

AKK

ANYANYELVI
KULTÚRAKÖZVETÍTÉS**MATE Neveléstudományi Intézet**

Kaposvár



ANYANYELVI KULTÚRAKÖZVETÍTÉS

MATE Neveléstudományi Intézet

Kaposvár

Főszerkesztő:

Gombos Péter

MATE Neveléstudományi Intézet

A szerkesztőbizottság tagjai:

Balázs Géza

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar, Partiumi Keresztény Egyetem

Fűzfa Balázs

Eötvös Loránd Tudományegyetem Berzsenyi Dániel

Pedagógusképző Központ, Szombathely

Józsa Krisztián

MATE Neveléstudományi Intézet

Juhász Valéria

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula

Pedagógusképző Kar

Kopházi-Molnár Erzsébet

Pannon Egyetem Veszprém Humántudományi Kar

Milbacher Róbert

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Perjés István

Pannon Egyetem Veszprém Humántudományi Kar

Steklács János

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

Szinger Veronika

Károli Gáspár Református Egyetem

Pedagógusképző Kar

Szonda Szabolcs

Bod Péter Megyei és Városi Könyvtár, Sepsiszentgyörgy

Z. Kovács Zoltán

MATE Neveléstudományi Intézet

VIII. évfolyam 1. szám

2025

Nyelvi lektor:

Kopházi-Molnár Erzsébet

Korrektor:

Katona-Gombos Luca

Kiadó

Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem

2100 Gödöllő, Páter Károly utca1.

Közreadó

MATE Neveléstudományi Intézet 7400 Kaposvár,

Guba S. u. 40.

Felelős kiadó

Józsa Krisztián intézetigazgató

ISSN 2063-2991 (online)

Honlap:

<http://journal.uni-mate.hu/index.php/akk>

Az Anyanyelvi Kultúraközvetítés
évi két alkalommal, online megjelenő,
tudományos folyóirat.

A folyóiratot a CrossRef,
a Matarka és az MTMT indexeli.

A cikkek archiválása
a REÁL repozitóriumban történik,
teljes szövegű,

nyílt hozzáférést biztosítja továbbá a
MATER Press, az EPA és a folyóirat honlapja.

Információ

gombos.peter@uni-mate.hu



ANYANYELVI
KULTÚRAKÖZVETÍTÉS

MATE Neveléstudományi Intézet

Kaposvár

TARTALOM

JUHÁSZ VALÉRIA

Az óvodás korosztály számára készült hazai fonológiai
tudatosságos tesztek feladattípusai, azok mérési eredményeinek metaanalízise,
a fonológiai tudatosság kialakítása
4–23.

FAZEKAS SÁNDOR – DÁVID PÉTER

Fekete Rómeó, fehér Júlia
*Az előítéletek feldolgozásának
drámapedagógiai lehetőségei Shakespeare műveiben*
24–35.

RAJNAI LÁSZLÓ

Út önvalónkba
Fűzfa Balázs: Szemben a valósággal
(recenzió)
36–38.

JUHÁSZ Valéria

Szegedi Tudományegyetem

Alkalmazott Humántudományi Intézet

ORCID: 0000-0001-7925-4393

juhasz.valeria@szte.hu

Az óvodás korosztály számára készült hazai fonológiai tudatosságos tesztek feladattípusai, azok mérési eredményeinek metaanalízise, a fonológiai tudatosság kialakítása

Tanulmányomban a nyelvi tudatossággal, azon belül is szorosan a fonológiai tudatossággal foglalkozom. Amellett érvelek, hogy a fonológiai tudatosságnak a magasabb szintjei is kialakíthatók már iskoláskor előtt, ami kedvezően hat az olvasástanulásra és az olvasáselsajátításra. Tanulmányomban olyan méréseket vontam a vizsgálatomba, amelyek a fonológiai tudatosságot óvodáskorban, még iskoláskor előtt mérték. Bemutatom a különféle módszereket és a feladattípusokat, amelyekkel adott fonológiai tudatosság meglétét vagy hiányát vizsgálják a különböző kutatások, valamint értelmezem a rímtudatosság fogalmát a magyar nyelv típusára vonatkozóan, hiszen a magyar kutatások elsősorban az angol nyelvű szakirodalmakból indultak ki. Elsősorban a hazai kutatásokban talált eredményeket és az abban használt feladatszövegezéseket (négyéves kortól hatéves korig) írom le, majd bemutatom, hogy az iskolába lépés előtt a különféle módszertannal és feladattípusokkal dolgozó vizsgálatok milyen eredményre jutottak a fonológiai tudatosság fejlettségére vonatkozóan. Ezekben a kutatásokban csak egyetlen olyat találtam, amely egy tízhetes fejlesztés után is visszamérte a gyerekek fonológiai tudatosságának a fejlődését nagycsoportosoknál. A tízhetes fejlesztés összességében 60%-nyi fejlődést eredményezett a gyerekeknél. Az összes többi mérésnél alapvetően azt vélelmezem, hogy a gyermekek spontán fejlődését mérték (még akkor is, ha a vizsgálatok, mérések előtt volt valamiféle rátanítás a feladatokra). Tanulmányom végén néhány alapgyakorlatot ismertetek a fonológiai tudatosság óvodáskori fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: nyelvi tudatosság, a fonológiai tudatosság fejlődése, metaanalízis, óvodáskor, fejlesztés, olvasás-előkészítés

Bevezetés

Olvasástanítással foglalkozó szakemberek számára, illetve az olvasástanuláshoz, -elsajátításhoz kapcsolódó szakirodalomban már evidenciának számít, hogy a beszédészlelés, a beszédhanghallás megfelelő fejlettsége, a „fonemikus differenciálás” (fél évszázaddal ezelőtti kutatások is már erről számoltak be: Liberman et al. 1967; Heuß 1971 munkáját idézi Magyar 2023), a fonológiai tudatosság (a továbbiakban időnként: FT)¹, illetve annak

¹ Chall (1967) könyve, melynek címe Olvasástanulás: a nagy vita már felvetette a globális és a hang-betű megfeleltetésen alapuló módszerek eredményességének kérdését (Adamikné 2019), mely az IRA 6. konferenciáján nagy visszhangot kapott, elsősorban Lie professzor 1981-ben indított, szóanalízissel végzett olvasásmódszertani vizsgálatáról szóló előadása kapcsán. Ez szintén azt igazolta, hogy ha valakit az olvasástanulás kezdetén megtanítanak a hangokra, majd a hang-betű megfelelésekre, az jobban olvas, és annak jobb a helyesírása is (hivatkozva Adamik 1990), amit (a magyarországi iskoláskor előtti olvasás-előkészítés nem kellően ismert, tudatos és

bizonyos szintű kialakultsági foka egyrészt előfeltételezi az olvasástanulás megkezdését, másrészt a fonológiai tudatosság az olvasástanulással párhuzamosan erőteljes fejlődésnek is indul (ami különösen látványos lehet azoknál a gyermekeknél, akikkel ilyen téren korábban direktan nem foglalkoztak) (Lieberman 1973; Lieberman et al. 1974; Lundberg, Frost–Petersen 1988; Lie 1991; Csépe 2006). A fonológiai tudatosságnál két nagyobb egységet, fejlődési szintet különböztetünk meg: a szótagszintet és a hangok/fonémák, illetve hangcsoportok/fonémacsoportok szintjét. Az érzékelés mindig a nagyobb egységtől halad a kisebb felé.

Az FT mellett egyéb kognitív tényezők, képességek és készségek is szükségesek az olvasástanuláshoz. Ilyenek például a megfelelő szintű verbális képességek (életkorilag megfelelő szókincs és nyelvi szerkezetek megértési és produkciós képessége), amelyek kialakulásában jelentős szerepe van a verbális munkamemória fonológiai hurok-szerepének, amely fonémaérzékeny. Ez azt jelenti, hogy a fonológiai hurok ismétlő funkciója segít a szavakban lévő hangzók, illetve azok sorrendjének a pontos megjegyzésében, s így a szavak elsajátításában. Az is szükséges, hogy ezeket a már ismert szavakat gyorsan elő is tudjuk hívni a mentális lexikonunkból², ez az úgynevezett gyors megnevezési képesség. Mindezek mellett kiemelem még a beszédhang-betű koncepciójának a megértését, amely meghatározó lesz az olvasástanulás kezdeti szakaszában.

Az olvasásra való felkészülés nem az iskolában kezdődik, hanem már a megszületés előtt (kialakulása függ a genetikai, epigenetikai és a szűkebb-tágabb környezeti tényezőktől és lehetőségektől). Az óvodai nevelés fontos szerepet játszik az olvasás-, számolás-előkészítésben és a tanulási képességek sokszínű és stabil megalapozásában.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (ÓNOAP) (2012) a jelenleg megfogalmazott feladatok viszonylag nagy szabadságot biztosítanak abban, hogy módszertanilag a meséléseken, mondókázásokon, a beszédkésztetés elősegítésén stb.-n túl a nyelvi-kognitív fejlesztés mire terjedjen ki, és hogyan történjék mindez tartalmában és módszertanában a gyerekek életkorához igazítottan – azaz főleg játékosan – „egységesen” az óvodákban úgy, hogy minden gyermeknek – önmaga adottságaihoz és fejlettségéhez képest – biztosítsák azt, hogy jó esélyei legyenek a sikeres iskolakezdésre. A 2024-ben kötelezően bevezetett OviKRÉTA fejlődéskövető rendszerének megjelenése már azzal a szándékkal készült, hogy az egyes gyermekek különféle területeken mért fejlettségi szintjéhez tudják igazítani a nevelési, fejlesztési feladatokat.³ Az OviKRÉTA kidolgozottsága talán még nem a végleges formában működik, vagy reméljük, hogy ebbe még további méréseket is fognak beépíteni ahhoz, hogy minél pontosabb profilt tudjanak kialakítani egy-egy gyerekről adott életkorban, és az óvodában töltött évek alatt látható legyen a gyermek különféle területeken való fejlődése is.

Szükség lenne egy olyan egységes módszertani útmutatóra is, amely direktan foglalkozik az olvasástanulás előkészítésével is, amely a mondókázásokhoz kapcsolt, szótagokhoz⁴ illesztett ritmikus mozgásokon, a szótagkísérő tapsolásokon túl az alliterációk, a rímek, a kezdő- és véghangzók megtapasztalásán keresztül a fonémákkal történő magasabb

így nem megfelelő hatékonyságú volta miatt) Adamikné 30 évvel később is megerősít: a kezdeti olvasástanítási módszertől függ a helyesírás minősége is (Adamikné 2019: 33).

² Több gyereknél tapasztalható a gyors megnevezési képesség nem megfelelő működése, sokáig keresgetik a szavakat, mire ki tudják mondani, amit szeretnének. Ez már jelző funkcióval bírhat az olvasástanulás sikerességére is.

³ Korábban nem volt kötelezően előírt, a gyermekek fejlődését követő tesztrendszer. Az óvodáskori fejlődéskövetés korábbi megoldásairól lásd Kádár és munkatársai (2021) tanulmányát.

⁴ Neurotipikus fejlődésű gyerekeknél a szótagérzékenység spontán fejlődő képesség hároméves korban.

szintű manipulációs szintig is el tudja juttatni a gyerekeket (pl. Juhász–Kálló 2017a, 2017b; Juhász 2023). Ebben az életkorban a legszenzitívebb az idegrendszer a fonémákkal való manipulációk direkt fejlesztéseire, vagyis az olvasás-előkészítés alapjainak a megteremtésére. A korai életkorban és különösen az óvodáskorban a fonémák észleléséhez kapcsolódó impulzusokra, kifejezetten pedig a hangzók közti különbségekre érzékeny és kiélezett az idegrendszer figyelmi mechanizmusa. Az agy strukturális és funkcionális fejlődése szempontjából a beszédhanghallásra irányuló szenzitív periódus iskoláskorig, valamelyest még kisiskoláskorban is magas fokú, azonban kilencéves kor körül ez az extraérzékenység plafonhatást mutat, vagy nagyon nehezen fejleszthető a fonémamegkülönböztető képesség. Óvodáskorban, iskola előtt tehát egyéves vagy akár pár hónapos direkt, de játékos fejlesztés igen nagy hatékonyságú lehet.

Az adott nyelvre kialakuló beszédhanghallási képesség, a fonémák azonosítása és egymástól való megkülönböztetése (azaz a fonémakategóriák megfelelően stabil kialakultsági foka) az alapja annak, hogy az egyes fonémákhoz a gyerekek majd megfelelő grafémákat tudjanak kapcsolni. A fentebb idézett kutatások és még számos nemzetközi és hazai vizsgálat is megerősítette, hogy megfelelő tréninggel ez óvodáskorban és kisiskoláskorban jól fejleszthető. Míg a szótagtudatot kevésbé, a fonématudatosságot tanítani kell, ám ez fejlődik az olvasástanulás során is, illetve tréninggel kisiskoláskorban, de már előtte is jól fejleszthető.

Korábbi anyagokban, számos, az FT fejlődését leíró kutatási eredmény, valamint tudományos megalapozottságú fejlesztő segédanyag, eszköz is megjelent már ezekkel kapcsolatban, amelyek óvodáskorúakra lettek tervezve, illetve óvodások által is használhatók (Kocsor–Bácsi–Mihalovics 2005; Lőrík–Kászonyiné 2009; Jordanidisz 2015, 2022; Juhász–Kálló 2017a, 2017b; Juhász–Kálló–Radics 2019; Kiss–Mokri–Csapó 2019; Magyarné–Szabóné–Szatmáriné 2019; Pásztor – Tóthné Aszalai 2020; Szűcs–Tar 2020; Magyarné–Szabóné–Szatmáriné 2021; Juhász 2023: 70–75, 127–160 stb.).

A különféle mérések más-más, időnként nehezen egymáshoz igazítható feladattípusokkal, azok elnevezésével és feladatinstrukcióval, valamint eltérő módszertannal, technikai kivitelezéssel, különféle életkori sávokban vizsgálták az FT fejlődését. Jelen tanulmány célja, hogy a fonológiai tudatosság fejlődésének vizsgálatára tervezett mérések közül pár, ingyenesen hozzáférhető összevessek mind módszertanukat, mind eredményeiket tekintve, hogy azok egybehangzó állításai révén meg tudjam határozni, hogy az FT mely életkorban milyen szinten fejlődik, illetve fejleszthető. Ezek alapján meghatározható, mely FT-s feladattípusok alkalmazhatók adott életkorban, és hogy hogyan lehet ezeket a feladattípusokat egymásra építeni.

A mérési eredmények összevetése előtt röviden írok a nyelvi tudatosság és a meta-nyelvi tudatosság fogalmairól, hogy el tudjuk helyezni a fonológiai tudatosság fogalmát ezek viszonylatában.

A nyelvi tudatosság fogalma, fejlődése

Adamik már az 1990-ben írt cikkében beszámol az IRA (Nemzetközi Olvasástársaság) Berlinben, 1989 júliusában megrendezett 6. konferenciájáról, amelynek egyik központi témája a nyelvi tudatosság (a továbbiakban időnként: NYT) és az olvasástanulás összefüggése volt. Lie norvég kutató ismertette az 1981-ben megkezdett, hosszú távú kutatását (Lie 1991), melyben igazolta, hogy: „Bevezetésképpen beszélgetnek a gyerekekkel a nyelvről, arról, hogy a beszéd szavakra bontható, s a szavak is tovább bonthatók hangokra. Ezután rövid történeteket alkalmaznak, melyekben egy-egy hang többször is előfordul, hangsúlyozott helyzetben. Minden történethez van egy illusztráció, egy dolog vagy ese-

mény képe, s a kép olyan szavakat kínál, melyekben a szóban forgó hang előfordul szókezdő, szóközépi és szóvégi helyzetben. A gyerekek figyelmét saját kiejtésükre és az artikulációra terelik.⁵ (...) Azt bizonyították, hogy a következetes analízis segítette mind a szegmentálást (szótagokra bontást), mind a szintézist (összeolvasást), továbbá azt, hogy a fejlett analízis készség segítette mind az olvasás, mind a helyesírás elsajátítását. Az is nyilvánvalóvá lett, hogy a szekvenciás analízis (szótagokra bontás) hatásosabb módja a szóanalízis tanításának, mint a pozíciós analízis (vagyis csak a hangok helyzetének a megfigyeltetése)” (a konferencián elhangzottakról tudósít Adamik 1990).

1992-ben (Sz. N. 1993) megalakult a Nyelvi Tudatosság Társasága (The Association for Language Awareness, ALA), amely a nyelvi tudatosságot a következőképpen határozta meg: „explicit tudás a nyelvről, tudatos észlelés és érzékenység a nyelvtanulásban, nyelvtanításban és nyelvhasználatban”⁶ (Donmall-Hicks 1997). Gombert (1992) megkülönböztetése szerint a tudatos nyelvi (nála: epilingvisztikai) viselkedés spontán, és a kommunikatív kontextusban jelenik meg, míg a metanyelvi viselkedés reflektív, dekontextualizált, valamint szándékosan alkalmazott. Amikor például valaki vissza tud mondani egy nyelvi viccet, akkor az (egy) epilingvisztikai viselkedés, viszont ha expliciten meg is tudja azt magyarázni, vagyis hogy miből adódik egy szöveg tréfás volta, az már (egy) metanyelvi viselkedés.

