni megoldásoknak is teret engednek ezek a feladattípusok, a tanulók infokommunikációs közegét

### kommunikáció

#### A tömegkommunikáció hatása a gondolkodásra és a nyelvre

1. a) Csoportokban dolgozzatok! Minden csoport hozzon egy-egy politikai napilapot és egy bulvárlapot ugyanarról a nappról! Hasonlítsátok össze az újságokat az alábbi szempontok alapján!
  - Melyek az érintett témák?
  - Hogyan próbálják felkeltani az olvasók érdeklődését?
  - Mi jellemzi a szövegek nyelvét (pl. címadás, szóhasználat, stílus)?
- b) Mit gondoltok, miért olvassák annyian a bulvársajtót? Osszátok meg egymással gondolatokat!

#### 2. Alakítsatok párokat! Érveljtek az egyik, illetve a másik állítás mellett!

- Az internet magányossá tesz.
- Az internet összeköti a világgal.

3. a) Válassz ki egy gyerekmondókát vagy egy ismert versből egy részletet, és írd át „SMS-nyelvre” (pl. 1 + érett a m j)! Ha nincs jobb ötleted, akkor válaszd a következő szöveget!
 

Egyszer volt egy ember,  
szakála volt kender,  
Élégett a kender,  
megmaradt az ember.
- b) Készíts tiz szóból álló SMS-zótárat az általad legszemélyesebbnek, legérdekesebbnek ítélt SMS-es rövidítésekből!

4. a) Nézd meg a képet! Válassz ki egyet az alábbi tömegkommunikációs eszközök közül, és írd a képről három-nég mondatos szöveget
  - egy politikai napilapba,
  - egy bulvárlapba,
  - egy tudományos folyóiratba,
  - egy szórakoztató hírműsorba a televízióban,
  - egy kereskedelmi rádiócsatorna reggeli beszélgetés magazinjában!
- b) Mire figyeltél a szavak kiválasztásánál és a szöveg megfogalmazásakor?



4. Keresetek olyan reklámokat a nyomtatott sajtóban és az elektronikus médiában, ahol az újság, csatorna vagy weboldal önmagát, az általa létrehozott médiatermékeket reklámozza! Mit üzennek magukról a reklámok által ezek a médiumok?

5. Alkossatok csoportokat! Válasszátok egyet a képek közül, és változtatások kereskedelmi vagy közszolgálati célú plakátja egy felirat segítségével!

A)

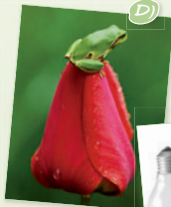


B)



C)

D)



E)



F)



6. Alkossatok csoportokat! Minden csoport állítson össze egy-egy rövid, 6-8 kérdésből álló kérdőívet, amelynek témája az osztály vagy az iskola diákjainak „médiafogyasztási” szokása! (Lehetséges kérdések: Milyen típusú tévéműsorokat kedvelsz? Mire használod elsősorban az internetet?) Legálább 10-12 társattal töltessetek ki a kérdőívet! Az eredményekről írjatok rövid összefoglalót!

maximálisan szem előtt tartják, illetve a véleménykifejtésnek, érvelésnek is lehetőséget teremtenek. Úgy vezetnek be a tömegkommunikáció világába, hogy a személyes nyelvi és szociokulturális környezetet akceptálják.

**Jelentésteremtés**

A ráhangolódás után a *jelentésteremtés* következik. A tanár és diák kooperációján alapul ez a fázis is, hiszen a tanári magyarázatot követik a tanulók, s a tankönyv egyes színeként és elrendezési protokollja orientálja őket a definíciók – magyarázatok – érdekességek közti eligazodásban. A definíciók sárga mezőben, erőteljes felkiáltójellel kiemelve láthatók, a magyarázó szövegek kiemelésekkel, tagolt csoportosítással segítik a munkát, míg az érdekességek a lap alján, külön keretben olvashatók.

**Reflektálás**

A jelentésteremtés után az utolsó fázis a *reflektálás*. A cél ekkor a megszerzett

tudás elmélyítése, az ismeretmozaikok folyamatos beépítése, a kreatív szövegviszony kialakítása a változatos feladatokon keresztül. Vegyünk egy példát a tizenegyedik tankönyvből (lásd jobb oldali kép)! A feladatsorok a társalgási stílus témaköréhez kapcsolódnak. A gyakorláson kívül pedagógiai célkitűzéseket is megvalósít (nyelvi igényességre nevelés), egyben az egyéni nyelvi-stilisztikai eszköztár használatát is elvárja. Ezek a reflektáló képességet erősítő feladatok igen hasznosak az érettségire való felkészülés eseménysorában, mert a vitakultúra erősödését, az egyéni vélemény kialakítását és a megszerzett ismeretkincs folyamatos használatban tartását célozzák. A feladatok rendre visszacsatolnak a tankönyvcsalád korábbi évfolyamaira (pl. a tizenegyediket publicisztikai stílushoz kapcsolódnak a kilencedikes könyv tömegkommunikációs részei), így folyamatosan mozgásban tartják a már megtanult fogalmakat és értelmezési kereteket.

**IRODALMI SZÖVEGEK BEÉPÍTÉSE A TANKÖNYBE**

A könyvek egyik legnagyobb értéke a kortárs irodalmi szövegek beépítése a legkülönbözőbb feladattípusokba, ezzel is ráirányítva a figyelmet olyan alkotásokra, melyeket a diákok talán nem ismernek, másrészt megmutatják, hogy a klasszikus szövegpéldákkal jól megférnek egymás mellett, mert sokszor ugyanarra a nyelvi jelenségre másképp reflektálnak.

A kortárs írók és költők művei mellett tehát a régi korok nagyjainak az alkotásai is szerepelnek a példatárban, így a szaktanár kedvére válogathat a kanonizált és a modern szövegvilágok között.

**A MŰVÉSZETI TERÜLETEK KÖZÖTTI ÁTJÁRÁS BIZTOSÍTÁSA**

A másik pozitívum a különböző művészeti területek közötti átjárás felmutatása. A képzőművészet, a film-

**Az írásjelek és szerepük**

A szöveg összetartói és tagolói a szövegfonetikai eszközök, illetve az írásjelek is lehetnek. Az írásjeleknek két fontos szerepük van. Egyrészt a mondatok szerkezetét, részre tagolódását és azok egymáshoz kapcsolódását tükrözik, és ezzel világosabbá teszik a mondatok logikai felépítését. Másrészt a mondat- és szövegfonetikai eszközökkel kifejezett értemi és érzelmi árnyalatokat is érzékeltethetnek. Az írásjelek nyelvi elemekkel ki nem jelezhető mögöttes tartalmat is hordoznak. Képesek az előbeszéd hangsúlyosára, szünetre is utalni.

**A középpontozás\* függ a mondat szerkezetétől, valamint a mondanivaló tartalmától és megformálásának módjától.**

A középpontozással elvontabb tartalmi összefüggéseket is közvetíthetünk, például a gondolatjel, a vessző használatával közbeszerveket, logikai váltásokat is el tudunk különíteni. Az igényesebb közlés követelményei (pl. tömörítés, pontosság) kialakítottak néhány újabb keletű, gondolatkiegészítő írásjelet, például a gondolatörv megszakítását, a betéjeztelenség mutató három pontot. Ezért az írásjelek változatos és kifejező használata fontos eszköze az árnyalt közlésnek.

**A mondatvégi írásjelek**

A pont, a felkiáltójel és a kérdőjel segítségével tagoljuk a szövegeket mondatokra. Általuk mutatjuk meg a mondat modalitását, azaz a beszélő hozzáállását a mondat tartalmához

A pont az egyszerű kijelentő mondat végén használjuk (pl. *Meleg van.*). Pont kerül a mondat végére akkor is, ha a mellérendelő összetett mondat utolsó tagmondata kijelentő (pl. *Induljunk most, hiszen később már nagyon meleg lesz.*), illetve ha az alárendelő összetett mondat főmondata kijelentő (pl. *Megkérdezte tőle, mikor jön vissza. Azt mondta, hogy induljunk el időben.*)

A felkiáltójel a felkiáltó, az óhajtó, a felszólító egyszerű mondat végére tesszük (pl. *Cyere márt!*). Ezenkívül felkiáltójel használunk még,

ha a mellérendelő összetett mondat utolsó tagmondata felkiáltó, óhajtó vagy felszólító (pl. *Telesen egyetérték veled, de ne beszélj már annyit!*), illetve ha az alárendelő összetett mondat főmondata felkiáltó, óhajtó vagy felszólító (pl. *Nézzétek meg, ki érkezett!*).

A kérdőjelet az egyszerű kérdő mondat végére tesszük (pl. *Hol voltál?*). Összetett mondatnál a szabály ugyanaz, mint a pont és a felkiáltójel esetében. Ha a mellérendelő mondatban az utolsó tagmondat kérdő, kérdőjelet használunk (pl. *Rakj rendet a szobádban, vagy talán más dolgod van?*). Alárendelő mondatok esetében a főmondat határozza meg a mondatvégi írásjelet (pl. *Elmondta neki, hogy mi történt!*).

Az erős érzelmet vagy az érzelmek hullámszerű írásjelek halmozásával is kifejezhetjük (pl. *Mégis hogy gondoltad te ezt!?*).

