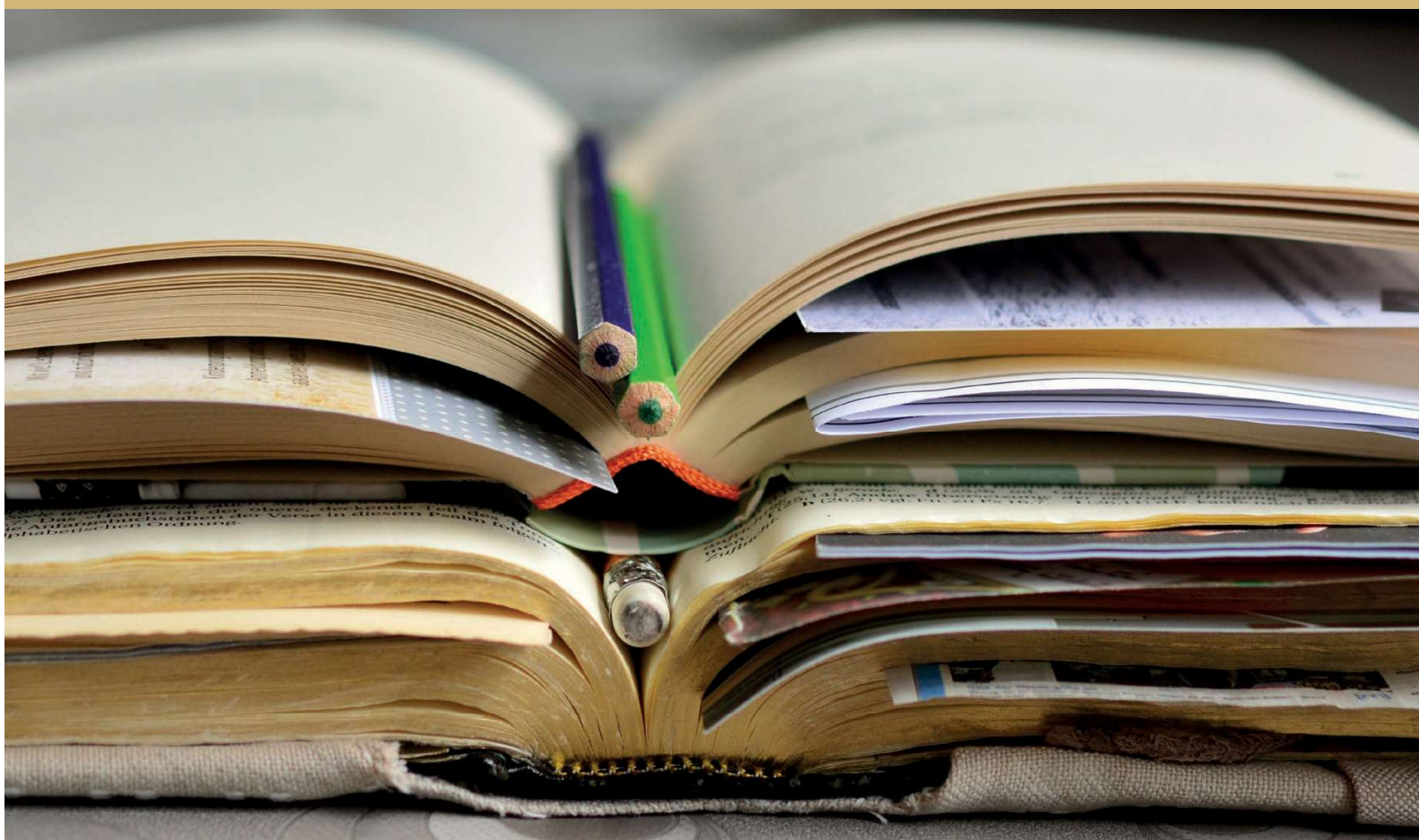


# BIBLIAI TOPOSZOK AZ IRODALOMÓRÁN

Szerkesztette:  
Moldován Szilvia



**BIBLIAI TOPOSZOK  
AZ IRODALOMÓRÁN**





# BIBLIAI TOPOSZOK AZ IRODALOMÓRÁN

---

Szerkesztette:  
*Moldován Szilvia*

L'Harmattan

Budapest, 2024

A kötet megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem támogatta.

Lektorok:

Dr. Tölgyessy Zsuzsanna

Dr. Hernádi Mária

© L'Harmattan Kiadó, 2024

© Szerkesztő és szerzők, 2024

ISBN 978-963-646-197-3

A kiadásért felel Gyenes Ádám

A kötet megrendelhető,  
illetve kedvezménnyel megvásárolható:

L'Harmattan Könyvesbolt  
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.  
Tel.: +36-70-554-3177  
szerkesztoseg@harmattan.hu  
www.harmattan.hu  
webshop.harmattan.hu

# Tartalom

MOLDOVÁN SZILVIA  
Előszó

7

## ELMÉLETI TANULMÁNYOK

FABINY TIBOR  
*„Hajtson szentlélek vagy a korcsma gőze”*  
A Biblia és az irodalom kapcsolatáról

13

SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT  
*„...az értelemig és tovább!”*  
Biblia tanításának megközelítése a katolikus irodalomtankönyvben

31

## A BIBLIA TANÍTÁSA AZ IRODALOMÓRÁN

TERDIKNÉ TAKÁCS SZILVIA  
A Teremtés könyve kreatív-impulzív  
feldolgozásának lehetőségei

49

KÓHALMINÉ DEME ZSUZSANNA  
Mi újság, Biblia?  
Projektfeladat 8. vagy 9. osztályos tanulóknak

71

KEISZ ÁGOSTON  
A tékozló fiú-narratíva olvasatai az irodalomórán

89

PELCZER KATALIN  
*A Halotti beszéd és könyörgés* tanításának lehetőségei  
és motivikus továbbélése a későbbi korok magyar irodalmában

109

*A BIBLIA TOVÁBBÉLÉSE A MAGYAR IRODALOMBAN AZ EMBER TRAGÉDIÁJÁTÓL*  
*A KITELEPÍTÉSIG*

|                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| KAUTNIK ANDRÁS<br>Madách Imre <i>Az ember tragédiája</i><br>és a szabadság motívuma logoterápiás megközelítésben                                                       | 127 |
| ANTAL ORSOLYA<br>Bibliai parafrázis a tanórán Babits Mihály:<br><i>Jónás könyve</i> című művének drámapedagógiai feldolgozása                                          | 141 |
| MOLDOVÁN SZILVIA<br>Rejtélyes kapcsolódások a halál árnyékában<br>Bibliai toposzok Pilinszky János <i>Ravensbrücki passió</i><br>és a <i>Harmadnapon</i> című versében | 163 |
| ZALÁNYI KINGA<br>„egy darabka ég, ami elfér egy szóban”<br>Bibliai szólamok Visky András <i>Kitelepítés</i> című regényében                                            | 175 |
| A kötet szerzői                                                                                                                                                        | 192 |



# Előszó

MOLDOVÁN SZILVIA

Amikor magyartanárként közelítünk a Bibliához, és elhangzik „a Könyvek Könyve, de nem egy könyv, hanem könyvek gyűjteménye” mondat, a diákok még nem, de mi már látjuk, hogy valójában a gyűjtemény szó most nagyon erősen jelzi azt, hogy a következő nyolc-tíz órában összesűrűsödik mindaz, amit az irodalomtanítás nehézségének és örömeinek együttes izgalmaként élünk meg egy új téma bevezetésekor.

Mit is tartunk a kezünkben magyartanárként, amikor ezeket a szavakat mondjuk? A hagyománnyal való kapcsolat még csak most felfedezendő tárházát, a kultúrák közti kapcsolat érdekes lehetőségeit, egy igazi műfajgyűjteményt, amelyhez négy-hat-nyolc éven át mindig visszatérhetünk. Toposzok, költői eszközök, képek gyűjteményét, amelyhez az egész világirodalom kapcsolódik, és ennek a csodálatos kapcsolódásnak a szemlélésére most közös, több éves munkával szerződünk az érettségiig, amit minden tanórán elővehetünk majd. Ezenfelül az interpretációs tapasztalatok gazdag világát, megismerési és reflexiós szintek gyűjteményét, egészen a mély imatapasztalattól a klasszika-filológiai kutatásokig, és igen, azonosulási szintek gyűjteményét is: befogadói kötődési mélységek alakulnak a szöveggel való találkozásokból.

Egy egész osztálynak mint befogadói csoportnak is lesz egy története, hiszen ez a szöveg az, ahova minden intertextuális vonatkozásnál visszatérünk, és nemcsak a bibliai primér szöveg, hanem majd egy-egy bibliai toposz idézi fel újra ezeket a találkozási paradigmákat, hozzátéve az intertextualitás által kapott újabb reflexiós szinteket és befogadói szerepeket, megéléseket. Már látjuk magunk előtt, milyen izgalmas feladatokat találunk annak felfedezésére, hogy hogyan értelmezték újra a Biblia motívumait, narratív mintáit, témáit, szereplőit az egyes irodalomtörténeti korok, korstílusok, szerzők, műfajok.

Találkozástörténetek gyűjteménye is lesz a Biblia, a befogadói szerepek sokszínűségének szinkrón és diakrón tükre, s remélhetőleg közösségi és egyéni tapasztalatok kapcsolódnak majd hozzá. Talán azt is látjuk, hogy lehetőséget ad annak a felismerésnek, hogy másoknak ugyancsak megvan a maga befogadói tapasztalata, és az ahhoz való kötődése, története.

A befogadáshoz és elfogadáshoz kapcsolódó önreflexivitás sajátos módjaival is találkozunk majd a diákok az évek során. Mi elkísérjük őket ezen az úton bizonyos feladatokkal, amelyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy a fent leírtak megvalósuljanak, képességgé és örömmé fejlődjenek. A kötet szerzői egy-egy ilyen feladattal vagy feladatgyűjteménnyel és a hozzájuk kapcsolódó reflexióval ezt a kísérést kívánják segíteni. A kötet nem véletlenül maga is gyűjtemény. Jó gyakorlatokat, feladatokat tettünk egymás mellé, többen egyúttal műhelymunkában is gondolkodtak.

A Pázmány Bölcsészkarán nagy hagyománya van a bibliai toposzokról és irodalomtanításról való együtt gondolkodásnak. Egy egész generációnyi irodalomtanár került ki abból a műhelyből, ahol Kiczenko Judit archetípusok és toposzok specializációja, Sályiné Pásztor Judit hagyományközpontú módszertan órái meghatározóak voltak. Fabiny Tibor és Mártonffy Marcell a bibliai hermeneutika kontextusát hozták közel az egykori irodalom szakos pedagógushallgatókhoz. Irodalomtörténeti tanulmányaik mellé beépült egy olyan módszertani paradigma, amely nem nélkülözi Northrop Frye, Buber, Gadamer, Ricoeur hermeneutikai szemléletét a magyarórákon sem.

A PPKE BTK Tanárképző Tanszéke számára meghatározó a köznevelési partnerekkel, az iskolákkal való együttműködés. A gyakorlólhelyekkel közösen végzett, a magyartanítás módszertani támogatását célzó műhelymunkánk eredményeit ezzel a kötettel szélesebb körben is szeretnénk elérhetővé tenni.

Gyűjteményünk alkalmazásának szerepet szánunk a pedagógus- és tanárképzésben, nemcsak a magyartanításra való felkészülést támogatva, hanem más tanár szakosok, tanítók számára is, megerősítő együtt gondolkodást kínálva a keresztény nevelői hivatásra készüléskor.

Elsősorban a magyartanításra való felkészüléshez nyújt szemléletet és jó gyakorlatok konkrét példáit, de segítheti más szakosok felkészülését, így elsődlegesen a hittanár–közismereti tanár szakpárosokét. A kötet a tanárképzésen túlmenően a tanítók képzését is támogatja. Mindezt a hivatásképzés szolgálatában, amit Kozma Gábor általában is a katolikus felsőoktatási intézmény sajátos képzési-nevelési modelljeként nevesített. (Kozma Gábor: „Képzési-nevelési rendszer modellje a hittanárképzésben.” *Deliberationes*, 2009/2, 99–108.)

A kötet előszavát a két elméleti tanulmányt tartalmazó rész követi. Először Fabiny Tibornak a Biblia és az irodalom kapcsolatáról szóló tanulmányát

olvashatjuk, ahol a szerző előbb a Biblia és az irodalom közös gyökereit, tulajdonságait vizsgálja, a második részben a Biblia irodalmiságára helyezi a fókusz, majd a Biblia hatástörténetét, a bibliai motívumoknak az irodalomba történő átemelését, végül az irodalmi módszerek alkalmazásának megjelenését vizsgálja a bibliaértelmezésekben. A második tanulmány Sályiné Pásztor Judité, akinek a vezetése alatt kezdődött 2018-ban a MKPK Szent István Társulatnál megjelent irodalom tankönyvcsalád kidolgozása. A tankönyvcsalád korszerű szemlélettel és módszertani megoldásokkal igyekszik túllendülni a tantervi meghatározottság korlátain, és a hagyományba ágyazottság intertextuális kontextusait helyezi előtérbe. A tankönyv bibliai vonatkozásait mutatja be a tanulmány, külön feladatcsoportokat megadva a tantárgyi kapcsolatok és a kompetenciafejlesztés szempontjából.

A kötet *A Biblia tanítása az irodalomórán* című következő részében a jó gyakorlatok következnek. Terdikné Takács Szilvia, Kőhalminé Deme Zsuzsanna a bibliai teremtetéstörténet komplex feldolgozását mutatják be két teljesen különböző módszerrel, szervezési móddal. Keisz Ágoston a tékozló fiú történetének tanórai feldolgozási lehetőségeit mutatja be, több megközelítést is kínálva, ki-mondottan befogadócentrikus szemlélettel. Pelczer Katalin komparatistikai szemlélettel a *Halotti beszéd és könyörgés* továbbélésének bibliai vonatkozásaihoz ajánl gyakorlatokat.

*A Biblia továbbélése a magyar irodalomban* Az ember tragédiájától a Kitelepítésig című rész első tanulmányában Kautnik András *Az ember tragédiájának* elemzéséhez több módszer, feladat és a logoterápia eszköztárával közelít. Antal Orsolya Babits *Jónás könyvéhez* drámapedagógiai és kreatív írásos feladatokat ajánl, én, a kötet szerkesztőjeként Pilinszky két versének krisztológiai, hermeneutikai értelmezéséhez ajánlok feladatokat, végül Zalán Kinga friss szemmel és ötletekkel Visky András: *Kitelepítés* című regényének feldolgozásához ad javaslatokat.

Végül engedjék meg, hogy köszönetet mondjak a kötet szerzőinek, akik a félév során az irodalomtanítás mellett osztályfőnökként, mentortanárként dolgozva szakítottak időt a gyakorlatok megosztására. Köszönöm a szakmai és nyelvi lektorok munkáját. Sályiné Pásztor Juditnak a munka szakmai kísérését, Moldován Mártonnak a filológiai, strukturáló segítséget és korrektúrát, Kampf Alfrédnek a filológiai segítséget, Felleg Józsefnek az ötletgazdag szakmai támogatást,

Valentin Andrásnak és Pletser Áginak a kötet létrejöttét segítő támogatói közeget, Urbán Józsefnek az első Westermann Jeremiás-olvasatokat. Köszönet illeti még gyermekeimet, Emmát és Rózit, akik türelmet és energiát adtak a munkához.

Kedves Kollégák! Fogadják szeretettel ezt a gyűjteményt, ami a témát tekintve a teljesség igénye nélkül, de a továbbgondolás igényével és a további közös munka reményével készült. A feladatokat az Önök értő, kísérő szerepére és olyan irodalomórákra szánjuk, ahol – mint Tóbiás mellett az angyal Ninivében – nem kis feladatot kapnak, és ha ezt a kísérést kicsit is segítjük, akkor egy-egy feladat máris többet tett, mintha nem ragadtuk volna ki az eredeti környezetéből, az irodalomóráról.

# *ELMÉLETI TANULMÁNYOK*



# *„Hajtson szentlélek vagy a korcsma gőze”*

## A Biblia és az irodalom kapcsolatáról

FABINY TIBOR

A Biblia és az irodalom kapcsolatát több oldalról közelítjük meg. Először a közös gyökereket és tulajdonságokat vizsgáljuk a szerző – szöveg – olvasó kommunikációs modelljének hátterén (1.); majd a Biblia irodalmiságára figyelünk, a „Biblia mint irodalom” témájára (2.). Tárgyaljuk a Biblia hatástörténetének mibenlétét, a bibliai motívumoknak az irodalomba történő „átemelését” és annak korlátait (3.); s végezetül bemutatjuk azt az újszerű „konvergenciát”, ami abban nyilvánul meg, hogy a Bibliát befogadja az irodalmi kánon, és az irodalmi módszerek alkalmazása megjelenik a bibliai kommentárookban.

### *1. A Biblia és az irodalom közös gyökerei és tulajdonságai* (Szerző – szöveg – olvasó)

A Biblia és az irodalom egyaránt szöveg. Az egyik szakrális, a másik világi szöveg. Mielőtt a szakrális szöveg ismérveit számba vennénk, utaljunk arra, hogy mindkét szöveg egy kommunikációs folyamat része, amennyiben a szöveg a szerző és az olvasó között kapcsolat vagy híd szerepét tölti be.

A Biblia és az irodalom tehát egyaránt a szóbeliségben gyökerezik. Írott szöveggel van dolgunk, de jó, ha tudatosítjuk, az írást mindkét esetben megelőzi a szóbeliség. A Biblia először beszéd volt, logosz, az Isten szava, amely megszólította az embert. A beszéd írásban történő rögzítése átmeneti állapot. Az írott szöveg olvasásért kiált, vagyis addig nem „él”, amíg azt nem olvassák. A Bibliában az olvasás által életre keltett szöveg még további kibontakozást igényel, azt, hogy hirdessék, hogy az írás átmenetiségéből ismét (megszólító) beszéd legyen. Az Írás, amely eredetileg isteni szó volt, nemcsak jelek halmaza, hanem történés, cselekedet: „ilyen lesz az én igém is, amely számból kijön: nem tér vissza hozzám üresen, hanem véghez viszi, amit akarok, eléri célját, amiért küldtem” (Ézs 55,11). Jézus is szóban, példázatokban tanított, amelyet

a tanítványai csak később rögzítettek az írott evangéliumokban. Az isteni, jézusi szó megszólítottja nem csupán az olvasó, hanem az emberi szív. Az isteni szó transzformációt: érzelmi-lelki átállítódást, értelmi-gondolkodásbeli irányváltást, az akarat száznyolcvan fokos megfordulását (metanoia) igényli.

Az irodalom szintén ehhez hasonló gyökerekkel és tulajdonságokkal bír. A szóbeliség itt is megelőzi az írásbeliséget. Az emberek még írni és olvasni sem tudtak, amikor már munkadalokat énekeltek, s szájról szájra regösök adták elő nemzedékről nemzedékre, és adták tovább a dicső múltból szóló legendákat és történeteket. Így alakult ki a legősibb műfaj, az eposz, ilyen volt a Homérosz nevű költőnek tulajdonított *Iliász* és *Odüsszeia*. Vergilius *Aeneise* és Milton *Elvesztett paradicsoma* már egy másik kommunikációs szinten született, a költők az eposzukat azonnal leírták Homérosz műveit imitálva. Az oralitásra alapozottakat nevezzük elsődleges eposznak, s ezek írásbeli „utánzását” másodlagos eposznak (Lewis 1942).

A dráma sem volt azonnal írott műfaj. Az ember játékos lény (homo ludens), aki utánozza a másikat, ugyanúgy, ahogy az olvasni még nem tudó gyermek a szüleit. A (sokszor írástudatlan) ember játékban, táncban, tehát közösségben élte át az örömet és a bánatát. Mielőtt az írott dráma megszületett volna, egy-egy falu népe összesereglett, és tánccal, énekkel ünnepelte az évszakok váltakozását: a tavasz, vagyis az élet győzelmét a tél és a halál felett.

A párhuzamokat és a hasonlóságokat kutatva a következőkben a szerzőség egyik fontos kérdésére, az inspirációra irányítjuk a tekintetünket.

A hármas kommunikáció modell (szerző – szöveg – olvasó) szempontjából mind az irodalmárok, mind a bibliakutatók először a szöveg eredetére, a szerző kilétére és a szerzői szándéokra kérdeztek rá. Megtanultuk, hogy először a kort, majd a szerző életrajzát kell tanulmányoznunk, mielőtt a szöveget olvassuk és értelmezzük. Persze azért felidéztük Arany ismert bon mot-ját, ami válasz volt annak a diáknak, aki a dolgozatában így írt: „azt gondolta a költő”, amire Arany odaírta, hogy „gondolta a fene”.

A Biblia értelmezésében is sokszor az volt az első kérdés, hogy mikor született egy bibliai könyv, ki lehetett a szerzője, s legfőképpen a szerző akkor és ott mit akart mondani. A Biblia végső szerzőjének természetesen Istent tartották,



aki az emberi szerzőket eszközként, saját „tollaként” használta, hogy az emberekhez eljuttassa az üzenetét. Így az (isteni) Szerző elsődleges tekintélye megkérdőjelezhetetlen volt, és az ma is. A nem istenhívó embernek a Biblia sokszor természetfeletti világa távolinak tűnt, amíg egy-egy világi költő vagy író környezete természetes, elfogadható valóság. A Biblia ismeretén az egyház örködött, a valláshoz nem kötődő emberek számára ismeretlen, és végső soron érdektelen maradt. A 18. század óta dominált az a gondolat, hogy elsődleges a történelem, amelyben a szerző élt, s csak ezután következik a szöveg.

A 20. század folyamán azonban egyre inkább előtérbe került az a felismerés, hogy a szövegnek saját törvényszerűsége, sőt öntörvénye van, amely függetleníthető a szerző közvetlen szándékától. Amennyiben a szerző kiadja kezéből a művét, az önálló életre kel, „dolgozni kezd”, ezek után már „nem a szerző tulajdona”. Az irodalomtudományban az orosz formalizmus, a francia strukturalizmus, az angolszász „új kritika” irányzata (Roland Barthes, Michel Foucault és mások) kezdett közvetve vagy közvetlenül beszélni a „szerző haláláról”. A szövegnek – mondták – a szerzőtől független jellemzői vannak; a költői nyelviség ismérvei (figuratív nyelvhasználat, metaforák, szimbólumok, irónia, paradoxon, kétértelműség stb.) önállóan generálnak jelentést, a szerző szándéka nélkül. Persze felszólaltak a „szerző védelmében” is (Hirsch 1998), mondván jogosan, hogy a szerző programja az általa választott műfajban is felismerhető: például egy szonettet nem tekinthetünk eposznak vagy fordítva.

A Biblia is, legalábbis megjelenésében, szöveg, még hozzá szakrális szöveg. Egy amerikai irodalomtudós (Detweiler 1986) a szakrális szöveg következő tulajdonságait sorolja fel:

1. isteni inspirációt, illetve inspiráló hatást tulajdonít magának;
2. Isten (istenség) kinyilatkoztatását hordozza;
3. valamiképpen kódolt vagy „rejtett”;
4. rendkívüli, „beavatott” értelmezőt igényel;
5. az egyén életének megváltozását kívánja;
6. egy vallási rítus, majd közösség megalapozását teremti meg;
7. előhívja az isteni jelenlétet.

Természetesen a szakrális szövegre is alkalmazhatók az általános szövegelmélet tudományos vizsgálati módszerei. Nem árt emlékeznünk arra, hogy a huszadik századi szövegközpontúság gondolata már megjelent a 16. századi reformáció „sola scriptura” és az „önmagát magyarázó Szentírás” dinamikus elvében.

Bár nem ez a dolguk, a tudományos szövegelméleti módszerek létrehozhatnak olyan jelentést, amely független a befogadótól; a szakrális szöveg közössége azonban igényli magának a jogot, hogy a számára elfogadható jelentést ő állapítsa meg: a keresztény Biblia esetében ez a keresztények közössége, legtöbbször a kétezer éves egyház, de előfordulhat, hogy a szöveg jelentését sajátosan értelmezik egyes felekezetek, kisegyházak vagy szekták, ahol a kisközösség vezetője bír olyan tekintéllyel, amelyet az őt követők közössége is elfogad.

Ezzel elérkeztünk a hármas kommunikációs modell harmadik ágenséhez, az olvasóhoz. Hosszú időn keresztül az olvasóra passzív befogadóként tekintettek, akinek az a dolga, hogy reprodukálja a szerző által intencionált vagy a szöveg által teremtett jelentést. A huszadik századi irodalomtudományban azonban megjelent a befogadásesztétika (Jauss 1998), az olvasóközpontú (reader response) kritika (Iser 1996), nevezetesen, hogy az olvasó nem passzív, hanem aktív szereplő e kommunikációs folyamatban: az olvasó „dolgozik”, aki nem reprodukálja, hanem produkálja a jelentést. Ezek szerint a szöveg jelentése nem a szöveg „mögött”, a szerző szándékában, még csak nem is magában a szövegben, hanem a szöveg „előtt”, a megszólított olvasóban keresendő. Van a szerzői szándéknak kétségtelen célja, a szövegnek vitathatatlan ereje, de a jelentés az olvasónál ér célba, ő az, aki a szöveget „dekódolja”. Itt kell visszatérnünk az „inspiráció” (sugalmazás, ihletettség) kérdéséhez, ami a Biblia és az irodalom olvasásában egyaránt fontos szempont – Adyval szólva: „Hajtson szentlélek vagy a korcsma gőze.” A szerzőorientált megközelítések a szerző személyét tekintik sugalmazottnak; a szövegorientált megközelítések a szöveget, ám az olvasóorientált megközelítések természetesen magát az olvasót. Lehet a szerző és a szöveg is inspirált, de az inspiráció végső célja és ezáltal érintettje az olvasó. A szöveg azért inspirált, mert maga is inspirál, azaz az olvasót inspirálja, hogy inspirált olvasó legyen, s ezáltal aktívan vonódjék be a szerző – szöveg – olvasó háromságának dinamikájába. A szöveget az olvasó támasztja fel (Körtner 1999).