A hazai szakirodalomban a nyelvi és a metanyelvi tudatosságot, a nyelvi kompetenciát gyakran átfedő terminusokként használják, de alapvetőként azt a fogalmat értik a *nyelvi tudatosság* alatt, hogy ez annak *megértése és (kreatív) alkalmazása*, hogy a *nyelv hogyan működik*; a *metanyelvi tudatosság* pedig annak a képessége, hogy a *nyelvre tárgyként figyelünk*, és arról *ítéletet* is tudunk alkotni a korábban felismert szabályosságok, analógiák alapján. A *nyelvi tudatosság* fogalmához legszorosabban a következők tartoznak: a *nyelvi elemek felismerése, azonosítása*, illetve *kategorizálási képessége* és a velük való *manipulációs képesség*. A metanyelvi tudás pedig az az ismeret, amelynek segítségével a beszélő egy nyelvi elemet képes nyelvi szempontból értékelni, vagyis a jelentés és/vagy a forma viszonylatában állításokat tud megfogalmazni az adott nyelvi elem jólformáltságáról, illetve annak magyarázatáról.

Megjegyzem, hogy a fogalmak szétválasztása gyakorta problematikus, mert a különböző analógiás elemzésre épülő „kreatív” nyelvi megoldások mögött rejlő kognitív folyamatok már eleve reflektálnak az ismert nyelvi elemekre, például *lót (lovat)*, *kők (kövek)*, illetve a nyelvhasználat és az arra vonatkozó, a nyelvre mint tárgyra irányuló reflexiók egybemosódhatnak, ezért érdemes ezeket a fogalmakat egy kontinuum mentén értelmezni (lásd Juhász 2023: 68–69).

A nyelvi és metanyelvi tudatosság életkorral fejlődő képesség: előbb meg kell érteni a nyelvi egységet, hogy a nyelvi elemek – például a szavak – önkényes absztrakciók, csak utána lehet beszélni róla. A nyelvi tudatosság fejlődése, a nyelvre való reflektálások első megjelenése, ha a spontán történő mondat-, szó- vagy hangjavításokra gondolunk, akkor – Clark szerint – már másfél éves korban megjelenik (Clark 1989: 237-et idézi Lőrinc-Kászonyiné 2009: 12). Általánosságban azonban ennek kezdetét óvodáskorra teszik, ami eltarthat életünk végéig (Hawkins 1984: 67, 71). Tehát már a két-három éves gyermekek is jelzik, hogy értik a nyelv működését azáltal, hogy például új szavakat, kifejezéseket alkotnak, vagy hogy a rendhagyó lexémákat analógiás alapon, „szabályosan” kezdik toldalé-

⁵ A hangoztatás primátusát egyébként már az 1869-ben kiadott első magyar népiskolai tanterv is rögzítette (Adamikné 2019).

⁶ A Társaság a mai napig is ezt a definíciót használja a nyelvi tudatosság meghatározására.

kolni. Például, amikor egy gyerek megtanult fejelni, azt mondta: „*Nézd, Anya, tudok homlokozni*”.⁷ Később szótagolva beszélnek, rímeket találnak ki, vagy ráismernek a kezdőhangok összezsengésére, szeretik a halandzsaverseket. Iskoláskorban a nyelvi tudatosság fejlődésének erősödése figyelhető meg: a nyelvi elemekre való tudatos reflektálás folyamatosan új részletekkel gazdagodik, a nyelvvel végzett kreatív műveletek egyre összetettebbé válnak, ahogy egyre jobban a birtokában leszünk nemcsak saját nyelvünknek, hanem más idegen nyelveknek is.

Az NYT támogatja a tanulási képességek kibontakozását, a megértés és a nyelvi produkció fejlődését. Mindennek kialakulásához szükséges, hogy a gyerekek minél több olyan nyelvi anyaggal találkozzanak, amelyek segítenek nekik felfedeztetni a nyelvi mintákat, a nyelv működését. A nyelvi minták felismerése alakítja ki a gyermekben az analógiás gondolkodás (a statisztikai elemzés) segítségével a nyelvi kategóriákat, amelyeket kreatívan, produktívan fog tudni használni a későbbiekben olyan nyelvi elemek megalkotásánál például, amiket még nem hallott azelőtt. A nyelvi tudatosság tehát annak megértése és alkalmazása, hogy a nyelv hogyan működik: reflektálunk a nyelvre, javítjuk mások és önmagunk nyelvhasználatát, ha nem is tudjuk megmondani, miért úgy jó, ahogy használjuk. Az NYT a különböző nagyságú és szintű nyelvi elemek felismerése, azonosítása és a velük való manipulációs képesség, aminek megjelenését többnyire valamiféle nyelvi produkcióban vagy ahhoz kapcsolódó tevékenységben érjük tetten.⁸

A fonológiai tudatosságot mint nyelvi és metanyelvi tudatosságot a fönti meghatározásokat elfogadva és azzal egyetértve egy kontinuum mentén értelmezem.

A fonológiai tudatosság fogalma, fejlődése, fejlettségi szintje iskoláskor előtt (fejlesztés nélkül és fejlesztéssel)

A fonológiai tudatosság a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférés azaz, hogy *észleljük* – például hány szótag, hány hang van egy szóban, azok milyen sorrendben vannak –, *felismerjük/ azonosítjuk* –, vagyis egymástól pontosan meg tudjuk különböztetni –, hogy önmagukban (többnyire) értelmetlen, kisebb-nagyobb egységekből állnak a szavak: szótagokból, fonémákból/beszédhangzókból, fonémacsoportokból/beszédhangcsoportokból, és azokkal többféle manipulációt⁹ (szegmentálás/analizálás, szintetizálás/összeillesztés, törlés, betoldás, csere¹⁰) is tudunk végezni. Ahogy fentebb írtam, mindig a nagyobb egységeket észleljük korábban, utána tudjuk az azt alkotó részekre is a figyelmet irányítani. Így tehát a szótagészlelés már óvodáskor elején kialakul, míg a fonémák észlelése, megkülönböztetése inkább csak négy-öt éves korban kezd fejlődni. Mindez a képesség nemcsak lényeges elem az olvasástanulásban és -elsajátításban, hanem szignifikáns összefüggés van a korai (óvodáskori, első, második osztályos kori) FT és az olvasáselsajátítás sikeressége között (Csépe 2006; Lőrík-Kászonyiné 2009).¹¹ A hagyományosabb, egyszerűbb

⁷ Forrás: https://www.okosjatek.hu/gyerekszaj?srsId=AfmBOop-hQNB_2Mf87jE4e0ZQfI560PQuIOMHjgLO-HMduK9Q7MLmyPxh (Letöltés: 202501. 12.)

⁸ A nyelvi tudatosság szintjeit lásd részletebben Juhász (2023) könyvében.

⁹ Mindehhez szükséges a fonológiai feldolgozás, a verbális munkamemória, illetve a végrehajtó funkciók megfelelő működése, amelyek egymással is szoros kapcsolatban vannak. Az utóbbiak fejlettsége szoros összefüggést mutat a fonológiai tudatossághoz kapcsolódó manipulációs műveletek végzésének komplexitásával, illetve ezek fejlődésével.

¹⁰ Én a csere kategóriájába tartozónak tekintem a szavak megfordítását is, vagyis csere az *erdő-redő* és a *kép-gép* is, de csere a *kép-pék* is.

¹¹ Tóth kutatásában megjegyzi, hogy a szótagtudatosságnak és a rímtudatosságnak nincs közvetlen kapcsolata az olvasáselsajátítás sikerességével, csak a fonémaszintű ismereteknek, tehát elég lenne pusztán a fonéma-

fonémamanipulációs feladatokat (például a hang azonosítását, a szavakban lévő fonémák elemzését/a szavak fonémákra bontását, a fonémák szavakká történő összeillesztését) Csépe és munkatársai (2002) nem találták az olvasáselsajátítás elegendő és megfelelő előrejelzőjének, viszont ha a gyerekek komplexebb manipulációkat igénylő feladatokat (például fonémaelhagyást, fonémacserét¹²) is el tudtak végezni beszédhangokkal – ami összefüggésben van a verbális munkamemória kapacitásával –, azt megfelelő előrejelzőjének találták az olvasástanulási képességnek. A verbális munkamemória terjedelme – szótagegységben mért álszóismétléses, illetve egyjegyű számegységekben mért számterjedelmi feladatokkal mérve – négyéves korban mintegy 3,5 egységnyi terjedelmű, öt-hat éves korban ez 4-5 egységnyi, hétéves korban 4,5–5 egységnyi, és a kutatások szerint tízenkét éves korig mutat fejlődést, de ekkor is csak 5-6 egységnyi, és a későbbiekben ebben nincs fejlődés (Racsomány et al. 2005).¹³ A verbális munkamemória-terjedelem egyénre jellemző marad, ami 5+/-2 egységnyi terjedelmű. A végrehajtó funkciók (például a feladat, a folyamatok monitorozása, tervezése, egyes elemek gátlás alá hozása, a flexibilitás és az újratervezés stb.) – amelyek a különféle elméletekben magukban foglalják a munkamemória működését is – fejlődésének szenzitív periódusa óvodáskortól fiatalfelnőtt-korig tart (Józsa-Józsa 2018). Ezeket a figyelmi terjedelmi korlátokat fejlesztéskor, egyénre szabottan, az óvodás gyerekekhez igazítottan figyelembe kell venni. Vagyis egy öt szótagból vagy hangból álló szó szótagokra vagy hangokra bontásának a sikertelensége nem biztos, hogy a fonológiai feldolgozás nem megfelelő működésére utal, hanem lehet, hogy a munkamemória kapacitásának a korlátjára. Abban az esetben pedig mindenképp így van, ha kevesebb elemből álló szavaknál erre már képes a gyermek.

Több magyar nyelvű szakirodalmi munkában – angol nyelvű kutatásokra hivatkozva – a fonológiai tudatosság közt emlegetik a „rímtudatosságot” (rímfelismerést/rímválasztást, rímképzést/rímprodukción), illetve azt a felmérésekben is alkalmazzák a fonológiai tudatosság meglétének feltérképezésére. Azonban a magyar eredmények szerint a rímek *felismerése* és *produkciója* nem csak hogy időben jelentősen eltér egymástól,¹⁴ de a fonémák leválasztásának és önálló felismerésének idejével mutat szorosabb időbeli fejlődést.

szinttel kezdeni a fejlesztést (Tóth 2012: 14). Ugyanakkor megjegyzem, hogy a fonémaszintet mérő feladatokban is igen rövid, 1-2 szótagú szavakkal végzik a méréseket, hiszen nem biztos, hogy 6 éves korban a gyermekek munkamemória-terjedelme megbirkózna 4-5 hangnál többel. Viszont ha szótagokra tudja szedni a szavakat, akkor a szavakban lévő szótagokat alkotó hangokra bontás már hosszú szavak esetén is jól működtethető. Semmiképpen nem érdemes a biztonságot adó, szótagszintű elemekre bontást kihagyni a fonémaszint előtt. Felnőtt diszlexiásoknál, de akár jól olvasóknál is lehet tapasztalni, hogy az ujjaikon számolják, hányadik szótag hangokra bontásánál tartanak. Tehát a szótagoltatás nemcsak az olvasástanulás elején szükséges és elengedhetetlen fejlesztési fázis, hanem idősebb korban is nagy segítség lehet a hosszabb és/vagy formájában ismeretlenebb szavak feldolgozásánál.

¹² Míg a SZÓL-E? (Kas et al. 2012) felmérő feladatsorában manipulációként még csak hangleválasztást találunk, addig a legújabb fejlesztésű KOBÁK (Lukács–Kas 2024) tesztfeladatokban az óvodások hangtudatossági feladatsorában már a hangcserék is szerepet kapnak. Ugyanakkor nem tudható, hogy a gyermekek, ha sosem találkoztak még ilyen feladatokkal, milyen sikerességgel oldják meg ezeket. A sikertelenség oka lehet, hogy nem a feladatra való képtelenségben rejlik, hanem a feladatban való járatlanságban. Ezért lényeges lenne, hogy a gyermekek a fokozatos lépéseket betartva már óvodában is foglalkozzanak a szótagokkal, hangokkal. Azok a gyerekek, akik logopédushoz járnak, jelentős előnnyel rendelkeznek e téren, hiszen ott a hangok megfelelő kialakításakor már hangtudatossági feladatokat is végeznek (vö. pl. Zemán 2022).

¹³ A munkamemóriánál lényeges, hogy mit tekintünk egy egységnek. Lehet egy egység pl. három hangból álló szavak sora, vagy 5-6 szónyi mondatok sora stb.

¹⁴ Jordanidisz (2017: 212) kutatása alapján a rímfelismerés 4-5 éves korban kezd kialakulni, a szóalapú rímképzés 6-7 évesen alakul ki, hasonlóan a fonémaazonosítás idejéhez. (A szótagolási képesség már 4 évesen jól működik.) Azt is hozzá kell tenni, hogy az angol nyelv típusa miatt (azaz, hogy izoláló nyelv, nem pedig ragozó, mint

Ez egyrészt abból is adódhat, hogy a magyarban a szavaknak mindig az első szótagja a hangsúlyos, így a gyermekek a figyelmüket nem a szó végére, hanem annak elejére fókuszálják.¹⁵ Az egy szótagú szavaknál ez természetesen egybeesik, ezért gyakori, hogy a rímtudatosságos feladatoknál egy szótagú szavakkal dolgoznak a mérések, illetve a fejlesztések is. Továbbá, a rímfelismerés, rímprodukció¹⁶ és a fonémaazonosítás, illetve a fonémákkal történő egyszerűbb manipulációk közti időbeli összefüggés jól belátható, hiszen a rím az egyes hangzók, kiemelten és elsősorban a rímben lévő magánhangzó különféle frekvencia-összetevőinek az azonosításából adódik, ami a fonémaszintű azonosítási képességet jelenti. Ezért jelen tanulmányban a „rímtudatosságot” a fonológiai tudatosság külön egységeként nem tárgyalom, azonban egyes fejlesztő gyakorlatokban a rímek felismerését és képzését alkalmazzák a fejlesztésre (Juhász 2023: 158–160), hiszen támogatja a hangzók egybecsengésének a felismerésével a fonémák kialakítását. Véleményem szerint az egyik legjobb feladat a rímek produkciójának a kialakítására, ha versszerű, ritmikus szövegeket kezdünk mondani úgy, hogy szemantikailag és szintaktikailag előkészítjük/előfeszítjük a gyermek számára a befejezést, így például: *De szép ez a nap, mert szépen süt a ... (Nap); Nem volt otthon torta, ezért elmentem a ... (boltba); Elkészünk, gyerünk már, mindenki csak miránk ... (vár)*. Viszont ezek a feladatok mérésekben nem jók, pont a szemantikai, szintaktikai, ritmikai előfeszítésük miatt, mert nem csak a fonémaelőhívási képességet méri így.

A magyar szakirodalomban olvasható, óvodásokkal elvégzett, elsősorban statikus mérések nem adnak információt arról, hogy a gyermekek a mérés előtt találkoztak-e már hasonló feladatokkal, értik-e, mire kell figyelniük, mit kell tenniük. Így bizonytalan, hogy a gyermeknek a valódi fonológiai képességeit vagy a feladatértés deficitjét, esetleg a rutin-talanságát értékeli-e ezekben az FT-t mérő tesztekben. A Lőrik és Májericsik (2015) által kidolgozott, iskolába lépőknek és első osztályosoknak szóló, hangtani tudatossági tesztben nagy hangsúly helyeződik a feladatra való rátanításra, azonban az egyes feladattípusok (szótagszegmentálás, rímaazonosítás, szóvégi hang leválasztása stb.) életkorilag elvárható fejlettségi szintjével kapcsolatban nem tudunk meg információt az értékelési útmutatóból, csak az összesített feladatpontokat adja meg a teszt. A dinamikus mérések¹⁷ – amikor a tesztelés közben beiktatnak feladat-végrehajtási segítségeket, ha a gyermek egyből nem tudja megoldani a feladatot (alsósokkal végzett kutatást Jordanidisz 2015; például óvodásokkal, 5-6 évesekkel végzett kutatást Jordanidisz et al. 2020) –, illetve a feladat megértését is segítő fejlesztő foglalkozássorozatokkal egybekötött kutatások (például Lőrik–Kászonyiné 2009; Pásztor – Tóthné Aszalai 2020; Szűcs 2023) eredményeiből és a mindennapi gyakorlatokból az tapasztalható, az FT akár már 3-4 éves kortól kezdve nagyon jól fejleszthető a megfelelő lépések betartásával.¹⁸

a magyar) jóval gyakoribbak az egy szótagú szavak, így a rímekre való ráhallásnak is nagyobb esélye van korábban kialakulni.

¹⁵ Ahogy Jordanidisz (2018: 160) írja „A szó elejére irányuló figyelem a kezdő hanggal történő szóaktiválást támogatja inkább, nem pedig a rím-alapú (sic!) szókeresést. Például, könnyebb a száll szó esetén a szókezdő hanggal aktiválni szavakat (szép, szár, szó stb.), mint rímelő szavakat mondani (áll, váll)”.

¹⁶ Jelen tanulmány adta keretek közt nem térek ki az angol és a magyar strukturalista felfogású rímfogalom (kezdet és rím, pl. sz-öt) és a magyar (verstanban is használt) szótagokhoz és hangsúlyokhoz kötődő rímfogalom közti különbségre.

¹⁷ Nem tudható biztosan, hogy a feladatra való rátanítások vagy akár a dinamikus mérésekbe beépített segítségek elegendőek-e az FT-s feladat elvégzéséhez, hiszen ennek kialakulása hosszú folyamat.