**A vessző használatának szabályai**

**Vesszőt használunk**

- az összetett mondat tagmondatai között (pl. *Elment a boltba, és újságot vett.*);
- a halmozott mondatrészek között (pl. *A könyvek, a fizetek és a tolltartó az asztalon vannak. Vacsorára kifitt, sajtot, almát ettem.*);
- az értelmezett szó és az értelmező között (pl. *Budapest, Magyarország fővárosa a Duna partján fekszik.*);
- a mondatba beékelődő indulatások, megszólítás és tagmondat előtt és után (pl. *Nem várunk rád, Zoli, hanem elindulunk nélküled. A palacsintát, melyet szinte minden gyerek szeret, sokféleképpen meg lehet tölteni.*);
- hosszabb, a mondatához csak lazábban kapcsolódó határozói igeneves szerkezetek után (pl. *Megkérdezte a szűfőt szállodába, azonnal lefékküldtem.*).

Figyelniünk kell arra, hogy amennyiben az és, s, meg, vagy kötőszavak halmozott mondatrészek között állnak, nem tesszünk eléjük vesszőt, de ha tagmondatokat választanak el egymástól, nem maradhat el a vessző. A *mini* kötőszóra szintén külön szabály vonatkozik: nem tesszünk vesszőt elé akkor, ha állapothatározót vezet be (pl. *Az iskolában mint portás dolgozik.*).

**A pontosvessző\***

**Pontosvesszőt használunk**

- a többszörösen összetett mondatokban a szorosabban összetartozó tagmondatok érzékeltetésére (pl. *Felhők elborították az eget, és minden hirtelen sötétebb borult, mintha leszállt volna az este; a pincérek gyorsan kiszaladtak a kávézó előtti asztalokhoz, hogy összecukkják a napernyőket.*);
- két tagmondatból álló mellérendelő mondatokban, ahol a kapcsolat laza (pl. *Megpillantva a lányt egy pillanatra megtorpant; aztán gyorsan továbbment.*);
- felsorolásokban a tartalmukban, jelentéstípusukban szorosabban összetartozó elemek elkülönítésére (pl. *Sok előényt láttak az erdőben: rigót, boglyot; mókust, süندisznót; szarvasbogarat és csigát.*).

**A kettőspont\***

Kettőspontot használunk összetett mondatokban, ha egy lényeges gondolatra hívjuk fel a figyelmet (pl. *Hazugság volt minden szava: ez a meggyőződésem.*). Ha egy kettősponttal lezárt figyelemfelhívó mondat után több külön mondat következik, már az elsőt is nagybetűvel kezdjük (pl. *A hatékony tanuláshoz három legfontosabb szabály: Pihend ki magad! Oszd be jól az időt! Teremts megjelölő feltételeket ahhoz, hogy koncentrárhass!*).

**A zárójel! és a gondolatjel\***

A zárójel és a gondolatjel szerepe sokban hasonlít egymásra, inkább csak fokozati különbség van közöttük: a zárójel az élesebb elhatárolás eszköze. Minden szava – ez a meggyőződésem – hazugság. Minden szava – ez a meggyőződésem – hazugság).

**Az idézés**

- Szó szerinti idézeteknél **idézőjelet\*** használunk. Az idéző mondat (pl. *Melinda ezt mondta*) állhat az idézet előtt, mögött és közben is. Kettősponttal, illetve gondolatjellet választjuk el a mondat többi részétől (pl. *„Szeretem a könyvű rózsaszín ruhákat!” – mondta Melinda. / Melinda azt mondta: „Szeretem a könyvű rózsaszín ruhákat!” / „Szeretem – mondta Melinda – a könyvű rózsaszín ruhákat!”).*
- Tartalmi idézők, vagyis ha nem szó szerinti idézünk, csak a beszélő szavainak tartalmát mondjuk el, nem használunk idézőjelet (pl. *Melinda azt mondta, hogy a rózsaszín árnyalatot kedveli a ruhákban.*).
- Szépirodalmi művekben az író idézi a szereplők szavait. Ennek jelzésére **gondolatjeleket** használunk. A szereplő megszólalását új sorba írjuk. Ha az író idéző mondatát megelőzi a szereplő szavai, gondolatjel van előttük, utánuk viszont nincs.

**Egy írásjel életet menthet**

„A királynét megölni nem kell félnetek jó lesz ha mindenki egyetért én nem ellenzem” – írta Meránia János esztergomi érsek híres levelében. Ez a híressé vált kétférelmű mondat 1213-ból származik, amikor magyar főurakból álló csoport merényletet készített elő, s hajtott végre II. András felesége, Gertrúd [gúnzsidaj] ellen. A szöveg eredetileg latin nyelven íródott, magyar fordításának kétférelműségét a megfogalmazás módja és az írásjelek hiánya okozza. A szöveg kétféle, egymással ellentétes értelme csak a vesszők alkalmazásával áll elő:

1. A királynét megölni nem kell, félnetek jó lesz, ha mindenki egyetért, én nem, ellenzem.
2. A királynét megölni nem kell félnetek, jó lesz, ha mindenki egyetért, én nem ellenzem.

A merénylet történetét Katona József dolgozta fel Bánk bán című művében.

Találj ki te is egy olyan mondatot, ahol a mondatok tagolására szolgáló írásjelek más elhelyezése megváltoztatja a mondat jelentését!





# A FEJE TETEJÉRŐL A TALPÁRA... TÖRTÉNELEMKÖNYV KÖZÉPISKOLÁSOKNAK

## A KONCEPCIÓ

Az új kerettanterv a források feldolgozásán, elemzésén alapuló, összefüggéseket feltáró történelemtanítást fogalmazta meg célkitűzésében, vagyis marad a forrásközpontú és kompetenciafejlesztő oktatás, az anyag elrendezése, hangsúlyai azonban változnak.

Ha nem lenne változás, akkor is szükségszerű a tanulást segítő eszközök, tankönyvek, munkafüzetek koncepcionális továbbfejlesztése. Ezért indult el a Mozaik Kiadó új tankönyvcsaládjá, támaszkodva a modern pedagógia és tanulásmódszertan eredményeire és elvárásaira, valamint a saját tanítási és tanulási tapasztalatainkra.

## MIRE IS UTAL TEHÁT A FENTI CÍM?

Arra, hogy nem elég forrásközpontúnak és konstruktívna látszani, annak is kell lenni, és ehhez sok tekintetben új szemlélet szükséges. Mi ezért szakítunk azzal a megrögzött nézettel, hogy a tanár minden információ tudója, és az a feladata, hogy interpretálja a tananyagot, illetve azzal a szerkesztési elvvel, hogy a tankönyv az ismereteket megtanulható szöveg formájában közli, majd szöveges forrásokkal, képekkel, ábrákkal támasztja alá. Hangsúlyozzuk, hogy a tanítás-tanulás sokféle együttműködésen alapuló folyamat, melyben a tanár (és a tankönyv) feladata az, hogy szervezze a tanulók munkáját.

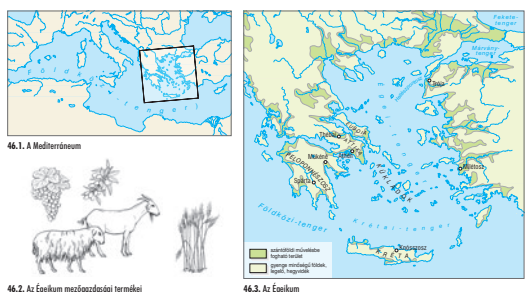
A leckék szerkezetét a tudás felépülésének folyamatához igazítottuk. Így a diákok nem előre megfogalmazott szöveget tanulnak meg, hanem az információkezelés hagyományos tankönyvi sorrendjét megfordítva, kérdések segítségével információkat gyűjtenek a forrásokból, felismerik az összefüggéseket, majd ezeket logikus gondolatmenetű fűzik össze. Az adatok így a gondolkodási folyamatokkal együtt rögzülnek.

Az érettségi vizsga kimeneti szabályozása előírja a tárgyi ismeretek mellett az információkezelési, a szövegértési és a szövegalkotási kompetenciák szintjét is. A folyamatos forrásfeldolgozáson szocializálódott diákokkal nem

## 1. MÜKÉNÉ, A POLISZ SZÜLETÉSE (1.1) (E.1.1)

1. Milyen természeti adottságok jellemzik a folyamvölgyi civilizációkat? Mik voltak a jellemző tevékenységek az ókori Keleten?
2. Nézz utána a Minótaurosz- és az Atlantisz-mitoszoknak! Lehetett-e valóságábrakép?

### HELLÁSZ TERMÉSZETI ADOTTSÁGAI



3. Hol helyezkedik el Görögország a mediterrán térségben belül?
4. Milyen kapcsolat lehetett a görög világ és az ókori keleti államok között?
5. Hasonlítsd össze az Égiküm és az ókori Kelet természeti adottságait!
6. Milyen nagyobb földrajzi egységek vannak Görögországnak?
7. Milyen gazdasági tevékenységeket folytattak a hellének? Milyen természeti kincsek rejtőzhetnek a hegyek?

A görög kultúra a Földközi-tenger keleti medencéjében alakult ki. Közelsége miatt kapcsolatban állt az ókori keleti államokkal. A hellének (ókori görögök) területét több nagy földrajzi egység alkotja: a Balkán-félsziget déli része, az Égei-tenger szigetei és Kis-Ázsia nyugati partvidéke. Gabonát, szőlőt, olajbogyót és különféle gyümölcsöket termesztettek. A hegyesek myrsanyagokban bővelkedtek, a hegyi legelőkön kecskét és juhott tartottak. A hajózásnak, a kereskedelemnek nagy jelentősége volt.

## A MÜKÉNÉI CIVILIZÁCIÓ (KR. E. 16–KR. E. 13. SZÁZAD)



Kr. e. 2200 körül: Az indoeurópai görögök (akhájk, iónok, aiolók) bevándoroltak a Balkán-félszigetre.