## 2. *A Biblia irodalmisága – a Biblia mint irodalom*

Az irodalom és a Biblia tanulmányozása gyakran távol került egymástól. Az iskolákban és az otthonokban a Bibliától függetlenül olvastak szépirodalmat, s a Bibliát csak vallási térben: a hittanórákon, a plébániákon vagy a gyülekezeti bibliaórákon tanulmányozták. Sokáig úgy tűnt, hogy a szekuláris és a szakrális szövegkorpusz két különböző világ. Napjainkra azonban egy sajátos átjárás alakult e két szövegkorpusz között. Mindennek alapja, hogy a nyelv a szöveg hordozója. Korábban a szöveg betű szerinti jelentésére, majd a mondanivalója megismerésére, illetve a történeti háttér felkutatására irányították a figyelmet. Különböző korokban különböző módokon olvasták, értették és értelmezték a Szentírást. Nevezhetjük ezeket literális, dogmatikai vagy történetkritikai paradigmáknak is.

A huszadik században a nyelv és irodalomtudomány (szövegtudomány) vette át fokozatosan azt a szerepet, amit korábban a dogmatika, majd a 18. századtól a történettudomány töltött be. A 20. században a nyelv és a szöveg természetében számos új, eddig nem ismert dolgot láttak meg a kutatók. Northrop Frye (1912–1991) kanadai irodalomtudós a nyelv három szakaszáról: a költői (metaforikus), a fogalmi (metonimikus) és a leíró (deskriptív) fázisáról beszélt. A legrelevánsabb a költői nyelv, ami szinte egyidős az emberiséggel. Ez a ritmusban, valamint a képekben, metaforákban (ez = az) jutott kifejezésre. Frye – korábban Nietzsche – szerint (Fülep 1910) Platónnal és Szókratésszal vette kezdetét a fogalmi gondolkodás, s az ennek megfelelő metonimikus („ez azt jelenti”) nyelvi fázis. Végül a 18. század környékén jelent meg a leíró, egzakt, tudományos (deskriptív) nyelvi szakasz. Ez a nyelv már nem képekben, de nem is fogalmakban, hanem a külső (történelmi) világnak való megfelelésben (referencialitás) gondolkodik. A szöveg „azért” igaz, mert megfelel egy, a szövegtől kívül eső, külső (történeti, földrajzi) valóságnak. A Biblia nyelvezetének többsége azonban a költői nyelvi fázisban íródott; a fogalmi-teológiai nyelvezetet legfeljebb Pál apostol, a teológus alkalmazta. A Biblia világától mi sem áll messzebb, mint a modern, deskriptív nyelvi fázis. A modernkori fundamentalizmus és a mindenkori naiv olvasat azért elhibázott, mert a modern, deskriptív nyelvi fázis szintjén akarja olvasni, értelmezni a Bibliát, ami nem a deskriptív, hanem a költői nyelvi fázisban született (Frye 1996).

A Biblia nem szépirodalom, de ugyanúgy nyelvi szöveg, mint az irodalom. Ezért nemcsak lehetséges, hanem szükséges azt a költői nyelv tulajdonságainak figyelembevételével olvasni. A modern történetkritikai korszak előtt vastag kézikönyvek íródtak a Biblia retorikai alakzatairól, a trópusokról és a sémákról, a különféle metaforákról, hiperbolákról, parabolákról, történetekről. Mindez annak a felismerésnek a fényében történt, hogy Jézus sem teológiai, fogalmi nyelvezetet használt, hanem példázatokban, metaforákban, hasonlatokban beszélt, amelyeket nem lehet egyértelműen lefordítani. A költői nyelv nem tudományos (denotatív) nyelv, ahol a szavak csak egy dolgot jelölnek és jelölhetnek, hanem egyszerre több dolgot is felidéznek (konnotatívak). A metaforák és a hasonló költői-retorikai alakzatok nem díszítmények, ornamentumok, hanem erőt kifejező, a valóságot feszítő nyelvi alakzatok. Jézus a prófétákhoz hasonlóan a nyelv költő erejével szólt, akik nem racionálisan magyaráztak, hanem Isten nevében szóltak, kihirdették (proklamálták) Isten szavát. Mint láttuk, a szóbeliségből írás lett, ám ezt az Írást újra és újra „szóra kell bírni, hogy ne merevedjen meg, s mindvégig az evangélium »élő hangja« (vox viva evangelii) legyen hallható”.

A költői nyelv tartja össze az Ó- és az Újszövetséget is: az egyes ószövetségi képek (pásztor, nyáj, férj és feleség stb.) élnek tovább, amelyek az Újszövetség új kontextusában további jelentést nyernek. A szöveg „tágul”, vagy amiképpen Nagy Szent Gergely írta, a „szöveg együtt növekszik az olvasóval” (Körtner 1999). Lássunk egy példát! A 8. zsoltárban az emberről szól a csodálatos himnusz; a zsidókhoz írt levél szerzője, a 6. zsoltárverset: „kevéssel tetted őt kisebbé Istennél” így adja vissza a LXX. fordítása szerint: „rövid időre tetted őt kisebbé az angyaloknál”. Ez tehát már nem az emberre, hanem Krisztusra vonatkozik. Erre az ad lehetőséget, hogy a „brakhü” görög szót egyszerre lehet „kevéssel” és „rövid időre”-nek fordítani. Az utóbbi fordítás alapján utalhatott a szerző Krisztus „rövid ideig” tartó emberré lételére (Fabiny – M. Pintér 2021, 30–33).

Az Ó- és Újszövetségben egyaránt megjelenik például az a kép, hogy bűn a betegség, adósság, rabság. A megváltás pedig a gyógyulás, az adósság kivétele, a fogságból való kiszabadítás. A metaforák és egyéb nyelvi alakzatok ezreit lehetne összegyűjteni, ha a Bibliát ilyen szemmel is olvasnánk.

A két szövetség kohéziójának egy másik biztosítéka, hogy egyes személyek, dolgok, események nemcsak metaforák (az „ez = az” metaforikus kapcsolatában nem jelenik meg az idő dimenziója), hanem az időben egymástól elváló metaforák, azaz típusok vagy latinosan, figurák. Előképnek, árnyéknak nevezik őket,

hiszen az Ószövetség egyes személyei (pl. Ábrahám, Izsák, Mózes stb.) nemcsak önmagukat jelentik, hanem Jézusban való beteljesülésüket is. Olyan ószövetségi események, mint például az Egyiptomból való exodus, a bűnből szabadulás előképe, tüposza. A beteljesítő eseményt nevezzük antitüposznak. Mózes és Józsué pedig ennek fényében a bűn fogságából kiszabadító és az ígéret földjére vezető Jézus előképei. Továbbá a Jordánon való átkelés a keresztség, a pusztában felállított rézkígyó a megváltás előképe. A tüposz–antitüposz kapcsolata hasonlít a prófécia és a beteljesedés bibliai dinamikájára, az utóbbi a szavak szintjén, az előbbi a személyek, események, dolgok kapcsán jelenik meg (Fabiny 2016).

A két szövetség kapcsolatának harmadik irodalmi tartópillére a narráció, más néven a történet, az elbeszélés. A Biblián végigvonul egy „nagy narráció”, ami a teremtéstől az újjáteremtésig tart. Ezt a Bibliában lineáris formában megjelenő idő- és történelemszemléletet üdvtörténetnek nevezi a teológia. A tipológia is ennek az üdvtörténetnek keretében nyer értelmet (Frye 1996).

Ha a Biblia irodalmiságát tanulmányozzuk, akkor nemcsak azt fedezzük fel, hogy a Biblia olyan, mint az irodalom, mert a nyelvezete ugyanolyan költői, mint az irodalomé, hanem azt is, hogy a Biblia mindezzel együtt több mint irodalom. Mert nem az irodalom hat a Bibliára, hanem a Biblia az irodalomra.

### 3. *A Biblia hatása az irodalomra*

Itt először egy olyan fogalmat kell megvilágítanunk, ami egyrészt a két szövetség kapcsolatára, másrészt a Biblia és az irodalom kapcsolatára is vonatkozik. Ez a szó az „intertextualitás”. A keresztény Biblia egy intertextuális könyv; az Újszövetség idézi, beépíti, újra értelmezi az Ószövetség egyes szövegeit. A befogadó szöveg (az Újszövetség) asszimilálja és adaptálja az Ószövetség korábbi textusait. A vendégszöveg azáltal nyer jelentőséget, hogy annak jelentését a befogadó szöveg használja és alakítja (Gerőfiné 2020).

Ahogy ószövetségi képek, mondatok, személyek, gondolatok tovább éltek, majd beépültek az Újszövetségbe, hasonlóképpen maga Biblia is tovább élt, és beépült – többek között – az irodalomba. Ha „minden szöveg”, ahogy Derrida mondta, akkor a Biblia és az irodalom közötti intertextualitás még inkább érthető lesz.

Közhely, hogy a görög-római kultúrához hasonlóan a Biblia is hatott az irodalomra. A Tanakh, a Héber Biblia (számunkra az Ószövetség) is ugyanúgy

hatást gyakorolt, mint a katolikus vagy a protestáns Biblia. Természetesen a nyugati civilizációra, a keresztény kultúrkörre gondolunk, hiszen a muszlim vagy a hindu világban nem ez a szent könyv fejtette/fejthette ki a hatását.

Volt idő (de ma is legtöbbször így van), hogy a Bibliát kutatók azt tartották kizárólag tudományos megközelítésnek, amikor a bibliai szövegek történelmi eredetét, annak különböző forrásait, rétegeit, azaz „prehistóriáját” kutatták, s azt nem tartották fontosnak, hogy a Biblia egésze vagy annak különböző fejezetei, motívumai hogyan élnek tovább a kultúrában, s azon belül az irodalomban is. A huszadik században azonban megélenkült a Biblia utóélete, azaz „poszthistóriája” iránti érdeklődés.

A „hatástörténeti” megközelítés elterjedése Ulrich Luz (1928–2019), svájci újszövetség-kutató nevéhez fűződik, aki a Máté evangéliumáról írt többkötetes kommentárjában alkalmazta a hatástörténeti kutatásokat. Rámutatott, hogy a bibliai szövegeknek sajátos ereje és termékenységük van, amelyek a történelem folyamán új helyzetben új jelentéseket, új gyümölcsöket teremnek. A bibliai hagyományban a régi történetek, szövegek értelmezése nem azt jelentette, hogy exegetikai eszközökkel vizsgálták azokat, hanem újramondták, és új helyzetre aktualizálták őket. Az apáknak Izráel alaptörténetét újra és újra el kellett mondanítani a fiaiknak, nekik pedig ezt kellett ismét elmondani a széderesten (Luz 1996).

Luz hasonlata szerint, ha a Biblia olyan, mint egy forrás, akkor annak hatástörténete olyan, mint egy folyó. Luz ugyanakkor tudatában van annak, hogy az értelmezéstörténet és hatástörténet egyoldalú és differenciálatlan elfogadása veszélyeket is rejt magában, hiszen az Ige gyökeréből olyan ágak is növekedhetnek, amelyek egyáltalán nem felelnek meg a szöveg eredeti jelentésének. Ilyen „mérgező” jelentés lehet például a néhány igeszakaszra hivatkozó antiszemitizmus.

Mindez elvezet minket annak a felismerésére, hogy nem minden ún. „hatás”, allúzió, visszhang, egyes bibliai motívumokra történő rájátszás, hivatkozás tekinthető a Biblia hatásának. C.S. Lewis mutatott rá, hogy különbség van a Biblia (vagy annak egyes részeinek) „befogadása” vagy éppen a „használata” között, amelyet az „appropriáció” és az „uzurpáció” különbségének is nevezhetünk. A befogadás és az appropriáció teológiai kapcsolat, ami a tipológiai logikával ismerhető fel. Ha írók, költők, rendezők saját céljaikra használnak bibliai motívumokat, akkor „uzurpálnak”, mert bibliai szövegeket azok spirituális

befogadása nélkül használják maguk céljaira. Különbséget kell tehát tennünk a befogadásra építő teológiai hatástörténet és a felhasználásra építő kultúrtörténeti hatástörténet között (Fabiny 2022).

A hatástörténet a spirituális kapcsolatra utal, amelyet Erich Auerbach híres definíciójának adaptálásával (az adaptálás is remélhetőleg befogadás és hatás és nem önkényes felhasználás) a Biblia és az irodalom kapcsolatát a tipológia segítségével modellezzük. Így hangzik a tipológia (figurális értelmezés) adaptált meghatározása: „A figurális értelmezés két szövegbeli esemény vagy személy között hoz létre összefüggést, amelyek közül az egyik nemcsak önmagát, hanem a másikat is jelenti, a másik pedig az egyiket magában foglalja, vagy beteljesíti” (Fabiny 2016, 128).

Ha hatástörténetről beszélünk, akkor két szöveg („A” és „B”) kapcsolatát vizsgáljuk, a „B” természetesen lehet bármilyen műalkotás is, s nemcsak verbális szöveg. Amennyiben teológiai szűrőt akarunk alkalmazni, akkor azt kérdezhetjük, hogy a „B” szöveg figurája-e az „A” szövegnek, más szóval beteljesíti-e, rekreálja-e azt? Mert nem minden „A”-ra utaló, „A”-t formálisan visszhangzó „B” tekinthető az „A” figurájának vagy beteljesítésének. Lehet, hogy az teológiaiilag redundáns, vagy szögesen ellentétben áll az „A”-val. Ám az is lehetséges, hogy az „A”-t „megszüntetve megőrző” „B”, az első látásra, formai szempontból semmi hasonlóságot nem mutató mű lesz az „A” valódi figurája, betöltődése! Tehát teológiai szempontból nem minden névleges Krisztus-, Pilátus- vagy Júdás-figurát kell a hatástörténet részének tekintenünk, hanem csupán azok tartalmi-tipológiai-teológiai megfelelőit!

Ahhoz, hogy felmérhessük, mi tekinthető tartalmi megfelelőnek, a szöveg(ek) teológiai értelmezéséből kell kiindulnunk. Ha egyetlen szereplő hatástörténetét kutatjuk, akkor is a szöveg értelmezése az elsődleges feladatunk. Júdásról nem szövegen kívül élt személyről, hanem „textuális Júdásról” kell beszélnünk, amit csak a bibliai narratíván belül értelmezhetünk. Northrop Frye mondta, hogy nincsenek a Bibliában verbális eseményeken kívüli „más események” (Frye 1995, 39). S ha elvégeztük a bibliai szöveg exegézisét, akkor meg tudjuk már állapítani, hogy például a *Jézus Krisztus Szupersztár* című rockopera Júdása megfelel-e a bibliai narratívának.

Csak akkor tekinthetünk egy értelmezést, műalkotást a teológiai hatástörténet részének, ha a („B”) figurája a bibliai narratíva motívumának vagy

szereplőjének („A”). Ennek megállapításához a bibliai szöveg (motívum, szereplő) („A”) teológiai értelmezésén túl az adott műalkotás („B”) teológiai értelmezésére is szükség van. A mai hatástörténeti munkák sokszor megelégednek a formai hasonlóságok lelkes, katalógusszerű felsorolásával, s meg sem kísérlik a szövegszerű, alapos, teológiai értelmezést. A Júdás-képnél maradva: Júdás értelmezésénél először érdemes a bibliai narratíván belül, „intratextuálisan” elvégezni az elemzést. Ilyenkor a tipológiát segítségül hívhatjuk, s talán megállapíthatjuk, hogy Júdás ószövetségi előképei Káin, Ézsau vagy Saul. Ha az angol irodalmat ismerjük, akkor egy teológiai értelmezés alapján megállapíthatjuk, hogy a textuális Júdás tipológiai utóképei nem feltétlenül egy regényben vagy más alkotásban megrajzolt „Júdás”-alak, még ha a felszínen az ő történetéről van szó. Ami a narratívának (Jézus-történetnek) ellentmond, az nem „Júdás” hatástörténet példája. Ám ha a Júdás-lelkű, más néven nevezett karakterek (Faustus, Macbeth) a textuális Júdást „beteljesítik”, akkor teológiai hatástörténettel van dolgunk.

A „Biblia és az irodalom” tanulmányozásának három modelljét vázoljuk fel a hatástörténetre kiterjesztve. Nevezzük a Bibliát, a szakrális szöveget „archetextusnak” („A”), az egyes műalkotásokat (a szakrális szöveg feldolgozásait) pedig „szupertextusnak” („B”). Az alábbi három modell különböztethető meg az archetextus és a szupertextus, azaz a szakrális szöveg és annak hatástörténete viszonyában:

1. Az első a Bibliát, a szakrális szöveget csupán felhasználó világi alkotókra vonatkozik. Számukra csak az irodalom („B”) a „valóság”, a szakrális szöveg („A”) mindössze „ürügy”, hogy kellő toposszal szolgáljon művük számára. Ez kultúrtörténeti szempontból talán hatástörténetnek is tekinthető, de végeredményben ez a modell csupán recepciótörténet, hiszen teológiai szempontból a „B” nem figurája, utóélete, rekreációja, beteljesítője az „A”-nak.
2. A másik modell az irodalommal reduktív módon foglalkozó vallási közösség tagjaira vonatkozik: számukra a Biblia, az archetextus („A”) rendelkezik egyedül valóságértékkel, s az irodalom, a szupertextus („B”) lesz „ürügy”. Ez a csoport lebecsüli a „B”-t, s azt legfeljebb az „A” tükörképékként, szimpla allegóriájaként hajlandó értékelni, s az irodalomban a



bibliai történetek, motívumok illusztrációit keresi csupán. Ez azonban teológiai szempontból egy reduktív hatástörténet, hiszen a „B”-t hierarchikusan az „A” alá rendeli, s nem veszi figyelembe annak művészi természetét és művészi öntörvényűségét. Művészi botfűlősége miatt ez a modell nem érzékeli, hogy a nevében, formai szempontból eltérő „B” is lehet az „A” figurája, teológiai hatásának kisugárzója. (Marlowe Faustusának kétségbeesése, Shakespeare Claudiusának az imádkozásra való képtelensége, mindkettőjük „megkeményedése” sokkal inkább Júdás megkeményedésének posztfigurációja, beteljesítője, mint esetleg néhány, a Biblia lelkeségétől, teológiájától független Júdás-feldolgozás.)

3. A harmadik modell az ideális típus, amely az archetextust („A”) és a szupertextust („B”) egyaránt valóságosnak és érvényesnek tartja, s meggyőzően képviseli, hogy a szupertextus az archetextus figurája, rekreációja. Amíg tehát az első modell számára csak a „B”, a másodiknak csak az „A” öntörvényű, addig a harmadik modell számára a „A” és „B” egyaránt öntörvényű, valóságos, s a művészetekre való nyitottság alapján meglátja, hogy nem a formális hasonlóságot mutató „B” lehet az „A” figurája. Ehhez persze igen alapos teológiai és irodalmi ismeretekre van szükség.

Konkrét példát említve, Sütő András *Káin és Ábel* című drámája az első kategóriába tartozik, hiszen az erdélyi író elsősorban nem a bibliai történeteket kívánta „feldolgozni”, hanem az erdélyi magyarságot foglalkoztató kérdések érdekében fordult egyszer egy bibliai, máskor egy történelmi, harmadszor talán egy mitológiai toposzhoz. Ezek a műalkotások – mivel az irodalom öntörvényű! – természetesen önmagukban értékesek lehetnek, s önmaguk normái szerint, esztétikai mértékkel ítélendők meg, de nem tekinthetők „biblikus” (szakrális) műveknek, tehát a teológiai szempontú hatástörténet számára nem lényegesek. Ugyanakkor értelmetlen is számonkérni rajtuk a teológiai szempontokat. A második modell a Biblia történeteivel csupán formálisan rokonítható művek szám-bavételére szorítkozik. A harmadik modellt vagy utat tartom ideálisnak és követendőnek, hiszen ez a modell az „A”-t, a szakrális szöveget, a Bibliát is és a „B”-t, az irodalmat is egyaránt ismeri, a Biblia tartalmának és teológiájának megfelelő műveket attól formailag eltérő környezetben is felismeri.

A Biblia hatástörténetéről tehát elmondhatjuk, hogy amiképpen az Újszövetség „rekreálja” az Ószövetség egyes példáit, eseményeit vagy akár típusait, hasonlóképpen maga az irodalom, azaz egy-egy irodalmi műalkotás is „rekreálhatja” a Szentírás egyes epizódjait, illetve annak a szellemiségét. Ezeket a műveket nevezhetjük biblikus, illetve szakrálisan ihletett műveknek. Az ilyen irodalmi műveket, mint például a *Pearl* (Gyöngy) című középkori angol költeményt, John Bunyan *A zarándok vándorútját*, Milton *Elvesztett paradicsomát*, Blake prófétikus költeményeit vagy akár T. S. Eliot *Négy kvartettjét* – hogy csak néhány angol irodalmi alkotást idézzek – nyugodtan tekinthetjük a teológiai szempontú hatástörténet részének. Mindezek a szakrális szövegnek, az archetextusnak, vagyis a Bibliának kisugárzásai, reaktualizációi, illetve rekreációi. Mindezek részei annak a hagyománynak vagy folyónak, amelynek forrását a keresztény hívő Isten beszédének nevezi.

Összefoglalva: teológiai értelemben vett hatástörténetről akkor beszélhetünk, ha a Szentírás értelmezési mezőjébe belefér egy-egy művészi alkotás. Ennek megállapításához természetesen az „A” és a „B” szöveget egyaránt értelmeznünk kell. Ha egy-egy irodalmi vagy művészi alkotás nem mélyíti el, nem teljesíti be a Szentírás teológiai jelentését, hanem mást mond vagy éppen ellentéteset azzal, akkor legfeljebb valamilyen kulturális felhasználás-történetnek, s nem teológiai hatástörténetnek vagyunk tanúi. Amíg a kulturális recepciótörténet a szövegek között legfeljebb a másságot tisztelő, békés egymás mellett élést hoz létre, addig a teológiai hatástörténet transzparens communiót teremt az egymásba átjátszó szövegek és a hívők közössége között (Fabiny 2010, 84–88).

#### 4. Konvergencia: a Biblia befogadása az irodalmi kánonba és az irodalmi módszerek alkalmazása a biblikumokban

A Biblia irodalmi szempontú megközelítésére már a 18. és a 19. században is felhívták a figyelmet (Lowth, ill. Moulton), de ők elsősorban a héber költészet kifejezőmódjára figyeltek. Erich Auerbach 1946-ban *Mimézis* címen könyvében többek között bibliai narratívákat hasonlított össze irodalmi narratívákkal, például a Genézis 22-t (Ábrahám és Izsák története) az *Odüsszeia* XIX. énekével (Odüsszeusz hazatérése). A világi irodalomtörténész könyve a teológusokra is nagy hatást gyakorolt: a történeti és az irodalmi értelmezés közötti

paradigmaváltást egyesek egyenesen Auerbachra vezetik vissza. Amos N. Wilder az evangéliumok nyelvéről, az „őskeresztény retorikáról” írt könyvet, ami 1964-ben jelent meg először (Wilder 1964). Ebben a szerző külön fejezetet szentelt a „sztori” szerepének. Egy református teológus, William A. Beardslee 1970-ben rövid, de rendkívül tanulságos könyvet publikált *Az irodalomkritika és az Újszövetség* címen, ahol szintén azt hangsúlyozta, hogy a történet a vallásos beszéd alapvető formája (Beardslee 1970). A legnagyobb hatást azonban a Yale Egyetem professzorának, a szisztematikus teológus Hans Freinek 1974-ben megjelent könyve okozta, ami ezt a címet viseli: *A bibliai narratíva elhalványulása a 18. és a 19. századi hermeneutikában*. Frei nyíltan elismeri, hogy sokat merített Auerbach nézeteiből, különösen sokat mondott számára az, hogy a Bibliában a „realista narratíva” dominál. Frei tézise, hogy a bibliai narratívákra a „történelemszerűség”, a „realizmus” a jellemző, s e narratívák természetüknek megfelelő „realista olvasatot” igényelnének. Ez a realista olvasás a prekritikus korszakban még megvolt, ám a 18. és a 19. században a felvilágosodás hatására és a történeti szemlélet következtében elveszett. Az újkori hermeneutika gyakorlatával szemben Frei azt állítja, hogy a teológiai mondanivaló (stíluskategóriában: a „fenséges”) nem választható szét a realista narratívától, mint valami magasabb rendű szellemi lényeg az egyszerű formától. A Bibliában a fenséges, az isteni szervesen összefonódott a realista formával. S ami a legfontosabb: a szöveg jelentése nem a narratíván túl (fölött vagy alatt), hanem magában a narratívában keresendő (Frei 1974).

A nyolcvanas években több világi irodalomkritikus fordult a bibliai narratíva tanulmányozása felé. A huszadik század egyik legnagyobb angol irodalomtudósa, Frank Kermode 1979-ben nagyhatású könyvet publikált *A titokzatosság genezise. A narratíva interpretációja (The Genesis of Secrecy, The Interpretation of the Narrative)* címen (Kermode 1979). Kermode az irodalmi módszereket mindig tudatosan alkalmazza, amikor a bibliai szövegeket, elsősorban Márk evangéliumát veszi nagyítólencséje alá. Márk elbeszélése valószínűleg a legrégebbi a négy evangélium közül. A legrövidebb és a legtitokzatosabb evangélium, a későbbi evangélisták valószínűleg felhasználták a márki történetet. Rövidsége folytán az olvasó számára sok kérdés, hézag maradt. Kermode azt vizsgálja többek között, hogy e hézagokat hogyan „tölti ki” a másik három evangélium szerzője. A passiótörténetből Kermode Júdás figurájára figyel. Kermode szerint az evangélium szerzői a zsidó írásmagyarázat módszerével, a „midrás”-sal élnek.

Magánál Márknál is érvényes ez a magyarázati módszer. Jézus szavai Mk 14,18-ban „közületek egy, aki együtt eszik velem, el fog árulni engem” a 41. zsoltár 10. versének a midrásának (kommentárjának) tekinthető: „aki velem együtt evett, az is ellenem támadt.”

A többi evangélista azonban tovább tágítja a narratíva kereteit, s amiről Márk nem szólt, ők azt is az ószövetségi szövegek midrásával magyarázzák. Márk csak arról írt, hogy a zsidók pénzt *ígértek* Júdásnak (14,11), Máté viszont tudni véli, hogy harminc ezüstpénzt máris *adtak* (szó szerint: „mérték ki” neki – 26,15). Ezt pedig Zakariás 11,12 midrása alapján mondja Máté evangélista. Egy narráció tehát a másik narrátortól nyeri el hitelességét. Ezt a jelenséget nevezzük a hermeneutikában „intertextualitásnak”.