¹⁸ A nemzetközi tanulmányok felhasználásával kapcsolatban, amelyek az FT fejlődéséről adnak információkat, megjegyzem, hogy sok esetben életkort vagy iskolai évet adnak meg arra vonatkozólag, hogy mikor mérték ezt a képességet. Arra vonatkozólag nincsenek információk, hogy egy adott ország pedagógiai programjában már óvodáskorban szerepel-e az FT fejlesztése, illetve hogy bizonyos országokban a gyermekek jóval korábban, míg

Az óvodások fonológiai tudatosságának fejlődését több magyar kutató is vizsgálta, azonban a különféle mérések időnként eltérő korosztályi megszorításokkal, különféle módszerekkel, más és más kommunikációs csatornákon keresztül, valamint eltérő elnevezések és feladattípusok mentén mérték az FT részösszetevőit (Lőrík–Kászonyiné 2009; Jordanidisz 2015; Kiss–Mokri–Csapó 2019; Pásztor – Tóthné Aszalai 2020).¹⁹ Mindezekből az következik, hogy az FT fejlődésének összevethetősége a leglényegesebb mérőföldkövek mentén tehető csak meg. A következőkben összegzem, hogy mely életkorban *milyen feladatokat és azon belül milyen feladattípusokat használnak a metaanalízisembe bevont kutatások az FT mérésére*, és egyben már időrendben is közlöm, hogy a különböző feladattípusokat, módszereket alkalmazó kutatásokból, milyen következtetéseket vonhatunk le az FT fejlődéséről. Mindezt saját tapasztalataimmal, gyakorlatommal is kiegészítem, ami összhangban van a környezetemben lévő pedagóguskollégák által megosztott fejlődési, fejleszthetőségi tapasztalatokkal (a hároméveskori adatok nincsenek benne a metaanalízisbe bevont kutatásokban lévő óvodásokat mérő feladatok közt). A fent felsorolt vizsgálatokban használt feladattípusokat a fejlesztések során is fel lehet használni.

3 éves kortól

- Rövid (például három-négy szótagnyi, négy-öt hangból álló) szavak, egyszerűbb szó szerkezetek, 2-3 egymással asszociációs viszonyban lévő (például virág, méhecske, méz) vagy egymástól jelentésében független szó (például virág, toll, esernyő), illetve 3-4 szóból álló, egyszerű szerkezetű mondatok visszamondása elvárható, hiszen ekkor már verseket is tanulnak a gyermekek, folyékonyan beszélnek.
- Próbálkozhatunk azzal, hogy az óvodáskorú gyermek rövidebb szavakról eldöntse, hogy egyformának vagy nem egyformának hallotta-e a két hasonló szót (susog-szuszog, túr-dúr, fél-fér stb.)
- Elkezdhető a mozgással, tapssal kísért mondókázások gyakorlása, de ekkor még a mozgás és annak szótagokkal való egybeesése kevés gyereknél várható.

máshol később kezdik az iskolát, ebből következően az olvasástanulást is korábban vagy később kezdik. Az előkészítő szakaszokról, azok feladatairól, időtartamáról sem szólnak ezek a kutatási beszámolók. Így életkorilag vagy az iskolai éveket tekintve a magyar szakirodalomban található külföldi adatokra vonatkozó eredmények nem tárják fel a gyermekek addig megszerzett tapasztalatait az FT terén. (Többnyire a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban sem találunk ilyen adatokat (kivéve pl. Caravolas el al. 2012 óvodások FT-jét mérő vizsgálatában, amelyben négy nyelven folytattak kutatást). A magyar mérésekről, kutatásokról elmondható, hogy az ÓNOAP (2012) szerint jelenleg nem kell az FT-re és az NYT-re hangsúlyt fektetni az óvodában, pontosabban nem írja, hogy kellene, így az FT-t mérő feladatokkal kapcsolatban végzett kutatások abból indulnak ki, hogy (többnyire) a spontán fejlődést mérik, miközben idegrendszerileg az iskola előtt már alkalmasak a tipikus fejlődű gyerekek az FT magasabb szintjeinek az elsajátítására is. Illetve az óvodáskorban, tehát az olvasástanulás megkezdése előtt fejlesztett FT (és a betűismeret, valamint a gyors automatikus megnevezési képesség) szignifikáns összefüggésben van a későbbi olvasási sikerességgel. Egyes óvodákban az óvodapedagógusok foglalkoznak a gyermekek beszédhanghallásának fejlesztésével (pl. Vekerdí 1998; Fazekasné 2021 anyagai), de az óvodáskorú gyerekekkel foglalkozó logopédusok is fejlesztik a beszédhanghallást, a hangok pontos kiejtését, ami megalapozza az FT fonémaszintű készségeinek kialakulását, azonban ez önmagában nem elegendő az FT kialakulásához. Fízel (2022) tanulmányában utal arra, hogy már 1868-ban felmerült, hogy az óvodában iskola-előkészítés gyanánt kell-e „betűtetni”, ami itt, a szavak hangokra bontását jelentette néhány betű megismertetésén keresztül, tehát ők már, *a mai kutatásokkal is összhangban*, az óvodában figyelmet fordítottak arra, hogy a betű-hang kapcsolatának *konceptiója* kialakuljon abban az időben, amikor erre az agy igen nagy szenzitivitást mutat. Nem olvasni akartak tanítani, hanem a konceptiót kialakítani.

¹⁹ Pl. Jordanidisz (2017) 4 évesektől, Lőrík és Májericsik (2015) 5 évesektől, Kiss és munkatársai (2019) 6 évesektől kezdte a vizsgálatot stb. Pásztor és Tóthné Aszalai (2020) a 10 hetes óvodai fejlesztőprogram előtt és után a Lőrík–Májericsik által kidolgozott Hangtani tudatosság tesztjét használta nagycsoportos óvodásokkal.

4 éves kortól

- Szótagolás/szótagszegmentálás (például: Tapsold el a 'kutya' szót!, Szótagold a 'sárkány' szót!, Mondok egy szót, te pedig törd el így: ruha, ru-ha!)²⁰
- Szótagszintézis/szótagösszevonás (például: Mondd ki a szótagolt szavakat: vi-rág!, Mondd egybe: ci-pő!, Most eltörve mondom a szavakat, te pedig mondd egybe: asz-tal!)
- A rímfelismerés, rímkategorizálás és a mondókaalapú rímkategorizálás is kezd élni.

5 éves kortól

- Rímfelismerés (fonémafelismerés) (például Mondd meg, hogy rímelnek-e a következő szavak: 'nap', 'kap'!, Rímel a 'könyv' és a 'könny'?)
- Rímkategorizálás (fonémaazonosítás) (például Melyik nem rímel a többivel: ló, tó, te, hó!)
- Mondókaalapú rímkeresés (például Találd ki a mondóka végét: Látod? A nyuszi a fűben ül, mert kilátszik két nagy ...)
- Álszavak szótagszintézise (például Mondd ki egybe, amit széttörve mondok: ci-ke, sek-lő stb.)²¹

6 éves kortól

- Szóalapú rímkeresés (rímprodukción, fonémaalkotás) (például Mi rímel azzal, hogy 'kér'?)
 - Szótagtörlés²² (például Mondd ki egybe: ágyból! Most mondd ki úgy, hogy nem mondd ki a végén lévő ból-t! ²³ vagy Most mondd ki a ból nélkül!, Mondd ki a 'vadász' szót úgy, hogy az ász részt a végéről elhagyod/magadban mondd csak!²⁴)
 - Beszédhangtörlés (például Mondd ki a 'vár' szót v nélkül!, Mi marad a 'szár' szóból, ha nem mondd az sz-t?, Elkezdem a száll szót, te fejezd be: sz....!)
 - Beszédhang-izolálás (például Mi az első hangja a 'móka' szónak?, Van p a 'pók' szóban?, A 'kép' úgy kezdődik, mint a 'kör'?)
 - Fonémaszintézis valódi szavakkal (például Mondd egybe: ő-z!)
- Elkezdődik a:

²⁰ Kiss és munkatársai így vizsgáldták online mérésük során hatévesekkel: „A szótagszegmentálási feladatok során a gyermek szótagokra bontja a hallott szót, majd arra a mezőre húzza a bábuját, amelyikben annyi pöttyöt lát, ahány szótagra bontotta a hívószót” (Kiss–Mokri–Csapó 2019: 43).

²¹ Az FT szótagműveleti szintjének kialakulása érés és fejlődés eredménye, spontán megnyilvánulásait pedig az óvodában és az első iskolaévekben különböző feladatokkal elősegítve az FT az olvasás alapozásában meghatározó építőköként alkalmazható. A szótagszintű manipulációk és a szótagszintű összeolvasási feladatok felgyorsítják és megerősítik a kezdeti olvasási képességeket. A transzparens ortográfiákban, mint amilyen a magyar is, bármilyen olvasástanítási és -korrekciós módszernek erre kell(ene) fókuszálnia (Blomert–Csépe 2012: 38).

²² Kiss és munkatársai hatévesekkel végzett online mérésében: „A szótagtörlési feladatok során a gyermek egy szót hall, amelynek első vagy utolsó szótagjának elhagyásával, egy, a képernyőn látható kép nevét kapja. (...) a rádió szó első tapsának, szótagjának elhagyásával a dió szó keletkezik, így a helyes válasz a diót ábrázoló képre történő kattintással adható meg” (Kiss–Mokri–Csapó 2019). Ugyanezt a típust alkalmazták a fonématörlési feladatnál vagy szókezdő, vagy szóvégző hanggal.

²³ Értelmes szóból értelmes szót kapva valamivel könnyebb a gyerekeknek a megoldás, mint ha értelmetlen szót kapnának a szótagelvonással.

²⁴ A képzők elvonása nehezebb a gyerekeknek, mint a ragoké (Jordanidisz 2009).

- Fonémaszegmentálás (például Mondok egy szót, te pedig szedd hangokra azt a szót, hogy 'sas'!, Hány hangot hallasz abban a szóban, hogy 'kapu'?, Szedd az ujjaidra²⁵ a 'lap' szót, hány hangból áll, számold meg!)
- Fonémamegnevezés/fonémaazonosítás (például Milyen hanggal kezdődik a 'mackó' szó?, Ugyanarra végződik a 'sár' és a 'vár'?) Az is lehet feladat, hogy a gyermek hallott-e egy bizonyos hangot a szóban, vagy hogy hol hallotta azt a hangot a szóban: az elején, a végén vagy a szó belsejében?²⁶
- Bizonyos hangkörnyezetben lévő hangok időtartamának megítélése (Melyik a hosszú hang a 'szív' szóban?, Egyforma a 'halom' és a 'hallom' szó?, Miben különbözik az 'örök' és az 'őrök' szó?)²⁷
- Fonémacsere (Mondd ki az erőd szót úgy, hogy az utolsó két hangot megcseréled!, Mondd ki a 'gép' szót úgy, hogy az első hangot k-ra cseréled!, Mondd ki a 'gép' szót úgy, hogy a g helyett k-t mondasz!, Mi lesz a 'kapu' szóból, ha az u helyett a-t mondasz?, Szedd az ujjaidra a 'zár' szót! Most fordítsd meg a hangok sorrendjét, az első legyen az utolsó, az utolsó az első ('ráz')! Mondd visszafele a 'rét' szót!)

7 éves kortól

- Fonémaszintézis álszavakkal (például Mondd ki egybe: ó-m/sz-í-l!)
- Fonémaszegmentálás (korábban írtam rá példát)
- Időtartam-megkülönböztetés – még nem minden megkülönböztetésénél megy, ilyenek a szóvégi rövid-hosszú felpattanó zárhangok (például az 'ép' és az 'épp' szavak esetében). Ez az írásbeliség tanulásával fejlődik majd.
- Fonémacsere (korábban írtam rá példát).

Összességében a szótagokkal történő feladatokat már középső csoportos korban, akár 3-4 évesen nagy eredményességgel lehet végezni a gyerekekkel, a fonémákkal történő játékok, manipulációk tipikus fejlődésű gyerekeknél öt éves kor körül kezdhetők. De ettől eltérhetnek azok a gyerekek, akik érdeklődnek a szavak, a hangok és a betűk iránt, és segítenek nekik ezeknek a megértésében. Ők jóval megelőzhetik a kortársaikat az FT-feladatokban.

Időnként ezeket a gyakorlatokat képekhez is kapcsolják (például *Mutass arra a képre, amelyet eltördelve mondok: csi-ga-ház!*).

Kiss és munkatársainak (2019) hatéves óvodásokkal végzett online, képekhez kötött vizsgálatában a szótagszintézis és a szótagtörlés 80% körüli teljesítményt mutatott, miközben a szótagszegmentálási képesség – ami más vizsgálatokban viszonylag korán érő képességként jelenik meg²⁸ – nem érte el a 30%-ot.²⁹ A fonémaszintézis és a fonématörlés

²⁵ Minden hangnál kinyitja az egyik ujját.

²⁶ Kiss és munkatársai hatéves óvodásokkal végzett online vizsgálatában a feladat például az volt, hogy „A szókezdő hangok azonosítása során a gyermek számára megnevezzük a képeket, majd kattintással dönt, hogy melyik két kép neve kezdődött ugyanazzal a hanggal” (Kiss–Mokri–Csapó 2019: 44).

²⁷ Az időtartam érzékelése fejlődik a legkésőbb, még hatévesen „hangsúlyosabban” érdemes a hosszú-rövid kontrasztot betartva mondani a szavakat, hogy észlelje a gyermek a különbséget. Rendkívül lényeges, hogy az óvodapedagógusok a mindennapi beszédük és a mesélések, mondókázások alkalmával is figyeljenek a hosszú-rövid hangzók megfelelő ejtésére.

²⁸ Jordanidisznál (2017) a szótagolási képesség már négyévesen 100%-os teljesítményt mutatott.

²⁹ A kutatási leírásban több esetben felvetik a feladatok megbízhatósági mutatóinak nem elégséges mértékét, ami talán az online mérésből, a feladatinstrukciókból, a feladatértékből, a rutinalanságból, illetve a képhez kö-

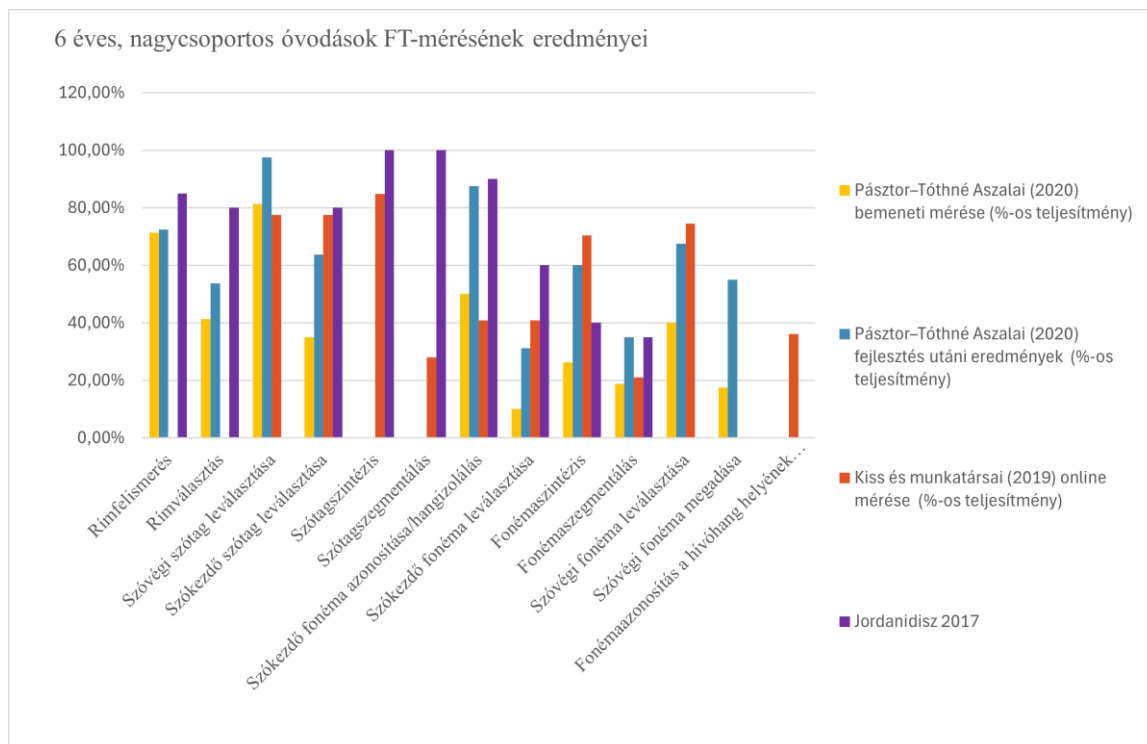
is 70% feletti teljesítményt eredményezett, míg a fonémaszegmentálás 21%-os teljesítményt mutatott. A különféle fonémaazonosítási feladatok (fonéma helye, szókezdő hang, vannak-e benne valamilyen hangtípusok) 40% körüli fejlettséget mutattak az iskolakezdő óvodásoknál.