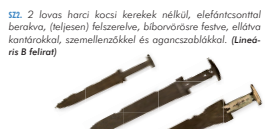
Kr. e. 13. század: Az Ilión (Trója) ellen indított háború a mükénéi kori görög államok közös vállalkozása volt. Ennek emléket őrizk a Kr. e. 8. században keletkezett eposzok, az Iliász és az Odüsszeia.

Kr. e. 12. század: A tengeni népek vándorlása (égei vándorlás) romba döntötte a mükénéi kori központokat.



521. [...] Hírneves Átreidész, legkapzsiabb ember a földön [...] Égyberakott heverő kincsekéről nincs tudomásunk. Miert mit a várakból haradtunk ide, szét von az oszta, újra begyűrtetni mind a sevegtől mégpa való más [...] [...] Már megtelt érceek sok sátrát, vágolgotat sok rabonvél szintén, akiket mi akhájkok először néked odunk mindig, ha egy-egy várost kiraboltunk. Tan az arany kell még, mi hozzád hozza a várdól egyik lénevelő trász hős, váltágbá főöt [...].

Én nem a dáradvető trász népért jöttem e földre, harcot vivni velük: nem vélték énnekem egy sem. Nem hajlottak el soha ökrém és pangalm, és az erdőszög, Herfinoveszt Pithia vidékén nem gázoltak a termésembe, hiszen nagy a térség közbul: mélyvornyú hegyek és züggazju tenger. Szemtelen, érted jötnék mind ide, hogy te örülhess, hogy Meneliosznak s néked, elszemü, mi kacsikarunk harccal elégtételt: [...] (Homérosz: Iliász)



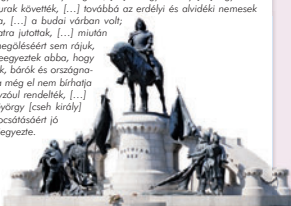
- 47.3. Harci kocsi  
A mükénéi ritkas íttak lón, a hadazsag nek nem is volt lovasság. Az előlélek kocsiával vetek részt a harcban. A kocsit vaddiszonokon, felvonásokon és utazásra is használják.
8. Nevez meg a térkép alapján Mükénéen kívüli – mükénéi civilizációhoz tartozó – jelentős központokat!
9. Milyen különbödségeket fedeztet fel a térkép és a mükénéi civilizáció között?
10. Mely eposzok őrizk a trójai háború emlékeit?
11. Mi okozta a mükénéi civilizáció pusztulását?

A görög törzsek Kr. e. 2200 táján észak felől érkezzve népesítették be a Balkán-félsziget déli részét. A korcsok a legfontosabb központokról, az akháji Mükénéiről kapták a nevüket. A mükénéi kor városait óriási falak vették körül. A palota itt is a gazdasági élet szervezője, irányítója volt. A mükénéi görögység gyakran indított katonai vállalkozásokat. Ilyen volt például a trójai háború. A Kr. e. 13. századi vállalkozás emlékeit az Iliász és az Odüsszeia őrizte meg. A Kr. e. 12. században az égei vándorlás következtében a mükénéi központok jelentős része elpusztult.

HUNYADI MÁTYÁS

18. Hunyadi János halála után a liga vezetője Hunyadi László lett. 1456-ban Nándorfehérváron törbe csalta a királyt, és megölte Cillei Ulrikát. V. László szorult helyzetében büntetésül ígért neki, és kinevezte országos főkapitánnyá, 1457-ben azonban felséguralását halálra ítéltette. A követség a budai Szent György kénen történt.

19. Miközben idegen tájra megjött a hír Magyarországra, hogy László király meghalt, [...] Szilágyi Mihály [...] fegyveres sokasággal érkezett a nemesség gyűlésére. [...] hatalmas urak követték [...] továbbá az erdélyi és alvidéki nemesség teljes serege. [...] Garai László nádor, Újlaki Miklós vajda, [...] a budai várban volt; rettegő lélekkel nézte, mi folyik. [...] Végül igazán határozatra jutottak, [...] miután Szilágyi Mihály hittel esküdött arra, [...] hogy László gróf megölését sem rájuk, sem aközükre nem számítják nem némekek:ők is beleegyeztek abba, hogy Mátyás grófot emeljék a királyi trónra. [...] Az urak, főpapok, bárók és országgyűzők [...] azt is gondolták, hogy Mátyás gróf gyermeki válla még el nem bírhatja ily nagy ország ügyeit, [...] nagybírtókat [...] mellette kormányzókat rendeltek, [...] E napokban a választott király [Mátyás] [...] Podjebrád György [cseh király] hatalmában volt. [...] gondolta ugyanis, hogy szabaddan becsúszhat a sok pénz fog kapni. [...] addig beszélte neki, míg leírta elfegyverezte. (Turóczy János: Magyar krónika)



230.1. Fedezze fel a Hunyadi Mátyás-szobor 1903-ban készült mellékleteit Magyar Balázs, Kintzi Pál (a fekete sereg vezetője), Batori István és Szapolyai Imre. Hűségüket birtokukat kapták, országos méltóságokat tölthettek be. Batori követeléseit familiárisból emeltek báró rangra.

- 9. Milyen hatalmi csoportok jöttek létre a Hunyadi János halálát követő időkben?
- 10. Milyen körülmények között lett király Hunyadi Mátyás? Mi döntött Hunyadi Mátyás javára?
- 11. A királyválasztás idején (1456. január 24.) hol volt Mátyás, és hol volt a korona?

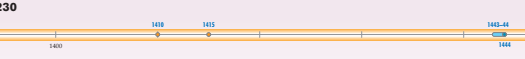
Hunyadi János halála után kijűlt a hatalmi harc, ennek áldozatai lettek a ligák vezetői: Cillei Ulrik és Hunyadi László. 1457-ben V. László váratlan halálával meg kellett oldani az utódlást. Szilágyi és Garai megegyeztek Hunyadi Mátyás királlyá választásában, és ezt a főpapok és a bárók elfogadták. A királyválasztó országgyűlésen megjelent, a Hunyadiak familiárisaiból álló **nemesi tömeg kikényszerítette** a megállapodás betartását. Hunyadi Mátyás még V. László foglyaként került Prágába. Podjebrád György a lányával kötendő házasság és váltásdíj fejében engedte szabadon. 1458 februárjában térte haza a korona III. Frigyesnél volt, ezért **Budán trónra ültetését iktatták be a királyi hatalomba**. Szilágyi Mihályt **kormányzóvá** nevezték ki mellé az úvré.

MÁTYÁS BELPOLITIKÁJA

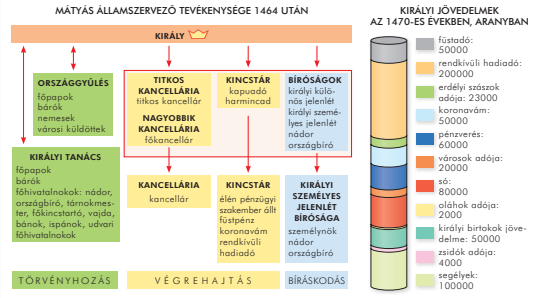


- 1458: Mátyás törvénybe foglalta a nemesség követeléseit, az ún. Szilágyi-féle cikkelyeket.
- 1459: Mátyás leváltotta a főnádorságot. Szilágyi Mihály kormányzót, Garai nádort és Újlaki erdélyi vajdát, akik ezért összeesküdtek ellene.
- 1462: Mátyás legyőzte Jiskrát\*, katonáit zsoldjába foglalta. Így kezdődött a zsoldos hadsereg (feketék serege) megszervezése.
- 1463: Bécsújhelyi szerződés III. Frigyesrel a korona visszazsárolásáról 80 000 arany ellenében.
- 1464: Mátyás megkoronázták a Szent Koronával.
- 1471: Összeesküvés Vitéz János és Janus Pannoniusz vezetésével.

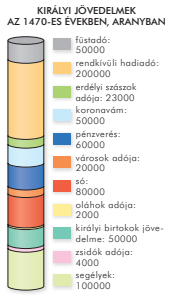
\*Jiskra rablóvá vált csak huszita vezető volt



- 11. 2. cikk [...] Magyarországot [...] a király úr saját királyi jövedelméből tartozik megvédeni. [...]
- 1. § [...] ha a király úr [...] saját jövedelmé segélyével meg nem védhette [...] akkor az országban főpapjai és bárói és egyéb egyházi férfiak [...] fejenként kötelesek bándériumokat [...] kiállítani és fölkelni.
- 2. § Ha pedig ezekkel sem lehetne az ellenességgel megszerezni, akkor az összes nemes és bármely más rendő, birtokos emberek tartoznak katonaként kiállni [...] és kitörésre szállni. [...]
- 5. cikk [...] sem a király úr, sem Szilágyi Mihály úr, az ország kormányzója, bármely okból [...] a [...] nemesektől soha semmi adót vagy pénztelést nem követelhesen, s erre semmi joga ne legyen. [...]
- 13. cikk [...] minden országoknak és birtokosok Pest városában minden év pünkösdi napjára fejenként egye kell gyűlekeznie. (Szilágyi-féle cikkelyek)
- 112. [...] a Szent Koronát, amit a néhai igen felséges Erzsébet királynő a néhai jó emlékeztől László királlyal együtt császárunknak, az említett Frigyesnek megbízható kezébe átadott, [...] nehogy idegen kézbe kerüljön, [...] a mondott Mátyás királynak, fiának és az ő magyar királyának egyenesen visszaaduk. [...] Továbbá [...] elhatározatát és végzetését, hogy ha a magyar királyság megüresedik, mert az előbbi mondott Mátyás király ügyekből nem származnak törvényes fiak vagy unokák, mi [...] vagy fiunk [...] azt az a királyság királynak választott, Magyarország ama királyságok élére [...] állították. (Mátyás és III. Frigyes bécsújhelyi egyezsége)
- 113. A király úr kedves szerencsével intézte dolgai Csehországban, de közben [1471] [...] leginkább éppen azok, akiket az ő jövedelmű emelt magas méltóságokra, főként pedig a két János úr, az egyik az esztergomi érsek, a másik meg a pécsi püspök, akik alacsony, közönséges fedél alatt születtek Szlavóniában, halálán lélekkel [...] kísérleteztek rá, hogy magyar jogartól és királyságtól megfosztják. (Turóczy: A magyarok krónikája)
- 114. [1476] A megérkező királyné [...] Megvetette az alacsony házatok, nagyszerű lakomákat rendezett, az ebédelést és háloszobákat felesesen berendezette, visszatartotta a királyt a közvetlenségől; állandó ajándéklakókat állított, megszoletta a kormány bejártást; a királyi felségét rávette, hogy csak megállapított időben tartson kihallgatást, szolgálatosan igazságot. (Borfin)