Kermode után kiemeljük a már említett Northrop Frye-t, akinek a *Kettős tükör. A Biblia és az irodalom* (*The Great Code. The Bible and Literature*, 1982) című híres könyvét, amelyben Frye a Biblia „narratív és imaginatív egységéről” beszél. A Biblia olvasói egy sajátos narratív szerkezetet ismerhetnek fel az Ó- és az Újszövetségben egyaránt. Ez a szerkezet vagy „minta” egyaránt jelen van Izrael történetében, az ember (Ádám) történetében, Jób könyvében, a tékozló fiúról szóló példázatban vagy a Krisztus haláláról és feltámadásáról szóló tudósításban. Frye ezt „U-alakú” történetnek nevezi, ahol a történet egy eredeti ideális állapottal kezdődik, majd tragikusan folytatódik, és végezetül happy endinggel fejeződik be. Az élet–halál–feltámadás vagy a teremtés–bűn–megváltás archetípusa érvényesül e narratív szerkezetben. A bibliai narratíva alapján véve sohasem tragikus, hanem mindig „komikus” kimenetelű, legalábbis Dante *La Divina Commediájának* értelmében.

Amíg Kermode és Frye a keresztény Szentírást tekintik a „Bibliának”, a zsidó háttérből jövő irodalomkritikusok viszont egyértelműen a „Héber Bibliát”, hiszen számukra nincs külön „Ó” vagy „Új” szövetség. Robert Alter *A bibliai narratíva művészete* című könyvét (1981) Júda és Támár történetének (Genezis 38) elemzésével kezdi, s az irodalmi módszerek segítségével bizonyítja, hogy a történetkritika állításával szemben – miszerint ez a történet elütő témájánál fogva „kilóg” a folyamatos narratívából – a valóságban: nyelvi és irodalmi alapon mégis odatartozik. Egy másik zsidó szerző, Meir Sternberg *A bibliai narratíva poétikája* című könyvében (1985) hasonló eszközökkel vizsgálja a bibliai szövegeket.

Legújabbban azonban ismét az újszövetségi könyveket közelítik meg a narratív kritika eszközeivel: David Rhoads és Donald Michie *Márk mint sztori* címen tettek közzé egy könyvet 1982-ben. Egy másik neves bibliatudós, Robert Tannehill *Lukács evangéliumának és az Apostolok cselekedeteinek narratív egysége* címen 1986-ban bocsátotta rendelkezésre kutatásai eredményét. Továbbá elég nagy népszerűségnek örvend a Robert Alter és a Frank Kermode által szerkesztett *Irodalmi kalauz a Bibliához* című tanulmánykötet (1986), amely több bibliai könyv kapcsán is foglalkozik a narratíva kérdéseivel.

Mi sem illusztrálja jobban a napjainkban a bibliakutatásban is lezajló irodalmi paradigmaváltást, mint az a különbség, amelyet a nagy tekintélyű római katolikus bibliai kézikönyv, a *The Jerome Biblical Commentary* hermeneutikáról szóló fejezetének 1968-as és 1990-es kiadásai között láthatunk. A fejezetet mindkét esetben a kötet egyik szerkesztője, a kiváló amerikai újszövetségi egzégéta, Raymond Brown írta. Az utóbbi kiadáshoz Brown egy társszerző, Sandra M. Schneiders segítségét vette igénybe. Schneiders másokkal teljes egyetértésben úgy látja, hogy a „történelmi korszak” után az „irodalmi korszak” következik, hiszen a textus, a szöveg öntörvényűségére a történetkritika nem fordított elég figyelmet. Brown az 1968-as kiadásban még csak az „új hermeneutika” egyes képviselőire figyelt fel, most azonban kiemelt helyet kapnak az új irodalmi irányzatok: a strukturalizmus, a dekonstrukciós elmélet, a retorika-kritika, az olvasóközpontú kritika, a narratív kritika és nem utolsósorban a „kánonkritika” egyes képviselői (Brown – Fitzmeyer – Murphy 1990).

### Összefoglalás

Négy elméleti szempont alapján igyekeztünk körbejárni a Biblia és az irodalom kapcsolatát. A téma természetesen kimeríthetetlen. A kötetben olvasható további tanulmányok konkrét példákon keresztül illusztrálják e viszonylag új interdiszciplináris kutatási terület által kínált lehetőségeket. Az itt következő bibliográfia főleg – a szerző szakterülete okán –, de nem kizárólag az angol nyelvű szakirodalomra koncentrált.

*Felhasznált irodalom*

- Alter, Robert (1981): *The Art of Biblical Narrative*, Basic Books, New York.
- Auerbach, Erich (1985): *Mimézis. A valóság ábrázolása az európai irodalomban*. Fordította Kardos Péter, Gondolat, Budapest.
- Beardslee, William A. (1970): *Literary Criticism of the New Testament*, Philadelphia, Fortress Press, Philadelphia.
- Briggs, Richard S. (2015): *Bölcs bibliaolvasás. Hogyan vegyük komolyan az Írást?* Fordította Benke László, Hermeneutikai Füzetek 36., Budapest, Hermeneutikai Kutatóközpont.
- Brown – Fitzmeyer – Murphy (1990): 1990 – *The New Jerome Biblical Commentary*. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, NJ. Magyarul: *Jeromos Bibliakommentár* (1973) Thorday Attila (főszerk.), Jeromos Katolikus Bibliatársulat, Budapest.
- Carmichael, Calum (szerk.) (2020): *The Cambridge Companion to The Bible and Literature*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108386081>
- Dér Katalin (2019): *Biblia és irodalom*. Budapest, Kairosz.
- Detweiler Robert (1985): „What is a Sacred Text?” *Semeia* (XXXI), 213–230.
- Fabiny Tibor – Lukács Tamás (szerk.) (1998): *Irodalomelmélet és bibliai hermeneutika*. Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Fabiny Tibor – M. Pintér Tibor (2021): *Ἡ ἀνάγινωσκεῖς; Hogyan olvasod? Felekezeteket összekötő Egyesített Bibliaolvasó (EBO) felé*. Hermeneutikai Füzetek 43., Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Fabiny Tibor (2010): Mi a hatástörténeti megközelítés? Hermeneutikai Füzetek 33., Budapest, Hermeneutikai Kutatóközpont, 72–91.
- Fabiny Tibor (2010): *Szóra bírni az Írást – újra. Irodalomkritikai és teológiai irányok a Biblia értelmezésében. Nyolc tanulmány és vita*. Hermeneutikai Füzetek 33., Budapest, Hermeneutikai Kutatóközpont.
- Fabiny Tibor (2014): „»Sámson haja előbb-utóbb mindig nőni kezd«. Shakespeare és a vallás, Szcenárium.” *A Nemzeti Színház művészeti folyóirata* 2/6, 11–26.
- Fabiny Tibor (2016): *Az eljövendő árnyékai. A figurális-tipológiai olvasás*. Károli Gáspár Református Egyetem – L>Harmattan, Budapest.

- Fabiny Tibor (2022): Uzurpáció vagy appropriáció? A Héber Biblia (LXX) egyes textusai mint vendégszövegek az Újszövetségben. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A szövegértés kérdései*. Gondolat Kiadó, Budapest, 319–344.
- Fiddes, Paul S. (2022): *More Things in Heaven and Earth. Shakespeare, Theology and the Interplay of Texts*. University of Virginia Press, Charlottesville and London. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv2bo7tjq>
- Frei, Hans W. (1974): *The Eclipse of Biblical Narrative A Study in Eighteenth and Nineteenth Century Hermeneutics*. Yale University Press, New Haven.
- Frei, Hans W. (1974): *The Eclipse of Biblical Narrative. A Study in Eighteenth and Nineteenth Century Hermeneutics*. Yale University Press, New Haven.
- Frye, Northrop (1995): *A Biblia igézetében. Esszé, prédikáció, interjú*. Szerk. Fabiny Tibor, Hermeneutikai Füzetek 4., Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Frye, Northrop (1996): *Kettős tükrök. A Biblia és az irodalom*. Fordította Pásztor Péter, Európa, Budapest.
- Frye, Northrop (1997): *Az Ige hatalma*. Fordította Pásztor Péter, Európa Kiadó, Budapest.
- Frye, Northrop (1998): *A kritika anatómiája*. Fordította Szili József, Helikon, Budapest.
- Gerőfiné Brebovszky Éva (2020): *Intertextualitás és bibliaértelmezés*. Hermeneutikai Füzetek 40., Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Hamlin, Hannibal (2013): *The Bible in Shakespeare*. Oxford University Press, Oxford. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199677610.001.0001>
- Hamlin, Hannibal (szerk.) (2019): *Shakespeare and Religion*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316779224>
- Hays, Richard B. (2019): *Visszafelé olvasás. Figurális krisztológia. Négyeszeres evangéliumi tanúságtétel*. Fordította Hajnal Piroska, Hermeneutikai Füzetek 38., Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Hirsch, E. D. Jr (1998): A szerző védelmében. In Fabiny Tibor (szerk.): *A hermeneutika elmélete*. JATEPress, Szeged, 267–286.
- Iser, Wolfgang Iser (1996): *Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete*. In Kiss A. A. – Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv I*. Ictus, Szeged, 241–264.

- Jauss, Hans Robert (1999): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Jeffrey, David Lyle (szerk.) (1992): *A Dictionary of Biblical Tradition in English Literature*, William B. Eerdmans, Grand Rapids, Michigan. DOI: <https://doi.org/10.5040/bci-0048>
- Kermode, Frank – Alter, Robert (szerk.) (1987): *The Literary Guide to the Bible*. Harvard University Press, Cambridge Mass.
- Kermode, Frank (1979): *The Genesis of Secrecy, On the Interpretation of the Narrative*. Harvard University Press, Cambridge Mass.
- Körtner, Ulrich (1999): *Az inspirált olvasó. A bibliai hermeneutika fő aspektusai*. Fordította Mády Katalin, Hermeneutikai Füzetek 19., Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Lewis, C.S. (1942): *A Preface to Paradise Lost*. Oxford University Press, Oxford.
- Luz, Ulrich (1996): *Evangélium és hatástörténet*. Fordította Lukács Tamás, Hermeneutikai Füzetek 8., Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Marx, Steven (2000): *Shakespeare and the Bible*. Oxford University Press, Oxford. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780198184409.001.0001>
- Nietzsche, Friedrich (1910): *A tragédia eredete vagy a görögség és pesszimizmus*. Fordította és bevezetőt írta Fülep Lajos, Franklin Társulat, Budapest.
- Shaheen, Naseeb (1999): *Biblical References in Shakespeare's Plays*. University of Delaware Press, Newark.
- Tannehill, R. C. (1986): *The Narrative Unity of Luke-Acts*, Vol. I.
- Tibor Fabiny (szerk.) (1999): *The Bible in Literature and Literature in the Bible*. Budapest – Zürich.
- Tóth Sára (2012): *A képzelet másik oldala. Irodalom és vallás Northrop Frye életművében*, Károli Gáspár Református Egyetem – L' Harmattan Kiadó, Budapest.
- Tóth, Sára – Fabiny, Tibor – Kenyeres, János – Pásztor, Péter (szerk.) (2014): *Northrop Frye 100: A Danubean Perspective*, Károli Gáspár Református Egyetem – L' Harmattan Kiadó, Budapest.
- Wilder, Amos (1964): *The Language of the Gospel: Early Christian Rhetoric*, London and Herper Row.



# „...az értelemig és tovább!”

## A Biblia tanításának megközelítése a katolikus irodalomtankönyvben

SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT

A Bibliát a rendszeres irodalomtörténeti tanulmányok kezdetén, a 9. évfolyamon irodalmi alkotásként tanítjuk, de e tanítási téma sokkal tágabb kulturális és társadalmi kontextusba ágyazódik be, mintsem hogy egy legyen a megismerendő szövegek és a megtanulandó műfajok közül. Ennek az az oka, hogy az európai művészet a Biblia gondolati és képi rendszerét, szimbólumait létértelmezési keretként és természetes kifejezőeszközként használja. Nem biztos, hogy a bibliai szövegek értelmezéséhez szükséges háttérismeretek eleve adóttak az irodalomórán, különösen, ha figyelembe vesszük az irodalom és a vallás határterületét, melyet ez a témakör egyedülálló módon fed le. A Biblia szövegének megformáltsága mellett általában a kultúránkban és az irodalmi hagyományban betöltött különleges szerepének tudatosítása is kihívás a tanár számára: egyrészt megnehezíti magának a szövegnek a megértését az eltelt idő távolsága, másrészt minden más irodalmi szövegnél nagyobb figyelmet kell fordítanunk a megismertetésére azért is, mert bőséges lehetőséget nyújt annak belátására, hogy milyen nagy a hatása a későbbi korok szépirodalmára is. A Biblia a költészet nyelvén szól, a költőket, írókat mélyen megszólítja, ezért számtalan olyan irodalmi alkotással találkozunk a világ- és a magyar irodalomban, amelyet a Biblia ihletett. Nem könnyű ezeknek a feladatoknak az egyesítése, egységben tanítása.

### *1. Adottságok és lehetőségek a Biblia irodalomórai megközelítésében*

#### *1.1. A Biblia mint kulturális kód*

A tematikus egység tanításának alapvető problémája a tantervi elvárások és a tanulói előzetes tudás közötti növekvő eltérésekből fakad, mivel a hazánkban is megerősödött szekularizáció a Bibliához való viszonyt megváltoztatta. Bizonytalanul lehet építeni a tanulói csoport esetleges és nagyon eltérő vallási

ismereteire, s ha a kultúrában betöltött szerepét is meg akarjuk világítani, a tanórák mennyisége kifejezetten kevésnek bizonyulhat. Mégis vannak olyan emberi alapkérdések, amelyek a társadalmi változások ellenére örökérvényűek, ezért kihagyhatatlan a Szentírás irodalmi megismerése.

### 1.2. *A keresztény iskolák meghatározója a Biblia és Jézus Krisztus*

A felekezeti iskolákban a hittan oktatása kötelező, így az a kedvező helyzet is előállhat, hogy kevesebbet kell foglalkozni a szöveg zsidó és keresztény vallási beágyazottságával. Az egyházi középiskolákban a legfőbb nehézség, hogy a diákok (bár eltérő mélységben) ismerik a Bibliát, ezért a hittanóra és az állandó hitgyakorlat révén az irodalomórán történő tárgyalása elcsépeltté válhat. Bár irodalmi alkotásként az idejáró diákok is most találkoznak ezekkel a bibliai részekkel, előismereteik miatt igényeik lényegesen mások, mint állami iskolába járó kortársaiknak. Ez ugyan bizonyos terheket levesz a tanár válláról, és több idő is juthat a kötelező szövegek és az azon kívüli olvasmányok sajátos irodalmiságának és magyar irodalmi szövegekben való újraalkotásának vizsgálatára. Az irodalom tanításának összetettsége nem csak nehézséget, de a tárgy sajátosságaiból adódó folyamatos interakció miatt többletet is jelent, hogy a tanulás során komplex látásmódot lehet elsajátítani.

Az eddigiekből következően a felekezeti iskolákban nagyobb lehetőség nyílik a keresztény-katolikus örökségünkhöz tartozó értékes irodalmi szövegek hangsúlyosabb és elmélyültebb megismertetésére. Korai nyelvemlékeinkhez kapcsolva olvastathatunk például archaikus népi imádságokat, a régi magyar irodalommal párhuzamosan betekintést nyújthatunk a legértékesebb katolikus népénekek világába, előkerülhetnek az egyházi ünnepekhez tartozó népszokások szövegei, a szerzetesiskolák iskoladrámáinak részletei, helyet kaphatnak költői értékkel is bíró liturgikus szövegek, a zsoltároknál szóba hozhatók zenei párhuzamok. A másik lehetőség a művek kapcsán felmerülő problémák végiggondolása. A vitához, megbeszéléshez, érvelő esszéhez stb. jó kiindulópont lehet az irodalmi művek mellett például egy-egy pápai megnyilatkozás, elmélkedés. Az előzetes tudás megléte felkínálhatja az intertextualitás és intermedialitás kínálta összehasonlítás lehetőségeit, de kerülendő, hogy ez elsődlegesen és szűken intellektuális tapasztalattá váljon, és kevésbé szolgálja az emberformálás célját.

A keresztény iskola nemcsak annyit jelent, hogy keresztény világszemlélet érvényesül az oktatásban, de nyitottságot is minden igazi érték befogadására, a fenntartás nélküli párbeszédre.

## *2. A hatályos tantervek előírásai*

### *2.1. A Biblia és a Biblia hatásának oktatása tartalmi szempontból*

Korábban, az 1990-es évek óta kb. húsz éven át az oktatás tartalmi szabályozói, jelesül a tantervek minimális mértékben befolyásolták azt, hogy hogyan és mit tanítanak a magyartanárok. Ez a helyzet azóta – sokféle okból – megváltozott.

Amikor tehát a Biblia, tágabban az irodalom tanításáról beszélünk, nem mellőzhető a 2020-as hatályos központi tantervek kérdésköre sem. A felső tagozatban még csak műfajelméleti (elbeszélés, mese, mítosz, monda) és motivikus (vízözön, Jézus születése, betlehemi királyok látogatása) szempontból tárgyalt téma hosszabb, történeti kifejtést a 9–12. évfolyamot szabályozó részben nyer. Az általános iskolai előismeretekre alapozva a középiskola 9. évfolyamán komolyabb irodalom- és művelődéstörténeti megközelítésére is sor kerül („A Biblia mint kulturális kód” témakörön belül). Az irodalom kivételes gazdagsága újra és újra azzal a megoldhatatlan problémával szembesíti a tanárt, hogy a sok mű és alkotó közül kit, mit kell kihagyni a szűkös időkapacitás okán. Ezért az irodalomtanítás nem pusztán szerzők és művek listáját jelenti, mert azt esztétikai és pedagógiai előfeltevések és interpretációk előzik meg. A tananyag a hatályos jogszabályok, valamint a helyi tanterv előírásaira és ezeknek a bibliai ismeretekkel és hagyománnyal való összekapcsolására épül.

A kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára törzsanyagként írja elő az Ószövetség Történeti könyveiből (Mózes első könyvéből a Teremtéstörténet és József története; Mózes második könyvéből a Kivonulás Egyiptomból és a Tízparancsolat); a Tanító könyvekből (Zsoltárok könyve 23., 42.); az Újszövetség Máté evangéliumából (Jézus Krisztus születése és megkeresztelése; Jézus Krisztus tanításai: Hegyi beszéd, A magvető példázata; Passió történet; Jézus Krisztus feltámadása); Lukács evangéliumából (Az irgalmas samaritánus; A tékozló fiú) a megnevezett részeket; továbbá Pál apostol szeretethimnuszát.

A bibliai szövegek kiválasztását az is befolyásolja, hogy ezekre építhessük a később elemzendő műveket, hiszen a kötelező olvasmányok közül a legtöbb bibliai vonatkozású, és a bibliai előzmény nélkül értelmezhetetlen: *Szent Margit legendája* (részlet), Dante Alighieri *Isteni színjáték* – Pokol (részletek), Zrínyi Miklós *Szigeti veszedelem* (részletek), Petőfi Sándor *Az apostol*, Babits Mihály *Jónás könyve*, Madách Imre *Az ember tragédiája*, Tolsztoj Ivan *Iljics halála* stb. A Biblia ismerete nélkül Arany János sem tudott volna balladákat írni. Hasonló a helyzet a kötelezően előírt memoriterek esetében is: *Halotti beszéd és könyörgés* (részlet), Ómagyar Mária-siralom (részlet), Balassi Bálint *Adj már csendességet...* (részlet), a *Hymnus* és a *Szózat*, Ady Endre *Góg és Magóg fia vagyok én...*, Petőfi Sándor *A XIX. század költői* (részlet), Babits Mihály *Jónás imája*, Kányádi Sándor *Valaki jár a fák hegyén* stb. Egyúttal reprezentálni kell a kerettantervben felsorolt műfajokat, fogalmakat is (teremtéstörténet, pusztulástörténet, zsoltár, evangélium, példabeszéd, passió, kálvária, apokalipszis stb.).

## 2.2. Kapcsolat más műveltségterületekkel

A Biblia irodalmának középiskolai tárgyalása tágabban is vizsgálható, ha figyelembe vesszük más műveltségterületeken a bibliai ismeretekre épülő tantervi elvárásokat.

### 2.2.1.

Az irodalomórákon találkoznak a diákok azokkal az alapszövegekkel, amelyekre a történelmi, etikai/hittani, művészeti tanulmányaik hivatkoznak, épülnek. Mivel a 9. évfolyamon az ókor történelmi és irodalmi tárgyalása kivételesen szerencsés együttállásba kerül, ezért nagyobb esélye van a két tantárgy összehangolt tanításának, mint más korok és tantárgyak esetében. Itt leginkább az alaptanterv Történelem és állampolgári ismeretek műveltségi terület fejlesztési feladatait érdemes áttekinteni, mert azok érintik a Biblia keletkezésének korszakát, vagy külön kitérnek a Szentíráson alapuló zsidó, illetve keresztény vallás tanítására, ünnepeire, kultúránkra gyakorolt hatására. Az irodalommal összekapcsolva (például a keletkezés hátterét és a kanonizáció folyamatát illetően) történeti képződménynek is tekintjük a Bibliát, noha inkább irodalmi eszközökkel dolgozik ott is, ahol a történelemről beszél. A középiskolai történelemtanítás

egyik kiemelt célja, hogy a tanuló „elsajátítsa a közös kulturális kód leglényesebb elemeit (szimbólumok, történelmi személyek, történetek, fogalmak, alkotások)” (Nat Történelem, 2.3.4.1.A). A középiskolai nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló elsajátítja az ismeretanyagot és „bemutatja a keresztény vallás civilizációformáló hatását” (Nat Történelem, 2.3.4.1.C).

#### 2.2.2.

A bibliai történetek az Etika/hit- és erkölcstan területen belül is megjelennek, s hagyományaink felismertetését már az alsó tagozaton egy belső szemléletmóddal egészíti ki: „Személyes vélemény kialakítása a világvallások emberképéről és etikai tanításáról.” Ezen belül követelmény e szakasz végére „a bibliai szövegekre támaszkodó történetek megismerése alapján értelmezi, milyen vallási eseményhez kapcsolódik egy-egy adott ünnep”; „azonosítja az olvasott vagy hallott bibliai tanításokban, mondákban, mesékben a megjelenő együttélési szabályokat”; „a bibliai történetekben megnyilvánuló igazságos és megbocsátó magatartásra saját életéből példákat hoz, vagy megkezdett történetet a megadott szempont szerint fejez be”. Az 5–8. évfolyamon is a személyesség megteremtése az egyik cél: „feltárja, hogyan jelenik meg a hétköznapiak során a vallás emberi életre vonatkozó tanítása” (Nat Etika/hit- és erkölcstan, 2.3.5.C).

A 9. évfolyamos katolikus hittan alapkövetelménye: „Legyen tudatában, hogy az egyház történelme üdvtörténet, mert annak a Feltámadottnak hirdetője, közvetítője, aki a Lélek által az egyházban és az egyház közvetítésével akarja teljessé tenni az Atya üdvözítői művét” (Katolikus kerettanterv. Hittan, 27).

#### 2.2.3.

Nagyon fontos a tantárgyi koncentráció folyamatos jelenléte, az összekapcsolódás a társművészetek sajátos megjelenési és megjelenítési formáival. Egyúttal a művészeti tantárgyak értékes és kölcsönösen párbeszédbe lépő illusztrációul is szolgálhatnak az irodalomtankönyvek számára. A Művészetek műveltségi terület Ének-zene tantárgy egyik követelménye: „konkrét művek példáin keresztül tanári segítséggel elkülöníti és egymással kapcsolatba hozza az irodalomhoz és különböző művészeti ágakhoz (film, képzőművészet, tánc) tartozó alkotások jellemző vonásait a nyelvi, vizuális, mozgási és multimédiás művészetekben és a

zenében” (Nat Ének-zene, 2.3.7.I.C). A Vizuális kultúra esetében az önálló véleményalkotás és annak kinyilvánítása mellett elvárható a művészeti jelenségek közötti összehasonlítás gyakorlata, ami nyilvánvalóan iskolai előzményekre és a más műveltségi területekből hozott tudásra is épít: „a művészi hatás megértése és magyarázata érdekében összehasonlít, és következtetéseket fogalmaz meg a különböző művészeti ágak kifejezési formáival kapcsolatban” (Nat Művészetek, 3.7.3.C).

### 3. *A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia irodalomtankönyve*

#### 3.1. *Alapkoncepció*

A II. világháború előtti gyakorlatban az egyházak – mint iskolafenntartók – autonómiát élveztek: saját tantervük és tankönyveik voltak. Napjainkban az egyházi iskolák is az állam által előírt tantervekhez igazodnak, azonban lehetőségük van (akárcsak más iskoláknak) irodalomból, magyar nyelvből és történelemből a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia tankönyveinek használatára. Kiadótól függetlenül mindegyik irodalomtankönyv-sorozatnak az alapkoncepciója azonos: az olvasás megszerettetésén keresztül az irodalom művészet jellegének középpontba állítása, ön- és világmegértésünkben játszott szerepének felismertetése. Az MKPK tankönyvcsaládja úgy formálja egységbe ezeket a célokat, hogy az irodalmat keresztény szemmel látja: „...az egyetemes kultúrát úgy kapcsolja össze az üdvösség hírével, hogy a hit fénye átjárja a tanulóknak a világról, az életről és emberről fokozatosan szerzett ismereteit” (Gravissimum educationis 1965, 8. pont).