Pásztor és Tóthné Aszalai (2020) a Lőrik–Májercsik-féle (2015) Hangtani tudatossági tesztet használták hatéves, iskolakezdő óvodások mérésére. Ez a teszt 10 feladatból áll: 1. rímfelismerés: rímel vagy nem, például *haj-vaj*; 2. rímválasztás: 3 db egy szótagú szó közül melyik nem rímel; 3. szóvégi szótag leválasztása: két szótagú szavak utolsó szótagja nélkül kimondott szavak, például *bálna > bál*; 4. szókezdő szótag leválasztása: *kulcslyuk: én mondom kulcs, te pedig...*; 5. szókezdő hang megadása: *mivel kezdődik a sajt szó*; 6. szókezdő hang leválasztása: *mi lesz a fél-ből f nélkül*; 7. hangszintézis/fonémaszintézis: *találd ki, melyik szó ez: sz-e-m*; 8. hangszegmentálás: *mondd a fa szót robotnyelven: f-a*; 9. szóvégi hang leválasztása: *a dobó mi lesz, ha nem mondom a végén az ó-t?*; 10. szóvégi hang megadása: *melyik hangot hallok az elem végén?*

Pásztor és Tóthné Aszalai vizsgálatának része volt az óvodapedagógusokkal készített interjú is, akik elmondták, hogy az ÓNOAP-ban előírtak szerinti verselés, mesélés megtörténik az óvodában, a szókincsfejlesztés is, de a szótagokkal, hangokkal történő direkt fejlesztés nem része az óvodai fejlesztésnek, és a logopédiai ellátás is igen korlátozott, ahol jobban tudnának fókuszálni erre a területre. A kutatók a felmérés után tízhetes fejlesztést végeztek a gyerekekkel, és a háromhavi fejlesztés után átlagosan 62%-os teljesítménynyulást mutatkozott az óvodásoknál.

Az alábbi, 1. ábrán a különféle kutatások által mért eredmények százalékos eredményeinek összehasonlítását látjuk, amelyeket hatéves óvodásokkal végeztek az FT méréséskor.

töttségéből is adódhat. Mindez nem kérdőjelezi meg, hogy a kisgyermek számára ne lennének megfelelő mérési, fejlesztési eszközök azok, amelyek számítógépre tervezettek, amennyiben előzetesen ellenőriztük, hogy az eredményeket nem befolyásolja az egér- vagy billentyűhasználatból eredő rutintalanság.



1. ábra: Hatéves óvodásokkal mért FT-eredmények összehasonlítása a hasonló/azonos feladatok alapján

Források: Pásztor – Tóthné Aszalai (2020), Kiss és munkatársai (2019), Jordanidisz (2017)

Ha az ábrán csak azokat az eredményeket nézzük, amelyek azt mutatják, hogy a *hatévesek* több mérés alapján legalább 50% felett teljesítettek, akkor ezek a következők: *rímfelismerés*, *szóvégi szótag leválasztása*, több mérésben a *szókezdő szótag leválasztása* is megy már magától nagycsoportban, a *szótagszintézis* szinte hibátlan gyakorlás nélkül is, és a *fonémaszintetizálásban* és a *szókezdő fonéma azonosításában* is ügyesek. Viszont érdekes, hogy gyengébben teljesítenek a *szókezdő fonéma leválasztásában*, míg a *szóvégi fonéma leválasztása* ezekben a mérésekben, úgy tűnik, jobban megy. Ez némileg mintha ellentmondana Jordanidisz 2018-as állításának, amit a 15. lábjegyzetben idéztem.

Saját tapasztalataim szerint a fonéma- vagy szótagleválasztás azokban az esetekben megy nehezebben, ahol értelmes szóból értelmetlen szót kap a gyermek, és így nem meri kimondani, nehogy helytelenül mondjon, de bátorítsuk, hogy nyugodtan mondja ki, amire jutott, akkor is, ha nem értelmes szót kapott!

További fonématudatossági feladatok lehetnek még a szótagszámlálás, fonémaszámlálás, hangalapú szókeresés, törölt hang megnevezése, illetve a fentebb felsoroltak további részekre bontása (pl. *Lőrík és Kászonyné 2009; Juhász és Kálló 2017a, 2017b*).

Egyes típusok hamarabb vagy később is fejlődhetnek, ami nemcsak az idegrendszeri éréstől függ, hanem egyidejűleg az is nagymértékben meghatározza, mennyit foglalkoznak a gyermekkel, mennyit mondókáznak, verselnek, mekkora a szókincse, mennyit játszanak vele általánosan nyelvi játékokat, és speciálisan milyen típusú és mennyi, FT-t elősegítő fejlesztésben van része a gyermeknek.

Már hároméves kor utántól lehetséges a fonológiai tudatosság fókuszált előkészítése ritmikus, rímelő és alliterációkat is tartalmazó versekkel, azok szótagjainak, nyomatékainak érzékeltetéséhez kapcsolódó együttmozgásokra való ösztönzéssel a gyerekeknél. Kiváló előkészítése az FT-nek a kisgyermeknek néptáncfoglalkozásokon való részvétele, ahol

az ének, zene, mozgás, beszéd, beszédritmus, beszédhangmagasság, s mindezek váltakozásának az észlelése együtt erősítenek sokféle, de nem utolsósorban nyelvi készségeket is. Saját gyakorlatom alapján tudom, hogy egy megfelelő lépésekben fejlesztett, iskolába készülő kisgyermek akár visszafelé is képes elmondani a *csempé* szót hatévesen (!), ami különösen nehéz, hiszen két mássalhangzó van a szó közepén egymás mellett, és 5 hangból álló szót kell visszafelé kimondania.

Mind a nemzetközi, mind a hazai kutatók, szakemberek sürgetik, hogy az agynak ebben a korai, erre a képességre különösen szenzitív időszakában több hangsúly helyeződjön az óvodai nevelés keretei közt is az FT fejlesztésére játékos, indirekt formában. Ilyen, játékos fonológiai tudatosságot fejlesztő foglalkozást dolgozott ki óvodások számára több szakember is (Juhász, Kálló és Radics 2019: 139–182; Pásztor és Tóthné Aszalai 2020; Juhász 2023; Szűcs 2023).

A következőkben néhány feladatot mutatok, hogy hogyan lehet elkezdni direktebb feladatokkal a fonológiai tudatosságra való felkészítést már óvodáskorban.

A fonológiai tudatosság kialakítása óvodáskorban

A fonológiai tudatosságra irányuló feladatokból itt csak néhányat mutatok, amelyek illeszkednek az óvodáskorúak és az iskolába lépő, ezen a területen eddig direkten kevésbé trénelte gyermekek fejlesztéséhez. A fenti elméleti anyagban, illetve a tanulmány irodalomrészében már hivatkoztam fonológiai tudatosságot fejlesztő szakmai anyagokra.

Az iskolába lépés életkorában egy fonológiai képességeiben jól fejlesztett gyermek, akinek érdeklődése is van a hangok-betűk iránt, akár már az összes manipulációs típust (analízis, szintetizálás, törlés, betoldás, csere) is képes elvégezni mind szótagra, mind fonémára kiterjedően. A nyelv iránt kevésbé érdeklődő gyerekeknek a betoldás művelete még nemigen vagy nehezen megy iskolába lépés előtt. Könnyebb a szó elejére illeszteni, esetleg a végére szótagot vagy fonémát, mint a szó belsejébe, mint például a *dob* és *domb* vagy az *erő* és *erdő* szavaknál. Azonban ha az egész fejlesztés során használjuk a kezünket, az ujjainkat vagy más segédeszközt (erről alább írok részletesebben), amelyekkel absztraktnan érzékeltetjük a szótagokat vagy a hangokat, akkor a betoldás művelete vagy akár hosszabb (például öt hangból álló) szó visszafelé való kimondására is felkészíthetjük a gyerekeket még iskoláskor előtt, ha életkorának megfelelő feladatot adunk neki, és figyelembe vesszük a gyermek munkamemória-kapacitását.

Hogyan dolgozunk a testrészeinkkel vagy egyéb tárgyakkal a fejlesztés során?

Amikor szótagokat akarunk szóvá szintetizáltatni, az első szótag kimondásakor felemelem az egyik karom magam elé, a másik szótag kimondásakor a másik karom emelem magam elé. Először a szótagokat egymástól távol ejtem ki. Ha így nem sikerül összevonnia a szótagokat a gyermeknek, akkor újra kiejtem külön-külön a két szótagot, de kevesebb szünettel a kettő közt, és egyúttal a két kezemet is közelebb viszem egymáshoz, és ha így sem megy, akkor a végén olyan közel hozom a két szótagot, mind a két kezem, mind a szótagok kiejtését tekintve, hogy már-már egyben mondom ki a szót. Így rájön, mit kell tennie, ha magától nem megy. Ugyanezt a műveletet tudom végezni a hangok összevonásakor. Több kisgyerek olvasáskor felismeri a betűket, azt a megfelelő hanghoz is tudja kapcsolni, de mégsem tudja összeolvasni azokat hangcsoportokként szótagokká, szavakká. Ezzel a módszerrel lehet nekik segíteni. Azonban, ha ezt már óvodában a fent leírt módon gyakoroltatjuk, akkor iskolában a szintetizálás, vagyis a szavak összeolvasása szótagból vagy betűből, már fog menni.

Nemcsak a karunkkal, kezünkkel, hanem az *ujjainkkal* is segíthetjük az absztrakt gondolkodás kialakulását.

A szótagolást háromévesen általában a versek szótagjaira való tapsolással szokták kezdeni (ötéves korban ennek már szinkronizáltan kell működnie), de négyéves korban az ujjunkra is szedhetjük a szótagokat, hogy megszámloljuk, hány szótagból áll a szó (három szótagú szavakkal például), utána nagyjából ötévesen, amikor már a hangokat is tudja azonosítani, szintén az ujjunkra szedhetjük a szavakat alkotó hangokat, hogy meg tudja számlolni, hány hangból áll a szó. Mindig a lehető legrövidebb egységgel kezdjük a fejlesztést! Szótagoknál két szótaggal, hangoknál két hangból álló szóval. Mindegyik szótagot, hangot mutassuk is az ujjunkon, mikor megszámloltatjuk, melyik hány (adott) egységből áll.

Lehet játszani színes korongokkal is. Egy játék során az adott színű korong mindig ugyanazt a hangot jelölje. Ha például zöld korong a *m*, és sárga az *a* hang, kirakhatja a *ma*, a *mama* szót. Ha veszünk hozzá egy pirosat, ami a *g* hangot jelöli, ki tudja rakni a *mag* szót is.

Lényeges, hogy mindig a gyermek szintjéhez igazítsuk a játékká, játékos helyzeté alá-kított, vidám pillanatokban megvalósuló feladatokat. Az öröm dopamint termel, ami bevési az információt. Figyeljük, hogy mikor kíváncsi a gyermek, mikor van taníthatósági helyzetben! Ha valami mással van elfoglalva, ne kezdjünk neki! A legfontosabb a pozitív kapcsolat a fejlesztő és a kisgyermek között, valamint a pozitív élmény. A következő fontos szempont, hogy ezek a feladatok ne tartsanak óvodásoknál hosszasan, csak rövid ideig, pár percig.

A következőkben a fejleszthetőségi szintek szerint írok pár FT-t fejlesztőfeladatot.

Szótagszintézis

Csináld, amit a robot mond: e-gyél/ lép-jél/ raj-zol-jál/ fo-rog-jál/ in-te-ges-sél!

Mondd ki egybe, amit robotnyelven mondok!

Két szótagú szavak: ku-tya, aj-tó, pos-tás, ké-mény, pap-lan stb.

Három szótagú szavak: há-zi-kó, pa-ri-pa, le-nyír-ja, köny-ves-polc, tri-cik-li, sa-lá-ta, sündisz-nó, za-ka-tol, szü-re-tel stb.

Négy szótagú szavak: li-bi-kó-ka, gi-tá-ro-zás, lám-pa-bú-ra stb.

Szótaganalízis

Most te mondd nekem robotnyelven valamit, amit csináljak, vagy amit mondjak ki egyben.

Egyforma vagy nem egyforma?

Mondok két szót. Egyformának hallod őket vagy nem?

(Csak különböző, de hangzásukban egymáshoz hasonló szavakat írtam, a játékban egyforma szópárt is kell mondani. A szavak jelentését beszéljük is meg!) Lehet ezt a feladatot valami cselekvéshez is kötni, hogy a gyerekeknek érdekesebb legyen: ha egyforma szót hallanak, akkor tapsoljanak, ha nem, akkor dobantsanak.

Értelmes szavakkal:

kutya-kuka, tűz-bűz, bicikli-tricikli, zokni-szokni, fű-tű, kerék-derék, dinnye-hinnye, sír-zsír, leány-lehány, gitár-kitár, szed-szebb, felhő-fellő, maci-paci, nyúl-gyúl, virág-kirág, homok-homlok, nyár-nyál, nyújt-gyújt, bök-bükk, messze-meze, sövény-sörény, papa-baba, lomb-gomb, répa-létra, köp-kopp, tál-bál, csönd-csöng, nap-pap, hús-hús, játszik-látszik, zene-szene, szeme-szene, fut-fút, török-dörög, tető-tetű, messze-nesze

Hasonló szavak

Mutassuk is, amit mondunk!

Most testrészekre fogok mutatni. *Ez itt a vállam, ez pedig itt az állam.* (Ismételjük!) *Vállam-állam. Mutasd te, most melyiket mondom: állam!*

Pistike játszik, a falióra innen alig látszik. (Ismételjük!) Játsszik-látszik. Melyiket mondom? Mutass rá: játszik!

Ez itt a fa lombja, ez meg itt a ruhám a gombja. Lombja-gombja. Melyiket mondom? Mutass rá: lombja!

(Rajzra, képre mutatva):

Ez itt a nyuszi foga, ez meg itt a létra foka. Foga-foka. Melyiket mondom? Mutass rá!

A zöldségesnél van a répa, a fánál áll a létra. Melyiket mondom? Mutass rá: répa!

A horgászbót a vízben ázik, a napernyő alatt a néni nem fázik. Melyiket mondom: ázik?

Rímségek: fejezd be egy rímelő szóval!

Nem lehet majd mankó nálad, vigyázz, el ne törd a ... (lábad)!

Labdát lendít a karja, aki kapja, az ... (marja)!

Nem telik a gyerekbendő, szája előtt ott egy ... (kendő).

Minden gyerek játszik, innen de jól ... (látszik).

Halandzsaversek

Mondd utánam, amit mondok!

Ekete-pekete cukota pé...; Éni, péni...; ...ingyom, bingyom táliber, tutáliber, máliber...; Antanténusz, szórakaténusz...; Apacuka, fundaluka...; Bagdadban (...) Göngöngöri, a görigöri, / Szu szu bébi a mexikói. / Jimmy, Jimmy jaguár, Jimmy, Jimmy Ó...; Szóraka-tiki-taka-alabala-bambusz(ka)... stb.

Hamis szavak

Az egyik szót hamisan mondom, melyiket, az elsőt vagy a másodikat?

Az egyik „szó” értelmetlen:

léc-líc, alló-olló, cserép-cseréb, nap-map, káz-gáz, firág-virág, lönk-rönk.

Hangszintézis

Mondd ki egybe a szót, amire gondolok! (Csak rövid szavakat mondjunk! Hangonként ejtsük a szót, de csak a hangot! Pl. nem „eff”, hanem csak „f”!)

f+a, f+ü+l, r+é+p+a, cs+é+sz+e

Hanganalízis

Most Te mondj nekem így szavakat!

Manónyelv/tündérnyelv

Most gondold a játszótérre, ahol szoktunk játszani! Ellepték a játszóteret a manók, akik a mászókat csak így mondják, hogy á-ó-a, a hintát úgy, hogy i-a. (Jól artikulálva mondjuk.)

Tamás, a Te nevedet hogy mondanák manónyelven?

A-á.

Így van!

Találd ki, mit mondanak a manók egymás közt a játszótéren, mi a kedvenc játszóhelyük: o-o-ó (homokozó), i-i-ó-a (libikóka).

Alliterációk

Mivel kezdődik a két szó, melyik hanggal?

álmos Ákos (á), morgós mackó (m), bégető bárány (b), virgonc vendégek (v), szőke szépség (sz), csiga csónak (cs), kíváncsi kislány (k)

Írhatunk mi magunk is alliteráló sorocskákat, akár a gyermek nevének kezdőbetűjéhez illesztve. Fontos, hogy ezek a kezdeti feladatok valahogy kapcsolódjanak a gyerekekhez.

Misi mehet mandarint majszozni.

Kedves Klári kéri a kerek karikát.

Szókezdettel szavak

Gondoltam egy szóra, úgy kezdődik, hogy ta-. Szerinted mire gondolhattam?

Ha nem tud egyet se mondani, akkor segítsük rámutatással vagy meghatározással! Például: Ezt szoktuk magunkra tenni az ágyban, ha fázunk, ta... (takaró), vagy kukorékoljunk, és mutassuk a kakas taróját/taraját. Így gyűjtsük a szavakat, kössük a mentális lexikonban a szavakat fonológiai alapon is egymáshoz, ne csak a fogalmi mezőkkel kapcsolódjanak a szavak a mentális lexikonban! Annál aktívabb lesz egy szó a mentális szótárunkban, minél többféleképpen kapcsolódik más szavakhoz, minél több szó kapcsolódik hozzá, annál gazdagabb lesz a szóról való tudás is.

Szókígyó

Már óvodáskorban lehet szókígyót játszani az előző módszert követve (definícióval, rámutatással, különféleképpen segítve a szótalálást). A szókígyót olyan szóval kezdjük, ami jól láthatóan képződik, először magánhangzókkal vagy két ajakkal (például m), ajak-foghanggal képzett (f, v), hosszan ejthető mássalhangzókkal, mert azt meg tudjuk nyújtani, és rávezetni a gyermeket, mivel kellene folytatnia a szóláncot. Kezdhethük például az Aranka szóval, itt nyújthatjuk az utolsó *a* hangot, ha nem tudja, mivel kellene az *ő* szavának kezdődnie.