- 12. Milyen nehézségekkel kellett szembenéznie Mátyásnak uralkodás első szakaszában?
- 13. Foglald össze az ábra alapján, hogy a koronázás stíni reformok mi lettek az eredménye?
- 14. Kik állították a királyi hatalom fölé, hivatalnokait? Hogyan jutalmazta támogatásait?
- 15. Honnan származtak a jövedelmek? Melyik társadalmi csoport fizette az adék nagyobb részét? Készítö táblázatot a királyi jövedelmekről a következő szempontok szerint: adék – regálék – egyéb bevételek! Mire fordította az udvar a bevételeket?
- 16. Miért fordult szembe Vitéz János és Janus Pannoniusz az uralkodóval?
- 17. Milyen külsőlegiek fejezték ki a királyi hatalom jellegének megváltozását?



fordulhat elő, hogy az érettségim nem tudnak mit kezdeni egy adott forrással. Biztonságossá válik a térben és időben való tájékozódásuk, bővülnek a történelmi, társadalmi, politikai ismereteik, fejlődnek a gondolkodási, szövegértési és szövegalkotási készségeik.

A LECKÉK SZERKEZETE

A tankönyv tartalmak olyan oldalakat, amelyeken szokatlan számokat látunk a cím mellett. Ezek az érettségi közép- és emelt szintű témaköröket jelölő számok. Ezekkel könnyebbé válik a megkeresés és a vizsgára való felkészülés.

1. Témafelvető kérdések

A leckéket a konstruktív pedagógia tanulásszervező modellje szerint kérdésekkel indítjuk. Ezek lehetnek ismétlő kérdések is, de leginkább a diákok előzetes ismereteit szeretnénk mozgósítani, amelyekhez az új információkat hozzákapcsolhatják.

2. Hármasszervező egységbe rendezés

A leckéket kisebb tartalmi-logikai egységekre bontjuk. Az egységeken belül a források állnak az első helyen, hozzájuk kapcsolódnak a feldolgozásukat segítő kérdések, végül a „lecke-szövegek” zárják az egyes blokkokat. A három elem szervesen összetartozik, hiszen ugyanannak a tananyagnak a háromféle megközelítését jelenítik. A konstruktív tanulási folyamatnak ebben a szakaszában történik az új ismeretek befogadása, aminek nagyon fontos eleme a kérdés. A tankönyvi vagy tanári kérdések mellett a tanulóknak is lehetősége van újabb kérdéseket feltenni, visszakérdezni, segítséget kérni a források elemzéséhez.

3. A források

Nemcsak az eredeti forrásszövegeket és képeket tekintjük forrásnak, hanem a kronológiákat, képaláírásokat, modellező ábrákat, rajzokat, térképvázlatokat is, amelyekből igen sok található

a könyvben. Bár ezek a másodlagos források feldolgozott információkat tartalmaznak, a tanulási folyamatban a forrás szerepét töltik be. A források elemzésénél a mindenki által használt „kérdve kifejtés” módszeréből indultunk ki, de a feladatok otthoni készülésre vagy önálló, páros, illetve csoportos órai feldolgozásra is alkalmasak.

A források vizsgálata tevékenység is jelent: az összegyűjtött adatokat, a kérdésekre adott válaszokat leírhatják a diákok a füzetükbe, vitában érvelhetnek használatuk, egymással relációba állíthatják, stb.

4. A kérdések és a tananyag kapcsolata

A kérdéseket nem egy-egy forráshoz, hanem egy forráscsoporthoz rendeltük, hogy a feladatmegoldás során gyakoroltassuk a részelemek gyűjtését és összekapcsolását. Egyes esetekben egészen konkrétan és aprólékosan kérdezzük, mivel a diákok

A RÓMAI MŰVÉSZET EMLÉKEI



250.1. Trajan diadalíve a Kr. e. 1. századból. Jeruzsálem bevételének emlékére állították



250.2. Római vízvezeték a sportpályáztól Segovióban. A tetőjén futó csatorna szállította a hegyekből a városba a forrásvizet



250.3. A Colosseum a Kr. e. 1. században épült. Az amfiteátrum neve arra utal, hogy alakja két összellesztett félkör alakú görög színházra emlékeztet



250.4. A Colosseumon szintenként más oszlopzetet alkalmaztak



250.5. A római Pantheon, az ószász istén temploma. A félgömb alakú, középen nyitott kupola méretét a 19. századig nem tudták túlszárnyalni. A Kr. e. 27-ben épült templom kétszer is leégett, ezért 80-ban és 126-ban újjépítették



250.6. A Pantheon alaprajza



250.7. Római templom Néma-ben a Kr. e. 1. századból. Hasonló a capitoliumi Jupiter-templomhoz



250.8. A capitoliumi farkas szobra. A készítésének ideje vitatott



250.9. Corvulus



250.10. Egy házaspár portréja Pompejében (Kr. e. 1. sz.)



250.11. Herkuloseumi mozaikról: Neptunus Amphitrionéval, a tengenek királyjával

11. Melyek voltak Róma jellemző épületei? Mely államokban találkoztunk ma római épületekkel?
12. Figyeld meg a római templomok szerkezetét! Milyen építészeti elemeket vettek át a görögöktől? Milyen újításokat vezettek be?
13. Mi jellemzi a római portrékat? Melyik görög művészeti korszak hatása figyelhető meg Rómában?
14. Mi a mozaik? Melyek a római művészet jellemző témái?



A fejlett városi civilizáció emlékei a vízvezetékek, hidak, diadalívek, amfiteátrumok, színházak, cirkuszok, középületek. Ezek az egész Római Birodalomban elterjedtek, és számos helyen ma is láthatók a maradványaik.

Kezdetben a rómaiak etruszk mintát követtek, majd a Kr. e. 3. századtól a hellenisztikus kultúra hatása erősödött fel. A legfontosabb technikai újítás az építészetben a gerenda helyett a boltív alkalmazása volt, amivel nagyobb távolságokat lehetett áthidalni.

A szobrászok és a festők valóságshűvégre törekedtek. A portrék sajátossága a jellemábrázolás volt. A festmény sajátos változata az apró színes kővekből kirakott mozaik. A keleti eredetű mozaikművészet Rómában terjedt el, és az egész birodalomban elterjedt. Középületek, fűrészek, lakóházak padlóját, falait díszítették így. Gyakran ábrázoltak hétköznapi jeleneteket is.

A RÓMAI BIRODALOM ÚTJAI

322. [...] Az általa [Caius Gracchus] épített utak nyílegyenes vonalban szeltek át a vidéket, az útburkolatot faragott kővekből készítették, alatta keményre dörögött agyag alapútalpnyel. A mélyedéseket feltöltötték, a vámszűkeket és szűkeket kövekkel felett hidakat építettek. Az úttest magassága mindkét oldalán egyenlő volt, s így az egész mű egyenes és szép látvány volt. Minden [...] mérföldnyi távolságban egy-egy mérföldkövet állított. [...] más köveket is elhelyeztetett az út két oldalán, hogy a lovasok ezekről könnyen és segítség nélkül ülhessek nyeregbe. (Plutarkhosz: Párhuzamos életrajzok)



251.1. Római országút



251.2. A Római Birodalom főbb útjai

15. Miért tarthatják fontosnak a római politikusok, uralkodók az úthálózat kiépítését? Mit fejez ki a mondia, hogy „minden út Rómába vezet”? Milyen kulturális szerepet játszott a birodalom úthálózata?
16. Mi a hellenisztáció? Mi a romanizáció?

A római kultúra sajátos eleme az útépítés. A birodalom kialakulásával párhuzamosan folyt az országutak építése, hiszen az állam irányítása, összekötése és a kereskedelem megkövetelte a fejlett úthálózatot. Itálián kívül, a provinciákban is nagy gondot fordítottak az utak karbantartására, építésére. Ezeken vonultak a légiónok az állomáshelyükre, itt hozták-vittek a kereskedők az áruikat, megtermelve a sajátos anyagi és szellemi kultúrát, amelyet római civilizációnak neveznek. Ennek elterjedése a provinciákban a romanizáció.