#### 3.2. *Szemponatok az oktatásra kiválasztott életművekhez és azok bemutatásához*

A 72 évre megszakadt katolikus tankönyvi hagyományt folytatva különös figyelmet kap a keresztény-katolikus örökségünkhöz tartozó értékes irodalmi szövegek hangsúlyosabb szerepeltetése, de nem célja mindent felekezeti szempontból szemlélni, vagy minél több – akár irodalmi szempontból vitatható értékű – katolikus szerzőt bevonni. Egyértelmű, hogy azokat a megkérdőjelezhetetlen értékű szövegeket és szerzőket meg kell mutatni, amelyek/akik az iskolai kánon peremére szorultak, miközben szerepük ebből a speciális szemszögből centrális (például

*Szent László legendái; Szent Ágoston Vallomások*; s a kerettantervben nem szereplő *Szent Ferenc Naphimnusz*). Ugyanakkor az irodalmi művek és alkotók tárgyalásakor – a hatályos jogszabályok előírásai mellett – meghatározó főszerektől és szerzői döntés, hogy milyen műveket tárgyalunk részletesebben, milyen arcát mutatjuk meg egy-egy alkotónak, hiszen egy-egy életmű tanulságos hitkeresési és hittörténet is, melynek a diákjaink életére ható üzenete lehet. A 9. évfolyam tankönyvében a keresztény szellemiség a VI. fejezetben (A Biblia) látványos többletet mutat, ha összehasonlítjuk további két – az Oktatási Hivatal által jegyzett – tankönyvvel (1. táblázat). Ennek oka a törzsanyagon felüli szövegek és ahhoz kapcsolódó tartalmak beemelése, amelyek a tananyagot katolikus szemlélettel, lelkiégtörténeti háttérrel gazdagítják.

| Kiadó                                                 | Magyar Katolikus Püspöki Konferencia                                                                                                                                         | Oktatási Hivatal                                                                                | Oktatási Hivatal [Színes irodalom]                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Terjedelem, leckék száma                              | 77–112., 17 lecke                                                                                                                                                            | 70–88., 9 lecke                                                                                 | 145–170. (folyamatos szöveg)                                                                                                                                                                                                                                 |
| Bevezető leckék                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bibliai szöveghagyomány</li> <li>• Az evangéliumok</li> </ul>                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Biblia</li> <li>• A Biblia és az irodalom</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Biblia</li> <li>• Az Ószövetség</li> </ul>                                                                                                                                                                        |
| Kiegészítő tartalmak az Ószövetséghez (külön leckék)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A bűnbeesés – Káin és Ábel</li> <li>• A vízözön, a bábeli torony</li> <li>• Ábrahám és Izsák</li> <li>• Próféta irodalom</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Az Ószövetség további könyvei</li> </ul>               | <i>[Ajánlott tananyagok, háttérismeretek:</i><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pusztulásmítoszok a Bibliában</i></li> <li>• <i>Bábel tornya</i></li> <li>• <i>Az Ószövetség más könyvei</i></li> <li>• <i>Jónás könyve</i></li> </ul> <i>]</i> |
| Kiegészítő tartalmak az Újszövetséghez (külön leckék) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jézus csodatettei</li> <li>• Az Apostolok Cselekedetei, a levelek és a Jelenések könyve</li> <li>• János jelenései</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Az Újszövetség további könyvei</li> </ul>              | <i>[Ajánlott tananyagok, háttérismeretek:</i><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Az Újszövetség más könyvei</i></li> </ul> <i>]</i>                                                                                                              |
| Témakör zárása                                        | Összefoglaló kérdések, feladatok                                                                                                                                             | Kérdések, feladatok                                                                             | Feladatok                                                                                                                                                                                                                                                    |

1. táblázat: A bibliai tananyag három akkreditált irodalomtankönyvben  
(Gilányi – S. Pásztor 2021, 51)

### 3.3. *A tankönyvek ismeretanyagának ideális jellemzői*

A hazai irodalomoktatás tartalmaz világirodalmat, művelődéstörténeti áttekintéseket is, miközben az óraszám a 9. osztályban csak heti 2 tanóra. A tankönyvek taníthatósága és tanulhatósága szempontjából alapvető, hogy a tankönyvi ismeretanyag mennyisége összhangban legyen a tanítási célokkal, a tanulók előzetes ismereteivel, gondolkodási és tanulási képességeivel. A túl sok és nehéz tananyagot tartalmazó tankönyv megterheli a diákokat és tanulási kudarcot okoz. A tanulási szokások megváltozását is figyelembe véve olyan tankönyvre van ma leginkább szükség, amely az ismeretek logikusan felépített, strukturált és befogadható mennyiségű rendszerét adja, ugyanakkor a tanulás hatékony és élményt adó eszköze. Ehhez motiváló, a szövegből kiinduló, annak mélyebb megértését elősegítő, a tanulók előismereteihez, meglévő tapasztalataihoz, életkorához, érdeklődéséhez igazodó és sokféle fejlesztési lehetőséget magában foglaló tankönyv szükséges.

### 3.4. *MKPK irodalomtankönyveinek korszakolása és kapcsolata más tantárgyakkal*

Az MKPK tankönyvének vázát a megszokott korszakos beosztás adja meg: a tanulók ehhez tudnak viszonyítani, így tudnak a művek, motívumok között kapcsolatot teremteni, mivel az irodalom eleve történetileg, szövegek (és egyéb médiumok) párbeszédében létezik, nem beszélve arról, hogy a részben vagy egészben historikusan építkező tantárgyak (történelem, rajz és vizuális kultúra, ének-zene) kiegészítik, új kontextusba helyezik, ezáltal értelmezik is egymást. A tantárgyi kapcsolódási lehetőségek a művelődéstörténeti bevezetők mellett a feladatok területén adódnak. Ezekre látható az alábbiakban néhány példa.

Kapcsolat a történelemmel:

- A prófétai szövegek – jellegükből adódóan – gyakran reflektálnak keletkezésük körülményeire. Vajon mi biztosítja egy mű maradandóságát, ha az ennyire kötődik a saját korához?
- A babiloni fogság megrázó élménye többször is előkerül a prófétai iratokban. Mit tudunk valójában erről a korszakról?
- Vitassátok meg, hogy az emberiség történelme valóban „gigantikus szemételep”-e! Jézus Krisztus lényegét a Jelenések könyvében jelentésteli



megnevezéseinek egész sora igyekszik megragadni. Csoportban dolgozva gyűjtsetek össze ezek közül minél többet, és értelmezzétek őket!

Kapcsolat az etikával, hittannal:

- Milyen vétséget követett el József a testvéreivel szemben?
- Mit gondoltok, mennyire valósul meg napjainkban az ember felelős magatartása a környezetével kapcsolatban?
- Beszéljétek meg, mit érthetünk az „*atyafiáért számot ad a testvér*” gondolaton!

Kapcsolat más művészetekkel:

- Olvassátok el együtt a 45. zsoltárt, zenésítsétek meg csoportokban, majd adjátok elő osztálytársaitoknak!
- A Jézus földi életének állomásait bemutató képekhez keressetek aláfestő zenét!
- Veronese festménye a Máté evangéliumában olvasható elbeszélés (Mt 8,5–13) alapján ábrázolja a kafarnaumi százados kérését. Miért nehéz képpel ábrázolni a történetnek a leckében szereplő, Lukácsnál olvasható (Lk 7,1–10) változatát?

### 3.5. *A tananyag együttesen kronologikus és tematikus-motivikus megközelítésmódjának előnyei*

A kerettanterv a tananyagot kronologikusan rendezi el, s csak az órák töredékében hagy némi mozgásteret az irodalomtörténeti megközelítés felülvizsgálatára és az előírt művek feldolgozásának mélysége tekintetében. Egy korszerű tankönyvnek a kronológiai és tematikus-motivikus felépítés kombinációja irányába kellene elmozdulnia. E megoldás nem elhanyagolható előnye, hogy az irodalmat mint szöveguniverzumot, összefüggésrendszert szemlélve segítsen a diákoknak közvetlenebbül is ezt megtapasztalni. A tankönyvben szabadon választható tematikus-motivikus blokkok komoly lehetőséget adnak arra, hogy egy téma, motívum koronként átívelő végigkísérésével felfedeztessük a hagyomány továbbélését (pl. Halotti beszédek a magyar irodalomban; A vakság és a látás motívuma). Reálisan arra nyílik lehetőség, hogy ezekkel félévente egy-két

tanórán foglalkozzunk, mégis új lehetőséget nyújtanak egy másfajta, tágabb megközelítésmód kipróbálására.

### 3.6. *Az irodalomtanítás alapvető céljai*

Az irodalomtanítás alapvető céljai között szerepel a diákok mérlegelő véleményének kialakítása, illetve annak megalapozása. A rendszerező és kombinatív készségek fejlesztésekor – az indukció és dedukció módszerei alkalmaztatásának segítségével, valamint az elemzések, következtetések útján – a diákok életkorát, érdeklődését, teljesítőképességét figyelembe kell venni. Ezért – nem szórakoztató céllal – a tankönyvi leckék végén található Kitekintés-modul a művek, műfajok és motívumok hatástörténeti vagy intertextuális szövegpárhuzamaira, míg az Érdekesség-modul a tágabb kulturális, egyház- és művelődéstörténeti vonatkozásokra mutat rá. A 9. évfolyamos tankönyv VII–X. leckéi a középkori magyar és világirodalom témaköreit közelítik meg, s például a VIII. fejezet (*A 11–15. századi magyar irodalom*) mindegyik Érdekesség-modulja keresztény alapozású (templomépítészet, a magyar szentek és boldogok emléknapja, Szent László ereklyék stb.). Az erős keresztntantervi kapcsolódások megnövelik az ismeretek tudássá alakításának valószínűségét.

### 3.7. *A szöveg- és feladatgyűjtemény összeállításának szempontjai*

Az irodalomtankönyv szerves része, elmaradhatatlan kiegészítője a közel négy-száz oldalas szöveg- és feladatgyűjtemény. Egy kilencedikes középiskolás még nincs felkészülve az ókor és középkor egyes kulcsműveinek értő olvasására, így a szövegközeliség követelménye komoly kihívás elé állítja a diákot, a pedagógust és a tankönyvíró egyaránt.

A szöveggyűjteményben a válogatás egyik fontos szempontja ez a pedagógiai tapasztalat volt, ezért a leckékhez tartozó klasszikus művekhez a lehető legtöbb esetben könnyebben olvasható, a hagyományt tovább építő ún. „párbeszéd-szöveg” kapcsolódik a 20. század második felének (elsősorban magyar) irodalmából vagy a kortárs magyar irodalomból, hiszen mai irodalmunkban is vannak olyan szerzők, akik mitológiai vagy bibliai témát feldolgozva vagy rekreálva alkotnak. Esetenként esszé vagy szakirodalmi részlet is szerepel ilyen funkcióban.

A fenti pedagógiai problémából következően a szöveggyűjtemény nemcsak lábjegyzetes magyarázatokat tartalmaz, hanem a feldolgozásukat segítő interaktív módon kérdéseket, feladatokat is ad, tehát tanári kézikönyvként is használható.

A szövegközlések történeti struktúráját, menetét fellazítják a tematikailag releváns, gyakran a recepciót kifejező, más korszakból származó művek, részletek. Ezzel az eljárással a párbeszédszövegek dialógusa alkalmat adhat a műfajok, motívumok hatástörténeti vagy jelentésbeli szövegpárhuzamainak összehasonlítására, egyúttal lehetőséget biztosít az olvasási kedv felkeltésére, egyéni és csoportos projektmunkára, önálló kutatómunkára. Másrészt folyamatosan, négy tanéven keresztül közvetíti azt az irodalmi korpuszt (az 1945 utáni és a kortárs magyar irodalom alkotásait), amelynek megismerésére és feldolgozására a 12. osztályos tananyag végére érve, az érettségi előtt többnyire már kevés a lehetőség.

#### *4. Kérdések és feladatok a képességfejlesztés szolgálatában*

##### *4.1. A kérdések és feladatok általános tanuláselméleti és konkrét módszertani alapjai*

Tankönyvi kutatások szerint a kérdések és feladatok közvetlenebb módon tükrözik a tananyagról, tanításról-tanulásról és a tanulókról vallott felfogást, mint maguk a leckék. A feladatok általános tanuláselméleti és konkrét módszertani megfontolásokon alapulnak, és egyértelműen befolyást gyakorolnak a valóságos tanulási szituációkra és a tantermi munkára. Vizsgálhatjuk, hogy a tankönyvi kérdések, feladatok segítségével a tanulók mely képességeit fejlesztjük leginkább, és milyen eredményt várunk tőlük. Az érthetőség érdekében minél több kapcsolódási pontot kell találni személyes tapasztalataikkal, előzetes ismereteikkel, s az is fontos, hogy érdekes legyen, amit tanulnak. Az érdeklődés felkeltését a gondolkodásra ösztönző feladatok jól szolgálhatják (Kojanitz 2007, 119). A katolikus tankönyvi feladatok tudatosan célzott képességfejlesztő területei a szókincsbővítés, szövegértés, szövegalkotás, kreativitás, önálló gondolkodás, véleményalkotás, érvelés, problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kommunikáció, együttműködés, önálló kutatás – a differenciálás és a választhatóság lehetőségét mindvégig hangsúlyozva.

Az olvasóvá nevelés mellett az íráskészség fejlesztése is kiemelt cél. Minden lecke közöl az íráskészséget fejlesztő feladatokat, akár a szövegértelmezéshez kapcsolva, akár más, kreatív feladat formájában. A rövidebb szakszöveg-részleteket feldolgoztató feladatok az adott szöveg sokféle olvasatának lehetőségét mutatják fel, illetve az esszé műfaját és a szakszókincs használatát is tanítják. A tanulói kreativitás kiteljesedését szolgálják azok a kérdések és feladatok is, amelyek az új ismereteket a már meglévőkre építik. Folyamatos a megtanultak személyes kontextusba helyezése, azaz a tudás különféle helyzetekben való alkalmazása. Egy-egy lecke végén értelmezési, szóbeli és írásbeli szövegalkotási – elemző, kutatási – feladatok (sokszor más tantárgyak ismereteihez kapcsolódva), a szöveggyűjteményben szövegértési, szókincsbővítési, összehasonlító elemző gyakorlatok találhatók.

#### 4.2. *Példák a feladattípusokra*

Az alábbi példákból látható, hogy a kérdések zöme analízis, szintetizálás, konkretizálás, összehasonlítás, általánosítás, rendszerezés, következtetés, értékelés, összefüggés- és szabálykeresés; az alkalmazás esetén pedig sok lehetőség adódik a csoportos és az önálló munkára (Kojanitz 2004, 37).

Példák szóbeli válaszra:

- A tízparancsolat kőtáblái az Ószövetség leggyakrabban ábrázolt motívumai közé tartoznak. A vallásgyakorlathoz szorosan kapcsolódó tárgyak (pl. zsinagógák berendezése) mellett gyakran találkozhatunk velük épületeken, de akár érméken, pecsétnyomókon, medálokon és egyéb hétköznapi tárgyakon is. Magyarázd meg a tanultak alapján, miért válhattak e kőtáblák ilyen erőteljes jelképekké!
- Foglaljátok össze, milyen fordítói elvet követett Szenczi Molnár Albert a *Psalterium Ungaricum* megalkotásakor! Vitassátok meg társaiddal, egyetértetek-e vele!
- A példabeszéd akkor tölti be szerepét, ha hallgatója tettekre váltja a benne foglalt tanítást. Tudtok olyan evangéliumi részletet mondani, amely ilyen esetről számol be?

- Milyen üzenet fogalmazódik meg Weöres Sándor *Kereszt-árnykép* című versében, képben és szóban? Beszéljétek meg páros munkában!
- Szent Pál nem ismerte személyesen Jézust. Miért nevezik őt mégis a tizenharmadik apostolnak?
- Az Újszövetségben több fontos névváltozás is történik: Simonból Péter lesz, Léviből Máté, Saulból Pál. Mi lehet az oka ennek?
- Kik voltak a farizeusok? Ma milyen értelemben használjuk a „farizeus” kifejezést?

Példák összehasonlító elemzéses feladatra:

- Mi lehet az alapja a próféta- és költőszerep metaforikus azonosításának? Milyen közös jegyei vannak a két hivatásnak, és miben térnek el egymástól? Készítsetek halmazábrát!
- Vessétek össze a 22. zsoltár fordításait! Milyen közös, s milyen eltérő elemeket találtok?
- Hasonlítsátok össze a 42. zsoltárt Balassi Bálint és Szenczi Molnár Albert fordításában! Ehhez vegyétek figyelembe a következő szempontokat: hangvétel, szóképek, alakzatok, verselés, visszatérő motívumok!
- A megváltás eseményeit Lukács evangéliumában két „angyali üdvözlét” készíti elő. Olvassátok el Keresztelő Szent János és Jézus születésének hírüladását! Miben különbözik a két történet (helyszín, szereplők, az angyali jelenésre adott válasz)?
- A példabeszéd tömör műfaj, A tékozló fiúban mégis van egy majdnem szó szerint megismételt szövegrész. Mi lehet a szerepe ennek az ismétlésnek? Hogyan szólítják egymást a példabeszéd szereplői? Hogyan értelmezték ezt?

Példák kreatív írásra:

- Írjatok egyes szám, első személyű, szubjektív hangvételű naplót vagy blogot Noé nevében a bárkában töltött időről!
- Gondolkozzatok el azon, hogy mi játszódhatott le Ábrahám lelkében a Mórija hegyéhez vezető három napos út során! Írjatok blogbejegyzést a hazatért Ábrahám nevében!

- Tervezzetek meg párban, és játsszatok el egy fiktív színpadi jelenetet, amelyben Izsák és Íphigeneia osztják meg egymással a haláltól való megmenekülésük történetét!
- A tízparancsolat kihirdetését az egész népet rémületbe ejtő látvány és hanghatások kísérik (Kiv 19,16–20,21). Illusztráljátok a jelenetet tetszőleges technikával, vagy készítsétek el a kinyilatkoztatás élő rádióközvetítését!
- A kafarnaumi százados szolgájáról szóló csodatörténet így végződik: „Amikor a küldöttek hazaértek, a szolgát egészségesen találták.” Szerintetek mi történhetett ezek után? Meséljétek tovább a történetet a szolga nézőpontjából!
- Írjatok levelet Pál apostolnak, és kérjétek a tanácsát a mai kor problémáival kapcsolatban! Olvassátok el Szent Pál valamelyik levelét, és saját leveletekben kövessétek annak szerkezeti felosztását!

Példák otthoni kutatómunkára (esszé, cikk, táblázat, kiselőadás/ppt, poszter, pódiumbeszélgetés stb. formájában):

- A második teremtéstörténet elbeszélését jelképek használata jellemzi. Ilyen jelkép a föld, víz, lehelet, kert, fa. Nézzetek utána ezek jelentésének! Használhatjátok a *Jelképtár* és *A keresztény művészet lexikona* című kötetet.
- Zsidó és keresztény gondolkodók egyaránt felvetették a kérdést: miért vette a bátorságot Mózes, hogy összetörje az Istentől kapott kőtáblákat? Olvassátok el a vonatkozó részletet a Kivonulás könyvéből (32,15–19), és fogalmazzatok meg saját válaszaitokat esszében!
- A nyitott zárlat a példabeszéd egyik műfaji sajátossága. Soroljatok fel még két-három olyan példabeszédet, amely így végződik!
- Krisztus lényegét a Jelenések könyvében jelentésteli megnevezéseinek egész sora igyekszik megragadni. Gyűjtsetek össze ezek közül minél többet, és értelmezzétek őket! Gyűjtéseitek alapján mutassátok be a könyv Krisztus-képét poszteren!
- „Jézus Krisztus [...] szegénysége által meggazdagodjatok.” Mit jelent az idézetben a szegénység és gazdagság? Gyűjtsetek a Szentírásból olyan idézeteket, helyeket, amelyek kapcsolatba hozhatók a 2 Kor 8,9 állításával!

- Patmosz és a könyvben említett hét kisázsiai egyház az utolsó bibliai helyszínek. Nézzetek utána, hogyan alakult sorsuk a Jelenések könyve megírását követően, és milyen emlékek maradtak ránk! Készítsetek prezentációt!

Példák egyéb, nem irodalmi kreatív feladatra (díszlet-, jelmeztervezés, rajz, zeneszerzés, dia- vagy fotósorozat):

- A Biblia részletes leírást ad Noé bárkájáról (Ter 6,14–16). Ennek alapján készítsetek minél pontosabb rajzot a bárkáról!
- Tervezzétek meg a testvérek irigységét kiváltó köntöst!
- Mutassátok be József történetének egyik jelenetét állóképpen!
- Készítsetek diavetítést a történetből! A fotósorozat és a kísérőszöveg is saját munkátok legyen!
- Csoportban dolgozva állítsatok össze egy 10–15 képből álló diasorozatot, mely bemutatja Jézus szenvedéstörténetét! Keressetek a képekhez illő aláfestő zenét, irodalmi műből való részleteket is!

## Összegzés

Mivel egységes koncepciójú, keresztény szemléletű tankönyvről van szó, a szerzők arra törekedtek, hogy a Bibliát irodalmi és pedagógiai szempontból elsősorban a keresztény/katolikus középiskolába járó tanulók hittani ismereteire építve, a tantárgyi kapcsolódásokat erősítve minél sokoldalúbban közelítsék meg. A tankönyv mértéket tart az ismeretanyag és az elemzések, értelmezések terén, de a több mint kétszeres terjedelmű szöveg- és feladatgyűjtemény az ún. párbeszéd-szövegek beemelásával lehetőséget teremt az órai és otthoni feldolgozás választhatóságára, az irodalom gazdagságának és összetettségének érzékeltetésére és ezáltal a témakör elmélyültebb értelmezésére. Ezt a célt a feladatok színvonala, módszertani tudatossága, sokszínűsége, mennyisége is biztosítja. A könyv használata abban az esetben eredményes, ha a tanár stratégiája és tanítási stílusa összhangban van a tankönyvsorozat koncepciójával.

*Felhasznált irodalom*

- A II. Vatikáni Zsinat (1965): *Gravissimum educationis* kezdetű deklarációja a keresztény nevelésről. Forrás: <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=10>
- Gilányi Magdolna – S. Pásztor Judit (2021): A keresztény szellemiségű irodalom-tankönyvek múltja és jelene: egy egyedi példa előképei és tanulságai. In Kormos József (szerk.): *Mester és Tanítvány emlékkötet*. Szaktudás Kiadó, Budapest, 46–53.
- S. Pásztor Judit (főszerk.) (2021): *Irodalom 9. tankönyv, Irodalom 9. Szöveg- és feladatgyűjtemény*. A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia tankönyve. Szent István Társulat, Budapest.
- Katolikus kerettanterv (é.n.): Hittan tantárgy 1–12. évfolyam Forrás: <https://www.katped.hu/hittan/hittan-tanterv>
- Kerettanterv (2020): Magyar nyelv és irodalom 9–12. évfolyam. Oktatási Hivatal honlapja. Forrás: [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf)
- Kojanitz László: *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása* Forrás: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1\\_kojanitz/vizsgalat\\_eredmenyeinek\\_bemutatasa.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatasa.pdf)
- Kojanitz László (2007): „A tankönyvek minőségének megítélése.” *Iskolakultúra* 17 (6–7.), 114–126. Forrás: [https://real.mtak.hu/56985/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2007\\_06\\_07\\_114-126.pdf](https://real.mtak.hu/56985/1/EPA00011_iskolakultura_2007_06_07_114-126.pdf)
- Nemzeti Alaptanterv (2020): MK.17. Forrás: [file:///C:/Users/User/Downloads/MK\\_20\\_017%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/MK_20_017%20(2).pdf)



# *A BIBLIA TANÍTÁSA AZ IRODALOMÓRÁN*



# A Teremtés könyve kreatív-impulzív feldolgozásának lehetőségei

TERDIKNÉ TAKÁCS SZILVIA

## 1. Elméleti alapvetés

### 1.1. *A Biblia helye a nevelésben és az oktatásban*

A középiskola 9. évfolyamának első félévében kerül sor a Biblia oktatására kötelező tananyagként. Mivel az európai és a magyar irodalomtörténet folyamatai, motívumai és szimbólumai aligha érthetők meg alapvetői bibliai ismeretek nélkül, kulcsfontosságú, hogy a tanulóknál milyen benyomások fogalmazódnak meg a szövegek kapcsán, illetve milyen órai élményanyaggal lépnek tovább a következő évfolyamokra.

A 14 éves gyermekekben általában még nem lelki igényként jelenik meg az irodalommal való foglalkozás. Sokkal jellemzőbb, hogy a tanulók kérésre, utasításra, jó osztályzatért teljesítik a feladatokat, vagy csak egyszerűen a tantárgyak hierarchiájában az irodalmat szórakoztatóbbnak, emberközelibbnek találják más tantárgyaknál. Éppen ezért a tanár személyével, ötleteivel, módszereivel és humorával ellensúlyozni tudja az alábbi valós problémákat, amelyek a Biblia oktatása kapcsán felmerülnek:

- A tanulók vallás iránti affinitása, bibliaismerete (még az általános műveltség szintjén is) egészen más képet mutat, mint akár 25–30 évvel ezelőtt. A tanár tévesen könnyen kézenfekvőnek veheti, hogy a diákok tudják, mit ünneplünk pünkösdkor, vagy hogy pontosan értik a „kegyelem”, „alázat”, „böjt” szavak pontos jelentését. Így gyakran szembesülünk az-  
zal, hogy jól megtervezett órai időbeosztás felborul, mert alapvető fogalmakat kell tisztázni.
- Motivációs gondot jelenthetnek a maihoz képest igen eltérő értékfogalmak, a XXI. századtól idegen embertípusok, a korunkba nehezen illeszthető problémafelvetések.

- Sajnos igen kevés tantárgypedagógiai tanulmány, továbbképzés foglalkozik a PC-jelenséggel, és annak lehetséges tanórai kezelésével. A tanárnak alaposan meg kell fontolnia, hogy hogyan interpretál egy ma már érzékeny témát (például a család fogalmát), vagy a különböző vallások megközelítését, hogy kijelentéseit ne politikai állásfoglalásnak gyanítsák. Különösen érvényes ez azokra a tanulócsoporthoz, ahova más vallású (például muzulmán) tanulók is járnak.
- Sajátos helyzetek állhatnak elő, amikor hívő és vállaltan vallásos pedagógus oktatja a Bibliát döntően szekuláris környezetben vagy nem hívő pedagógus olyan tanulói csoportban, ahol mélyen vallásos diákok (is) vannak. Ebben az esetben ugyanis kölcsönösen nehéz kizárólag irodalmi alkotásként kezelni a Biblia szövegeit. Az irodalomóra célja nem lehet teológiai problémák tisztázása, de az sem helyes, ha a diákok ilyen irányú kérdéseit azzal intézzük el, hogy ez nem témája az órának.