Palindromjátékok

Mondjuk ki a sas szót, és utána mondjuk el hangonként úgy, hogy minden hangnál kinyitunk egy ujjunkat. s – hüvelykujj, a – mutatóujj, s – középsőujj. Ismételtjük! Kérdezzük a kisgyereket variálva, hol erre, hol arra az ujjunkra mutatva, hogy melyik ujjunkon melyik hang van. Majd mutassuk sorba visszafele a középsőtől! Aztán mondjuk ki, mi lett a *sas*-ból visszafele!

Ezen az oldalon számos oda-vissza értelmes szó található, amelyek közül sok bevonható ebbe a fejlesztésbe: <https://versiras.trukkok.hu/magyar-palindrom-visszafele-is-ertelmes-szavak>.

Zárángondolatok

Az olvasástanulás óvodai előkészítése már a 19. század derekán foglalkoztatta a pedagógusokat, és láttuk, hogy tapasztalati alapon is hasonló irányban gondolkodtak az olvasás-előkészítéssel kapcsolatban, mint amit a mai tudományos kutatások megerősítettek, megerősítenek.

Több kutatás arra jutott, hogy a fonológiai tudatosság, és leginkább annak fonéma-szintje az olvasástanulással párhuzamosan fejlődik. Saját munkásságom és a tanulmányban igazolt kutatások azt igazolják, hogy a fonéma-szintű manipulációs műveletek is érni kezdenek már az óvodáskorban, és ezek jelentősen fejleszthetők, ha már óvodáskorban tudatosabb figyelmet fordítunk erre a területre. A tanulmányban vázolt fejlődési mérföldkövek figyelembevételével és a bemutatott módszertan segítségével a kisgyermek érdeklődését már iskoláskor előtt direkterre felkelthetjük a szótagok, hangok iránt. Ezt erősítik a közös képeskönyv-nézegetési alkalmak, amikor a gyermek látja, hogy a fluens beszéd szavakká, betűkké szegmentáltan jelenik meg a könyvekben. A gyermekek betűkre

való rákérdezését támogatni kell, de nem kell őket megtanítani olvasni vagy akár írni óvodáskorban. Ugyanakkor a betű-hang koncepciót érteniük kell már iskoláskor előtt is. A saját érdeklődési szintjükhöz mérten az ezzel kapcsolatos kérdéseikre is bátran válaszoljunk! Ezek az alapképességek, -készségek megkönnyítik számukra az iskola első éveiben az olvasástanulást és -elsajátítást. Az ebből fakadó sikerélmény tovább motiválhatja őket az olvasás iránti szeretet kibontakozásában, és a tanulás mint sikerélményt okozó lehetőség fogja őket kísérni hosszú éveken keresztül. Az, hogy hogyan engedjük a gyermekeket iskolába, hogyan foglalkozunk velük az első élet éveikben, kvázi örökségként fog működni, és kihatással lesz egész életükre.

Irodalom

- Adamik Tamásné (1990): Van-e az olvasásnak jövője? *A Tanító* 28(1), 9–11.
- Adamikné Jászó Anna (2019): A helyesírás és az olvasástanítási módszer összefüggéséről. In: Bozsik Gabriella–Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat: helyesírásról sokszínűen: a 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok*. Eger: Líceum Kiadó, pp. 33–49. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4790/1/33_49.pdf (Letöltés: 2024. 06. 10.)
- Blomert, Leo – Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 17–85. http://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/olvasas_tartalmi_keretek.pdf (Letöltés: 2021. 04. 21.)
- Caravolas, Markéta et al. (2012): Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science* 23(6) 678–686. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Chall, Jeanne S. (1967): *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, Eve V. (1989): A gyermek nyelvi tudatossága. In: Kalmár Magda (szerk.): *Fejlődépszichológia szöveggyűjtemény II*. Budapest: Tankönyvkiadó, pp. 236–258.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe Valéria – Szűcs Dénes – Lukács Ágnes (2002): Beszédeszlelés és a nyelvi rendszer – fejlődés és fejlődési zavar. In: Czigler István, Halász László és Marton L. Magda (szerk.): *Az általánostól a különös*. Budapest: Gondolat Kiadó, MTA Pszichológiai Kutatóintézet, pp. 109–131.
- Donmall-Hicks, B. Gillian (1997): The history of language awareness in the United Kingdom. In: van Lier Leo & Corson David (szerk.): *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about language*. 6. köt. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 21–30.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2021): *A beszédhanghallás fejlesztése óvodában, iskolában*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Fizel Natasa (2022): Az óvoda-iskola átmenet problematikájának megjelenése a magyar pedagógiai szaksajtóban. *Módszertani Közlemények* 62(4), 21–32. DOI: <https://doi.org/10.14232/modszertani.2022.4.21-32>
- Hawkins, Eric W. (1984): *Awareness of language: an introduction*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Heuß, Gertraud E. (1971): *Vorschule des Lesens, Wahrnehmungs- und Sprachtraining*. München: R. Oldenbourg.

- Jordanidisz Ágnes (2009): A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia* [online], URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> [2024. 10. 11.].
- Jordanidisz Ágnes (2015): *Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között*. [PhD-értekezés] Budapest: ELTE. URL: <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/jordanidiszagnes/diss.pdf> [2024. 10. 11.].
- Jordanidisz Ágnes (2017): Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4–10 éves kor között. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Budapest: Eötvös Kiadó, pp. 203–220. URL: http://www.eltereader.hu/media/2017/11/Bona_Gyermeknyelv_READER.pdf [2024. 10. 11.].
- Jordanidisz Ágnes (2018): Nyelvi készségek fejlesztése NILD-terápiás szemlélettel. *Gyermeknevelés Online* 6(3) 159–162. doi: <https://doi.org/10.31074/20183159162>
- Jordanidisz Ágnes (2022): A fonológiai tudatosság szerepe az iskolakészültségben: Óvodáskorban alkalmazható dalos, játékos feladatok az olvasás és írás elsajátításának előkészítéséhez. *Gyermeknevelés*, 10(1), 161–167. DOI: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.161.167>
- Jordanidisz Ágnes – Mohai Katalin – Mihály Orsolya – Winget Cheryl (2020): Static Versus Dynamic Screening of Phonological Awareness Skills Among Hungarian- Speaking 5-to 6-Year-Old Kindergarteners with Typical and Atypical Language Development. In: Babatsouli Elena (ed.): *On Under-reported Monolingual Child Phonology*. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 324–346. DOI: 10.21832/9781788928953-017. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781788928953-017/>
- Józsa Gabriella – Józsa Krisztián (2018): Végrehajtó funkció: Elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia*, 108(2), 175–200. DOI: <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.175>
- Juhász Valéria (2023): *A beszédfejlődés segítése, a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. Papír-ceruza-dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Juhász Valéria – Kálló Veronika (2017a): Fonológiai tudatosságot alapozó szókinszfejllesztő feladatsor – Játéksor az m fonémára 5-6 éveseknek óvodai foglalkozásra. *Fejlesztő Pedagógia* 28(3–6), 164–175. URL: <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/27712/1/kallo-juhasz-fontud.pdf> [2024. 10. 11.].
- Juhász Valéria – Kálló Veronika (2017b): A szótagtudat fejlesztése óvodás-, illetve kisiskoláskorban. *Anyanyelv-pedagógia* [online] 10(3), 34–48. DOI: <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.3.3>
- Juhász Valéria – Kálló Veronika – Radics Márta (2019): *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Kádár Kitti – Hódi Ágnes – Soós Katalin (2021): A diszlexiára való hajlam kiszűrésének lehetőségei az óvodában. *Módszertani Közlemények*, 61(2), 153–172. URL: https://acta.bibl.u-szeged.hu/74835/1/modszertani_061_002_153-17 [2024. 10. 11.].
- Kiss Renáta (2018): *A fonológiai tudatosság technológiaalapú mérése 5–8 éves gyermekek körében*. [PhD-értekezés] Szeged: Szegedi Tudományegyetem. URL: https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/9989/1/PhD_Dolgozat_KR.pdf [2024. 10. 11.].
- Kiss Renáta – Mokri Dóra – Csapó Benő (2019): A fonológiai tudatosság online mérése óvodás gyermekek körében. *Alkalmazott Pszichológia* 19(4), 35–54. DOI: <http://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2019.4.35>
- Kocsor András – Bácsi János – Mihalovics Jenő (2005): Új lehetőségek a beszédjavítás-terápiában, illetve az olvasásfejlesztésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 33(3), 215–221.

- URL: https://epa.oszk.hu/03000/03047/00030/pdf/EPA03047_gyosze_2005_3_215-221.pdf [2024. 10. 11.]
- Lieberman, Alvin – Cooper, Franklin – Shankweiler, Donald – Studdert-Kennedy, Michael (1967): Perception of the speech code. *Psychological Review* 74(6), 431–461. DOI: <http://doi.org/10.1037/h0020279>
- Lieberman, Isabelle Y. (1973): 1. Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society* 23(1) 64–77. DOI: <http://doi.org/10.1037/h0020279>
- Lieberman, Isabelle Y. – Shankweiler, Donald – Fischer, F. William – Carter, Bonnie (1974): Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2. 201–212. DOI: [http://doi.org/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](http://doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5)
- Lie, Alfred (1991): Effects of a Training Program for Stimulating Skills in Word Analysis in First-Grade Children. *Reading Research Quarterly* 26(3), 234–250. DOI: <http://doi.org/10.2307/747762>
- Lőrík József – Kászonyiné Jancsó Ildikó (2009): A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására. In: Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a bizonyítékokon alapuló gyakorlatra*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, ELTE Eötvös Kiadó, pp. 11–41.
- Lőrík József – Májericsik Edit (2015): *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapképességének vizsgálata. Instrukciós füzet és vizsgálati jegyzőkönyv*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lundberg, Ingvar – Frost, Jørgen – Petersen, Ole-Peter (1988): Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly* 23(3), 263–284. DOI: <https://DOI.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Magyar Adél (2023): Beszédhangok akusztikai elemzése, beszédhanghallás, fonematikus differenciálás: A fonémák észlelésének vizsgálata és jelentőségének feltárása az 1970-es években. In: Bajzáth Angéla – Csányi Kinga – Győri János (szerk.): *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, p. 139.
- Magyarné Várbíró Zita – Szabóné Vékony Andrea – Szatmáriné Mályi Nóra (2019): *Hanglépcső – A hangtani tudatosság fejlesztése 5–7 éves gyermekeknél*. Székesfehérvár: Logotech Kft.
- Magyarné Várbíró Zita – Szabóné Vékony Andrea – Szatmáriné Mályi Nóra (2021): *Hangtani Tudatosság Gyorsteszt*. Székesfehérvár: Logotech Kft.
- ÓNOAP (2012): 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> [2024. 10. 11.]
- Pásztor Lilla – Tóthné Aszalai Anett (2020): A Hófehérke Óvodai Fonológiai Tudatosságot Fejlesztő Program tapasztalatai. In: Juhász Valéria – Sulyok Hedvig (szerk.): *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, pp. 166–177. URL: <http://www.jgypk.hu/tanszek/alknyelv/wp-content/uploads/2020/08/Kommunikacio-es-beszedfejlesztes-a-gyakorlatban.pdf> [2024. 10. 11.]
- Sz. N. (1993): Association for language awareness: Founders members, 1992. *Language Awareness*, 2(1), 59–60. DOI: <https://DOI.org/10.1080/09658416.1993.9959819>
- Szűcs Antal Mór (2023): *A Mesezene módszer hatása a fonológiai tudatosságra, valamint a gyorsautomatizált megnevezésre*. Budapest: ELTE. URL: https://ppk.elte.hu/dstore/document/1193/Sz%C5%B1csAntalM%C3%B3r_diszszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf [2024. 10. 11.]

- Szűcs Antal Mór – Tar Éva (2020): A Mesezene módszer óvodai moduljának fonológiai feldolgozási műveletekre gyakorolt hatásának vizsgálata halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknél. *Fejlesztő Pedagógia* 31(4–6), 65–74.
- Tóth Dénes (2012): *Mit, miért, hogyan? Mérés és értelmezés a kognitív olvasásfejlődési vizsgálatokban*. [PhD-értekezés]. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskola. URL: https://ppk.elte.hu/file/tothd2012_dissz.pdf [2024. 10. 11.]
- Vekerdi Iréne (1998): Nyelvi játékok az óvodában. A beszédhang-megkülönböztető képesség és készség fejlesztése. *Beszédgyógyítás* 7(2), 15–77.
- Zemán Andrea Anna (2022): A logopédiai terápia hatása az óvodások fonológiai tudatosságára. *Beszédtudomány*, 138–161. DOI: <https://doi.org/10.15775/BESZTUD.2022.138-161>

SUMMARY

Task types of phonological awareness tests for Hungarian preschoolers, meta-analysis of their measurement results, design of the phonological awareness

In my study, I focus on linguistic awareness, and in particular phonological awareness. I will argue that higher levels of phonological awareness can be developed before school age, which has a positive effect on learning to read and reading acquisition. In my study, I have included measures of phonological awareness in preschool, before school age. I will present the different methods and task types used in various studies to investigate the presence or absence of phonological awareness, and I will interpret the concept of rhyme awareness in relation to the type of the Hungarian language, since Hungarian research has been based mainly on English-language literature. I will first present the results and task formulations found in Hungarian research from the age of four to six, and then I will show the results of studies using different methodologies and task types before school entry on the development of phonological awareness. In these studies, I found one study that measured the development of children's phonological awareness in a group even after a ten-week development period. Ten weeks of development resulted in an overall 60% improvement in children. For all other measures, I basically assume that they measured children's spontaneous development. At the end of my study, I will present some basic exercises for the development of phonological awareness in preschool.

Keywords: linguistic awareness, development of phonological awareness, meta-analysis, preschool, development, preparation for reading

FAZEKAS Sándor

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Neveléstudományi Intézet

ORCID: 0000-0002-4517-7112

fazekas.sandor@uni-mate.hu

DÁVID Péter

Gyulai Római Katolikus Gimnázium,

Általános Iskola és Kollégium

ORCID: 0009-0004-2705-8525

binodavidpeter@gmail.com

Fekete Rómeó, fehér Júlia***Az előítéletek feldolgozásának******drámapedagógiai lehetőségei******Shakespeare műveiben***

Az alábbi tanulmány William Shakespeare drámáiban, illetve azok filmes és színpadi adaptációiban vizsgálja a különböző előítéletek jelenlétét. Az interpretatív hozadékokat pedig igyekszik oly módon hasznosítani, hogy az drámapedagógiai foglalkozások során is jól alkalmazható legyen. Az ilyen foglalkozások során a diákok megismerik saját korlátaikat, esetleg öntudatlanul is jelen lévő előítéleteiket, ugyanakkor mélyebben megértik a velük szembeni előítéleteket, működését, belső logikáját is. A tanulmány példái a Rómeó és Júliából, a Makrancos hölgyből, az Othellóból és a Velencei kalmárból származnak; fontos hangsúlyozni, hogy eltérő súlyosságú előítéletekről van szó, amelyek közül a súlyosabbakat csak érett kamaszkortól ajánljuk feldolgozásra. Az ilyen foglalkozásokon mindig figyelni kell az esetleges traumák, indulatok, konfliktusok feloldására, feldolgozására is. A személyes érintettségtől való eltávolításra remek segédeszköz lehet Shakespeare drámáinak világa, amely rugalmasan és árnyaltan viszonyul az előítéletek kérdéséhez is.

Kulcsszavak: drámapedagógia, előítéletek, Rómeó és Júlia, Shakespeare

Módszertani bevezető

A drámapedagógia különböző irányzatai egyre nagyobb figyelmet kapnak a magyar pedagógiai szakirodalomban: se száma, se szeri a különböző módszerek, foglalkozásformák, gyakorlatok bemutatásának a tárgykörben. Kaposváron is szép hagyományai vannak a különböző drámapedagógiai megközelítéseknek; ezek legfontosabb emlékeit legutóbb Nagyné Mandl Erika gyűjtötte össze (N. Mandl 2021). A szerző jogosan hívja fel a figyelmet, hogy a Kaposvári Csiky Gergely Színház sikereinek nagyon fontos része volt a drámapedagógiai eszközökkel történő közönségnevelés. Mandl nem csupán arról ír, hogy a színház munkatársai különböző oktatási intézményekkel, így egyetemünkkel együttműködve is törekedtek a közönségtoborzásra: amint kiemelte, a rendezők már a hetvenes évek végétől kezdve nagyon tudatosan igen komolyan vették az ifjúsági előadásokat is, és a felnőtt közönség kinevelésének eszközeiként tekintettek rá. Mandl cikkének utolsó szakaszában pedig bizonyosságát adja annak is, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmazása a Kaposvári Egyetem Neveléstudományi Intézetében is fontos módszertani eszköz. Ehhez szeretnénk néhány új, módszereiben is némiképp eltérő megfigyeléssel magunk is hozzájárulni.