ÖSSZEZÉS

- A rómaiak ember alakúnak ábrázolták az isteneket, akik akaratukat természeti jelek útján közölték az emberekkel.
- A római vallás politeista volt. A fő istenek Jupiter, Juno, Mars, Minerva és Vénusz voltak.
- A római isteneket azonosították a hasonló szerepű görög istenekkel, a kultusz azonban jellegzetesen római maradt.
- Az európai kultúra számos eleme római eredetű: a latin abc, a tudományos nyelv; a boltív, boltoztatás a kupola; a mozaikművészet, az egyéniség realista ábrázolása stb.
- A birodalom igazgatásának és műveltségének egységesítésében az úthálózatnak fontos szerepe volt.

absztrakciós képessége 9. osztályban még kialakulóban van. A kérdések hangsúlyozzák a könyv nyitottságát is: megengednek összetettebb, árnyaltabb válaszokat, és további szempontok felvetésére biztatnak.

A kérdésekre adott válaszokból kikerekedik a lecke nagyon tömören megfogalmazott szövege, melyre az otthoni tanulásnál van a legnagyobb szükség.

5. A leckeszövegek

Azzal, hogy a megtanulható szöveg az egységek végén áll, hangsúlyozzuk, hogy nem ezzel kell kezdeni a tanulást, hanem az itt összegzett ismeretek adják a tanulási folyamat eredményét.

A leckeszövegek csak a lényegre koncentrálnak, így a diákoknak nem ezen a ponton kell szétválogatniuk a fontos és kevésbé fontos információkat. A rövidség abból is következik, hogy a leckeszövegek nem az egyetemi tananyag kivonataként jöttek létre,

hanem az érettségi és kerettantervi követelményekből kiindulva írtuk őket. A rövidség mellett az egyszerűsége is törekedtünk, mivel igyekeztünk a mai diákok olvasási szokásaihoz, nyelvi készségeihez és életkorukból következő szintjéhez alkalmazkodni.

Minden lecke összegzéssel zárul. Tapasztalatunk szerint ugyanis a diákok gyakran elvesznek a részletekben, ezért meg kell tanítani nekik a lényegkiemelést, sűrítést. Erre mutatunk példát az összegzéssel.

Eddig a pontig a történelemtanítás általában el szokott jutni. Itt azonban a diákok magukra maradnak a „tananyaggal”, és a belsővé tétel folyamata megakadhat. Ezért készül a tankönyvhöz az otthoni tanulást segítő munkafüzet, amelynek feladatai alkalmasak egyéni gyakorlásra, a kompetenciák szintjének rendszeres mérésére és az írásbeli érettségire való folyamatos felkészülésre. A szituációs és kreatív feladatok meg-

oldásával a diákok közelebb kerülhetnek a holtak, lezártak tartott múlthoz. A munkafüzetben található készírást gyakoroltató feladatok is. A hosszú esszében történelmi folyamatokat, összefüggéseket kell feltárni, alkalmazkodni kell a megadott szempontokhoz és a jelzett terjedelemhez. A rövid esszé a témátartás, a lényegkiemelés, a pontos és gazdaságos fogalmazás gyakorlása miatt fontosak, mivel ebben a műfajban nem lehet egyetlen felesleges mondatot sem leírni. Biztosak vagyunk abban, hogy ha már 9. osztályban elkezdik, megszokják és jól megtanulják a diákok az esszéírást.

6. Kaleidoszkóp

A tankönyv elektronikus változatának végén található Kaleidoszkóp rövid szövegeket tartalmaz, amelyek kiegészítik, árnyalják a tananyagot. Alkalmasak lehetnek az érdeklődés felkeltése mellett a szövegértési képes-

ség fejlesztésére. A lecke szövegében piktogram jelzi, melyik részhez kapcsolódik a többletinformáció.

**LECKETÍPUSOK**

Az érettségi követelményeihez alkalmazkodva a leckék különböző típusúak: az államformák és a társadalmak jellemzőit a *rendszerező* (pl. Az ókori keleti államok), egy-egy állam, nép történetét az *elemző* (pl. Az athéni demokrácia kialakulása), az adott kultúrát és vallást a *bemutató* (pl. Az iszlám) jellegű leckék dolgozzák föl. Minden fejezetben van egy *forrás-elemző* lecke (pl. A demokrácia) is. Ezek rendezőelve az érettségien előforduló műfajjelölésekkel vannak összhangban, hiszen olyan utasítások szerepelnek a feladatokban, mint például: *Elemmezze..., mutassa be..., hasonlítsa össze... stb.*

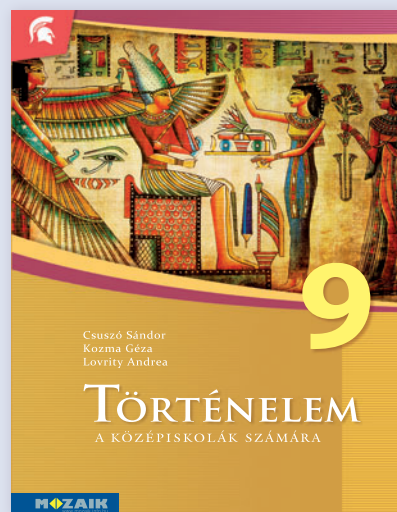
A fejezetek összefoglalásokkal zárulnak, amelyekben a fontosabb

adatokat tartalmazó topográfiai és kronológiai szinkrontáblázat, az érettségi és a kerettanterv alapkövetelményei és az összefoglaló kérdések szerepelnek.

**MINDEN SZINTEN?**

A könyv eredendően a középszintű érettségihez készült, a történelem folyamata azonban nem veszi figyelembe az érettségi szinteket. A középszinten megjelölt témákat alaposabban dolgozzuk fel, de forráshasználat, forráselemzés mindkét szinten követelmény. A források, táblázatok, ábrák rengeteg adatot tartalmaznak, melyek jól használhatók az emelt szintre való készüléshez.

A módszert a kétszintű érettségi bevezetése óta következetesen alkalmazzuk és folyamatosan fejlesztjük. Azt tapasztaltuk, hogy érdemes megbízni a diákokban, érdemes nagyobb önál-



lóságot adni nekik a tanulásban, mert így válnak gondolkodó, véleményét alkotó, önálló tanulásra képes emberekké.

Csuszó Sándor,  
Kozma Géza,  
Lovrity Andrea

**6. A KERESZTÉNYSÉG ÉS AZ ISZLÁM (FORRÁSELEMZÉS)**

1. Mi a különbség a monoteizmus, a politeizmus és a vallási dualizmus között?
2. Melyek a hasonlóságok az iszlám és a kereszténység között?

**A KERESZTÉNYSÉG ÉS AZ ISZLÁM ÖSSZEHASONLÍTÁSA**

- a) Gyűjts hasonló motívumokat és azonos szereplőket a zsidó, a keresztény, valamint az iszlám vallás forrásaiból!
- b) Figyeld meg, hogy milyen szerepet kaptak a zsidó próféták az iszlámban!
- c) Figyeld meg, hogyan itéli meg az iszlám vallás Jézus személyét!

121. Ezt parancsolta az Úristen az emberek: A kert minden fájáról szabadon ehetsz, de a jó és a rossz tudásának fájáról nem ehetsz, mert ha eszel róla, meg kell halnod. (Öszörvetség)
122. És Allah azt mondta: Ó Ádám! Lakozzál a feleségeddel együtt a Paradicsomban és egyetek a gyümölcsöiből, ahol csak akartok! De ne közelkedjétek ehhez a fához, különben a véteknek közétek fogtok tartozni. (Korán)
123. Akkor Ábrahám kinyitotta kezét, vette a kőt, hogy felidőzzon a fiát. De az Úr angyala rászólt az égből és azt mondta: „Ábrahám, Ábrahám!” [...] „Ne nyújtsd ki kezedet a fiú felé és ne árts neki. Most már tudom, hogy féled az Istent és egyetlen fiadat sem fogadod meg ítélem.” (Öszörvetség)
124. És hírt adunk neki egy szelíd fiúról. [...] Ábrahám azt mondta neki: fiacskám. Azt láttam álomban, hogy felidőzölök. [...] Apácként! [...] Tedd azt, amire parancsolt kaptál. [...] És amikor mindketten alvotték magukat Allah parancsának, és Ábrahám hamlokálva a földre kette őt, hangos szóval így szólítottuk meg őt: Ábrahám! Imárod valóra váltottad az álmod. (Korán)
125. József így válaszolt a főrának: „A főrám álmai ugyanazok. [...] A hét szép tehén hét esztendő jelent, éppen úgy a hét kolász is hét esztendő jelent. [...] A hét sovány és csúnya tehén, amely utánuk feljött, szintén hét esztendőt jelent, és a hét száraz, s keleti szélről perzselő kolász hét inséges esztendőt jelent. [...] Ime, hét esztendő következik, amikor Egyiptom egész földjén nagy bőséget uralkodik. De utána jön hét inséges esztendő, s akkor Egyiptom földjén ellelejték az egész bőséget. (Öszörvetség)
126. Elment a tömlőbe Józsefhez, és így szólt hozzá: József, te igaz! Magyarázz meg nekünk hét kövér tehent, amelyek hét sovány főrál, és hét zölő kolász, és mi más hét kiszáradt! [...] József azt mondta: Hét esztendő vetni fogtok a szőlőknek megfelelően. Amint learrátok, azt hagyjátok meg a kolászban – kivéve egy keveset, amivel kijátszátok. Ezután pedig, ennek elmúltával hét súlyos esztendő jön, amelyek főráljait az, amit előkészíteltek a számkra – kivéve egy keveset, amit biztos helyen árátok. (Korán)
127. É fogant és fiút szült. [...] Amikor már lehetetlen volt tovább nevelgetnie, papiruszoszort készített neki, s bekenete azszalattal meg szurokkal. Belelepte a kis gyermeket és elhelyezte a nád közé, közel a folyó partjához. [...] Akkor a főrám ledőlt fürdeni a folyóhoz [...] Eszrevette a kosarat a nád között, s odaköltötte szolgálóját, hogy vegye ki. (Öszörvetség)
128. És azt sugalltuk Mózes anyjának, hogy: „Szoptasd őt! Ha pedig félsz miatta, akkor vedd őt a tengerbe, s ne félj, és ne legyél szomorú! Vissza fogjuk adni őt neked, és küldötték között.” És felszedte őt a főrám családja, hogy ellenségük és bánatot legyen. (Korán)
129. Az angyal azt mondta neki: „Ne félj, Mária! Kegyelmet találtál Istennél. Gyermeket fogansz, fiút szülsz, és Jézusnak fogod elnevezni. Nagy lesz ő, és a Magasságbeli Fiának fogják hívni.” [...] Mária megkérdezte az angyalt: „Hogyan válik ez valóra, amikor férfit nem ismerek?” Az angyal azt válaszolta és mondta neki: „A Szentlélek száll rád, s a Magasságbeli ereje borít be ármékövel. Ezen a születendő Szentet is az Isten Fiának fogják hívni.” (Üjszörvetség)
1310. Emlékeztetek arra, amikor az angyalok azt mondták: Ó Mária! Allah hírad od neked egy igét, amely tőle ered, a neve Jézus, a Messiás, Mária fia. Nagy becsben fog állani az evilágban és a túlvilágban, s azokhoz fog tartozni, akik közel állnak Allahhoz. [...] Uram – mondta Mária – Hónnan lesz nekem fiam, halált nem léletem engem ember? Élégszen lesz – mondta Allah az Istenem, amit akar. Ha egy dolog elhatározzátok, akkor csupán azt mondja annak: Legyél! – és az van. És Allah megtanítja neki [...] a Tórást és az Evangéliumot. (Korán)