Az irodalomtanítás válságát tárgyaló szakirodalomban markáns vélemény, hogy túldimenzionált a korábbi korszakok irodalmának megjelenítése a tantervekben, és nagyobb teret kellene engedni részben a kortárs irodalomnak, részben pedig a populáris és gyakorlati, hétköznapi szövegeknek: „Egyre több holt anyagot tanítunk, miközben a társadalom igénye mindinkább az alkalmazkodó- és kommunikációképes [...] fiatalok iskolai képzésére, nevelésére irányul” (Fűzfa 2009). Mélységesen egyetérték azzal, hogy az irodalomórán van helye dalszövegeknek és kortárs filmeknek (Halmai 2002, 83–84), és összességében a „nem-irodalomnak” is. Ez utóbbi megjegyzésnek fel sem kellene merülnie a Biblia kapcsán, hiszen ezek a legkorábbi „funkcionális” szövegek, amelyek nem irodalmi céllal keletkeztek. Más szempontból, a kortárs (nívósabb) filmek archetípusait sok esetben éppen a Bibliában találjuk meg, de a minket körülvevő világ, szokásaink, életmódunk, emberi kapcsolatainkról való felfogásunk is ezer szállal kapcsolódik a Bibliához. Felmerülhet a „holt anyag” problematikája Horatius vagy akár Zrínyi esetében, de a Bibliával kapcsolatosan semmiképp.

A Biblia (és a későbbiekben szorosan hozzá kapcsolódó irodalom) vaskos vonulata a morális problémák sokszempontú felvetésének. A posztmodern oktatásfelfogás problematikusnak tartja a morális megközelítést (Bókay 2002). A kizárólagos morális megközelítés valóban nem célravezető, hiszen ami ebben az életkorban igen erősen hat, az a játéklehetőség, az aktív szövegi tevékenység.

De elég zavaros a világ, és a gyermekek igenis igényelnek erkölcsi viszonyítási pontokat (még ha nem is azonosulnak velük). Ez nyilvánvalóan kiderül abból, hogy mennyi morális elvet érintő kérdést tesznek fel az alsóbb évfolyamokon. „A posztmodern kor mediatizált világa folytonos bizonytalanságban tartja az önreflexióra hajlamos egyént: fontosak-e a világgal kapcsolatos kérdései, jó ügyekért lelkesedik-e, van-e értelme a munkájának, vannak-e választásai, értékek vagy érdekek mentén választ-e, autonóm vagy kívülről irányított ember-e (Cserhalmi 2002, 86). Ezekre a kérdésekre a globalizált tömegkultúra irányított és egynemű válaszokat ad, alternatívákat – bár talán atavisztikusan heroikusnak tűnik az állítás – az irodalom képes közvetíteni.

Baj-e, ha a tanár értékválasztása világos a diákok előtt? Ne legyünk naivak, a tanár ma már nem erkölcsi példa, szinte alig befolyásoló tényező. Aki azt állítja, hogy a tanár egyértelmű állásfoglalásával manipulálni tudja a diákokat, az túlbecsüli a pedagógusi szerepet és lehetőségeket. Hogy tudna egy pedagógus nagyobb hatást gyakorolni a diákokra, mint a média? Ha csak némiképp ellensúlyozni tudjuk a tömegkommunikációs hatásokat, ha nyilvánvaló választásunkkal csupán arra tudjuk ösztönözni őket, hogy ők is határozzanak meg maguknak igazodási pontokat, és legyenek tisztában azzal, hogy mit miért választanak, bőven elég.

Mindenesetre, ha a posztmodern irodalomtanítás irányába mozdulunk el a jövőben, a Bibliának akkor is kiemelt helyet kell biztosítani a tananyagban, hiszen a legalapvetőbb posztmodern módszer, az intertextualitás aligha szemléltethető jobban az irodalom folyamatában, mint a Bibliára folyamatosan reflektáló európai kultúrtörténettel.

## 1.2. *Az érintett tanulócsoporthok*

E sorok írója huszonnégy éve tanít ugyanabban a szakképzést folytató középiskolában. Bár a változó tantervek és a generációs váltások folyamatos megújulást kívánnak, a tanulók mégiscsak ugyanabból a szociális környezetből származnak. Ez az állandóság jó lehetőség arra, hogy egy-egy tematikai blokk tanítása során a módszerek kikristályosodjanak, így hosszú évek összehasonlításában jól látható, hogy mi az, ami bevált, és milyen területek kívánnak újabb pedagógiai kísérleteket.

A VIII. kerületben elhelyezkedő középiskola tanulóinak zöme nem a felsőoktatásba készül. Ilyen módon a Biblia tanítása során szóba jöhető filológiai ismeretek csak alapszinten jelennek meg. Célravezetőbb, ha a szövegekről való élményszerű beszélgetés, az erkölcsi problémák felvetése, a kreatív tevékenykedtetés alkotják a tanítási órák gerincét.

A hiányos műveltséggel és komoly képességhiányokkal küzdő, de kellően kommunikatív tanulóknak körülbelül húsz-harminc százaléka vallja magát cigánynak. Noha sokan közülük nem aktív vallásgyakorlók, viszonyuk alapvetően pozitív a valláshoz és a hagyományos értékekhez. Tisztelik, többé-kevésbé még ismerik is a Bibliát, egyben naivan viszonyulnak hozzá, nehezen fogadják el a Biblia szövegének képi-szimbolikus értelmezését. Az elvont teológiai fogalmakat (pl. szabad akarat, Szentháromság) nehezen lehet velük megbeszélni. Hívőnek vallják magukat, keresztény szokásokat tartanak. A tanulók másik (nagyobb) részének szinte semmilyen személyes kapcsolata és élménye nincs vallással és felekezettel, csupán annyi, amit eddig történelemből vagy irodalomból megtanult. Minden osztályban akad néhány olyan, aki vállaltan hívő, valamelyik hagyományos egyházhoz tartozik, részt vett/vesz rendszeres hitoktatásban, és magával hozza azt a bibliaismeretet, ami majdhogynem lefedi a 9. évfolyamon elvárt ismereteket. Végül pedig, az utóbbi tíz esztendőben szinte minden kilencedik évfolyamos osztályomban akadt egy-egy muzulmán tanuló.

Ilyen nagy különbségek a témához való viszonyt illetően semmilyen más irodalmi anyag kapcsán nem érzékelhetők. Ebből adódik, hogy a Biblia témakörének feldolgozása nagy kihívás elé állítja a magyartanárt, különösen egy olyan korban, amelyben a mainstream világmagyarázatok sorra kérdőjelezik meg a Biblia által képviselt és évszázadokon keresztül elfogadott erkölcsi alapelveket.

### 1.3. *Módszertani megfontolások – A Teremtés könyve a középiskolai oktatásban*

A 2020-as középiskolai tanterv szerint a Teremtés könyvéből csak a teremtéstörténet és József története a kötelező anyag. Igen ám, de melyik teremtéstörténet? Az első, a második vagy mindkettő? A jóhiszemű magyartanár szeretné hinni, hogy a tanterv megalkotói az ember teremtését (második teremtéstörténet) bizonyára beleértették a teremtéstörténetbe, de a bűnbeesést és a kiűzetést már nem biztos. Márpedig a Paradicsom–bűnbeesés–kiűzetés hármassága olyan

toposz-csoport, de sokkal inkább archetipikus képrendszer, amelynek ismerete nélkül aligha érthető meg később a teljes Újszövetség, a megváltás fogalma, Dante, Madách vagy Pilinszky költészete. Szerencsére a 9. évfolyamon a tanár még nagyvonalúan gazdálkodik az idővel, így megengedi magának azt a luxust, hogy az első emberpár történetét végigköveti a tanulókkal együtt.

A Biblia – és különösen a Teremtés könyvének első néhány fejezete – alkalmas arra, hogy az irodalom mellett más tantárgyi ismereteiket is maximálisan mozgásba hozzunk. Az alábbi órai tevékenységekben a tantárgyközi kapcsolatok (művészettörténet, zene, biológia, földrajz, történelem, digitális kultúra, nyelvtan) is megjelennek.

Az utóbbi évtizedben a „frontális oktatás” pejoratív értelművé vált. A 14–15 éves diákok azonban még nem tudnak lényegyet kiszűrni, tanácstalanok, hogy mit jegyzeteljenek le, miből lehet számonkérés. Szükség van tehát a maximum 10–15 perces, jól tagolt, könnyen elsajátítható „előadásszerű”, ismeretközlő tananyagra, ugyanis a diákok számára ez a leginkább kezelhető, és csak így látják összefüggéseiben az „egészet”. Nem biztos, hogy minden esetben a multimédiás performance válik be. Fő irányként inkább olyasmit érdemes kijelölni, hogy minél kevésbé legyen „tantárgyszerű” az oktatás, és színes szellemi-lelki-érzelmi impulzusok keltésére legyen bőven alkalom.

Ezek az érzelmi impulzusok spontán is alakulnak, hiszen a téma mindenképpen érzékeny a vallási tartalom és ez eltérő értékrendek miatt. De éppen a felvethető – akár provokatív – tartalmak miatt is számos alkalom adódik élénk vitára, a nézőpontok kulturált ütköztetésére.

Sok diák számára az irodalom még negyedik-ötödik osztályban érthető, követhető, aztán egyre inkább az elérhetetlen és érthetetlen ködbe burkolózik. Úgy gondolom, időnként le kell rántani az irodalmat a magasságokból, de aztán vissza is kell helyezni az őt megillető helyre, a maga értékrendjébe. A Biblia „szent írás”, de szabad játszani vele mint szöveggel. A szöveg átalakítás – amellet, hogy jó szórakozás, és átélhetővé, befogadhatóvá teszi a sok száz évvel ezelőtt keletkezett szöveget –, különösen jó alkalom arra, hogy a diákok megtanulják, hol van a humor és a vallási érzékenységet sértő megnyilatkozások határa.

A Biblia tanítására is érvényesnek tartom azt, amit bármilyen más irodalmi témakörre: „Megrendülni, sírni, elragadtatott állapotba kerülni, felháborodni, megrökönyödni, komolyan venni: ezt mind kell az irodalomórán. De nevetni, nevetni, nevetni: erre nagyobb szükség van, mint valaha” (Terdikné 2021).

#### 1.4. *Oktatási-nevelési célok és módszerek*

A hat-hét órából álló tematikai blokk keretében az alábbi célok valósíthatók meg:

- általános műveltséghez tartozó bibliai narratívumok ismerete;
- alapfogalmak elsajátítása (mítosz, monoteista világkép, archetípus, toposz, szimbólum);
- annak felismertetése, hogy a bibliai nyelvi és kulturális kód meghatározza gondolkodásunkat és életmódunkat;
- szövegek sokoldalú feldolgozása révén a kreativitás fejlesztése;
- erkölcsi kérdések felvetése révén a vitakultúra fejlesztése;
- társadalmi felelősség, tolerancia képességének kialakítása;
- szövegismeret elmélyítése vizuális feldolgozás révén (rajzok, ábrák);
- globális szemlélet kialakítása a tantárgyközi kapcsolatok mozgósítása révén.

A tematikus blokkban az alábbi munkaformák és módszerek jelennek meg:

- frontális ismeretközlés;
- önálló szövegolvasás és szövegfeldolgozás megadott szempontok alapján;
- vázlatkészítés, tömörítés;
- kreatív írás;
- bibliai történetek képi ábrázolásainak elemzése (megfigyelés);
- irányított szabad beszélgetés, vita;
- vizuális alkotások létrehozása;
- kooperatív tanulás, pármunka;
- szerepjáték.

### *2. Az egyes tanítási órák tartalma, munkaformái, feladatai*

A Biblia elméleti, irodalomtörténeti megközelítését (könyvek száma, keletkezése, kanonizációs folyamat, a Bibliára épülő vallások) nem a téma bevezetéseként, hanem zárásaként beszéljük meg részletesen. Ennek fő indoka éppen a rendszerezés: ekkor tudjuk ugyanis logikus keretbe foglalni mindazt, amit az elmúlt órákon tanultak. A bibliai tanulmányokra felkészítő rövid bevezetés csupán az egy- és többistenhit jelenségét, és a mítoszokról korábban tanultak felidézését jelenti.



## 2.1. *Első tanóra: teremtéstörténet*

### 2.1.1. Természettudományos ismeretek

- Idézzük fel természettudományos tanulmányainkat: mit tudunk az univerzum keletkezéséről?
- Keressünk a telefonunkon egy ismeretterjesztő cikket ezzel kapcsolatban: mi mindent *nem* tudunk? Keressünk a bizonytalanságokra vonatkozó fordulatokat!

→ Lehetséges válaszok: „feltételezések szerint”, „nem tudjuk mérni”, „idő sem létezett”, „nem lehet ábrázolni”, „hol van az univerzum határa?”

### 2.1.2. Olvassuk el együtt (az első) teremtéstörténetet (Ter 1,1–30, 2,1–3), és beszéljük meg az alábbiakat!

- Mi minden *létezett* a teremtés előtt a szövegösszefüggés alapján?

→ Lehetséges válaszok: Isten, lélek, sötétség, vizek és a nyelv.

- Jellemezzük ókori ember világképét a szöveg alapján!

→ Válaszok: a világot felső hatalom hozta létre és irányítja / nem az égitestek világítanak, hiszen a világosság előbb volt / előbb volt nappal és éjszaka, mint égitestek (az idő ritmusának kialakítása elsődleges!) / szilárd égbolt / lapos föld.

- Mi az, ami tudományos szempontból ma is helytállónak tekinthető?

→ Lehetséges válaszok: előbb az élettelen környezet jön létre, utána az élő / növények–*állatok*–emberek sorrendje / a víz mint őselem / az ember uralkodik a természet fölött.

- Szófejtő: Mi a különbség a teremtés és az alkotás között?

→ Lehetséges válaszok: az alkotáshoz eszköz, alapanyag kell, ellenben a teremtés lényege, hogy a semmiből keletkezik valami.

### 2.1.3. Csoportmunka (3–4 fős csoportokban megbeszélés, majd a következtetések megosztása)

*„Töltsétek be a földet, és vonjátok uralmatok alá.”*

- Mi lett a következménye annak, hogy az ember uralma alá vonta a Földet?

→ Lehetséges válaszok: környezetszennyezés, biodiverzitás csökkenése, erőforrások kimerülése, génmanipuláció, klímakatasztrófa.

- Mi a felelősségünk a teremtett világ épségének megőrzésében? Hogyan járulhatunk hozzá a magunk eszközeivel?

#### 2.1.4. Beszélgetés

- Hogyan határozza meg, illetve hogyan utal életritmusunkra, munkaidőnkre, éves tervezésünkre a teremtéstörténet?
- Lehetséges válaszok: vasárnapi pihenőnap, éjszakákhoz és nappalokhoz kötött tevékenységek, az égitestek mozgásához igazított ünnepek.



1. ábra. Teremtéstörténetek szimbólumokban

(Az ábra egyes szimbólumai közös munka eredményei, a kivitelezés tanári segítséggel történt.)

#### 2.1.5. Házi feladat

Ábrázold a teremtéstörténet hét napját rajzzal, fotóval vagy bármilyen grafikus megjelenítésben!

## 2.2. *Második tanóra: a második teremtéstörténet*

### 2.2.1. Ráhangolás

Megnézünk egy rövid videót a Teremtés könyvéről! (Első 8 perc.)

<https://www.youtube.com/c/ABibliaProjekt/featured>

### 2.2.2. Közös szövegolvasás

Második teremtéstörténet (Ter 2,4–25). Beszéljük meg az alábbiakat!

- Az ember értéke, helye a világban: miért van külön teremtéstörténet az emberről?

→ Lehetséges válaszok: az ember kiemelkedik a teremtet világból, az Istennel csak ő tud kommunikálni, ő a teremtés csúcsa.

- Értelmezzük az alábbi kifejezést: „saját képére és hasonlatosságára.”

→ Lehetséges válaszok: a teremtet világban csak az embernek van lelke, önálló gondolkodása, akarata, távlati céljai. Istennek csak ő lehet „társa” olyan értelemben, hogy csak az ember kommunikál az Istennel.

- Értelmezzük az alábbi mondatot: „Akkor az Úristen megalkotta az embert a föld porából és orrába lehelte az élet leheletét.”

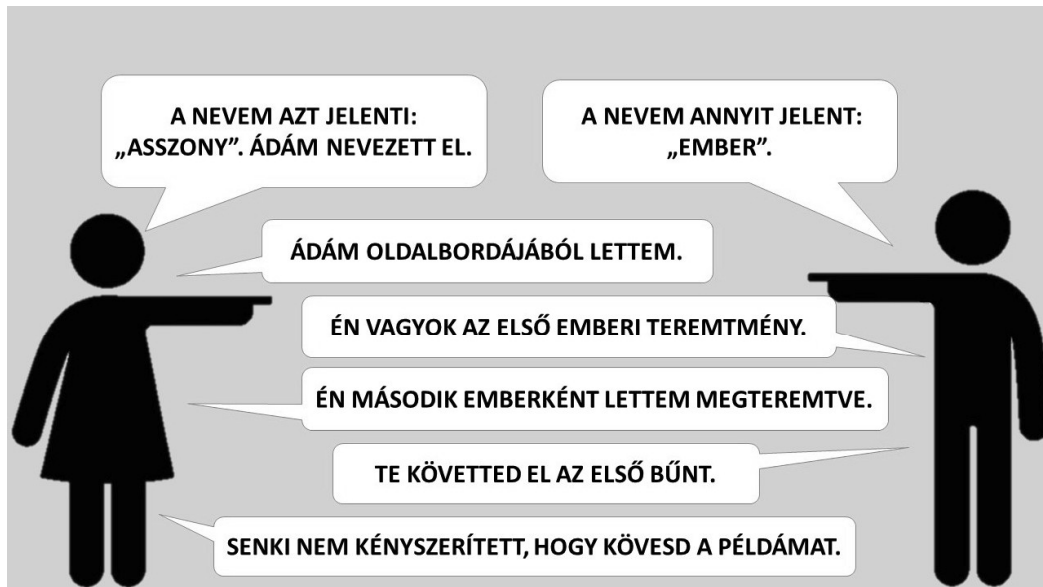
→ Lehetséges válaszok: az ember testből (porból) és lélekből áll – van egy anyagi és egy szellemi/lelki létünk.

- Az Isten szabad döntési lehetőséget ad az embernek az alábbi mondattal: „A kert minden fájáról ehetsz. De a jó és rossz tudás fájáról ne egyél, mert amely napon eszel róla, meghalsz.” Mit gondolsz, miért kapja az ember ezt a lehetőséget, hogy döntsön a jó és a rossz között?

→ Lehetséges válaszok: az Isten önálló, autonóm lényként, és nem irányított létezőként kezeli az embert / másképp nem különbözne az ösztönösen működő állatoktól.

### 2.2.3. Férfi és nő a teremtésben (vita, irányított szabad beszélgetés)

A diákok néhány vitaindító kijelentést kapnak, ezek alapján értékeljük a férfi és nő Bibliában kódolt szerepét (2. ábra).



2. ábra. Férfi és nő szerepe a teremtésben

→ Lehetséges válaszok: a Biblia családfővé teszi a férfit, az asszonynak másodlagos szerepet szán (férfi-felsőbbrendűség évszázadokon keresztül) / a Biblia szerint a nő fő szerepe a világban, hogy asszony és anya legyen / de csak a nő kapta meg az élet továbbadásának képességét / Éva Ádamból lett, de aztán minden férfit anya szül ezután / a nő minden bajnak az oka (de ki kényszerítette Ádámot?) / a Biblia a férfi–nő kapcsolatot tekinti természetesnek: ennek alapján tiltották évszázadokon keresztül a homoszexualitást / a férfi és a nő összetartozik: „egy test”, egyik sincs a másik nélkül.

### 2.3. Harmadik tanóra: a bűnbeesés

#### 2.3.1. Olvassuk el a bűnbeesés-történetet! (Ter 3,1–25)

#### 2.3.2. Mítosz fogalma. Rövid frontális ismeretközlés

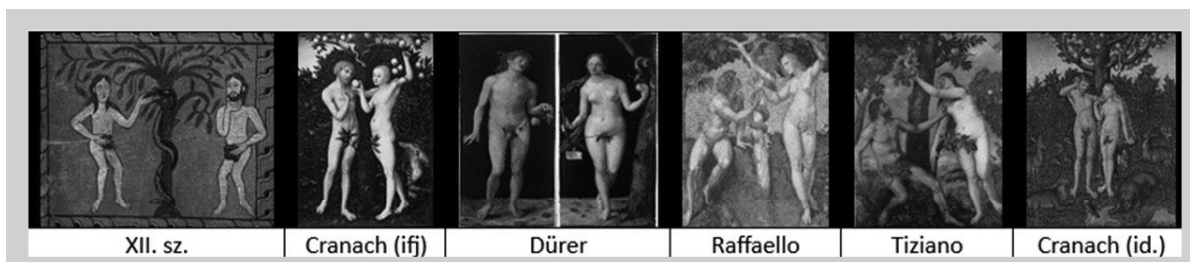
Istenekről, emberfeletti lényekről, természetfeletti eseményekről szóló történet / képes (szimbolikus) formában ad választ olyan kérdésekre, amelyekre az ember nem tud(ott) természetes magyarázatot adni / sok esetben lélektani igazságokat fejez ki (példaképpen: Porosz és Penia története Platón: *Lakomájából*) / egy nép

mítoszai sok esetben összefüggő rendszerré szerveződnek: ezt a rendszert nevezzük mitológiának.

- Mire ad választ az eddig megismert két bibliai történet?

→ Lehetséges válaszok: Hogyan keletkezett a világ? / Miért vannak nappalok és éjszakák? / Miért van férfi és nő? / Miért nem dolgozunk vasárnap? / Miért van a világon bűn és szenvedés? / Miért kell meghalnunk?

### 2.3.3. Képnézegető (vetítés)



3. ábra. Képnézegető

- Figyeljük meg, hogy Ádám és Éva ábrázolásának milyen protokollja alakult ki a képzőművészetben! Keressünk közös elemeket! (3. ábra)

→ Lehetséges válaszok: a teret a fa választja ketté / egyik oldalon Ádám, másik oldalon Éva / Évát a gyümölcs leszakítása közben látjuk / vagy éppen Ádámnak kínálja / mezítelenség / a kígyó közepén – gyakran a fára tekeredve / a gyümölcs a legtöbb esetben alma (erről pedig nincs szó a Bibliában).

- A képek kapcsán értelmezzük a FA és a MEZTELENSÉG szimbólumát!

→ Lehetséges válaszok: FA: gyökere, törzse és ágai vannak (múlt–jelen–jövő) / télen „meghal”, tavasszal kizöldül, megújul / fölfelé nyúlik, az ég és föld összekötője (vö.: világfa, életfa) / *évente tovább ágazik* (vö.: ágrajz, családfa) / hosszú életű / változékony (a négy évszak képi ábrázolása. MEZTELENSÉG: az ember természetes állapota / itt nincs szexuális vonatkozása (nincs bűn) / a lélek mezítelensége (Isten előtt nem lehet mit eltakarni) / ezért van az, hogy a túlvilágon lévő embert gyakran meztelenül ábrázolják / az ember így születik (ártatlanság).

#### 2.4.4. Gyűjtőmunka

Nyissunk egy külön lapot a bibliai szólásoknak, szokványos kifejezésmódoknak, és gyűjtsük oda a tanulmányaink során megismert fordulatokat! (Később folytassuk ezt a listát!) Legyen világosság! / oldalborda 'feleség' / tudás fája / az élet fája / tiltott gyümölcs („a tiltott gyümölcs édesebb” / stb.

Az ezt követő órákon a lista kiegészül az alábbiakkal: bábeli zűrzavar / utánam a vízözön / benjámín 'legkisebb fiú' („ő a család benjámínja”) / „megy az, mint a tízparancsolat” stb.

#### 2.4. Negyedik tanóra: a Paradicsom és a kiűzetés

##### 2.4.1. A Paradicsom – rövid frontális bevezetés

Szinte minden kultúrában létezik a teremtés utáni idilli, tökéletes és büntetlen állapot, istenközelség. Általános emberi elképzelés, hogy volt „aranykor”, amely az embernek egy végzetes hibája nyomán szertefoszlott: az ember azóta mindig ezt az elveszett Paradicsomot (Édent) keresi. Ennek egyik legismertebb megjelenési formája a kert.

- Keressünk eddigi olvasmány- és filmélményeink között olyanokat, amelyek az Édenből való kiszakadást jelenítik meg!

→ Lehetséges válaszok: *Árgyélus és Tündérszép Ilona* (kert, aranyalma); *Eldorádó* (rajzfilm) / *János vitéz és Toldi* (bünt követnek el, és el kell hagyniuk védett környezetüket).

- Milyen lenne az a hely, amit ma Paradicsomnak neveznél? Hol lenne, hogyan nézne ki, kiknek kellene ott lennie? Milyen eszközöknek, kellékeknek kellene rendelkezésre állnia?

##### 2.4.2. A toposz fogalma – rövid frontális magyarázat

A toposz a művészetben gyakran visszatérő, jól felismerhető és azonosítható kép, nyelvi fordulat vagy cselekmény, korszakokon átívelő vándormotívum, amelynek a jelentése is többnyire állandó marad. Pl. az évszakok és hozzájuk fűzött jelentések, az utazás, háborúban állók vezetőinek személyes párbaja, a kert mint idill.

A Bibliában ilyen toposz a Paradicsom (Éden), a Paradicsomtól való elszakadás, a halál–feltámadás, a testvérgyilkosság, az Isten és ember találkozása hegyen, a vándorlás, a Kánaán keresése, a víz–megtisztulás, a világpusztulás (vízözön, apokalipszis), a (leg)fiatalabb fiú Isten kedveltje (Ábel, József, Jákob) stb.

#### 2.4.3. A bűn és következményei (szövegértés)

„Valóban mondta Isten, hogy nem ehettek a kert valamennyi fájáról?”

„Semmi esetre sem fogtok meghalni. Isten jól tudja, hogy amely napon abból esztek, szemetek felnyílik, olyanok lesztek, mint az istenek, akik ismerik a jót és a rosszat.”

- Figyeljük meg, milyen nyelvi-retorikai eszközöket alkalmaz a kígyó Éva befolyásolására!

→ Lehetséges válaszok: az elsőben csúsztatás a kérdésfeltevésben, manipuláció, a másodikban csalétek, ígéret, nyílt hazugság.

- Szedjük össze az első bűn következményeit!