Egy, a miénkhöz hasonló intézmény számára kiváltképpen fontosak a drámapedagógiai módszerek, hiszen a felsőoktatási intézményeknek kulcsszerepük van a perifériára került

társadalmi rétegek felemelésében, így a drámapedagógiai módszerek alábbi előnyeitől nem lehet és nem is szabad eltekintünk:

„A marginalizált társadalmi rétegekből vagy csoportokból érkező tanulókkal való munkában a drámapedagógia valódi erőforrás lehet. Mivel a dráma az emberi szituációk felfedezésén alapul, ezért a drámai folyamatban azok a tanulók is kulcsszerephez juthatnak, akik tantárgyi tudásuk hiányosságai miatt az iskolában többnyire háttérbe szorúlnak. Az életnek és az emberi viselkedésnek akkor is szakértői lehetnek, ha az iskolai tantárgyakban esetleg nem jeleskednek.” (Bethlenfalvy 2021) Gabnai szerint is nagyon hasznosak lehetnek ezek a módszerek a pedagógusképzésben; emiatt is javasolja a gimnáziumokban való még szélesebb körű elterjesztését (Gabnai 2015, 406).

Fontos tehát, hogy pedagógushallgatóink megismerjék a drámapedagógiai módszereket, az pedig különösen fontos, hogy a társadalmi előítéletek feldolgozása és megértése felé nyitott hallgatókat tudjunk képezni. Ehhez nyújthat segítséget Shakespeare drámáinak elemzése, hiszen a drámaíró műveiben bőséges kifejtését találjuk a különböző típusú előítéleteknek, anélkül, hogy a szerző elfogult lenne ezekkel szemben. Először elemezzük az egyes művek tartalmait, illetve néhány fontos előadását ebből a szempontból, majd pedig javaslatot teszünk az egyes művek drámapedagógiai módszerekkel történő, drámajátékokon keresztül történő feldolgozására is.

Mivel a drámapedagógia az „emberépítést célozza”, és „szocializáló tevékenység” természetű, hogy az előítéletek kérdésköre nem maradhat ki az általa tárgyalt témák közül (Gabnai 2015, 9). A felsoroltakon kívül már csak azért is érdemes drámapedagógiai foglalkozásokon sort keríteni ezekre, mert kapcsolódhatnak olyan más lényeges témákhoz, mint a kommunikáció, az önismeret, a társismeret vagy a szociális készségek fejlesztése (Balogh-Józsa 2023). Amennyiben így tekintünk rá, láthatjuk, mennyire összetett, sokszínű feladat az előítéletekről drámapedagógiai foglalkozást tartani, amelyeknek célja is többszörös: tudatosítani az előítéleteket, megfigyelni a másság, a sokszínűség értékeit, megvizsgálni az egyén közösséghez való viszonyát, és fejleszteni azokat a képességeket, amelyek segítenek előítéletmentesnek lenni (elfogadás, empátia, nyitott kommunikáció). Azt, hogy ezek mennyire lényegesek, mutatja például az általános iskolákban használt *Dráma és színház* című tankönyv is, amelynek jó része Shakespeare Rómeó és Júliájával foglalkozva nemcsak a két ellenséges család, de két szembenálló diákcsoport viszonyát tematizálja.

Mindenképpen fel kell hívni a figyelmet arra, hogy az előítéletekkel való foglalkozás kényes kérdés, ami erős érzelmeket mozgathat meg, a személyiség mély rétegeit érintheti, főleg mivel az előítéletek gyakran nem is tudatosulnak bennünk, a fiatalok pedig nem egyszer családi körből vagy kortárs környezetből hozzák magukkal azokat. Éppen ezért az előítéletekkel kapcsolatos foglalkozásokon egyrészt kiemelkedő szerep juthat a drámapedagógusnak mint facilitátornak, másrészt a foglalkozásoknak megfelelő „alapozással” kell a témát elkezdniük, felvezetve az előítéletek témakörét, hogy azután az említett Shakespeare-szövegek segítségével szituációs játékokban is gyakoroljuk a kapcsolódó képességeket.

A foglalkozások ráhangolódás szakaszát érdemes olyan drámajátékokkal kezdeni, amelyek – jóllehet burkoltan – már kapcsolódnak a témához, egyben erősítik a koncentrációt és a csoportkohéziót is. Érdemes ismert játékkal indítani, hogy a résztvevők „otthonos környezetbe” érkezzenek meg. Ilyen ráhangoló, lehet a „Fusson, aki...” A játék egyszerű székfoglaló. A kör közepén álló játékosnak nincsen széke, ezért egy „fusson, aki...” kezdetű mondattal elmond valamilyen jellemzőt, és aki az ülő játékosok közül ezt magára érvényesnek érzi, új helyet keres magának úgy, hogy az álló játékos is igyekszik leülni va-

lakinek a helyére. A résztvevők figyelmét felhívhatjuk arra, hogy igyekezzenek a személyiséget érintő belső tulajdonságokat mondani (fusson, aki kreatívnak gondolja magát, aki szereti a táncot, aki jobban szereti a matematikát, mint a történelmet stb.). Esetleg hozzátehetjük, hogy igyekezzenek arra is figyelni, kik azok, akik ugyanakkor ugranak fel a székről, mint ők, azaz, akik hasonlítanak rájuk valamilyen jellemzőben. A játék után meg is kérdezhetjük, hogy kik hasonlítanak rájuk a legjobban, és kik azok, akik nagyon ritkán kerestek helyet velük együtt.

Hasonló ehhez a szintén gyors reagálást váró „Állj, ki vagy?”, amely éppen Shakespeare-re, a *Hamlet* első mondatára utal. A játék vezetője középpüthet állva a körben ülők egyikére mutat, és azt kérdezi: „Állj, ki vagy?”. A játékosoknak gyorsan, gondolkodás nélkül válaszolva mondaniuk kell valamit, ami őket jellemzi, ami szorosan hozzátartozik személyiségükhöz („diák vagyok”, „fiú vagyok”, „Liverpool-szurkoló vagyok”, „olvasó vagyok”, „vallásos vagyok”, és így tovább). Jó, ha a játék vezetője mindenkit megkérdez legalább egyszer, de intézhet kérdést egymás után ugyanahhoz a játékoshoz, ezzel nehezítve a játékot.

A ráhangolódás segít a játékosoknak önmagukról gyorsan, címszavakban megfogalmazni valami lényegeset, ugyanakkor azt is megfigyelhetik, hogy a többiek mennyiben mások, mint ők. A jelentésteremtés szakaszában ehhez kapcsolódva a foglalkozás résztvevői felírhatnak egy táblára vagy csomagolópapírra jól láthatóan olyan jellemzőket, amelyek meghatározzák a személyiségüket (ez lehet olyan is, mint amelyet az „Állj, ki vagy?” esetén már említettek, de mást is választhatnak). E játék témánkhoz fűződő változatában akár Shakespeare-karakterek nevei közül is húzhatnak, akiknek a nevében válaszolniuk kell; a többiek kitalálhatják, kiről van szó. Időkeretet is megadhatunk a játékosoknak, de most nem az a lényeg, hogy gyorsan válaszoljanak, hanem hogy átgondolják kik is ők. A felírt jellemzőket olvassuk fel, mintegy megerősítve az így létrejött jellemzőhalmazt, majd kérjük meg a résztvevőket, hogy egyszerűen húzzák ki azokat a szavakat, amelyek az ő személyiségükhöz nem tartoznak hozzá. Természetesen jeleznünk kell, hogy semmiféle sértő megnyilvánulás nem fogadható el, hiszen nem arról szól a játék, hogy megsértsük a másikat, vagy hogy megsértődjünk, hanem arról, hogy lássuk, milyen különbözőek vagyunk, vagy éppen milyen különbözőek Shakespeare karakterei egymástól vagy attól, aki éppen eljátssza őket. Sejthető, hogy a kihúzásoknak köszönhetően nagyon kevés jellemző marad meg. Reflektálva ezekre elmondhatjuk miért éppen ezek maradtak (túl általánosak, sokakra jellemzők stb.), ugyanakkor kezdeményezhetünk rövid beszélgetést arról is, hogy milyen érzés volt így kifejezni magunkat, és milyen érzés volt látni, hogy valaki letörli az általunk felírt jellemzőt, esetleg arról is, hogy milyen érzés másnak lenni, mint a többiek.

Előítéletek Shakespeare műveiben

A 17. századi angol drámaíró műveiből egy olyan világkép rajzolódik ki, amely bizonyos pontokon egymásnak ellentmondó elemeket is tartalmaz. Mint az alábbi írásból is kiderül majd, munkáiban nagyon gyakran tematizálja a különböző előítéletek problémáit. Őt példát szeretnék hozni erre, amelyek az életmű jelentős pontjai, és remekül aktualizálhatónak bizonyulnak a hátrányos helyzetű csoportokkal kapcsolatos előítéletek problematikája szempontjából, amelyek vizsgálata sokféle fontos tanulsággal szolgál. A felvetett kérdéskörök elsősorban férfi-nő viszonyokhoz, illetve a faji előítéletekhez kapcsolódnak. Az előbbi több okból is célszerű bevonni a vizsgálódásba, noha itt bennünket elsősorban a második kérdéskör érdekel: egyfelől amolyan kontrollcsoportként szolgálhat az utóbbi, még súlyosabb és szerteágazóbb problémakörhöz, másfelől pedig a két kérdéskör gyakran összefonódva jelentkezik, mint ahogyan az *Othello* esetében. A drámapedagógiai foglalkozások során is fontos szem előtt tartanunk azt a módszert, hogy az egyszerűbb kér-

dések felől haladjunk a bonyolultabbak, illetve a könnyen, kevesebb tényező alapján megítélhetőektől a nehezebben megítélhetőek felé. Nádasdy Ádám fordításait használjuk, kivéve az Othellót, amely, mint látjuk majd, Márton László fordításában egészen új olvasatot kapott. E mű esetében ez utóbbi, radikális olvasattal foglalkozunk, hiszen az még élesebben felveti a tanulmány alapkérdését, az előítéletek problémáját, s ez utóbbin alapul Székely Kriszta meglehetősen provokatív olvasata is (Nádasdy 2001–2018, ill. Márton 1997, Székely 2020).

Nagy és komoly műveket elemzünk majd ebből a szempontból (*Szonettek, Makrancos hölgy, Velencei kalmár, Othello*, végül pedig a *Rómeó és Júlia*) de így is fontos kérdéseket vagyunk kénytelenek terjedelmi okokból mellőzni: vizsgálatunkból most kimarad egy olyan izgalmas kérdéskör, mint a babonák, hiedelmek ábrázolása Shakespeare drámáiban. Ilyen hiedelmek a csillaghit, a szellemhit, illetve a vallás és ateizmus problémakörei, amelyeket a *Lear királyban*, a *Hamletben*, illetve a *Macbethben* találhatunk meg a legerőteljesebben). Ezeket részben hasonlóan ábrázolja, mint az itt bemutatandó problémákat (s talán ezt majd egy következő publikációban részletesen is kifejtjük). Amint az alábbi részletes elemzésekből kiderül majd, Shakespeare az előítéleteket kettős megközelítésben mutatja be: ábrázolja ugyan az előítéletet s ezzel egyben megerősíteni is látszik azt, utána azonban relativizálja és feloldja ezeket a sommás nézeteket a befejezés segítségével: az előítélet a darab végén rendre hazugnak, érvénytelennek, vagy irrelevánsnak bizonyul. A sztereotípiákat gyakran az ellenkezőjére fordítja át, leleplezi őket; ez még akkor is igaz, ha ugyanahhoz a kérdéshez többféleképpen tud hozzáállni: darabról darabra más-képpen közelíti meg ezeket az előítéleteket, sztereotípiákat vagy hiedelmeket.

Szonettek: a külső és a belső tulajdonságok összefüggése

Shakespeare Szonettjeinek fordítójaként (Fazekas 2023) is megállapíthatjuk: ez a műve is amolyan kicsiny világgént magában foglalja univerzumának elemeit, így az előítéleteket is. Érdekes módon lírájában ebből a szempontból nem törekszik árnyalt ábrázolásra: két sztereotípiát vesz át, két szélsőséges címmzettípust alkot, hogy azután egymás ellen fordítsa őket, és saját maga is konfliktusba kerüljön velük, így a versciklusban kitörhessen a teljes érzelmi káosz. Címmzettípust mondok, hiszen az újabb kutatások szerint mindkét típusba több személy is tartozott: ezek inkább elvont retorikai-poétikai funkciók, mintsem hűs-vér, azonosítható lények. Az egyik címmzettípus a Malone óta 'Fair Youth'-ként ismeretes karakter: a „Szép Ifjú”, aki szőke, világos bőrű, lehet, hogy szemszíne is kék (mindezt az angol 'complexion' kifejezés fejezi ki, l. Malone 1790). Az ifjú erkölce tiszta és nemes, kisebb viselkedéssbeli hibái vannak ugyan, de ezeket ifjúságának tulajdonítja a beszélő. E címmzettípus beszélőhöz való viszonya alapvetően aszexuális, de igen erős érzelmi intenzitású. Arról a viszonyrendszeréről van szó, amelyet 'tökéletes barátság'-ként jellemeztem fordításom előszavában (Fazekas 2023, 17-25).

A „Dark Lady”, azaz a „Sötét Hölgy” képviseli a másik, az előbbivel minden szempontból ellentétes típust. A hölgy fekete hajú, sötét bőrű, fekete szemszínű, erkölceit tekintve pedig teljességgel erkölcstelen, szexuálisan túlfűtött nő, aki emellett még igen könnyűvérű is. Ebből következik, hogy mind az első címmzettípusra (a korábban „szép ifjúként” említettetre), mind pedig a beszélőre nézve veszedelmes csábítást jelent: a pokolra vinné a beszélőt, illetve a címmzettet is, sőt ez a törekvése vélhetőleg sikerrel járt (bár ezt a beszélő nem tudhatja biztosan). Témánk szempontjából ebben a szép és bonyolult retorikai-poétikai alapképletben az a lényeges, hogy a Szonettekben a külső tulajdonságok egyértelműen megmutatják a belső, erkölcsi tulajdonságokat – ez tehát egy egyszerű alapképlet. Drámái egészen mások: az itt elemzendő műveket az előítéletek szempontjából árnyalt,

összetett ábrázolásmód jellemzi. Az alábbiakban néhány hazai és külföldi előadást és filmet elemezve mutatom be az előítéletek ábrázolását, pozitív és negatív példákat egyaránt bemutatva.

A makrancos hölgy: a hímsovinizmus és kritikája

A feminizmus szempontjából az életmű legproblematisabb darabja alighanem *A makrancos hölgy*. Bár maga a darab számos olyan nőnevelési módszert ír le, amelyet már még a genfi egyezmény is tilt (alvásmegvonás vagy éheztetés...), ma már nem lehet anélkül előadni a darabot, hogy a színpadon elnyomott és brutális eszközökkel megnevelt Makrancos Kata ne kerüljön valamelyest egyenrangú pozícióba a „hárpiát” (az eredetiben 'shrew', azaz egy mérgező harapású cickányfajta szerepel) megszelídító Petruchióval szemben. A Gózon Gyula Kamaraszínház makrancos hölgy-előadásában Honti György igyekszik vinni a feminista hangot, viszont teljesen elviszi paródiába a karaktereket, így az egész mű egy habkönnyű, súlytalan évődéssé változik (Revizor 2009). A Shakespeare-vígjátékok akkor szólnak igazán, ha van egy komoly rétege is a darab előadásának (a kritika szerint ez itt hiányzott). Sajnos újabban eléggé jellemző ez a habkönnyű megközelítése Shakespeare-nek, olyan darabok esetén is, amelyeknél ez kevésbé indokolt; legutóbb a *Varázslat egy nyáréjszakán* című, a Thália Színházban látható feldolgozásban találkoztunk hasonlóval (Csizmadia 2023).

Akad azonban ellenpélda is: a *A makrancos hölgy* Pécsi Balett által készített előadása a darab mélyebb rétegei iránt is fogékony, és igyekszik árnyaltan bemutatni a nemi sztereotípiákat. A koreográfus, Földi Béla szerint:

„A makrancos hölgy Shakespeare nagyon szellemes – arcunkra mosolyt, lelkünkbe vídamságot – ébresztő műve. A mű a férfi és a nő kapcsolatát tárja elénk, melyben finom humorral mutatja be az örök harcot, ahogy próbálunk túljárni a másik nem eszén. Ki hangozva, ki erővel, ki fuffanggal. Végül győz az összetartozás, melyben mindenki úgy érzi, hogy ő nyert. A történet ma is nagyon aktuális, és az marad, míg ember él a Földön. Megpróbáljuk a reneszánsz csodáját a XXI. századi forma- és mozgásvilágon keresztül úgy bemutatni, hogy Shakespeare szelleme ne vesszen el, de jelen világunk ritmusa lekösse a nézőink figyelmét.” (Pécsi Balett 2017).

Az előadás által használt többértelmű szimbólumok (mint például a kötél, illetve ketrec) használata markánsan mutatja a darab betű szerinti értelme által sugallt hierarchia törékenységet, megfordíthatóságát. Az erőszakos férfi titokban erőteljes, valódi vonzalmat érez a nő iránt; hiába hangoztatja, hogy érzéketlen, és kizárólag a pénz motiválja. A nő nem az erőszak eredményeként veti alá magát a férfinak, hanem azért, mert okos. Az tud irányítani a legjobban, aki rejtve marad, és látszólag aláveti magát a másiknak – titokban, a felszín alatt képes őt manipulálni. Kata ebben a változatban elveszíti ugyan a színpadon dúló csatát, de az előadás utal arra, hogy a háborút valójában a nő nyeri meg (immár a színpadon kívül).