1311. Láttam, hogy trónja előtt állnak a halottak, kicsinyek és nagyok. Könyveket nyitottak ki. Kinyitottak egy másik könyvet is, az élet könyvét. A halottak fölött lélekeztek, ahogy a könyvekben fel volt jegyezve, a tetteik szerint. [...] és mindenki fölött ítéletet tartottak a tetten alagján. A halált és az avilágat a tözes köba vetették. [...] Aki nem volt beírva az élet könyvébe, azt a tözes köba vetették. (Üjszörvetség)
1312. A Felhámadás Napján a föld egy monaszri lesz neki és az egkek összegöngyölnek az 5 jobbjá által. [...] És megfóvátok a trambáta és – mintha vilám sújtotta volna, – eljölél az, aki az egkekben és a földön van [...] Asta újra megfóvátok, és ime, ók földül körülnéznek. És a föld Úra fényében ragog. És előkerül az Írás, és előhozatnak a prófé-ták, és a tanúságtévk, és igazgóságon tétetik ítélet közötük. (Korán)
1313. Jézus most tanítványaihoz fordult: „Bizony mondom nektek, a gazdagnak nehéz bejutnia a mennyek országába. Újra azt mondom: Könnyebb a tevének átmenni a tű fókán, mint a gazdagnak bejutni az Isten országába.” (Üjszörvetség)
1314. Akik a mi jeleinket hazugságnak tartották, és fennhéjázóan elferdültek azótt, azoknak nem nyitottak meg az ég kapui és nem lépnek be a Paradicsomba, amíg a tevé át nem megy a tű fókán. Így fizetünk meg a bűnösöknek. (Korán)
1315. A tanítás, amelyet hallottok, nem az enyém, hanem az Atyáé, aki engem küldött. Ezeket akarom nektek mondani, amíg veletek vagyok. S a Vigasztaló, a Szentlélek, akit majd a nevemben küld az Atya, megtanít benneteket minde-re és eszetebe juttat mindent, amit mondtam nektek. (Üjszörvetség)
1316. Ti írás birtokosai! Ne lépjétek túl a határt a ti vallásotokban, és ne magdondjátok Allahról mást, csak az igazságot! Jézus, a Messiás, Mária fia csupán küldötte Allahnak és az ő szava, amit sugalmazott Máriaának, és belőle kiadótt szellem. Hagyvetek hát Allahban és az ő küldöttesben és ne magdondjátok azt, hogy: Három! Hagyjátok abból jobb az nektek! Allah csupán egyetlen isten. Magasztalással! Hozgyn is lehetne gyermekek! Övé mindaz, ami az egkekben és a földön van. (Korán)



147.1. Mohamed születésének ábrázolása egy középkori miniatúrán



147.2. Jézus születésének ábrázolása egy középkori festményen

**3. Állapítsd meg, melyik vallásra érvényes az állítás! Töltsd ki a táblázatot!**

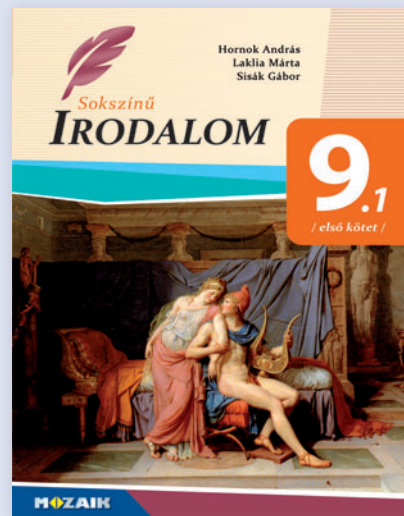
Állítás	Kereszténység	Islám	Mindkettő	Egyik sem
A vallás monoteista.				
Elfogadja a zsidó prófétaikat.				
Jézus Mária gyermeke.				
Az üdvözölést a földi lét határozza meg.				
Hisz az utolsó ítéletben.				
A lélek új testben születik újjá.				
Elfogadja a Szentháromságot.				
A halál után a lélek megismeri magát.				
Állapított vallás.				

# ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IRODALOMOKTATÁS A KÖZÉPISKOLÁBAN

Az új tankönyvsorozat egyik legfőbb célkitűzése, hogy rávilágítson, a szép-irodalmi művek befogadása egyedülálló örömforrás: olvasni jó. Minden segítséget megad a diákoknak ahhoz, hogy képesek legyenek értelmezni az irodalmi alkotásokat, ugyanakkor nem törekszik arra, hogy egyedüli és végleges „megoldásokat” kínáljon, sokkal inkább lehetséges megközelítési módokat igyekszik nyújtani, figyelembe véve Umberto Eco szavait: „*A könyvek nem azért vannak, hogy higgyünk nekik, hanem azért, hogy megvizsgáljuk őket.*”

## A TANKÖNYV FŐ JELLEMZŐI

- Legfontosabb szerkezeti jellemzője, hogy a tankönyv és a szöveggyűjtemény egybeszerkesztve jelenik meg, évfolyamonként két kötetben. Ennek köszönhetően az irodalmi művek előbbé válhatnak, megértésük hatékonyabb és könnyebb lehet. Ezenkívül a hagyományos értelemben vett szöveggyűjteményekkel szemben ez a könyv az irodalmi szövegek mellé helyezett, szorosan vagy távolabbról kapcsolódó képekkel, valamint a képekhez



tartozó kérdésekkel és feladatokkal nagymértékben segíti a művek el-és befogadását; ugyanakkor lehetőséget teremt az intertextuális kalandozásra is: fontos szerepet kaptak a párhuzamos szövegek, hogy már a középiskola első évfolyamán ráhan-

## A görög dráma kialakulásának időszaka

1. Időzítetek től színházi élményeiteket, és beszéljétek meg, milyen jellegű színpadi játékkal találkoztatok eddig! (pl. közsínház, zenés színház, szabadtéri színház, diákszínház, alternatív színház, szerepjátékok stb.)
2. Értelmezétek a Mórisc Zsigmond Színház előadás-ismertetőjének részletét, és válaszoljatok a kérdésekre!
  - a) Miért lehet aktuális az ókori dráma napjainkban?
  - b) Milyen eszközök alkalmazásával tehetik érdekessé a színházak a mai néző számára a több ezer éves műveket?

„[...] aki ma meghall egy ókori görög drámát, hát sok mindent szokott gondolni, de legkevésbé azt: ez igen!, ez nekem szól, ez én életemről, ez én problémáimról. És talán az egész színházadástól elmegy a kedve.

Mi most arra tesztünk kísérletet, hogy áthidaljuk ezt a majd háromezer évet. Szeretnénk, ha mindenki megérezné, ezek a réginek tűnő történetek tele vannak mai problémákkal. És azt is szeretnénk megmutatni, a ma színháza milyen eszközöket használ a hatás elérésére. Hogyan szolgálja a fény, a mozgás, a zene és még sok minden más, hogy aki ma beül a nézőtérre, ugyanolyan felszabadult élménnyel távozon, mint valamikor a görögök.”

### A Dionüszosz-kultusz

Dionüszosz isten tisztelete a természet meghaló és feltámadó isteneinek kultuszával rokonítható. Egy földi lakad Déméternek, a gabona istennének tiszteletével. **Dionüszosz (= Bakkhosz)** a szőlő, a bor és a mámor istene, a régi nagy istenekhez képest nem túl előkelő, valójában csak félisten, hiszen egy földi nő, Szemelé és Zeusz nászából született. Az egyszerű görögök körében azonban roppant népszerű lett. **Évente négyszer** rendeztek innepségeket a tiszteletére. Ezek voltak a **dionüsziai**, ahol Dionüszosz életéről, haláláról, feltámadásáról adtak elő karéneket, azaz dithüramboszokat. A kórus tagjai férfiak voltak, akik a boristen kíséretéhez tartozó szatüroszok alakjában jelentek meg. A vidám népnüppelések egyik legfontosabb eseménye a **kardalverseny** volt.