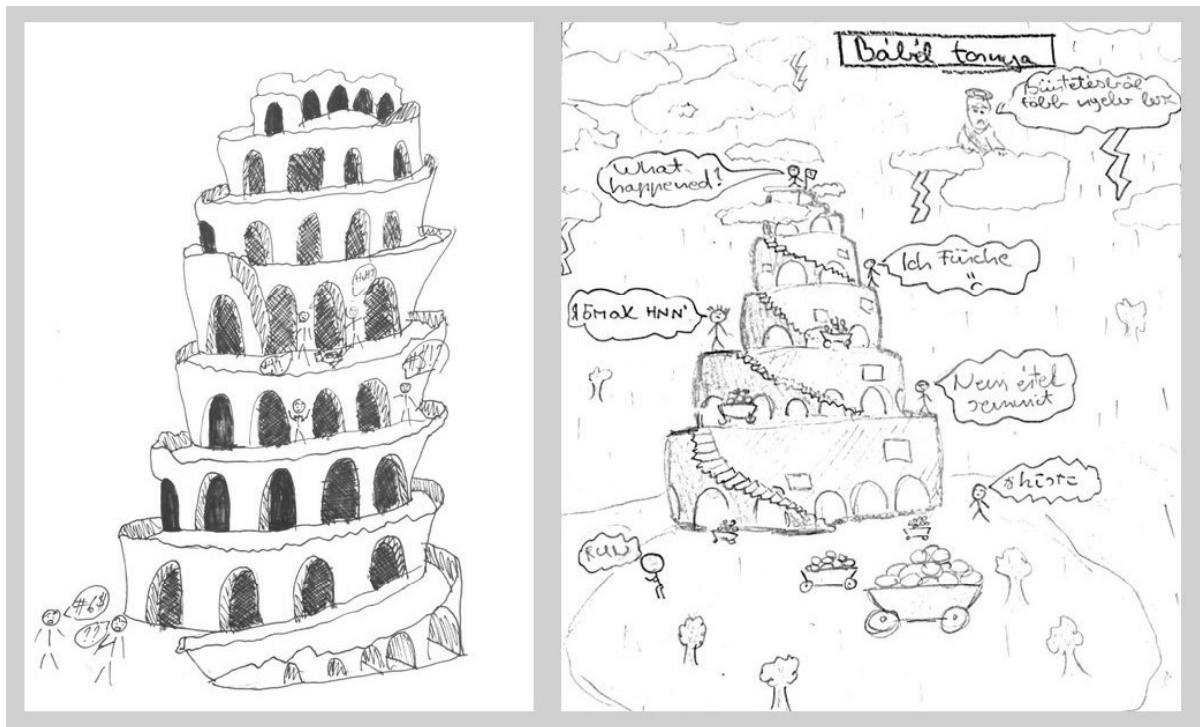
→ Lehetséges válaszok: a föld megátkozása / szülés fájdalmai / a nő a férfinak alárendelt / a munka szenvedés / halandóság / kiűzetés a Paradicsomból.

#### 2.4.4. Dramatizálás (pármunka)

A tanulók 15 percet kapnak, hogy pármunkában összeállítsanak, majd előadjanak egy hat-nyolc fordulatból álló párbeszédet a következő témában:

Ádám és Éva első vitája a kiűzetés után.

## 2.5. Otthoni feladat: az özönvíz és Babel tornya (Ter 6,13–8,22 és Ter 11,1–9)



4. ábra. Tanulói illusztrációk a Babel tornya történetéhez

A tanulóknak az alábbi feladatok közül egyet kell választani, és igényesen elkészíteni:

Helyszíni tudósítás a bárkán kívülről, VAGY Noé karanténnaplója,  
VAGY egy bábeli jelenet képi ábrázolása szöveges kiegészítéssel (4. ábra).

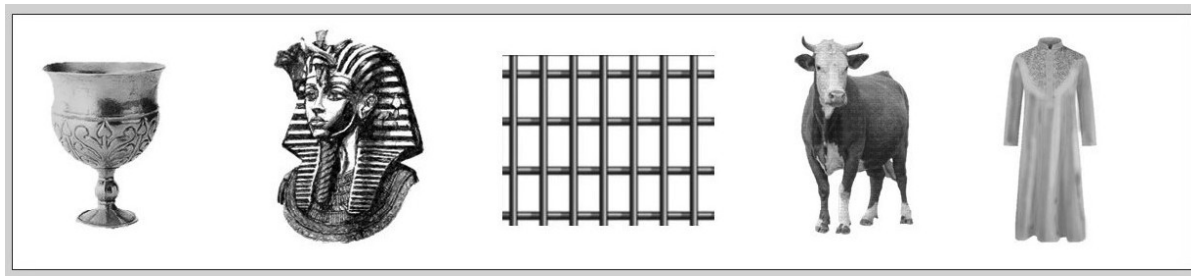
## 2.6. Ötödik tanóra: József története I.

(Ter 37,1–36.39,1–45,7)

József története a különböző beszédmodok, logikai-szerkezeti és műfaji jellemzők, lélektani vonatkozások elemzésére, valamint változatos szövegműveletek elvégzésére egyaránt alkalmas. Ebből adódóan nem csupán irodalom-, hanem nyelvtanórán is használhatjuk szövegértési feladatok gyakoroltatására és egyéb szövegtani megközelítésekre. A történetet otthon célszerű elolvasatni, az első feladatot házi feladatként ajánlatos megoldani. Az első két feladat alkalmas arra, hogy ellenőrizzük a tanulók megfelelő szövegismeretét.



2.6.1. Rakd sorrendbe az alábbi képeket a történet szerint, és mondd el, mi a szerepük a cselekményben! (5. ábra)



5. ábra. Olvasás-ellenőrző feladat József történetéhez

→ Helyes válaszok:

- Első a köntös: Jákob új, díszes köntöst vesz Józsefnek.
- Második a rács: József börtönbe kerül Putifárné hamis vádja miatt.
- Harmadik a tehén: A fáraó álmában szerepel hét kövér és hét sovány tehén.
- Negyedik az uralkodói fejdísz: József a fáraó udvarába kerül.
- Ötödik a serleg: József ivóserlegét Benjámin zsákjába csempészik.

## 2.6.2. Hibák és vétkek

József önfegyelmével, erkölcsi tartásával szemben szinte minden más szereplő gyarló: hibázik, vagy kisebb-nagyobb bűnöket követ el.

- Nevezzük meg ezeket a hibákat, mulasztásokat és vétkeket az alábbi szereplők (Jákob, József idősebb testvérei, Putifárné, főpohárnok) esetében!

→ Lehetséges válaszok:

Jákob: egyenlőtlenül bánik gyermekeivel, József előnyöket élvez, jobb ruhát kap, testvéreivel nem kell dolgozni mennie.

József idősebb testvérei: gyilkosságra készülnek, majd eladják testvérüket, ezek után apjukat is becsapják.

Putifárné: Józsefet el akarja csábítani, majd igaztalanul megvádolja, ami miatt József börtönbe kerül.

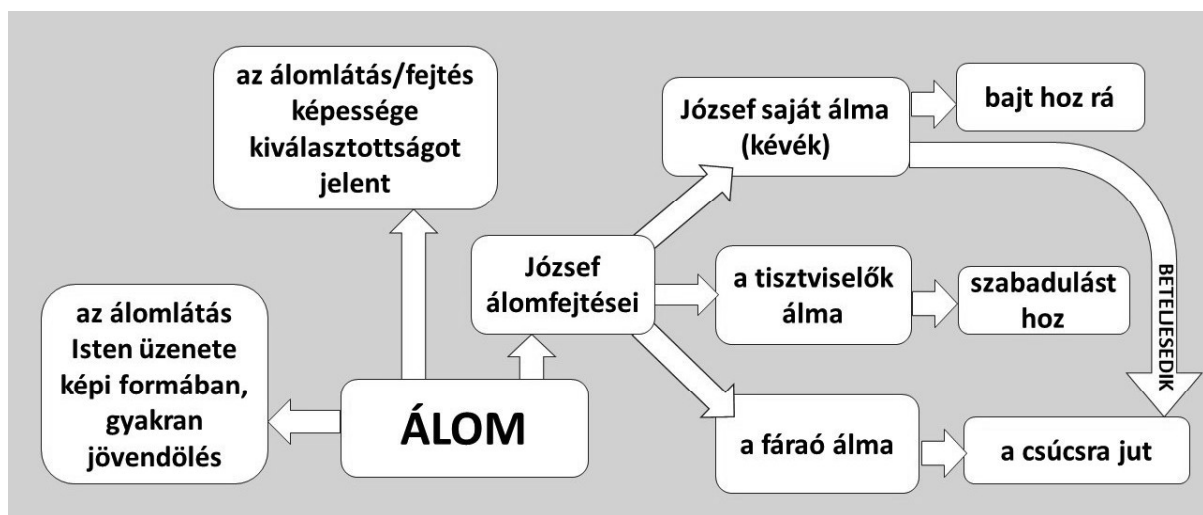
Főpohárnok: két évre elfeledkezik Józsefről, aki megkérte, hogy emlékezzen meg róla a fáraó előtt, és segítse elő szabadulását.

### 2.6.3. Az álom szerepe

Az álom kulcsszerepet tölt be a történetben.

- Készítsünk gondolattérképet az álom funkcióiról! Beszéljük meg, hogy az ószövetségi ember milyen szerepet tulajdoníthatott általánosságban az álmoknak. Vegyük sorra a konkrét álmokat, amelyek a történetben szerepelnek: hogyan befolyásolják József sorsát? (6. ábra)

→ A gondolattérképen megjelenő lehetséges tartalmak: az álomfejtés képessége isteni adomány, az Ószövetségben a kiválasztottság jele / az álmoknak nagy jelentőséget tulajdonítanak, jövőndölést, isteni üzenetet látnak benne / József álma a kévékről gúnyt vált ki, s történet végére beteljesedik / József számára az álomfejtések hozzák el a szabadulás és felemelkedés lehetőségét.



6. ábra. Az álom szerepe József történetében

## 2.7. Hatodik tanóra: József története II.

### 2.7.1. Magatartásformák, érzelmek

- A történetben a magatartásformák, érzelmek és lelkiállapotok rendkívül széles skálájára találunk példát. Melyik szereplőhöz és melyik szituációban kapcsolhatók az alábbi fogalmak?
- harag;
- féltékenysé, irigysé;
- ravaszság;

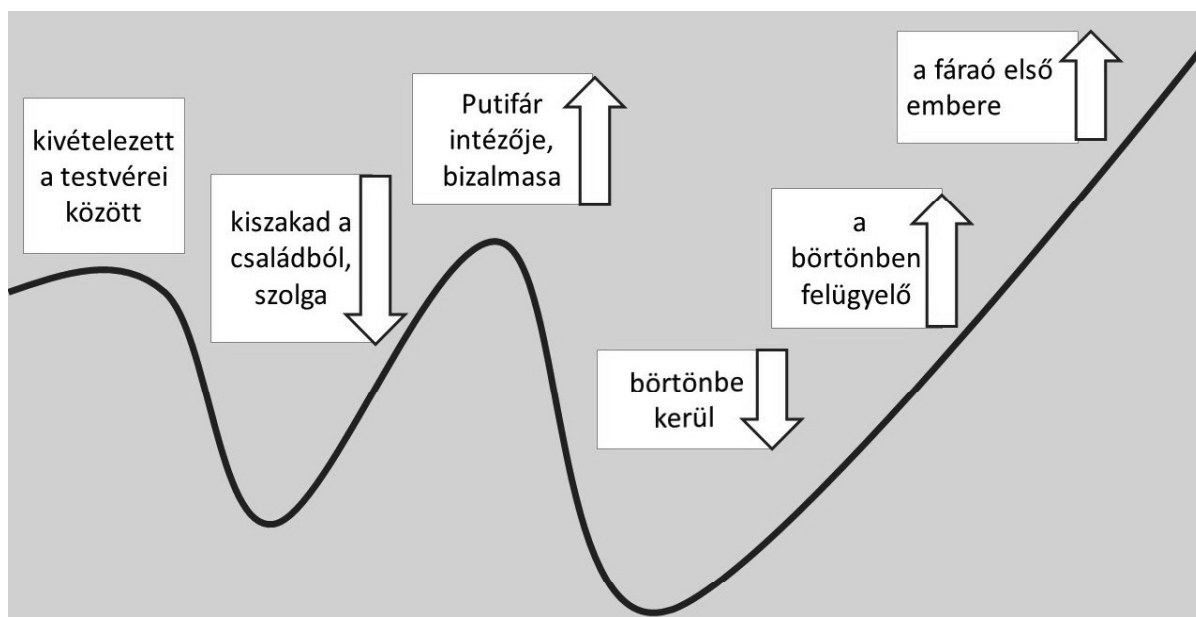
- csábítás;
- meghatódás, megrendülés;
- megbocsátás;
- rezignáció;
- aggodás;
- bűnbánat;
- higgadtság, önuralom;
- alázat.

→ Lehetséges válaszok:

- harag: Putifárné haragja József iránt / a fáraó megharagszik tisztviselőire;
- féltékenység, irigység: az idősebb testvérek féltékenyek apjuk József iránti szeretetére;
- ravaszság: József Benjámint zsákjába csempészi ivópoharát / a testvérek bevérezik József ruháját;
- csábítás: Putifárné kísérlete József elcsábítására;
- meghatódás, megrendülés: József visszavonul sírni, amikor testvéreivel találkozik;
- megbocsátás: József megbocsát bátyjainak / a fáraó megbocsát a pohárnokoknak;
- rezignáció: Jákob fia „elvesztése” után fájdalmába temetkezik;
- aggodás: Jákob nem akarja elengedni Benjámint a fáraó udvarába;
- bűnbánat: az idősebb testvérek őszintén megbánják vétkeiket;
- higgadtság, önuralom: József nem fedi fel kilétét testvérei előtt, nem bünteti meg őket;
- alázat, szerénység: József nem *kérkedik különleges képességével*.

### 2.7.2. József útja

- József útja hullámzó, több alkalommal fordul rosszra a sorsa, majd újra felemelkedik. Ábrázoljuk József sorsának, társadalmi státuszának változásait! (7. ábra)



7. ábra. József sorsának változásai

→ Az ábrán megjelenő lehetséges tartalmak: József kiváló pozícióból indul: apja dédelgetett kedvence / innen kerül a mélybe (ciszterna), majd szolgasorsba / Putifár udvarában felemelkedik / Putifárné vádjá alapján újra a mélybe süllyed (börtön) / a börtönben is „karriert” fut be, felügyelő lesz / álmofejtése okán kiszabadul / a fáraó álmának megfejtése után a csúcsra jut.

### 2.7.3. Kihívások

- József nem követ el bűnt, mégis komoly megpróbáltatások érik. Mi lehet ennek a hétköznapi életre levont tanulsága?

→ Lehetséges válaszok: a földi életben nem függ össze egy ember erkölcsössége és a rá mért csapások / József hányattatásai nem Isten büntetései, hanem annak jelei, hogy akit Isten kiválasztott, annak irányítja a sorsát – rajta keresztül megmutatja a hatalmát / József felemelkedése, „karrierje” annál látványosabb, minél mélyebbről kerül a csúcsra.

- Mivel magyarázza a bibliai szöveg, hogy Józsefet nem törik meg a nehézségek, sőt, bárkivel találkozik, abban rögtön bizalmat kelt?

→ Lehetséges válasz: „Az Isten vele volt” (többször elhangzó mondat).

## 2.8. Hetedik tanóra: a Teremtés könyve helye a Bibliában

2.8.1. A Teremtés könyve helye a Bibliában – irodalomtörténeti ismeretek (tanári magyarázat).

Mielőtt továbblépnénk az Ószövetség egyéb műfajú könyveire, tovább bővítjük filológiai ismereteinket. A Biblia komplex egységként való bemutatása majd az Újszövetség lezárása után következik, de javasolt rövidebb időközönként is az egyes történetek helyét meghatározni a nagy egységben.



8. ábra. A Teremtés könyvének helye a Bibliában

### 2.8.2. Istenkép

- Jellemezzük a megismert történetek alapján az ószövetségi ember istenképét!

→ Lehetséges válaszok: a zsidó vallásban egyetlen Isten van (monoteista vallás) / a szöveg az Istent Úrnak nevezi / Isten a világnak egyrészt létrehozója, teremtője, másrészt ő irányít minden földi történést / a zsidók a „választott nép”, akik számára Isten kijelölt egy helyet (Kánaán, Ígéret földje) / az Isten időnként haragvó, bosszúálló arcát mutatja, máskor irgalmas, megbocsátó / a zsidók története végig arról szól, hogy a nép mindig elbukik, de Isten mindig megbocsát / az emberekhez a korai könyvekben közvetlenül szól (pl. Ádám, Mózes), később próféták által közvetíti üzeneteit.

## 2.8.3. Bibliai toposzok, archetípusok

Beszélgetés a Biblia közkinccsé vált jel- és utalásrendszeréről.

- Paradicsom, Édenkert, kiűzetés a Paradicsomból: *örök emberi vágy a Paradicsom visszaállítása (nem fizikai, hanem lelki értelemben) / a kiűzetést szinte minden ember megéli élete során, amikor kiszakad egy védő-óvó, harmonikus közegből.*
- Világteremtés a szavak által: a párhuzamot gyakran használják a művészetben az alkotási folyamatra: a költészetnek különösen jó szimbóluma, hiszen ugyanúgy pusztán szavak által teremt.
- Káoszról rend: a 'kozmosz' szó pontosan azt jelenti: rend: tehát amikor az Isten a világmindenséget megteremti, rendet hoz létre / a pszichológiában is ismeretes a folyamat (belső rend, illetve a külső és belső rend összefüggése).
- A nagy világpusztulás: a katasztrófatörténetek (azok is, amelyek a teljes világpusztulásról szólnak) ma különösen népszerűek pl. az akciófilmekben / bár a pusztulás után sok esetben nem egy megtisztult világ, hanem a „semmi” marad és csak ritkábban az újrakezdés / krízishelyzetekben, kritikus korokban lesznek népszerűek a nagy kataklizma-történetek (ma magyarázható ez a klímakatasztrófa, a mesterséges élet és intelligencia, a génmanipuláció, a biodiverzitás eltűnése jelenségeivel).
- Jó és rossz örök küzdelme: egyik legalapvetőbb toposzunk: a meséktől kezdve a mitikus történeteken keresztül a filmművészetig és irodalmi remekművekig.
- Testvérféltékenység, testvérgyilkosság: a Teremtés könyvében nem egyszer találkozunk ezzel (Kain és Ábel, József és bátyjai): ráadásul összekapcsolódik a „kisebb fiú” toposzával (összevethető a legfiatalabb királyfival, Toldi György és Miklós viszályával).
- Vándorlás: alig ismerünk olyan nagyobb lélegzetvételű epikus alkotást, amelyben a vándorlás ne töltene be kulcsszerepet / a zsidók a Kánaán felé indulnak, a mesehősök hasonlóképpen egy ideális világba érkeznek meg / a magyarok Pannóniába való bejövetelét íróink és költőink gyakran vetették össze az ószövetségi történettel.

## Összefoglalás

A Teremtés könyve, sőt az egész Biblia középiskolai tanítása a tanár számára is szüntelen tanulási folyamat. Nem csupán pedagógiai szempontból: a diákokkal való beszélgetés, a felmerülő kérdések során a tanár rájön, hogy akárhányszor is tanította korábban a Bibliát, maga is mindig felfedez új tartalmakat, rejtett jelentéseket, összefüggéseket. Ráadásul a gyorsan változó világ visszamenőleg új és új értelmezési lehetőségeket ad az ókori szövegnek.

A kerettantervben *A Biblia mint kulturális kód* szerepel a nagy tematikai egység címeként, de ez a cím egyben kijelöli fő megközelítési szempontot is: a Bibliát olyan univerzális jelrendszerként javasolja megközelíteni, ami az emberi élet határhelyzeteit (pl. születés, halál, életfordulók, felemelkedés–lecsúszás, elbukás–felállás stb.) évszázadok alatt kikristályosodott képi formákban teszi értelmezhetővé.

A képi gondolkodás fejlesztése az anyanyelvi oktatás egyik fontos feladata, így ez a tematikai egység arra is alkalmas, hogy szinte észrevétlenül fejlesszük a diákok képérzékenységét, előkészítve ezzel a későbbi poétikai tanulmányokat.

Ha a Biblia tanítása esetén oda jutunk el, hogy a szövegek mélyrétegében ugyanaz az ember áll az ókorban is, mint most („rólam szól-élmény”), akkor igazán sikeresnek mondható az óra. De a 9. évfolyamon talán az is elég, ha a diákok élénken és kulturáltan vitatkozni tudnak egymással és a tanárral, érvényes kérdéseket tesznek fel, és felismerik, hogy a Biblia olyan univerzális jelrendszer, amelynek segítségével az európai kultúrtörténet számos alkotását tudjuk dekódolni.

*Felhasznált irodalom*

- Arató László (1996): *Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás*. Forrás: <https://core.ac.uk/download/pdf/229445056.pdf> (Letöltés ideje: 2021.01.27.)
- Bókay Antal (2002): „Posztkultúra és irodalomtanítás.” *Iskolakultúra* 11, 2002, 79–86.
- Cserhalmi Zsuzsa (2002): „...valójában mindannyian reménykedünk. Reflexiók Halmai Tamás cikkére.” *Iskolakultúra* 8, 86–88.
- Fűzfa Balázs (2009): *Irodalomtanítás – de meddig*. Forrás: [www.tanszertar.hu/eken/2009\\_02/fb\\_0902.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/fb_0902.htm) (Letöltés ideje: 2021.01.27.)
- Halmai Tamás: „Műveltség nélküli nemzedékek? Kultúra és kulturáltság dilemmái az ezredfordulón.” *Iskolakultúra* 8, 81–85.
- Terdi kné Takács Szilvia (2020): „A derűs múzsa. Irodalmi nevelés és nevetés.” *Magyaróra*, II. évf. 1–2, 139–142.



# Mi újság, Biblia?

## *Projektfeladat 8. vagy 9. osztályos tanulókna*

KÓHALMINÉ DEME ZSUZSANNA

### *1. A projekt kiindulópontja*

A Biblia tanítása nem tartozik a középiskolai témakörök mumusai közé. A tanár sokféle megközelítésből és sokféle módszertani eszköz közül válogathat. A Biblia egyházi gimnáziumokban szinte kötelező érettségi szóbeli tétel, a diákok itt sok nézőpontból, sokszor találkoznak a történetekkel, a motívumokkal, sőt ez utóbbi esetben a családi háttér is folyamatosan megerősíti a bibliai kódok használatát. Nem vallásos környezetben szocializálódó tanulók számára sem megterhelő viszonyulni a Bibliához, akár csak mint kulturális közhelyek tárához vagy mint archetipikus történetek sorához.

Jelen tanulmányban annak a projektnek a folyamatát mutatom be, ahogy a diákok megpróbálkoznak azzal, hogy kilépve a Biblia hagyományos értelmezéséből, a bibliai kérdéseket, motívumokat, szimbólumokat MÁS szövegközegben, a publicisztikai stílus eszköztárával egy ÚJSÁGként alkotják újra.

A két témakör egymásra vonatkoztatásával az is cél, hogy megtapasztalják és gyakorolják a diákok, hogy a külön témaként kezelt tudásukat egyszerre alkalmazzák műveik elkészítéséhez.

#### *1.1.*

#### *Csoportok*

A projektfeladatot két különböző csoportban próbáltam ki, egy egyházi iskolában 8. évfolyamon (1.), és egy alapítványi iskolában 9. évfolyamon (2.).

## I.I.I.

A hatosztályos egyházi gimnáziumunkban a helyi tanterv kötelező része, hogy 8. évfolyamon a tanulók részletesen megismerkedjenek a Biblia szövegvilágával, és ennek a tanegység-blokknak a végén egy belső vizsgát is kell tenniük. A vizsga a szövegekhez kapcsolódó 10 tételből és egy egyénileg elkészített projektmunkából áll, amely jelen esetben egy újság, egy minimum négy A4-es oldalú mini magazin.

Ebben a kb. 17–20 órányi modulban sok nézőpontból foglalkozunk bibliai szövegekkel: szoros szövegolvasás, parafrázisok (pl.: Babits *Jónás könyve*, Karinthy *Barabbás*), modern vagy kortárs feldolgozások (pl.: Szathmári Sándor *Káin és Ábel*, *Csaknekedkislány: Ábrahám és Izsák*). Ebben a tanulmányban erre a részegységre nem térek ki részletesen, ez tulajdonképpen a témakör tanítását foglalja magában. Viszont fontos, hogy ebben a részben gyűjtenek „alapanyagot” az újsághoz, és az órák során fel lehet hívni a figyelmet érdekes ötletként egy-egy megválaszolhatatlan kérdésre, érdekes tárgyra vagy eseményre.

A projektmunkához külön két órában fel-, illetve megelevenítjük (sic!) az írott sajtó jellegzetességeit, műfajait, stilisztikai eszközeit. Az újságot otthon kell elkészíteniük egyéni munkaként.

## I.I.2.

Az alapítványi iskolában egy-egy modulra, témakörre szabad időkeretet szánhatnak a tanárok. Ebben a csoportban sokkal heterogénebb volt az előzetes tudásuk és a Bibliához való viszonyulásuk is. Ennek ellenére nem állíthatom, hogy a szövegek által kiváltott vitákban vagy az alkotott szövegekben az egyházi iskolás tanulók kevésbé lettek volna provokatívak, vagy kevésbé rugaszkodtak volna el a hagyományos értelmezéstől.

Az alapítványi iskolás diákoknál a kiindulópont a végső projektcél megfogalmazása volt, ennek a keretrendszerébe illesztettük a szövegismeretet, a felmerülő kérdéseket, motívumokat. Tehát itt az írott újság műfajával és a publicisztikai stílussal kellett először megismerkedniük, és a szövegfeldolgozások során egy-egy szövegalkotási feladatot már kész munkaként be tudtak emelni a készülő újságba.

A projektfeladat alapját ebben az esetben is a Bibliáról tartott 10–15 órás foglalkozás képezte, ahol a tanulók megismerkedhettek a Biblia felépítésével,

nyelvi, stílusbeli jellemzőivel és az ószövetségi, újszövetségi történetek közül a fontosabbakkal (pl.: teremtés, bűnbeesés, Babel tornya, vízözön, Ábrahám és Izsák története, József, Jákob és Mózes története, nők a Bibliában, Eszter története, valamint Jézus történeteiből, példabeszédeiből néhány). A végső munkát ebben az esetben is otthon csinálták meg a fiatalok, de több esetben nagyobb informatika szaktudással rendelkeztek, és profi szerkesztőprogrammal állították össze az újságot, ami nem volt feltétel.