Sietünk leszögezni: Shakespeare drámái nem vádolhatóak hímsovinizmussal. A drámaíró jó néhány vígjátékában fordított a felállás, azaz a nő diadalmaskodik a férfi fölött. A *Vízkeresztben* a férfiruhába bújt Viola Cesarióként védelmezi meg a nők szerelmi érzelmeinek mélységét, amelyet Orsino a férfiak nevében kétségbe vont; a darab pedig megmutatja, hogy Viola érzelmei mélyebbek, mint Orsino gróf vonzalma korábbi szerelme, Olivia iránt. Ahogy megpillantja női ruhában Violát, beleszeret, s az boldogan elfogadja férjéül a grófot, hiszen a lány már a darab eleje óta vonzódik a férfihoz. A másik klasszikus példa az *Ahogy tetszik*. Ebben Rosalinda vezeti férfiruhában orránál fogva szerelmesét, Orlandót, hogy meggyőződjön a férfi érzelmeinek valóságáról. A sor persze folytatható a *Sok hűhó semmiért* Beatricéjével, vagy a *A velencei kalmár* Portia-figurájával. Rómeó és

Júlia kettősebből is Júlia a mélyebb érzésű, fajsúlyosabb karakter a cselekmény szempontjából.

A dráma feldolgozásához kapcsolódó feladat szinte magától adódik: játsszunk el egy jelenetet Petruchio és Kata között, majd érveljünk a nők jogai mellett – és a nők jogai ellen. Ez utóbbi érveket vizsgálva azonban ki fog derülni, hogy ezek a retorika alantas érvként rangsorolt eszközei közül válogatnak (testi erő, társadalmi megbecsültség, amely nem feltétlenül áll arányban a személy valódi értékével), és „ad hominem” érvek, azaz a személy elleni támadásnak minősülnek. Jó azt tudatosítani a hallgatókban, hogy a lejárató kampányok igen gyakran ilyen alantas eszközöket használnak (politikai oldaltól függetlenül), így ezek, bár nagy felzúdulást is kiválthatnak, alapvetően megvetendő és közönséges (s így: a nagyközönségre erősen ható) érvek. Az előadott jelenetnél írjuk át nyugodtan a fordítások szövegét, és a középkorias vagy túlzottan tekintélyelvű érveket próbáljuk finomabbra, elfogadhatóbbra cserélni. A lezárás rögtönzött is lehet vagy a többiek által megszavazható, de az ideális befejezés mindenképp a békekötés lenne.

A reflexió után következhet az applikáció, azaz olyan drámajátékok, amelyek a másság, az előítéletek kérdéskörét dolgozzák fel. Talán a legerősebb előítélet fiataloknál a nemekhez kapcsolódik. A játékosok kezdő szituációként megmutathatják, milyen a férfi-/fiúszobor és a női/lányszobor, milyen jellemző megfagyott mozdulatai lehetnek a két nemnek, majd ezt továbbfejlesztve hozzátehetnek a szoborhoz férfiakra/fiúkra vagy nőkre/lányokra jellemző mondatokat. Természetesen úgy izgalmas igazán, ha a nőket a férfiak alakítják, a férfiakat pedig a nők. Végül mozgással is érzékeltethetik a köztük lévő feltételezett különbségeket. A játékok végén mindenképp érdemes beszélgetni arról, mennyiben igazak és mennyiben hamisak a szituációk által bemutatott képek (a férfiak valóban hangosak-e és rendetlenek, a nők tényleg nem tudnak vezetni, és valóban hisztiszek-e stb.).

Shakespeare szövegei jól kapcsolódhatnak ehhez a témához. A férfi-nő kettősség *A makrancos hölgy* Kata–Petruchio párbeszédével is jól érzékeltethető. Ebből részleteket lehet a drámapedagógiai foglalkozás résztvevőinek adni – akár leegyszerűsített, nem shakespeare-i formában is –, hogy játsszák el a rátarti nő és a némiképp hímsovinisza férfi kettőseit. A játék után arra kérnénk a játékosokat, hogy mutassák be, hogyan lettek ilyenek szereplőink három rövid szituációban. Az előzmények bemutatása segít megérteni, hogy az egyes személyiségek milyen sokféle utat bejárhatnak, míg olyanokká alakulnak, amilyenek megismerjük őket (például: Petruchio egy alapvetően férfiak meghatározta világban érvényesülni akaró fiatal vagy egy férfiasságára igen büszke macsó, Kata egy elkényeztetett testvér mellett felnőtt, elhanyagolt „második” vagy a keretei közül kitörni akaró feminista).

Othello: a rasszizmus és kritikája

Shakespeare egyik máig felkavaró és erőteljes hatású, komor darabja immár a faji előítéleteket tűzi tollhegyre. Ahogyan ez az itt felsorolt darabok mindegyikére érvényes, ennek a darabnak a színpadra állítása is problematikus, éppen a benne ábrázolt előítéletek miatt. Az értelmezés persze nem minden esetben a tolerancia, illetve a sztereotípiák cáfolata felé halad, sőt: Székely Kriszta, a Katona József Színház rendezőnője éppen azok megerősítésére törekszik, és ebben jó partnerre talált a máskülönben kiváló, de ez esetben talán kissé túl koncepciózus fordítóban, Márton Lászlóban, aki már a címben jelezte ezt az irányt. *Othello, a velencei mór* a cím hagyományosan elfogadott fordítása, Márton László fordításában azonban: *Othello, Velence négere* lett. Ez a fordítás markánsan újraértelmezi az eredetit: mai sztereotípiákat vetít vissza és erősít meg. A „moor” eredetileg nem feketét, vagy ’néger’-t, hanem idegent jelent. Othello karakterének alapvető jellemzője eredetileg az

idegenség kettőssége: a vonzás és a taszítás keveredik benne. Othello vonzó férfi és jó katonára, bár befolyásolható, és olyannyira naiv, hogy másokról is jó szándékot feltételez, még a jól alakoskodó, de velejéig gonosz Jagóról is. Székely Kriszta olvasatában azonban a címszereplő primitív ösztönlényként jelenik meg – ellentétben az eredeti mű összetettebb karakterábrázolásával, s ebben az egyszerűsítésben nézetem szerint némileg partner a fordítás is (Márton 1997, illetve Székely 2020.)

Pikli Natália szintén összetett karakterként mutatja be Othellót (Pikli 2025, 271–284), Zámbóné Kocic Larisa izgalmas tanulmányban veti össze a negatív főhős, Jago alakját a színészettről alkotott puritán véleményekkel (Zámbóné 2017), és valóban: Jago olyan, mint egy gonosz szándékú színész, aki a lehető legrosszabb hatással akar lenni a közönségére – és sikerrel jár. „Nem az vagyok, aki vagyok” – fogalmazza meg, és ez egészen pontosan a színészek önvallomása lehetne. Székely rendezésében, Kovács Lehel remek alakításában Jago állatias gesztusokkal jeleníti meg a tiszta, önmagáért való gonoszságot. Székely Kriszta rendezése éppen hogy a sztereotípiákra játszik rá (témánk, a drámapedagógia, illetve az érzékenyítés szempontjából tehát negatív példa): ebben a darabban minden férfi erkölcstelen és durva, s minden nő prostituált. Ez bizony erős leegyszerűsítése Shakespeare drámájának, annak ellenére, hogy számos szépen megformált pontja van az előadásnak (például a Borbély Alexandra által alakított Emilia monológja a nőiségről, illetve az említett Kovács Lehel játéka). Az előadást egy drámapedagógiai foglalkozáson való feldolgozásra sem ajánlanám, már csak a meglehetősen közönséges szexualitásábrázolás miatt sem, ugyanakkor maga a darab remek alapanyag: árnyaltabb játékmóddal előadott változata sok tanulságot rejthet a kamaszok számára. Oliver Parker filmjében egy ilyenre ismerhetünk (lásd 1. kép.).



1. kép: *Othello* (1995)

A filmkocka remekül mutatja Parker koncepcióját: Othello külső feketesége ellentétben áll belső ártatlanságával, amelyet a fehér palást, illetve a fehér ing jelenít meg a filmben. Branagh ezzel szemben Jagoként fekete öltözékben lép fel, ezzel is utalva sötét lelkű karakterére. Amint a képen látható, Othello arca háttérül egy fehérén csillanó folyó képe látható, míg Jago és Othello között egy fekete várfok látható. Nos, itt már lenne mit elemezni! A külső és belső között ezúttal fordított összefüggés van: Jago, a fehér ember az, aki velejéig romlott; nem árulja el, miért csinálja. Talán azért, amiért III. Richárd, aki talán nem úgy dönt, hogy gazember lesz, hanem torz külseje miatt arra született, hogy az legyen

('I am determined to prove a villain'). Jago sem tehet mást. Sokféle motivációja lehet, kérdés, hogy melyiket tartjuk az igazinak: Desdemónával szembeni féltékenységi fajgyűlölet? Szakmai féltékenységi? Ezt a nézőnek kell eldöntenie a dráma alapján. A feketeséggel viccelnek ugyan, de Othello valójában erényes; bukása ezért tragikus, amellet persze, hogy Desdemona maga a megtestesült ártatlanság, amely pusztulásra ítéltetett. Desdemona a darab elején cselekvőképese nő, aki saját apját is visszautasítva inkább lemond a családjáról, minthogy elveszítsa a mór szerelmét. A Rómeó és Júliából viszont tudjuk: olyan nincs, hogy valaki kiszakad a társadalmi pozíciójából, megválna családjától, nevétől és identitásától, hogy a boldogságnak élhessen. Desdemona tehát nem mindenben ártatlan: megszegi a szerelem törvényét, amely szerint a párválasztáskor a család és a szerelmes egyesítésére, és nem a családból való kiszakadásra kell törekednünk – máskülönben a kapcsolat halálra van ítéelve. Ez is benne lehet ebben a darabban, a tanulságok tehát igen csak sokrétűek.

A feldolgozást segítő kérdések:

1. Milyen állatokra való utalások szerepelnek a műben, és ezek milyen szimbolikával rendelkeznek?
2. Mi a sötét és a világos, a fekete és a fehér színek szimbolikája a darabban? Jelenthet-e a fehér rosszat, és a fekete jót?
3. Mindenki számára érvényes kérdés, hogy mi Jago lehetséges indítéka? Haladóknak: Játsszuk el a karaktert több különböző módon, annak megfelelően, hogy miért követi el az árulást!

A velencei kalmár: a zsidóellenesség és kritikája

A vígjáték a Shakespeare-életmű egyik vitatott darabja: a holokauszt után már nem értelmezhetjük ugyanúgy a darabot, ahogyan a Shakespeare-korabeli nézők.

Az alábbiakban a Miskolci Nemzeti Színház változatát használjuk fel a darab előítéleteinek bemutatásához. Az előadás dramaturgia Mohácsi István volt, a rendező pedig Mohácsi János. A címszerepet Görög László alakította, aki ezért a szerepéért elnyerte a legjobb hazai Shakespeare-alakításért járó Gábor Miklós-díjat. Mohácsi János rendezése a mi szempontjaink szerint abszolút pozitív példa; igaz, a rendezés inkább felnőtteknek, mint gyermekeknek szól, így az anyag feldolgozása (már csak a rasszizmus tematikája és a véres gyilkosság szándékára való utalások) is körülbelül legkorábban 16 éves kortól ajánlott.

Mint azt Pikli Natália is írja, a reneszánsz Angliában megtalálhatók voltak zsidók, akik azonban kikeresztelkedettként illeszkedtek be a társadalomba (Shylock darabbeli büntetéséhez hasonlóan). Mint uzsorások, a korban gyakran vígjátéki szereplők voltak, akik kapzsiságukért és mohóságukért rendre megbűnhődtek. Shakespeare ebben a drámájában a kortárs vígjátékokhoz hasonlóan megbocsájtóbban viszonyul Shylockhoz, érezteti azonban a karakter sötét oldalát, bosszúszomját is, amely azonban végül kielégítetlen marad, így a karakter ambivalens értékű (ezt a kérdést persze a modern adaptációk rendre eldöntik a komikus, vagy a tragikus hős irányába formálva a karaktert). A zsidókat kereszténygyilkos, machiavellista bosszúálló összeesküvőként ábrázoló darab is született a korban, például Christopher Marlowe *A máltai zsidó* című alkotása.

A büntetést teljesen másképp értékeli az eredeti mű, mint Mohácsi olvasata: ami Shakespeare korában egy megszokott eljárás volt, identitásának elvesztését jelenti. Az eredetileg vígjátékként felfogható mű így tragikus felhangú befejezést kap; Shylockból a végén Bölcs Náthán válik (Lessing lezárásának dramaturgiai megoldását átvéve ebben az értelmezésben is némán áll, miközben elveszíti mindenét). Mohácsi koncepciója érdeké-

ben változtat is a szövegen: radikalizálja a zsidóellenes gesztusokat, és egyszerűsíti az elentétet. Az eredetiben Antonio azért gyűlöli Shylockot, mert kamatra ad kölcsön, nem pedig (mint Antonio) keresztényi szeretetből. Ez a Mohácsi-féle változatból – érthető módon – hiányzik. Erre a darabra erősen hatott a történelem: ma már teljesen más szemmel nézzük ugyanazt a cselekményt, mint a holokauszt előtt.

Shylock nagyon ellentmondásos karakterré változott a történeti kontextus módosulásának hatására: az eredetileg kicsinyes, joggal bűnhődő vígjátéki figura ma már egy egész nemzet meghurcolásának, üldözöttségének a jelképévé, tragikus alakká vált – akkor is, ha nem nyúlunk hozzá az eredeti szöveghez.

Érdemes elgondolkodni, hogy mitől lesz valaki ilyen vagy olyan vallású? Ezen kívül az is fontos, hogy elképzeljük, milyen lehet egy vallás képviselőjeként egy ellenséges közegben létezni. Szintén fontos kérdés: hogyan, milyen módosításokkal lehetne még inkább vígjátékká tenni *A velencei kalmárt*?

Othello és Shylock esete természetesen másfajta feldolgozást igényel, mint a nemekkel kapcsolatos előítéletek, hiszen szoborjátékban nehéz lenne megalkotni „Velence négerét” vagy a velencei kalmárt. Izgalmas lehet viszont „Az első találkozás” típusú szituációs játékokkal kísérletezni. Például a szülők féltett gyermeke hazahozza jövődöbeljét, aki történetesen sötét bőrű vagy zsidó, az állásinterjún az előítéletekkel rendelkező főnök Othellót vagy Shylockot faggatja, esetleg az állásra pályázik az előítéletekkel rendelkező, főnöke azonban színes bőrű lesz vagy épp zsidó. Összehasonlításként más „típusok” is bemutatkozhatnak a szülőknek vagy az állásinterjún (a teljesen alkalmatlantól kezdve, a hányaveti, laza udvariasságra mit sem adó fiatalon át az ilyen helyzetektől rettegő emberig). Az összehasonlítás azért is izgalmas lehet, mert a drámajáték megbeszélésekor biztosan felmerül, hogy más karakterek önhibájukból alkalmatlanok egy állásra vagy a szülők jóindulatának megnyerésére, míg arról, hogy valaki milyen bőrszínnel született, nem tehet. Az előzmények bemutatása ennél a két alaknál is érdekes eredményekhez vezethet. A résztvevők eljátszhatják három rövid jelenetben, hogyan lett Othelloból velencei hadvezér, vagy hogy hogyan találkozhatott Desdemonával. Ugyanígy az is bemutatható, miért lett ilyen gonosz figura Shylock, esetleg milyen előítéletekkel kellett szembenéznie, hogy a végén irreális kegyetlenséggel egy embertársa halálát kívánja.

Az előítéletekkel kapcsolatos drámafoglalkozás erős reflexiós folyamatot igényelhet, különösen, ha a résztvevők között van olyan, aki saját bőrén tapasztalta az előítéletek negatív hatását. A témával kapcsolatos beszélgetést érdemes oldani olyan drámajátékokkal, amelyek az együttműködést, a másság megértését és annak előnyeit mutatják meg. Jó döntés lehet mozgásos feladattal zárni: egy olyan akadálypályán átkelni a résztvevőkkel, amely megköveteli az együttműködést, a másik helyzetének megértését. Például az az akadálypálya, amely négy játékos együttes szerepét igényli. Egyikük figyeli az akadálypályát, és hogy társa szemét becsukva merre jár benne. Mutogatással jelzi egy másik résztvevőnek, mit kellene tennie az pályán mozgóknak, ez a másik résztvevő pedig megszűgya a mozgásra vonatkozó utasítást egy újabb játékosnak, aki azt szintén vakon kihangosítja a pályán mozgóknak. Érzékeltetheti ez a játék, hogy a nagyon különbözők is képesek együtt sikeresek lenni.