A Dionüszosz-kultusz Peiszisztratosz túrannosz tette az államvalás részévé Athénban a 6. században. Dionüsziaiakat és kardalversenyeket rendeztek minden évben. A kórusokat egy-egy gazdag polgár támogatásával nevezték be a versenyekre.

A dithürambosz ókori, görög lírai műfaj. Kezdetben Dionüszosz csodás tetteit, szenvedéseit, halálát megörökítő, emelkedett hangnemű közösségi ének, kardal. Az újkori költészetben a szilaj jökevű és a keserűség szélsőségeit jeleníti meg, ahol a szenvedélyességet a versforma szabálytalansága is tükrözi.

### A „versláb” eredete

A dithüramboszok előadása sajátos recitálás (emelt hangú szövegmondás) volt. Az ógörög nyelvben a szavak végére (utolsó három szótagja közül valamelyikre) esik a hangúly, és ezt erősebb nyomatókkal, valamint elnyújtottabban és egy kvinttel magasabban ejtik. Ráadásul a hangsúlyokat még lábdobbanással is nyomatókolták (innen a versláb elnevezés), s a versmondást hangszeres zenével (hárfával, lírával, sípval) kísérték.

1. Csoportokat alkotva nézettek utána egy mitológiai leviçonban vagy az interneten a Dionüszosz-mitosz egy-egy elemének, majd válaszoltok a kérdésekre!
  - Miért ábrázolják szatürosz társaságában, illetve hajón, delfinek között?
  - Mit jellemez a kezében tartott thüroszszobot és a fejét övező repkény?
  - Mi a szimbolikus jelentése a fogatát húzó vadállatoknak?
  - Milyen kapcsolatba került Ariandnéval?
2. Terecskei Bernadett gondolatait is figyelembe véve fejtset ki, mi magyarázza Dionüszosz rendkívüli népszerűségét az ókori görögök körében!



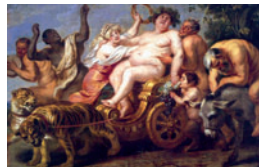
161.1. kép - Múzea líráival. Te melyik hangszerrel választandó a költszet jelképeké? Miért?

Az archaikus kor egyik legelterjedtebb vallásos megnyilvánulása a Dionüszosz-kultusz. Eredete egy régi mondára vezethető vissza. Zeusz, halandó képeben csábította el Szemelét, s megfogant benne Dionüszosz. Héru feltételezésében és dühében egy öreg anyóka alakját öltötte fel, s rávette Szemelét, kérje meg Zeust, hogy teljes valójában fedje fel magát előtte. Zeusz isteni fenségének látványa megölte őt, de a magzatot Hermész megmentette, s az még három hónappig Zeusz ágyékában növekedett. Dionüszosz így nyerte el a „kétser született”, illetve a „kettős ajtó gyermeke” elnevezést. Szarvakkal és kígyókoszorús fíval született. Héru parancsára születése után az égi trónörökösnek szánt fíut a titánok darabokra szabdalták fel, és a húscsököket megfőzték egy üstben. Ahol hullt a vérétől, gránátalmafaj fakaldak. (Ezek a növények a halál és a feltámadás reményének jelképei.) Zeusz a gyilkosokat villámmal aqyoncsíjította, Dionüszosz darabjait pedig a nagyanyja összeillesztette, így új életre kelt. A titánok hamuáiból keletkezett emberek kettős természetűek lettek: lelkiük a dionysyoszi, testük a titáni rossz képviselőivé vált. A Dionüszosz-kultusz alkalmait teremtett az istenséggel való lelki egység megletésére, egyfajta megtisztulása a földi élet szennyétől.

161.2. kép - Rubens: Dionüszosz  
161.3. kép - Görög színházi kórus. Mit jelent a „kórusban mond” kifejezés?



160.1. kép - Görög váza Dionüszosz-ábrázolással





gólódhassanak a diákok a talán leg-  
alaposabb készütséget kívánó írásbeli  
érettségi feladattípusra, az összehason-  
lító elemzésre.

- A tanulás és a tanítás megkönnyítése érdekében az egyes fejezetek felépítése egységes.
- A fejezetek mindig nyitóoldallal kezdődnek, a ráhangolódást szolgálják: képpel, mottóval, felvezető kérdésekkel. A művek tárgyalását rendszerint történelmi, kultúrtörténeti, irodalomtörténeti alapozás, illetve rávezető feladatok előzik meg a tájékozódás, beágyazódás elősegítése érdekében.
- Az irodalmi szövegek kiválasztásakor a szerzők a klasszikus művek mellett a kortárs szerzők munkái közül is válogattak.
- A tárgyalt irodalmi műveket a szerzők a lehető legbővebb szövegmagyarázatokkal látták el.
- A tanulnivaló szövegrészekben a legfontosabb elemeket kiemelés jelzi,

a meghatározások, definíciók pedig világoskék háttérben, keretezve jelennek meg.

- Az egyes szövegekkel való találkozást még izgalmasabbá teszik a diákok kreativitását mozgósító feladatok, valamint az egyes témákhoz kapcsolódó érdekességek, amelyek nagy szerepet kapnak a tantárgyi integrációban is.
- A témákhoz kapcsolódó szövegalkotási feladatok mellett a tankönyvben az érettségi követelményeknek megfelelően felépített szövegértési feladatsorok is helyet kaptak.
- A gazdag kép- és ábraanyag a tanultak továbbgondolására ösztönöz.
- A középiskolásoknak szóló irodalom-tankönyvek létrehozásakor a szerves folytatás megvalósítására is törekedtünk. A Sokszínű irodalom 5-8. tankönyvcsalád kötetei a középiskolás tankönyvek előzményének tekinthetők mind megjelenésüket, mind pedig szerkezeti és tartalmi jellemzőiket tekintve.



- 1. kötet: *Az olvasó ember; A mítoszok; A homéroszi eposzok; A görög líra; A görög dráma; A római irodalom; A Biblia.*
- 2. kötet: *A középkor irodalma; A reneszánsz irodalma; Az angol reneszánsz dráma és színház; A francia klasszicista dráma; A barokk irodalma.*

## A francia klasszicista dráma

1. Idézd fel, hogy a 17. század elején milyen stílusirányzat jellemezte az angol irodalmat! Melyik volt a század uralkodó stílusirányzata Európában?

### A francia abszolutizmus kora



204.1. kép - Pascal

A 17. század második fele Franciaországban a korlátlan királyi hatalom időszaka. A francia virágkor XIII. Lajos király, valamint nagy hatalmú miniszterei, Richelieu [riseljó] és Mazarin [mázáren] kora készíti elő. Am igazán akkor kezdődik el, amikor XIV. Lajos maga veszi kezébe az uralkodást, tehát 1660 körül. A Nagy Száznak nevezett 18. századi felvilágosodás a Napkirály udvarában születik. Európa nagy részén ekkor a barokk művészet éli virágkorát, s a francia klasszicizmus is barokk falak között bontakozik ki. A francia irodalmat a spanyoltól és a többi korabeli irodalomtól elsősorban **racionálizmus** különbözteti meg. Az **ésszelvesség**, amely a dolgok értékét azon méri, mennyire felelnek meg az ész, a helyes gondolkodás törvényeinek. A racionalizmus elvi alapjait a filozófusban **Descartes** [dékárt] teszi le. A kor másik nagy filozófusa, **Pascal** [pászkál], aki az ember minden méltóságát a gondolkodásban látja.



204.2. kép - Frans Hals: Descartes

A klasszicizmus a 17. században kibontakozó és a 18. században uralkodóvá váló stílusirányzat. Társadalmi bázisa az abszolutizmus idején megerősödő polgárság, amely ízlését az udvari divat ízlésével ötvözi. A klasszicizmus stílus-  
eszménye a klasszikus (= elsősztyáú), antik kultúra, amelynek követését kötelező szabállyá teszi. Alapvető művészi értéke az ésszerűség és a valóság-  
rűség. Az irodalom feladatának tekinti a tanítást, a pozitív erkölcsi minták fel-  
mutatását. Azokat az antikvitásban is ismert műfajokat kedveli, amelyek ezt a szerepet be tudják tölteni. Legmagasabb rendűnek az eposzt tartják, azután a tragédiát, illetve az ódát. Kedvelt műfaj még az epizódia és az állatmese. A komédia fölirtékelődése Molière [molier] munkásságának köszönhető.

### Blaise Pascal

(1623–1662) francia matematikus, fizikus, filozófus. Fő műve a *Gondolatok* (1670). Ebben írja a következőket:  
„Nédszál az ember, semmi több, a természet leggyengébbike; de gondolkodó nédszál. Nem kell az egész világmindenségnek összefognia ellene, hogy összezsúzza: egy kis pára, egyetlen csepp víz elegendő hozzá, hogy megölje. De még ha eltápnósna a mindenség, akkor is nemesebb lenne, mint a gyilkosa, mert ő tudja, hogy meghal; a mindenség azonban nem is sejt, hogy mennyivel erősebb nála.”

### René Descartes

(1596–1650) francia filozófus, matematikus, természettudós. Munkásságából indult ki az újkori racionalizmus és az empirizmus. Filozófiájának kiindulópontja a módszeres kétely: „A kétely a bölcsesség kezdete.” Követi a kartezianusok. Fő műve: *Értekezés a módszerrel* (1637), ebből származik az alábbi részlet:

„Eszevettem, hogy ebben a tételen: gondolkodom, tehát vagyok, csak egy dolog az, ami meggyőző é té-  
tel igazságáról, tudniillik az, hogy nagyon világosan belátom: ahhoz, hogy gondolkodjunk, léteznünk kell.”  
Ehhez Descartesnek, hogy „a kétely a bölcsesség kezdete”? Válaszodat indokold!