## *2. Előzetes tudás – Mire épülhet a projekt?*

A kerettantervben a Biblia témaköre és a tömegkommunikáció – s ezen belül az írott sajtó nyelve, műfajai – a 9. osztályban kerül a diákok látókörébe, ám mindkét témával már korábban is találkozhatnak. Vallásos neveltetéstől függően a bibliai történetek egy része ismerős már a felső tagozatban is (teremtés, bűnbeesés, Mózes, Jézus stb.). A tömegkommunikáció és a média bizonyos műfajaival ötödiktől már szintén minden évben találkozhatnak a gyerekek, cikket, blogot, interjút írnak kreatív munkaként, kisebb fogalmazásként. Az elektronikus sajtó termékeit nap mint nap fogyasztják, ennek nyelvezetét, stílusát bármikor képesek reprodukálni, parodizálni.

A tömegkommunikáció írott sajtó résztémakörére, illetve a publicisztikai stílus jellemzőinek a tanítására viszont időt kell szánni, mert az írott sajtó termékeivel egy átlagos 14 éves gyerek ma már alig találkozik. Napilapokat már nem jártnak a szülei, a köztereken, ahol megfordulnak (kávézók, könyvtárak, bevásárlóközpontok) nincsenek kitéve újságok; esetleg amit néha átlapoznak, az a közlekedési eszközökön vagy postaládákba bedobott, hirdetésekkel megtűzdelt helyi újságok vagy a bulvársajtó termékei.

Két előzetes feladatunk van tehát:

1. Érdemesnek tartom bevinni az első órára néhány régi vagy ma is megjelenő színvonalasabb napilapot, hetilapot vagy magazint.
2. Mivel az online felületek nyelvezetével ez a generáció nagyon nagy barátságban van, hasznos eljárás feladatokon keresztül (netes szövegek, újsághírek javítása) elválasztani egymástól a megszokott digilektust és az írott sajtó nyelvét.

### 3. *Az otthoni projektfeladatot előkészítő órák terve*

#### 3.2.

Az egyházi gimnázium óraterve – írásomban csak ennek a csoportnak az óratervét ismertetem, mivel ez illeszkedik jobban a „normális kerettantervhez”. Itt tehát a Biblia szövegek tanítása után a tanár a gyakorlati munkához ad segítséget, hogy hogyan is kell összeállítani ezt az újságot, s mit is jelent az, hogy újság. Ezt elég szűkösen, két órában tettük meg, az illusztrációkat, példákat az elkészült munkákból vettem.

A megelőző órák mind szövegközpontúak voltak, határozottan irodalmi nézőpontot alkalmaztunk a történetek feldolgozásánál, és fontos volt, hogy vallási meggyőződésüket, amennyire lehet, tegyék félre. Így az órákon rendre nagy kérdések kerültek elő és ütköztek meg, viták alakultak ki. Hasznos, ha látjuk, hogy miből fakad ez, s hogyan tudjuk a projekt céljára minél jobban felhasználni.

Az egyik ok, hogy ebben a csoportban az előzetes tudás a történetek szűzségét jelenti, általában kész vallási válaszokkal. Magával a primér szöveggel a katolikus leányok sokszor most találkoztak először. Jól szemlélteti ezt a Babel tornyáról szóló történet, ahol a Biblia szövegéből bizonyos dolgok nem derülnek ki, amit a zsidó-keresztény hagyomány már egyértelműnek tart: pl. a szövegben nincs megnevezve sem az emberek gőgje Istennel szemben, sem Isten megrettenése az égbe nyúló toronytól, a szöveg egyszerűen arra utal, hogy Isten megosztja a nyelvet s ezáltal az emberi egységet, az elsődleges jelentés nem igazítja el az olvasót Isten motivációját illetően (Ter 11,1–9). Ez egy 14 éves ember számára lehet felháborító is, Isten hierarchikus önkényeként értelmezve a történetet. A másik izgalmas irány pedig az volt, hogy a diákok a teológiai-szimbolikus történeteket is sokszor erkölcsi-morális kérdésként értelmezték, amit természetesen a pedagógus még provokálhat is.

- Szükségszerű volt-e a bűneset?
- Valóban minden ember pusztulásra érdemes volt Noén kívül a vízözön előtt?
- Mire gondolt Izsák a feláldozása előtti pillanatokban?
- Miért kellett Mózesnek meggyőznie a fáraót, ha annak szívét maga Isten keményítette meg a zsidó nép iránt?

- Kibe volt szerelmes Jézus? Miért nem?

A szövegek értelmezésének a túlnyúlása az egyházi-teológiai kereteken nagyon jól előkészítheti a munkánkat. Érdeemes egy-egy vitát kiváltó kérdés kapcsán javasolni, hogy az elkészült Biblia-újságokban lehet választ találni a felmerülő kérdésekre.

### 3.2. *Első tanóra – Az újság kinézete, az újságíró, a publicisztikai stílus*

#### 3.2.1. Ráhangelődés (5–10 perc)

Az órára egy halom előzőleg összegyűjtött újsággal, napilappal, magazinnal érkezünk, amit kiosztunk a diákok között. Első körben rákérdezőnk arra, hogy miért találkozhatunk ma kevesebb papírújsággal, ki hol szokott lapozgatni ilyen tárgyat (fodrász, metró, nagyszüleinél). Másrészt arra, hogy mivel tud többet – esetleg kevesebbet – egy papír, mint az online hírportál (pl. kézbe vehető, zizeg, átláthatóbb, lapozhat, de nincsenek hipertextek, és nem csak a rövid hírt látjuk). Itt kerülhet elő néhány olyan mondat a kezükben lévő újságokból, amit online felületen biztos nem így látunk, vagy akár egy teljes feladat is szólhat a kétféle szöveg összehasonlításáról.

A projektfeladat kiadásakor nem volt feltétel, hogy sablonok segítségével készítsék el a munkát, de azóta egyre népszerűbbek a kiadványszerkesztői google document newspaper sablonok, amelyek látványosabbá, könnyebbé is tehetik a diákok munkáját, illetve az óra ezen szakaszában meg lehet mutatni kettőt-hármat, hogy milyen tördelések vagy főcímfajták léteznek. Valamint itt lehet beszélni a Times New Roman betűtípus kialakulásáról is, amely a *Times* újság nyomdai szedésében kapott szerepet, s manapság a legtöbbet használt, legáltalánosabb betűtípusnak mondható.

#### 3.2.2. Az újságíró feladatai (5 perc)

Ezek után rátérhetünk az ő szerepükre, amely az újságíró-szerkesztő egy általuk elképzelt Biblia-világban. Fontos figyelmeztetni őket, hogy most, ahol ezt a munkát végzik, minden valamilyen módon a bibliai történetekhez kapcsolódik, ebből nem lehet kilépni.

**Kérdések:**

- Filmekben, könyvekben milyen újságíró karaktert láthatunk? Van-e kedvenced? – általában krimik oknyomozó riportere kerül elő, kevésbé a napi hajszába belefáradt szövegíró. Fel lehet tenni a kérdést, hogy ha egy ilyen karakter lennél, mit kérdeznél Istentől?
- A valóságban mik lehetnek az újságíró feladatai? Érdekes témát találjon, anyagot gyűjtsön, jó stílusban megírjon egy cikket? A következőkben ezt járjuk körül: Mit ír egy újságíró? Milyen műfajú írások jelennek meg egy újságban? Hogyan ír egy újságíró? Milyen stilisztikai jellemzői vannak a publicisztikának?

**3.3. Feladatok a fogalmak tisztázására: A műfajok (10–15 perc)**

Ez a két feladat a műfajok definiálásáról és a tényközlő-véleményközlő műfajok „beskálázásáról” szól. Külön fénymásolt lapra dolgoznak, amit berakhatnak a mapájukba, amelybe az eddig használt szövegek is kerültek. A feladat műfajait megpróbálják beazonosítani a kezükben lévő magazin/napilap hasábjain – cikk, riport, interjú, hír, tudósítás, recenzió, glossza. (A definíciókat nem írjuk ki a füzetbe, de bármikor vissza tudja keresni a lapon.) Milyen más „dolgok” szoktak még megjelenni egy újságban? Saját kiegészítésük is lehet még: képek, ábrák, receptek, kis színes hírek, keresztretjtvény, apróhirdetések stb. Ezeket is írják fel a lapra.

Közös megbeszélés közben írjuk fel a füzetbe/táblára ezeket a műfajokat egy oszlopba, s írjanak maguknak mellé egy emlékeztetőt, hogy ha újságíróként egy ilyen szöveget kellene alkotniuk, mire kell különösen figyelni. A 3. oszlopba pedig négy szabadon választott műfajhoz egy-egy ötletet kell írni a bibliai témák, tárgyak közül, ami éppen most a leendő újságíró – és az olvasóközönségét – feltételezhetően legjobban érdekli.

**3.4. A stílus (10–13 perc)**

Ennél a feladatnál nem az a célunk, hogy a publicisztikai stílus minden jellemzőjét felkutassuk, hanem hogy iránymutatást adjunk ahhoz, hogy mire kell feltétlenül figyelniük. Páros feladat: a kezekben lévő újságból válassz ki egy érdekesnek tűnő részt (bekezdést, leadet, címet, hirdetést stb.)!

Döntsétek el, hogy olvasóként mi az, ami ebben a stílusban tetszik, s mi az, amit másképp csinálnátok! Minden pár írjon két-két stílusjellemzőt, amire szerintetek törekedni kell egy újságszöveg alkotásánál! Közösén szedjük össze a publicisztikai stílus jellemzőit, írjuk fel a táblára/le a füzetbe, s ez kiegészülhet a tanár javaslataival: közérthető, pontos megfogalmazás, a hatáskeltés eszközei (de ne legyen képzavar), sokféle hangnem, változatos szóhasználat, képszerűség stb.!

### 3.5. *Házi feladat (2 perc)*

Próbálj kitalálni egy jól hangzó nevet az újságodnak, dátumot és hogy milyen témákat tennél a címdalra szívesen. Ebből lesz majd a vezércikk. Ezt nem kell megírni, de ezeknek is adjál címet! Ismerkedj meg otthon a sablonokkal!

<https://www.educatorstechnology.com/2022/09/wonderful-free-templates-to-create.html>

<https://thegoodocs.com/freebies/newspaper-templates-google-docs/>

## 4. *Második tanóra – Az újság felépítése*

Ezen az órán az újság részeivel, felépítésével foglalkozunk. Előkerülő fogalmak: szerkesztő, cím, lead, vezércikk, hasáb, flekk, tördelés.

### 4.1. *Ráhangelődés (5 perc)*

Házi feladat ellenőrzése: újság cím, vezércikk cím – felolvasunk néhányat, frontálisan megbeszéljük, hogy kinek melyik és miért tetszik.

Számomra pozitív élmény volt, hogy milyen sokféle újság címet találtak ki, s ez a változatosság kicsit azt is mutatta, hogy a diákoknak volt kedvük ehhez a munkához, nemcsak megúszni akarták a feladatot: *Modern Szövetség, Isten Ítélete, Mennyei Hírek, Bibliai Harsona, Isteni Szó, A Szentháromság Szava, Mennyei Hírlap, Kereszt Tények, Biblia Lapja, Heti Ige, Biblia News – Bori Lapja, Katolikus Nők Lapja, Jerikói Harsona* stb.

#### 4.2. *Címtípusok a publicisztikában (5–10 perc)*

Az elhangzott vezércikk címek alapján néhány típust azonosít a tanár, s ezeket le is írjuk a füzetbe. Ha nincsenek éppen ilyen típusú címek, akkor a tanár segítségével egy-egy témához kapcsolódva közösen át is fogalmazhatunk címeket:

- eseményközlő cím: *A 12 újra összeáll egy turnéra;*
- témamegjelölő cím: *Kővel dobta orrba Dávid a híres pankrátort – Góliát felidegesítette az ifjú költőt;*
- kérdésfeltevő cím: *Mi van Mária Magdolna és Jézus között?;*
- szenzáció cím: *Szörnyű testvérgyilkosság – helyszíni tudósítás;*
- mindent egy kifejezésbe cím: *A tiltott gyümölcs nem esik messze a fájától.*

#### 4.3. *Az újság szerkesztésekor előkerülő fogalmak (20–25 perc)*

Mivel a diákoknak valóban elő kell állítaniuk ezt a négyoldalas újságot, beszélni kell a pontos külalakról. Érdekes egy félbehajtott A3-as lapot venni alapul, s a négy oldalt vagy négy darab kinyomtatott A4-es oldal teszi ki, vagy a rajzolt, kivágott cikkek, ábrák, képek kerülnek fel erre a felületre. A technika nincs megkötve. Hogy tudjuk azt, hogy miről beszélünk, néhány fogalmat tisztáznunk kell, s minden fogalomhoz tartozik egy-egy részfeladat:

- Vezércikk: az aktuálisan fókuszba kerülő (legfontosabb) témáról szóló cikk. Páros megbeszélés a házi feladat segítségével: a te Biblia-világodban mi került fókuszba, mi a legfontosabb téma „nálatok”?
- Lead szerepe: összefoglal, kiemeli a fontos tényeket, felkelti a figyelmet. Írd meg a vezércikkedhez a leadet!
- Flekk: nagyjából egy gépelt oldalnyi szöveg (25–30 sor × 60 leütés), régen így adták meg az újságíróknak, hogy mekkora cikket kell írniuk. Most neked négy db A4-es oldalt kell kitöltened, s azt egybefűznöd.
- Tördelés: egy oldal összeállítása a folyószövegek, címek, képek és egyéb grafikai elemek egymás mellé illesztésével. Ez már nem újságírói, hanem szerkesztői munka, de most ezt a szerepet is neked kell csinálnod.

Rajzolj egy vázlatot a négy darab A4-es oldal elrendezéséről, hogy mit hogyan szeretnél beletenni: milyen hasábok, hol lesznek a címsorok, melyik oldalra



kerülnek a hirdetések, akarsz-e képeket, ábrákat, keresztrejtvényt beletenni! Hogyan képzeled el? Beszéld meg a padtársaddal! (Erre kb. 10–15 percet lehet adni.)

#### 4.4. *Rovatok (5 perc)*

Egy újságban több különböző területre csoportosulnak a cikkek, ilyen előforduló rovatok például a politika, sport, életmód, kultúra, viccek, időjárás stb.

Ha ebben a Biblia-világban lennél újságíró, melyik rovatot vezetnéd szívesen, miért? A te újságodban milyen rovatok lesznek, miért? Frontális megosztás.

#### 4.5 *Végszó az órán (5 perc)*

Most már mindent tudtok, amit tudnotok kell ahhoz, hogy ebben a Biblia-világban egy magazint hozzatok létre. A gép forog, az alkotók szorgosan dolgoznak. Ha valakinek még van bármilyen kérdése, most felteheti.

### 5. *A projektfeladat tanulságai*

A legfontosabb tanulság, hogy lehet a diákok kreativitására, felszabadult szellemességére számítani, ha személyesen megfogja őket a feladat. A bibliai szereplők gyakran jelentek meg az újságokban olyan kontextusban, amelyet egy 14 éves lány a magáénak érezhet: időjárás (*Időkép*), szépségápolás, öltözködés (*Divat*), életmód (*Hirdetések*, *Interjú Pilátussal a helyes kézmosás menetéről*, *Mennyei finom péksüti recept*), fesztiválok, krimi (*A tiltott gyümölcs nem esik messze a fájától*, *Az első gyilkosság*), celebség (*Felfedezték a legújabb superhőst*), viccek, párkapcsolat (*Ádám és Éva szétmegy? Mária Magdolna és Jézus?*), babavárás (*Sára babát vár*) (lásd Melléklet).

A másik fontos ráismerés, hogy ebben a szövegvilágban szabadabban teszik fel az őket érintő erkölcsi kérdéseket: Mit tesz Júdás vajon a megnyert ötöslottó főnyereménnyel? Milyen hatása van a [Káin]bélyegnek? Ehhez kapcsolódik az a tapasztalat is, hogy volt olyan diák, aki olyan újságot alkotott, ahol végig a horror műfajiságát érvényesítette, mivel akkor ezek a szövegek/filmek érdekelték legjobban. Itt stílusosan a cím is utal erre: *Isten Ítélete*.

Meglepő módon tematizálnak metaszintű kérdéseket is, pl. a kanonizációt: újramezdi a Biblia szerkesztését vagy az attribútumokat: pl. Hírességek horosz-kópjai: Lukács – bika, Tamás – ikrek. Persze itt előtűnik az, hogy ezeknek a szövegrészeknek a szellemességéhez hozzájárul a lexikális tananyag ismerete is.

## 6. Összegzés

Összességében tehát elmondható, hogy a bibliai szereplők, motívumok, tárgyak kiragadása megszokott kontextusukból, s belehelyezve egy teljesen mindennapi ismerős szövegvilágba, nemcsak a nyelvezetben okozott változásokat, hanem maguk a felhasznált témák (szereplők, kérdések, események) kerülnek közelebb a diákok életéhez.

Köszönettel tartozom a tanítványaimnak, akik az illusztrációként felhasznált újságokat a rendelkezésemre bocsátották. Az alkotásokat 2022 tavaszán a Patrona Hungariae Gimnázium 8. osztályos tanulójaként készítették.

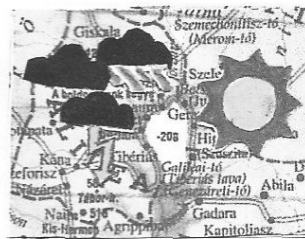
*Felhasznált irodalom*

- Andics Réka (2019): „Az írott sajtó és az internet.” *Marketing & Menedzsment*, 35(5–6), 65–73. Forrás: <https://journals.lib.pte.hu/index.php/mm/article/view/1789> (Letöltés ideje: 2023.10.31.)
- Bernáth Magdolna – Lénárd Judit – Patonainé Kökényesi Katalin (2023a): *Sokszínű magyar nyelv* 6. Mozaik Kiadó, Szeged. 146–148.
- Bernáth Magdolna – Lénárd Judit – Patonainé Kökényesi Katalin (2023b): *Sokszínű magyar nyelv* 8. Mozaik Kiadó, Szeged. 76–120.
- Fráter Adrienn (2022a): *Sokszínű magyar nyelv* 9. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fráter Adrienn (2022b): *Sokszínű magyar nyelv* 10. 10. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Pethőné Nagy Csilla (2013): *Irodalom 9./II.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Posta István – Pető Györgyi (2022a): *Sokszínű irodalom* 5. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Posta István – Pető Györgyi (2022b): *Sokszínű irodalom* 6. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Rozik Edit (2022): *Fogalmazás gyakorló* 6. Mozaik Kiadó, Szeged.
- S. Pásztor Judit (főszerk.) (2021): *Irodalom* 9. Szent István Társulat, Budapest.

*Melléklet*

# IDŐKÉP:

A Genezáreti-tó partjánál erős vihar várható nagy szellőkésekkel, majd hirtelen szélcsend jön napsütéssel.



A Hóreb hegye környékén mátol tűzgyújtási tilalom lép életbe, a spontán meggyulladó csipkebokrok miatt.

**Karavánkísérőket keresünk**  
Egyiptom felé! Tevét és ellátást az út során biztosítunk.

Utazásához kössön biztosítást indulás előtt, az irgalmas szamaritánus irodájában.

## Közlekedés:

Húsvét ünnepére a Jeruzsálembe zarándokló tömegek miatt, lassabb haladással számoljanak, aki teheti, kerüljön Betlehem felé.

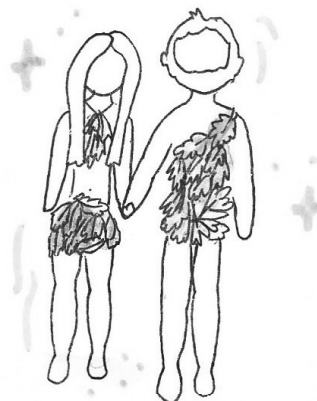
 Divat

A legmegfelelőbb ruhadarabot keresed? Ebben a cikkben segítünk neked, hogy az ókori divat trendjeinek megfelelően öltözködj!

Hogyha féltékennyé akarod tenni a testvéreidet, vagy a kedvenc gyerekedet szeretnéd meglepni, akkor a díszes tarka köntöst ajánljuk neked. Ezt a ruhadarabot József is szívesen viselte, bár más ruhája nem is volt.

Viszont, ha visszafogottabb, saját készítésű ruhát viselnél, akkor példát vehetsz Jézus köntöséről, amelyet a katonák nem mertek széttépni, annyira megtetszett nekik. Aki ezt a köntöst megérintette, az meg is gyógyult (csak ha Jézus viselte). Isten arra kér minket, hogy vegyünk példát egyszülött fiáról, és bár a szent tunikát most ereklyeként őrizik egy templomban, számos helyen megvásárolhatod, ha valóban Jézus a példaképed.

Ha vadabb ruhára vágysz, ami a természet adottságaiból készíthetsz, akkor Ádám és Éva falevélből készült ruhái tetszeni fognak. A világ első ruháiról példát véve, saját magad is elkészítheted, és ezzel sok pénzt meg is spórolhatsz.



2. ábra. Divat

## Felfedezték a legújabb szuperhőst!!

A Nílusban árvíz tört ki a hajók elsüllyedtek egy szigeten akart átkelni 200 ember de az árvíz miatt nem tudtak. Ott volt köztük egy szuperhős aki megmentette az életüket. Úgy ráütött a botjával a folyóra, hogy az ketté vált és át



tudtak menni a túloldalra. A szuperhőst azóta is keresik, mert az eset után eltűnt. A világnak pont egy ilyen hősrre lenne szüksége.

## NYOMOZÁS

**A tiltott gyümölcs nem esik messze a fájától****AZ ELSŐ GYILKOSÁG**

Az első gyilkosság részletei napvilágot látva egész Édent és környékét megrázta. Az édeni Ádám és Éva fia testvérgyilkosságot követett el, féltékenység indítékával.

Ábel és Káin egyszerre mutattak be áldozatot és a szemtanúk elbeszélése alapján az Úr Ábelre s áldozatára tekintett, s elfogadta azt, azonban Káinéra nem. Káin lehorgasztotta fejét, s kihívta testvérét a mezőre. Ez lett a tetthely.

A gyilkosság felindulásból történt a fegyver alapján, amely egy kő volt. Isten megkérdezte Káin visszatérével merre van bátyja, majd kérdőre vonta tettét. A vádlott kiszabott büntetése szerint száműzetésben köteles élni, s a földön mindig bujdosó lesz, azonban Káin fellebbezett, így Isten egy bélyeggel látta el. "A bélyeg láttán, ember-állat tudni fogja bűnét és büntetését." nyilatkozták.

**A HELYSZÍNT LEZÁRTÁK**

**Vajon milyen hatása van a bélyegnek?**

OLDAL 4



Jézus az ország bármely  
pontján meggyógyítja önt!  
Csak arra van szüksége,  
hogy jókor  
legyen jó helyen!

### Körbevezetések a cetben!

Ha önt is foglalkoztatja, hogy  
hogyan lehet élni egy halban  
három napon keresztül, jöjjön  
el izgalmas túráinkra Jónás  
cetjében. Maga Jónás tartja az  
utakat, és mesél a cetben töltött  
napjairól!

**Egy túra ára: 5000ft**

5. ábra. Hirdetések



## Interjú Pilátussal *a helyes kézmosás menetéről*

„Mosom kezeimet.” Nyilatkozta lapunknak Pilátus. Az uralkodó nagy szakértő kézmosás terén, mi pedig úgy gondoltuk, az ilyen pandémiás időszakban fontos lehet mindenkinek megtanulni egy pár alapot ezzel kapcsolatban.

- Ön szerint hogyan kell hatékonyan kezet mosni?
- „Fontos, hogy bő vízzel mossunk kezet. Így a kórokozókat is eltávolíthatjuk, illetve a kezünkhöz tapadt vért.”
- Mit gondol, Káinnak is segített volna ez a módszer?
- „Természetesen. Akár egy kisebb kézmosás is segített volna, legalább enyhíteni a bűnén.”
- És mit talál még fontosnak a kézmosással kapcsolatban?
- „Nagy közönség előtt kell kezet mosni. Így mindenkinek bizonyíthatod, hogy megtisztultál. Én személy szerint szeretek nagy aranytálakat és kancsókat hozatni, mert így még látványosabb lesz.”
- A szappanról mit gondol?
- „Attól függ, milyen célból mosnak kezet. Bűneik lemosásánál nem szükséges, de ha a kórokozóktól szeretnének megszabadulni, elengedhetetlen.”
- Köszönjük szépen, meg fogjuk fogadni tanácsait!

6. ábra. Interjú

## Mennyei finom péksüti recept



Olyan receptet keresel, amellyel egy egész éhező népet is megegethetsz? Az ószövetségben emlegetett mannából sok mindent ellehet készíteni, például péksüteményeket. Most bemutatom nektek az Isteni finom reggeli csemege receptjét!

### Hozzávalók:

- *frissen szedett reggeli manna*
- *a vörös tengerből hozott csipetnyi só*
- *sziklából fakadó víz*



### Elkészítés:

1. *A fenti hozzávalókat gyúrjuk össze, amíg tésztát nem kapunk.*
2. *A tésztából vágjunk kör alakot, és annak a tetejét kockázzuk fel.*
3. *Csináljunk tábortűzet, és felette süssük meg 10 percig a tészta mindkét oldalát.*

### Tálalás:

- Az elkészített csemegét frissen tálaljuk, ízlés szerint ízesítsük, vagy kombináljuk kánaáni tejjel-mézzel.
- Vigyázz! Csak annyit szedjél amennyit megeszel, különben másnapra megromlik!
- Ünnepek alkalmakkor vízből készített kánaai borral javasoljuk.

Jó étvágyat!

# A tékozló fiú-narratíva olvasatai az irodalomórán

KEISZ ÁGOSTON

## *1. A Biblia tanítása: csapdák és lehetőségek*

Nem kérdés, hogy a Biblia történeteinek tanítása kiemelten fontos téma. Ez különösebb indokolást nem is igényel, hiszen a Biblia szövegei európai kultúránk alapját képezik, így sem a magyar, sem az európai irodalom és kultúra nem érthető meg a Szentírás valamilyen szintű ismerete nélkül. Ezt tükrözik a tanterveink is, hiszen a Biblia egyes történeteinek tanítása évtizedek óta része a felső tagozatos és a középiskolai tanterveknek.