A Rómeó és Júlia új olvasata

A Rómeó és Júlia egyike a legtöbbet értelmezett és legtöbb irányból feldolgozott daraboknak (részletes elemzését lásd Pikli 2005, 97–116). A kortárs adaptációkban egyre gyakoribb jelenség, hogy a meglévő drámákat feltöltik a mi korunkra jellemző, de az angol reneszánszban még egészen másképpen felmerülő konfliktusokkal (sőt, arra is van példa, hogy ezek az érzékenységek akkor még nem is léteztek). Ezek a dramaturgiai megoldások

nem ritkán erőltetett olvasatokhoz, erőszakos hozzátoldásokhoz vezetnek. Szerencsére a most tárgyalandó darab, a Globe Színház Rómeó és Júlia-előadása üdítő kivétel, s e cikk témájához tanulságos lehet megértenünk, hogy miért (Dromgoole 2009). Hogy sikeres volt ez az adaptáció, annak egyik fő oka magában a műben rejlik. A történet egyik furcsa sajátossága, hogy a két család közötti ellenségeskedés valódi oka homályban marad (egyike a híres shakespeare-i 'plot hole'-oknak, azaz történethiányoknak) – senki sem tudja, hogy min vesztek össze, vagy ha tudja is mondjuk Escalus herceg vagy a két családfő, a drámában nem beszél róla senki. Ez a hiány a nézőt elgondolkodtatja, de választ nem kaphat rá, csak hipotézisekig juthat. A rasszista ellentét bevezetésével azonban ez a súlyos történetbeli hiányosság kiegészül. Így már érthetővé válik, hogy miért nem beszélnek az ellentét indítékáról – szégyellhetik ezt, vagy magától értetődő számukra. A Montague-k és a Capuletek ilyen típusú elkülönítése és a közöttük lévő konfliktus rasszista ellentétként való értelmezése elmélyíti a darabot, és hangsúlyossá teszi a kibékülési jelenetet a darab zárlatában.

A történet ebben az olvasatban jól mutatja a rasszista ellentétek romboló hatását: végső soron tehát új irányt ad a történet értelmezésének. A másik nagy rejtély, hogy miért is kell voltaképpen meghalnia a két szerelmesnek? Számos válasz létezik erre: talán a sorozatos kedvezőtlen véletlen, talán Mercutio és Tybalt meggyilkolása, talán Escalus herceg gyengesége, talán Lőrinc barát gyávasága és tehetetlensége, talán Júlia apjának, Capuletnek a ridegsége és türelmetlensége miatt; de ok lehet a szerelmesek őszintétlensége is szüleik iránt. A Globe változata pedig a legnyilvánvalóbb, de tartalmatlansága miatt az eredeti darabban a legfelszínesebben kidolgozott érvet mélyíti el: a két család ellentétét.

Azért is ajánlhatjuk ezt az anyagot drámajáték formájában történő feldolgozásra, mert a történet kifejezetten alkalmas kamaszok számára. Figyelnünk kell arra, hogy melyik drámát melyik korosztállyal dolgozzuk fel, hiszen például *A velencei kalmár*ra már nem mondható el, hogy a kisgyermek számára megfelelő lenne. A *Rómeó és Júlia* dramaturgiája viszont könnyen elfogadhatóvá teszi ezt a változtatást is.

Konklúzió

A Shakespeare-drámák sokféle lehetőséget kínálnak a társadalmon belüli sztereotípiák és előítéletek feldolgozására. Akár a férfi-nő kapcsolatról van szó (mint *A makrancos hölgy*-ben), akár a feketékkel szembeni előítéletről (mint az *Othelló*-ban), akár a zsidógyűlöletről (mint *A velencei kalmár*-ban), minden verziót lehet a mai kisebbségek helyzete felől értelmezni. A múlt és a jelen közötti távolság pedig lehetővé teszi, hogy kicsit külső szemlélőként, elfogulatlanabban közelíthessenek a darab problémáihoz. Mint a *Rómeó és Júlia* példáján láthattuk, Shakespeare egyéb drámái is alkalmasak arra, hogy az egyes olvasatok hasonló problémák felvetésével mélyítsék az adott mű problematikáját. Akár meglévő előadások vagy filmek megtekintésével, akár egyes jelenetek eljátszásával, drámapedagógiai foglalkozás keretében is feldolgozhatóak ezek az alkotások, és segíthetnek az előítéletek mélyebb megértésében.

Irodalom

Balogh Renáta Tünde – Józsa Krisztián (2023): Az olvasás fejlesztése a drámapedagógiai módszerekkel. *Anyanyelvi Kultúraközvetítés* 6(2), 4–16. DOI: <https://doi.org/10.33569/akk.4680>

- Bethlenfalvy Ádám (2021): *Drámapedagógia*. [Diverse Project – tanári kézikönyv] szerk. Cziboly Ádám, Budapest: InSite Drama Nonprofit Kft. >URL: https://diverse-education.eu/wp-content/uploads/2021/04/DIVERZ_BELIV_WEB_UJ_HU.pdf [2024. 05. 12.]
- Csizmadia Tibor (2023): *Varázslat egy nyáréjszakán* (William Shakespeare: Szentivánéji álom), fordította: Székely Csaba, rendezte: Csizmadia Tibor, Budapest: Thália Színház, 2023.
- Domokos Áron (2022): "Gypsy in Space": A Note on the Representation of the Roma in Contemporary Hungarian SF Short Stories. *Vector*, május 28., <URL: <https://vectorbsfa.com/2022/05/28/gypsy-in-space-a-note-on-the-representation-of-the-roma-in-contemporary-hungarian-sf-short-stories/> (2024. 05. 23.)
- Domokos Áron (2023): Lajkó az űrben. A romák reprezentációja a kortárs SF-narratívákban. *Acta Scientiarum Socialium*, 23(51), 39–61., <URL: <https://journal.unimite.hu/index.php/asc/article/view/5249/5382> (Letöltés időpontja: 2024. 05. 12.)
- Dromgoole, Dominic rendező (2009): *Romeo and Juliet*. London: Globe Theatre
- Fazekas Sándor ford. (2023): *William Shakespeare Szonettjei*. Ford., jegyz., előszó: Fazekas Sándor, Budapest: MMA Kiadó
- Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok : Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon
- Malone, Edmond (1790): *The Plays and Poems of William Shakespeare : In ten volumes*. London: H. Baldwin
- Mandl Erika, N. (2021): Színházi nevelés és közönségnevelés a Kaposvári Egyetemen. *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* 28., Eger: Esterházy Károly Líceum, pp. 161–176. <URL: <https://periodicals.uni-eszterhazy.hu/spf/actual> (Letöltés időpontja: 2024. 05. 12.)
- Nádasdy Ádám ford. (2001–2018): *William Shakespeare: Drámák I–III. Rómeó és Júlia, Makrancos hölgy, A velencei kalmár*. Budapest: Magvető
- Márton László ford. (2009): William Shakespeare: Othello, Velence négere. *Színház*, 43(12), melléklet: 1–24.
<URL: https://szinhaz.net/wp-content/uploads/pdf/drama/2009_12_drama.pdf (2025. 06. 24.)
- Megyeri Lilla (2017): A szerelem erejéről (A Pécsi Balett Makrancos hölgy-előadásáról)
<URL: <https://tanckritika.hu/kategoriak/kritika/1172-megyeri-lena-a-szerelem-erejerol> (2024. 05. 12.)
- Parker, Oliver rendezte (1995): *William Shakespeare: Othello*. Egyesült Királyság – USA: Columbia Pictures et al.
- Pikli Natália (2025): *Shakespeare minden időkre*. Budapest: Európa Kiadó
- Pécsi Balett (2017): *A Pécsi Balett ismertetője a Makrancos hölgy-előadásáról*. <URL: <http://archivum.pecsibalett.hu/eloadas/a-makrancos-holgy> (2024. 05. 12.)
- Rádai Andrea (2009): Shakespeare szelleme a város szélén. <URL: <https://revizoronline.com/a-makrancos-holgy-gozon-gyula-kamaraszinhaz-budapest/> (2024. 05. 12.)
- Székely Kriszta rendezte (2020): *William Shakespeare: Othello*. Budapest: Katona József Színház
- Zámbóné Kocic Larisa (2017): Jago, a színházellenesség szócsöve és bűnbakja. *Apertúra*, 12(4), <URL: <https://www.apertura.hu/2017/nyar/kocic-jago-a-szinhazellenesség-szocsove-es-bunbakja/> (2024. 05. 12.)

SUMMARY**Black Romeo, white Juliet*****The Opportunities of Processing Prejudice in the Works of Shakespeare***

The following study examines the presence of various prejudices in William Shakespeare's plays and their film and stage adaptations. It also attempts to utilize the interpretative yield in a way that can be applied well in drama pedagogy classes. During such classes, students become aware of their own limitations, perhaps even unconscious prejudices, and at the same time gain a deeper understanding of the prejudices against them, their functioning, and their internal logic. The examples of the study come from *Romeo and Juliet*, *The Taming of the Shrew*, *Othello* and *The Merchant of Venice*; it is important to emphasize that these are prejudices of varying severity, the more serious of which are only recommended for processing from mature adolescence. In such sessions, attention should always be paid to resolving and processing any possible traumas, emotions and conflicts. The world of Shakespeare's dramas can be a great tool for maintaining a distance from personal involvement, as it also approaches the issue of prejudice in a flexible and nuanced way.

Keywords: drama in education, prejudices, *Romeo and Juliet*, Shakespeare



RAJNAI László

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

ORCID: 0009-0004-5503-6374

rajnai.laszlo@gmail.com

Út önvalónkba

Fűzfa Balázs: Szemben a valósággal
recenzió

Kulcsszavak: irodalomtanítás, irodalomtörténet, kultúraközvetítés

Fűzfa Balázs irodalomtörténész műve egy összefoglaló kötet, amely, mint a cím is sugallja, irodalomtörténeti előadásokat rendszerez és ötvöztet egységes, írott anyaggá. A mű alapjául szolgáló előadások 2021 tavaszától 2022 teléig élő, internetes adások formájában születtek meg, még a koronavírus második hulláma idején kezdődtek. Az előszóban a szerző kifejti, hogy a művel alapvetően az volt a célja, hogy a magyar irodalom kiemelkedő alakjainak karakterrajzán keresztül valamiféle szellemi nyugalmat közvetítsen az olvasó felé, így a maga irodalmi eszközeivel egyfajta (sors)közösséget teremtsen a jelen idő és tér határain túl. A projekt kezdetén Fűzfa Balázs szándéka nem volt nagyratörő; arra számított, hogy a szombathelyi Berzsenyi Dániel Könyvtárból közvetített élő adásokkal maroknyi nézőt ér majd el, ám egy-egy előadást végül több százan követtek élőben, és még ennél is többen nézték meg az online elérhető, rögzített változatot. Talán ezek vezethették arra a szerzőt, hogy előadásait immár könyv alakban is az érdeklődők elé tárja. Ha csak az előszóban található köszönetnyilvánítást olvassuk el, az is hűen tükrözi, hogy a szerző milyen gazdag szellemi mikrokozmoszban él: a videoanyagban kiemelkedő művészek tolmácsolásában jelennek meg az eredeti művek, valamint volt diákjai, a mai irodalomelmélet és irodalomtörténet kutatói, központi alakjai a beszélgetőtársai.

A kötet Fűzfa Balázs szerint is kísérleti mű, eddigi munkáinak sorából kilóg: kaleidoszkópszerű betekintést nyújt a magyar irodalmi élet legendáriumába. Itt nem egy előre megírt előadás végül megszerkesztett és kötetbe rendezett változatával találkozunk, amint azt tudományos előadások kapcsán megszokhattuk, hanem egy előszóban elhangzott anyag kontextushű leiratát olvashatjuk. Nem egy megállapodott szöveget közöl, a gondos szerkesztői munka mellett a sorok között így is érződik az élő közvetítés varázsa. Az előadások vágás és szünet nélkül zajlottak le, így a könyvet olvasva is egyfajta gondolatfolyamként éljük meg a témák feldolgozását.

A kötet olyan sokrétű, és olyan szellemi mélységeket jár be, hogy méltán ajánlható érettségire készülő diákoknak (és tanáraiknak!), de érdeklődéssel fogja forgatni bárki, aki valaha részt vett irodalomórán. A szerző újszerű irodalomelméleti és irodalomtanítási megközelítését már megismerhettük gimnáziumi tankönyvein keresztül, de még előismeretünkől függetlenül is lehetetlen volna eltagadni alapvetően élménypedagógiai hátterét. Az az olvasó érzése, hogy a szerző azokkal a kérdésekkel foglalkozik, amelyeket nem merünk irodalomórán megkérdezni, pedig érzésünk szerint fontosak lettek volna az történeti-irodalmi kor és az alkotó megértéséhez. Szembeötlő az anyag képszerűsége, nemcsak a sűrűn elhelyezett illusztrációk miatt (ezek leginkább saját képek, valamint Garas Kálmán és Stekovics Gáspár fotóművészek munkái), hanem a szöveg élményszerűsége okán is.

A tartalomjegyzéken átfutva láthatjuk, hogy a könyv szerkesztése elszakad a hagyományos irodalomtörténeti munkáktól. Nem történeti-kronológiai alapú, sokkal inkább a

szerző személyes preferenciáin nyugszik, így kerülhet nyitásként Pilinszky, Arany és Ady egymás közvetlen szomszédságába. A fejezetek – mindegyik egy-egy irodalmi anizs –, egy az alkotótól kiragadott sorral, parafrázissal vagy egy szerzői kérdéssel indítanak, ezzel felütéssel ortofotóként adnak rálátást az egész szerzői munkásságra, amelyet aztán szépen lassan, sorról sorra bont ki előttünk Fűzfa Balázs szövege.

A szerző alapkérdése, hogy az irodalom – vagy szűkebben nézve, a költészet – alkalmas-e a létezés bonyolult rétegzettségének leírására. Az előadások során vissza-visszatér a nyelvészet értelmezési keretéhez, ennek segítségével kerül közelebb a szerzők képvilágához, szimbólumrendszeréhez és irodalmi beszédmódjához, de tudatosan távol magát a derridai dekonstrukciós iránytól, így a laikus olvasó számára is jól olvasható és közérthető elemzéseket tár elénk.

Fűzfa Balázs olvasatában az irodalom lelki szükségletet elégít ki, reményt ad, mert mindig „szemben áll a zord valósággal” – innen a kötet címe is. Az előadások célja, hogy „jó érzéseket keltő, szellemi együttlétek” lehetőségét teremtsen meg, valamint, hogy végső soron az irodalmon keresztül egy önismereti fejlődés során szorosabb „barátságba kerüljünk magunkkal” is. Az egzisztencialista pszichológus, Yalom szerint a lét problémáival az irodalom és a filozófia sokkal mélyrehatóbban foglalkozik, mint a pszichológiai szakirodalom, a frommi értelemben pedig a kreatív folyamatok során a szerzők saját énteremtése is zajlik. A lét nehézségei, amelyek az előadások ideje alatti járvány idején még hangsúlyosabbá váltak, a művészi olvasatban új értelmet nyernek (lásd Hrabal, Kundera vagy Frankl műveiben a *patodicea* kérdését).

Az online előadások nehézségeként jelölte meg a szerző az interakció hiányát, ezért elmondása szerint az élő közvetítés alatt a kamerához egészen közel helyezkedett el, és onnan beszélt, hogy valamelyest így teremtsen meg a közvetlenség érzetét. Ugyanez a témához való közelség köszön vissza a szövegben: az a szeretet és melegség, amellyel tudományterületéről, az irodalomról beszél, átütő erejű. Írásában az irodalom a teljes emberi lét – az arendti *Conditio Humana* – hordozója, melynek segítségével a világ és ezáltal a benne foglalt saját személyes létünk is, körüljárhatóvá és megérthetővé válik; mint Dilthey mondja, az irodalom az objektív külső világ belső, egyéni variációt jeleníti meg. Személyes anekdotái különös színt visznek ebbe az arcképcsarnokba, élővé és életközelié teszik azt az irodalmat, amelyhez a közelmúlt olvasáskutatásai szerint legtöbbünk ma már legfeljebb csak a könyvborítókön keresztül kapcsolódik.

Tematikájában központi szerepet játszik az egyén és a társadalom kapcsolata, olyan írók, költők alakjain keresztül lehetünk szemtanúi személyes, egzisztenciális küzdelmeiknek, mint József Attila, Pilinszky, Ady, Kosztolányi, és természetesen megjelenik az örök fűzfai téma, Ottlik Géza is. Az olvasó mint véges találkozik az irodalomban tárgyalt témával mint végtelennel; a lét disszonáns hangzatain keresztül értjük meg az adott kor társadalomfelfogását és filozófiáját. Fűzfa Balázs kötete a romantikától kezdve a modernen át vezet minket el a posztmodern líráig és prózáig, sok esetben irodalmi párhuzamait is korzakokon átívelve húzza meg, ezzel teszi kurrensé a régebbi szerzők tematikáját.

A könyv átlátható szerkezete, közérthető nyelve és tudományos alapossága hasznos forrásként szolgálhat bármely olvasó számára, Fűzfa Balázs kötete a megszokott, lexikálisan alapozott irodalomtanítási munkák sorától elüt, mivel kritikus gondolkodásra ösztönzi az olvasóit. Azt javaslom, hogy a könyvet úgy forgassuk, mintha előadást vagy szimpóziumot követnénk, mivel az a látens hipertextualitás, amely a kötet sajátja, egyébként is megfékezi a rohanó gondolatot. A szerző minden írásban kitekint más tudományterületekre, nem áll tőle távol a filozófia, a lélektan vagy a természettudományok területe sem. Így kérdéseinél (és számos akad belőle) álljunk meg és merengjünk el egy kicsit. A

kötet, bár indirekt módon, de egyébként is erre hív minket: felfedezésre. Egy olyan útra, amely az irodalmon, az irodalmi alakok életén keresztül vezet minket önvalónkba.

Fűzfa Balázs: Szemben a valósággal – 24 előadás a magyar irodalomról. Szombathely: Savaria University Press, 2023. 486 p.

The path to our inner self

Fűzfa Balázs: Szemben a valósággal

Keywords: literary education, literary history, cultural mediation