204

### A klasszicista színház és dráma

A francia drámákat eredetileg labdaházként szolgáló termekben adták elő, csak a 17. század végén kezdtek kifejezetten színházi előadások céljára szolgáló épü-  
leteket létrehozni. A színjáték **zárt térben zajlott, mesterséges fénynél**, a színpad-  
ot **függöny** választotta el a nézőtértől, ezzel tudták jelezni a felvonások végét. A szünetek társadalmi találkozássokra adtak lehetőséget. A színpadon jelzések disz-  
kreteteket, vagy inkább kellékeket alkalmaztak, minden előadást **17. századi kosz-  
tümökben** adták elő. Az előkelők a színpadon helyezkedtek el, ez látványosan emelte a színészi munka társadalmi megítélését. A női szerepeket itt már **színesznők** játszották.

1. Értelmezd az alábbi versrészletet! Milyen szabályokat fogalmaz meg benne a költő?

### Nicolas Boileau

#### KÖLTÉSZETTAN (ARS POETICA) (részlet)

Bármit írsz, durvaság abban soha ne essék:  
van a legköznapiabb stílusban is nemesség.

[...]

De bennünket az ész vezet szabálya rendjén:  
úgy kívánjuk, legyen jól formált a cselekmény,  
történjék egy eset, egy helyen, egy napon;  
kezdetől végig azt lássuk a színpadon.  
Ne táj nézd el ély olyat, mi hihetetlen.  
A való néha nem valószerű is egyben.  
Nekem érdektelen egy képtelen esoda.  
Amit nem hisz, az ész nem hatja meg soha.  
Mit látni nem szabad, elbeszélés tudassa.

(Rómay György fordítása)

205.1. kép - Ingres: Molière XIV. Lajosnál ebédel. Figyeld meg a ké-  
pet! Az alakok öltözködése és gesztusai alapján jellemezd a társá-  
dalmi helyzetüket!



205.2. kép - Antoine Watteau: A Comédie Française színészei.  
Milyen érzelmek olvashatók le a képről? Milyen témájú lehet az áb-  
rázolt darab?



205

# „EMBER LENNI MINDÉG”

## ERKÖLCSTAN TANÍTÁS A FELSŐ TAGOZATBAN

Az Útravaló tankönyvsorozat elsőtől nyolcadik osztályig kíséri a tanulókat önmaguk és környezetük megtapasztalásában. Mivel az erkölcsstan tantárgy magába foglalja az ember minden fontos viszonyulását, ezért a tankönyvben lévő feladatok és játékok olyan emberi értékeket mutatnak be, amelyek az együttélésben segítenek bennünket. Ezek témáját a hétköznapiakból merítette a szerző.

- Az ötödikes tankönyv hat fejezetből áll, amelynek leckéi az új kerettanterv követelményei szerint íródtak.

- Az 5. osztályos tankönyv témái: *Ötödikesek lettünk; Test és lélek; Kapcsolat, barátság, szeretet; Kortárs csoportok; Társadalmi együttélés; A technikai fejlődés; A mindenség kutatása; Ötödik osztály végén.*
- A leckék száma 36, ami megegyezik az erkölcsstan tantárgy éves óraszámával.
- A témák és feldolgozási módok az ötödikes gyerekek lelki, értelmi fejlettségének megfelelőek.
- A leckék felépítésében állandó elemként szerepel a problémafelvetés, az érdekes tudnivaló, a gon-



dolkodtató idézet, a képregény, a szerepjáték.

- A feladatok változatossága megfigyelésre, szóbeli és rajzos kifejezésre, kísérletezésre ösztönöz.
- A tankönyvhöz munkafüzet és tanári kézikönyv is tartozik.

### 4. ILLIK VAGY NEM ILLIK

Pippi uzsonnára megy

Olvasd el a szöveget!

– Stipstop, enyém az első! – rikkantott Pippi, és két ugrással az asztalnál termett. Annyi süteményt halmozott egy tányérra, amennyi csak ráfért, öt kockacukrot hajított egy kávéscsészébe, ráöntötte a kannából a tejszín felét, és a szákmányával máris visszatelepedett a székébe, mielőtt a hölgyek közül egy is odaért volna az asztalhoz.

Pippi kinyújtotta a lábát, és a süteményes tányért a lábujjai végén egyensúlyozta. A süteményeket a kávéba mártotta, és egymás után tűntette el őket a szájában olyan sebesen, hogy egy szót se tudott kinyögni, pedig többször is kísérletet tett rá. A tányérja szemfényvesztő gyorsasággal kiürült. Pippi felállt, és a tányérját, mint egy dobót ütögetve visszament az asztalhoz, hogy lássa, maradt-e még sütemény. [...]

Az asztalon volt egy nagy tejszínhabos torta is, a közepén egy szem cseresznye vöröslött dísz gyanánt. Pippi hátrakulcsolt kézzel állt az asztalnál, és nézte a tortát. Hirtelen előrehajolt, és a szájával emelte le a cseresznyét a tortáról. Csakhogy túl mélyen hajolt, és amikor felemelkedett, az arca vastagon be volt vakolva tejszínhabbal.

– Ha-ha-ha! – kacagott Pippi –, ha most szembekeötösdi játszanánk, nálam meg lehetne spórolni a kendőt, nem nem látok semmit.

(Astrid Lindgrén: *Harisnyás Pippi – részlet*)



1. Keresd ki a szövegből, mikor viselkedett illetlenül Pippi!
2. Mikor mondjuk valakire, hogy jól viselkedik a vendégségben?
3. Szerinted az illemhez tartozik a megjelenés, a ruha, a hajviselet? Miért?

52

Udvarias vagy?

Olvasd el az állításokat, és válassz ki egyet!

**Tamás:**  
Otthon mindig én akarok szedni először az ételből, mert akkor azt veszek ki, amit a legjobban szeretek.

**Áára:**  
Szeretek a boltban nézelődni. Ilyenkor gyakran megkérek az idősebbek, hogy segítsék nekik elolvasni a csomagoláson az apró betűket. Szívesen megteszem.

**Vera:**  
A kisbabás anyukáknak mindig segítek, például lesegítem a babakocsit a buszról.

**Péter:**  
A buszra mindig elsőként szállok fel, mert akkor oda ülök, ahová akarok.

**Attila:**  
Megfigyeltem, hogy apa mindig előre engedi anyát az ajtóban, és előtte száll le a járművekről, hogy lesegítse. Én is kipróbálom.

**Zoli:**  
Csengetéskor én rohanok ki leghamarabb a teremből, hogy első lehessék a menzán.

1. Szerinted udvarias az, aki így viselkedik? Indokold állításodat!
2. Mit tanácsolnál annak, akinek a viselkedését nem tartod udvariasnak?

Gondolkodó

Olvasd el az állítást! Beszélj meg gondolataidat a társaidal!

A viselkedésünk sok mindent elárul rólunk.

1. Hogyan jellemzi az embert a viselkedése?
2. Miről ismered fel az illetendő embert?



Lássuk még egyszer!

1. Miért kellene az embereknek viselkedési szabályok?
2. Sorolj fel olyan helyzeteket, amikor illik tudni, hogyan viselkedjünk!
3. Mondj példákat, mikor vagyunk udvariasak!

53



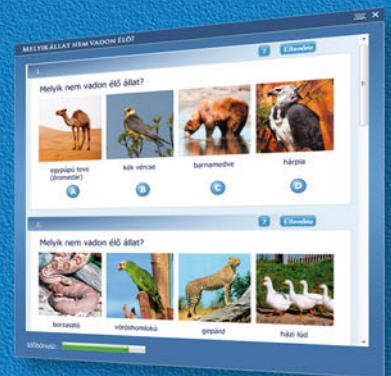
# mozaLand.hu

## Online tanulmányi játék és verseny

Ismerkedjen meg a Mozaik Kiadó **mozaLand** online tanulmányi játékával!  
A honlapunkról letölthető játék a diákok körében már több ezer tagot számlál.

[www.mozaLand.hu](http://www.mozaLand.hu)

**MOZAIK**



**A mozaLand a legnépszerűbb internetes játékok elemeire épül.**

Egy virtuális világban, tanító lovagrendek feladatait megoldva szerezhetünk magunknak rangot és elismerést.

**Az egész éven át tartó** versengés osztályok és iskolák között is folyik, így a pedagógusokat és az érdeklődő szülőket is várjuk a sziget kis közösségeiben.



Mozaik Digitális Oktatás – **Interaktív táblára**

# mozaBook 4

## Digitális tankönyvek interaktív táblára

A mozaBook digitális tankönyvek a tanórai prezentáció nélkülözhetetlen eszközei. Számos **interaktív extra tartalom, tematikus eszköz és játék** teszi érdekesebbé, könnyebben befogadhatóvá a tananyagot. A pedagógusok munkáját **animációs, prezentációs és illusztrációs lehetőségek** segítik.

[www.mozaBook.hu](http://www.mozaBook.hu)

**MOZAIK**



interaktív  
3D-modellek



érdekes  
videófilmek



mesék, dalok  
zeneművek



interaktív  
feladatok



[www.facebook.com/mozaikkiado](http://www.facebook.com/mozaikkiado)



Mozaik Kiadó · 6701 Szeged, Pf. 301., Tel.: (62) 470-101, Fax: (62) 554-666  
szinter@mozaik.info.hu · [www.mozaik.info.hu](http://www.mozaik.info.hu)