A Biblia tanítása azonban több olyan kérdést is fölvet, amellyel más témáknál nem találkozunk. E dilemmák átgondolásához először is arra van szükség, hogy a Biblia megismerésével kapcsolatos feladatokat abban a társadalmi és szellemi közegben értelmezzük, amelyben valóban élünk. A Biblia és a rá épülő keresztény tanítás ugyanis sokféle vitát kiválthat, amelyek aztán érzelmek változatos sokaságát hozhatják a felszínre. A társadalomban zajló viták – egyebek mellett – az egyházak feladataihoz fűződő különböző nézetekhez, a Biblia értelmezésének változataihoz és az Istenhez fűződő viszonyhoz kapcsolódnak. A kérdés tágabbban a kereszténység társadalmunkban betöltött szerepéhez kötődik, aminek fölvetése napi politikai kérdésekhez, állásfoglalásokhoz vezethet.

Örök kérdés, hogyan és mennyire reagálhat az iskola a falakon kívüli világ történéseire, konfliktusaira. Mérgezett társadalmi viszonyaink egyik szomorú, ám teljesen érthető következménye, hogy talán túlzott óvatossággal közelítünk minden valós nézetkülönbséghez. Ennek eredményeként azonban az iskola olyan steril, mondhatni fiktív környezeté válik, amelynek nem sok köze van a valósághoz. A politikai megosztottságnak persze nem lehet helye az iskolában, azt azonban meg kell tanítanunk a gyerekeknek, hogy a társadalmi viták hasznosak, sőt szükségesek, csak nem mindegy, milyen módon folytatjuk le őket.

Itt is az arany középutat kell keresnünk: egy világi iskolában tanító tanár szerepéből adódóan nem válhat egyik nézet, világkép zászlóvivőjévé sem,

ugyanakkor nem hazudhatjuk azt sem a gyerekeknek, hogy a világ egy vitáktól, nézetkülönbségektől mentes hely. Helyette abban kell segítenünk őket, hogy a sokféle nézet közepette kialakítsák saját világképüket, gondolkodásmódjukat, megtanulják tisztelni mások gondolkodásmódját. S rendületlenül képviseljük mindazokat az értékeket, amelyekben nem lehet vita. Nem merném ezeket itt taxatívén felsorolni, de az biztos, hogy a másik ember tisztelete akkor is ide tartozik, ha a gyerekek akárhová néznek a világban, ennek az ellenkezőjét látják.

A bibliai történetek tanításakor ezek a problémák hangsúlyosan megjelenhetnek. Amikor a babiloni teremtetéstörténetet vagy a görög mitológiát tanítjuk, akkor ezek a témák senkinek nem jelentenek többet, mint érdekes történeteket, izgalmas problémákat a régmúltból. A történetek értelmezése, olykor nyers durvasága persze felkavaró lehet, de aligha lesz olyan gyerek az osztályunkban, aki a babiloni vallást vagy az olümposzi isteneket tekintené gondolkodásmódja alapjának. Ezekkel a történetekkel tényleg szabadon, különösebb korlátok nélkül tudunk dolgozni, akár játszani.

A Biblia esetében azonban más a helyzet. Ez a szöveg sokak számára kultúránk alapját, érdekes intertextuális utalások és vándormotívumok kiindulópontját jelenti, mások számára viszont saját és közösségük világnézetének legfontosabb fundamentuma. Egy világi iskolában nagy valószínűséggel egymás mellett ülnek a Bibliát tárgyaló órákon azok a gyerekek, akik számára a vallás meghatározó tényező, és azok a diákok, akiknek a vallás alig jelent valamit.

A diákok egy része komoly, a családból és az adott vallási közösségből hozott előismeretekkel és meggyőződéssel érkezik. A bérmálkozásra, konfirmációra vagy esetleg bármicvóra készülő diákok között akadhatnak olyanok, akik tényleg jól ismerik a Biblia egyes részeit. Erre a tudásukra lehet építeni az órán, ugyanakkor ez a tudás akár felekezetek szerint is eltérő hangsúlyú, tartalmú lehet. Ezek a szövegek nekik valódi jelentőséggel bírhatnak, a róluk való beszélgetés vagy vita gondolkodás- és érzelemvilágukban más kontextusba kerül, mint amikor a *Hamletről* vagy Balassiról vagy Mardukról tanulunk. E véleményeknek pedig esetenként komoly politikai vetülete is lehet a társadalmat megosztó kérdésekben.

A diákok egy másik része viszont egyáltalán nem tud semmit a Bibliáról. Számukra a Biblia szövegére épülő vallásgyakorlás majdnem olyan távoli dolog, mint a hekatomba Zeuszt oltára előtt. Van esetleg a családjukban egy templomjáró nagymama, de családi hagyomány híján a bibliai történeteket nem ismerik, a szöveg távol áll tőlük. Ehhez gyakran az ő esetükben is társul politikai

vélekedés, csak éppen az ellenkező oldalról: a média szűrőjén át a politikai vitákból a kereszténységről vagy az egyházak működéséről, szerepvállalásáról hozzájuk eljutó állítások erős előítéleteket válthatnak ki bennük, amelyek nagy része – vallásgyakorló társaikhoz hasonlóan – gyakran szintén családjuk gondolkodásában gyökerezik.

A két véglet között pedig mindenféle árnyalatot megtalálunk: vannak, akik többet, s vannak, akik kevesebbet tudnak a témáról. Egyeseknél e tudáshoz a társadalmat foglalkoztató kérdésekhez kötődő szilárd világnézeti meggyőződés is társul, másoknál ez sokkal puhább, kiforratlanabb. Egy világi iskola „átlagos” osztályában mindenféle nézettel találkozhatunk tehát, hiszen a gyerekek akkor is különböznek, ha a tantervek vagy mi, tanárok ezt nem is mindig vesszük figyelembe. E nézetkülönbségek természetesen más témák kapcsán is felszínre kerülhetnek, ám a Biblia esetében a téma lényegéhez tartoznak. Alig van más olyan téma, amelyhez ilyen erős előzetes érzelmek kapcsolódhatnak.

Mit tehet tanár ebben a helyzetben? Megtehetjük, hogy nem veszünk tudomást minderről, és egyszerűen műveltségi anyagként, a többi témához hasonló módszerekkel, a tényekre fókuszálva (bár ezek megállapítása sem könnyű), minden vitás kérdést kerülve tekintjük át a Biblia témakörét is. Nem most tennénk ilyet először: az iskola, a tanórák világa gyakran igen messze kerül a „valóságos” világ dilemmáitól. Sok és nagyon is valóságos okunk van arra, hogy ezt az utat válasszuk, hiszen sokszor egy pillanat leforgása alatt alakulhat ki olyan vita helyzet vagy konfliktus egy osztályteremben vagy azon kívül, amelyet aztán nagyon nehéz rendezett mederbe terelni. Egymással egyre kevésbé kommunikáló vagy összeegyeztethető nézetrendszerek között kell navigálnunk, s erre egy teljesen járható utat kínálhat az, ha szakszerűen, kerülve mindenfajta kockázatot, veszélyes megfogalmazást vagy kilengést, a hivatalos tananyagot, a legkisebb közös többszöröst keresve mutatjuk be a bibliai történeteket.

Ha viszont az órák összeállításakor figyelembe vesszük a gyerekek előzetes tudásában és attitűdjében meglévő különbségeket, nagyon komoly pedagógiai haszonra tehetünk szert. Egyrészt olyan helyzetet teremthetünk, amelyben diákjaink úgy gyakorolhatják egymás álláspontjának és személyének tiszteletét, hogy az az iskolán kívül is létező, valódi személyes téttel bíró véleménykülönbséghez kapcsolódik. Másrészt a Biblia történetei csupa olyan morális, emberi kérdéshez vezetnek, amelyek hívő és nem hívő ember számára egyaránt fontosak, s amelyek a kamaszok alakuló identitásához alapvetően

hozzátartoznak. Ide tartozik például a szeretet, a megbocsátás vagy éppen a lázadás kérdésköre. Noha a hagyományos egyházak aktív tagjainak száma csökken, tapasztalataim szerint a kamaszok körében igenis nagy érdeklődés van a megismerhető világon túli erők, Isten léte vagy nemléte, vagy éppen az életünket meghatározó elvek, normák, szabályok tartalma és formája iránt. E kérdések valódi tétje könnyen elveszhet, ha – amúgy sok szempontból érthető módon – csupán műveltségi anyagként tekintünk a Biblia szövegeire.

Mindez természetesen nagy körültekintést igényel, amihez jól kell ismernünk diákjainkat s a közeget, amelyben mozgunk. Az órák előkészítésekor figyelembe kell vennünk az adott osztályban meglévő személyes viszonyokat, s azzal is őszintén szembe kell néznünk, hogy mi magunk milyen viszonyban vagyunk a témával és diákjainkkal. Már a témakör tárgyalásának elején érdemes külön föl hívni a gyerekek figyelmét arra, hogy egyrészt a másik érzései iránti figyelemmel fogalmazzák véleményüket, másrészt pedig nyitottsággal hallgassák az övékétől gyakran drasztikusan eltérő álláspontokat. A feladat nem kicsi: olyan biztonságos teret kell teremteni, amely lehetőséget ad a különböző nézetek meghallgatásának, ütköztetésének. Olyan közeget kell tehát létrehozunk, amely az iskolán kívül legfeljebb szűkebb közösségekben létezik, a társadalom szélesebb nyilvánosságának szintjén alig.

Nem árt arra is rávilágítani a téma tárgyalásának kezdetén, hogy nem hittanórák következnek, célunk nem a térítés, teológiai állásfoglalás, hanem a Bibliát mint az európai kultúra alapját jelentő, ma is eleven kérdéseket fölvető szöveget fogjuk tanulmányozni. A hit kérdéseiben jártasabb gyerekeknek el kell fogadniuk ezt a megközelítést is – ami azért nincs olyan messze a modern bibliatudománytól –, a nem hívő gyerekeknek pedig meg kell érteniük a téma fontosságát. A Bibliát olyan szöveggé kell a középpontba állítanunk, amelynek különleges pozíciója révén kijár a tisztelet, ám végső soron mégsem bánunk vele másképp, mint ahogy az irodalomórán fölmerülő szövegekkel szoktunk.

A nézetkülönbségek elől nem kell sem elbújnunk, sem gerjesztenünk őket, egyszerűen csak számolnunk kell velük munkánk során. Olykor mi magunk is állást foglalhatunk egy-egy kérdésben, gondosan elválasztva azt, hogy mi az, amit a tanári katedráról jelentünk ki az igazság igényével, s melyek azok a kérdések, amelyben a tanár véleménye is csupán egy lehetséges álláspont a sok közül. Mindezt persze más témáknál is így kell tennünk, a Biblia kapcsán azonban különösen fontos a fokozott óvatosság.

A feladat szinte lehetetlen tehát, s különösen nehéznek tűnik azon társadalmi-politikai viszonyok között, amelyben élünk. Olyan órát kell terveznünk, olyan közeget kell teremtenünk, amely lehetővé teszi a vitát, de nem sért meg senkit; amely felszínre hozza, tudatosítja a különböző nézeteket, mégis mindenki biztonságban érezheti magát. Úgy kell a Bibliáról beszélgetnünk, hogy a helyzet, a kérdések, a hangnem mindenkinek elfogadható legyen, mégse legyen a gondolat üres és kilúgozott. A Biblia sokféle szövegtípusa közül talán a példázatok a leginkább alkalmasak erre, közülük is a kedvencem: a tékozló fiú története.

## *2. A példázatok tanításáról*

A bibliai példázatok tanítása sokféle módszertani és pedagógiai hasznot hozhat. A szövegeknek egyrészt kiemelkedő a művelődéstörténeti jelentősége, hiszen motívumai, témái megannyi későbbi irodalmi alkotást ihlettek. Másrészt ezek a szövegek olyan erkölcsi és emberi témákat vetnek föl, amelyek bármely olvasó számára húsbavágó, valódi kérdések. A szövegek jellegükből, evangéliumban elfoglalt helyükből adódóan mindezeket a dilemmákat jól azonosíthatóan, kiélezetten, olykor kimondottan provokatívan vetik fel. A maguk korában egyszerű embereknek szóló, képes beszédben bonyolult dilemmákat megjelenítő, a szűzsé szempontjából mégis egyszerű történetek két évezred múltán is változatlan erővel hatnak.

Az irodalomtanítás szempontjából ezek a szövegek különösen jó modellül szolgálhatnak az absztrakcióra, a szöveg szó szerinti értelmén túlmutató, allegorikus olvasat gyakorlására. Elbeszélő műveknél – különösen kisebb korban – néha nehéz elvonatkoztatni a szöveg konkrét elemeitől. Kiváltképp igaz ez olyan művekre, amelyeknél a színesen kidolgozott részletek valóban képesek a valóság olyan illúzióját kelteni, amelyben nem könnyű meglátni az absztrakció alapjául szolgáló legfőbb elemeket. A példázat műfaját azonban mintha az absztrakt értelmezést tanítani vágyó magyartanárnak találták volna ki. E puritán szövegekből hiányzik minden fölösleges, zavaró sallang vagy fordítva: minden részlet, ami benne van, jelentős az értelmezés szempontjából. A szövegek csupaszsága általában első pillantásra világossá teszi a gyerekeknek, hogy itt nem a valóság illúzióját keltő történettel van dolgunk. Amikor elolvassuk az elkóborolt bárányt kereső pásztor néhány sornyi történetét, magától értetődően egyértelművé válik,

hogy itt nem a pásztor vagy a bárány személye a tét, hanem a történet által fölvetett kérdések – vagyis maga az értelmezés, a gondolatok, amelyeket kivált belőlünk a szöveg.

A példázatok a jelenleg hivatalos kerettanterv szerint a 9. évfolyamon kerülnek sorra a *Biblia mint kulturális kód* című témakörben. Ez a témakör a tantervben a római irodalom után következik, s abból a szempontból logikus a helye, hogy a következő témakör, a középkor irodalma sok szállal kapcsolódik a Bibliához. Én mégis a görög irodalom előtt szoktam feldolgozni ezt a témakört, mert az ószövetségi történetek érzésem szerint sokkal archaikusabb szövegek, így több kapcsolódási pontot kínálnak a mitológiai témákkal, teremtetéstörténetekkel.

Ebből következően a hivatalos tananyagban a példázatok az Újszövetség kontextusában kerülnek elő, s ez izgalmas kérdésfelvetésekre ad lehetőséget. Didaktikai szempontból célszerűnek tűnő egyszerűsítés azt mondani, hogy Jézus személyét, tanításait háromféle módon ismerjük meg az Újszövetségből: egyrészt életútjának eseményeiből (karácsonyi és húsvéti történet), másrészt a tételes tanításból (hegyi beszéd), harmadrészt a konkrét példákat adó példázatokból. A példázatok így a jézusi tanítás elvi kifejtésének gyakorlati magyarázataiként, exemplumaiként értelmezhetőek, s kapcsolhatók az elvi kinyilatkoztatáshoz. Ebben a keretben a tékozló fiú történetének értelmezési keretét az evangélium, Jézus tanításai adják, amelyhez a kerettanterv szerint a magvető és az irgalmas samaritánus példázata adja a közvetlen kontextust. Az egész kerettanterv feszes rendje miatt nemigen van idő elidőzni a szöveg kínálta problémák mellett, az alább közölt óraterv vagy egyes részei azonban ebbe a keretbe is jól beilleszthetőek.

A példázatok – s ezen belül a tékozló fiú története – tanításának azonban találhatunk más helyet is. A 2012-es Nat szerint készült tankönyv a tékozló fiú történetét az 5. osztályban, a *Család, barátság* témakörön belül tárgyalja, az értelmezés középpontjába a megbocsátás kérdését állítva (Csontos Attila – Legeza Márton 2019, 188–191). A 2012-es kerettanterv nem írta elő a tékozló fiú történetét, csupán „bibliai történetekből” vett szemelvényeket javasol. A példázatot tehát a tankönyv szerzői választották, s bizony jól tették: a példázat által fölvetett kérdés már a tízéves gyerekek számára is értelmezhető téma.

A magam gyakorlatában a korábbi tantervi környezet nagyobb mozgásteret engedő világában az *Allegóriák és példázatok* című, magam kreálta témakör



keretében dolgoztam fel a tékozló fiú történetét. Ebbe a hatosztályos gimnázium 8. évfolyamának második felében tárgyalt témakörbe olyan szövegeket válogattam, amelyeken keresztül jól meg lehet mutatni a szövegek allegorikus vagy absztrakt olvasatát. Fontos problémának tartom, hogy ezzel külön is foglalkozzunk, hiszen a kamaszkorba belépő gyerekek már fogékonyak az átvitt értelmezésre, ugyanakkor korábban a konkrétabb jelentések azonosítását szokták meg az irodalomórákon.

Ebben a blokkban ezért olyan szövegeket gyűjtöttem össze, amelyek igazából kontextus nélkül, önmagukban is jól érthetőek, de szinte kiáltanak az allegorikus értelmezésért. Először állatmeséket olvasunk, amelyekben a beszélő állatok, a tömör szerkezet és a gyakran nyíltan kimondott tanulság világossá teszi, hogy a történet szó szerinti olvasata értelmetlen, másra van szükség. *A róka és a holló* változatainak példáján keresztül a mese szerkezetét éppúgy meg lehetett világítani, mint az intertextualitás jelenségét.

Az állatmeséket követik a bibliai példázatok. Az elkóborolt bárány után eredő pásztor néhány sornyi történetével kezdtem, külön megkérve a gyerekeket, hogy ne szóljon az, aki ismeri a történet forrását. Mindig nagyon izgalmas úgy beszélgetni erről a történetről, hogy először nem mondom meg, hogy ez egy bibliai szöveg. Egyszerű kérdéssel lehet elkezdeni az eszmecserét: „Helyesen cselekszik-e a pásztor, hogy elmegy megkeresni az elkóborolt juhot?” (Ez a kérdés valójában a tékozló fiú példázatának alapkérdése is.) A történet remek lehetőséget ad a műfaj sajátosságainak azonosítására, s arra, hogy megvizsgáljuk azt, hogyan vehetők számba az értelmezésre váró elemek (pásztor, bárány, nyáj, elkóborlás). Ezt követően a műfaj ismeretében kerül sor további példázatok földolgozására, amelyeknél a fő szempont a szövegekben az értelmezendő elemek azonosítása, amihez néhány szükséges ponton hozzáteszem a bibliai kontextust is. Mindez némileg tehermentesítette a 9. évfolyam anyagát is, hiszen a Biblia tételes tanulmányozásakor elegendő volt csak visszautalni az előző évben tárgyalt szövegekre.

A témakör végén Franz Kafka *A per* című regényének a törvény kapuja előtt játszódó példázatának átgondolásával zártuk az egyre bonyolódó szövegek értelmezésének sorát. Ez utóbbi a történetmesélés módjában a bibliai példázatok műfaját imitálja, ugyanakkor rövid terjedelme ellenére igen komplex problémákhoz vezet el. Ez a szöveg is jól földolgozható a kontextus, vagyis Kafka életműve és *A per* ismerete nélkül. Kafka egyébként az evangélium

némely példázatahoz hasonlóan értelmezést, sajátos kommentárt is kapcsolt a szöveghez, ennek segítségével még egyet lehet csavarni a szöveg értelmezésén. A Kafka-szöveg valószínűleg nem minden osztályban működik, saját iskolámban azonban jó tapasztalataim vannak vele. Az állatmesék, a példázatok és a Kafka-szöveg a formáján túl azért is nagyon jól használhatók, mert ezek a művek az emberi viselkedés olyan problémáit vetik fel, amelyek a nyolcadikosokat is élesen foglalkoztatják

A példázat műfajának látszólagos egyszerűsége többféle keretezést is megenged. Éppúgy része lehet már 5. osztályban a család, az emberi kapcsolatok megértését segítő tematikus blokknak, mint később az irodalmi művek allegorikus értelmezését megalapozó szövegcsoporthoz, vagy a 9. osztályban a Bibliát tárgyaló témakörnek.

### *3. A tékozló fiú története a tanórán*

Az alábbiakban két óratervet közlök a tékozló fiú témájával kapcsolatban. Az első, részletesebben kifejtett óratervben magából a szövegből és az allegorikus olvasat megközelítéséből indulok ki, és a bibliai kontextust csupán a két órára tervezett megbeszélés végén vonom be az értelmezésbe. A példázat szövege egyszerre eléggé konkrét és hiányos ahhoz, hogy egy ilyen megközelítés alapja legyen. Még akkor is igaz ez, ha a gyerekek által megalkotott értelmezés elsőre talán távolabb lesz a bibliai kontextus sugallta jelentéstől. A második, csak tömören kifejtett óraterv a 9. évfolyam művelődéstörténeti szempontjai szerint a bibliai kontextusból indul ki.

Mindkét óraterv esetében az volt a célom, hogy rugalmasan lehessen szűkíteni vagy éppen bővíteni a fölvetett szempontokat, ugyanakkor a sűrű iskolai életben a tervezés ne igényeljen különösebb előkészületeket. Nem didaktikai tűzijátékot ajánlok tehát, hanem pedagógiai és módszertani szempontból átgondolt, tapasztalataim szerint jól működő szempontokat, feladatokat és kérdéseket, valamint a hozzájuk kapcsolódó magyarázatot és szövegértelmezést, amely alapján bármely kolléga a maga és osztálya képére formálhatja az óratervet. Valójában fontosabbnak tartom a tékozló fiú történetének javasolt földolgozása mögötti szempontok és dilemmák kifejtését, mint azt, hogy fényesre csiszolt óravázlatot adjak.

3. 1. *Az allegorikus / kontextus nélküli olvasat keretében*

Mielőtt az óra egyes lépéseinek tartalmi és módszertani elemeit részletesebben is kifejtem, vázlatos áttekintést adok a két órára tervezett feldolgozás logikai menetéről. Meggyőződésem, hogy az irodalomórán a tervezéskor a legtöbb esetben abból érdemes kiindulni, hogy milyen tartalmi elemekre, milyen gondolatokra szeretnénk rávilágítani. Ezért először az óra logikai rendjét meghatározó fő kérdéseket fogalmazom meg, amelyek tapasztalataim szerint kellően konkrétak a gondolatok elindításához, ugyanakkor eléggé tágasak is a vélemények felszabadításához. Az óra során a tények összegyűjtése és értelmezése felől haladunk a személyes vélemény formálása felé, a néhány kérdésre választ adó bibliai kontextust pedig csak a legvégén ismerjük meg. Fontos cél, hogy a vélemények ne csupán érzéseket tükrözzenek, hanem a szövegből levonható következtetésekre épüljenek, majd végül kapcsolódjanak a bibliai kontextushoz is.

1. lépés: Ki a történet főszereplője? Kiről szól a történet? (kb. 15 perc)  
Cél: belépni a történet terébe; azonosítani a lényeges elemeket; elkezdeni az önálló álláspont kidolgozását.  
Módszer: felolvasás, egyéni gondolkodás, közös megbeszélés.
2. lépés: Milyen döntéseket hoznak az egyes szereplők és miért? (kb. 25 perc)  
Cél: a történet fordulópontjainak azonosítása; a főszereplők motivációinak megértése; egymáshoz fűződő viszonyuk tisztázása.  
Módszer: páros munka, közös megbeszélés.
3. lépés: Szerinted kinek van igaza: az apának vagy a nagyobbik fiúnak? (kb. 25 perc)  
Cél: a korábbi elemzés alapján saját, a szövegre épülő vélemény kialakítása.  
Módszer: egyéni feladat / házi feladat.
4. lépés: Az allegorikus olvasat és a bibliai kontextus. (kb. 15 perc)  
Cél: A történet átvitt értelmezése; az allegorikus olvasat megalkotásához szükséges elemek azonosítása. A bibliai kontextus.  
Módszer: közös megbeszélés, tanári magyarázat.

## 3.1.1. Az 1. lépés: a téma fölvetése

Az óra eleji technikai teendők és a téma bevezetése után előzetes megfigyelési szempontként fölteszük az 1. lépés központi kérdését (Ki a történet főszereplője?) – esetleg rövid magyarázatot is fűzünk hozzá –, majd fölolvassuk a szöveget. A felolvasás végeztével ismét fölteszük a kérdést, és arra kérjük a diákokat, hogy mindenki alakítsa ki a maga álláspontját, Azt is tisztázhatjuk, mely szereplők jöhetnek számításba (apa, nagyobbik és kisebbik fiú), és hogy mindenki csak

egy szereplőt mondhat. A diákoknak rövid gondolkodási időt is adhatunk, esetleg arra is kérhetjük őket, hogy írjanak föl álláspontjuk melletti érveket füzetükbe. Ezután közvéleménykutatást tartunk: hányan mondják az apát, hányan az egyik, s hányan a másik fiút. Fontos, hogy erre az egyszerű kérdésre úgy adjanak választ, hogy még nem ismerik egymás véleményét, ezért a közvélemény-kutatást csinálhatjuk titkosan is. A vélemények összegzése után közösen megbeszéljük, hogy milyen érvek szólhatnak az egyes szereplők mellett. A gyerekek rögzítik füzetükben az összes érvet, ám azt ők dönthetik el, melyikkel értenek egyet.

Ez az egyszerű módszer azért is hatékony, mert egy világos kérdésen keresztül mindenkit gondolkodásra készítet a példázat legfontosabb kérdéseivel kapcsolatban: Kivel történik az életét megváltoztató esemény? Ki mozgatja az eseményeket? Kire hat legerőteljesebben, ami történik? Tapasztalataim szerint a főszereplő kérdése meg szokta osztani a diákokat, hiszen mindenki a maga szempontjai, érzései szerint adja meg a választ. A kérdés nyomán mindenki azt fogja meglátni a történetben, ami neki fontos belőle, s ebben nem kell közös véleményt kialakítanunk.

Az egyes szereplők fontossága mellett a leggyakrabban fölmerülő érvek:

- Fiatalabb fiú: az ő életét követjük végig, az ő sorsáról tudunk a legtöbbet. Az ő élete változik külsőségeiben a leginkább. A szemfülesebbek azt is megfigyelhetik, hogy a történetet is a fiatalabb fiúval szoktuk megnevezni („tékozló fiú”), bár ezen a ponton ezt még nem tudja mindenki (hacsak nem ez az óra címe).
- Apa: ő a történet fő mozgatója. Az ő kezében van olyan hatalom, amelynek révén meghozza a szereplők életét befolyásoló döntéseket: kiadja a vagyont, visszafogadja fiát, megbocsát és ünnepet rendez neki; utat mutat a nagyobbik fiának.
- Idősebb fiú: talán mellette lesz a legkevesebb szavazat. Az ő szerepe azért lehet fontos, mert ő kérdőjelezi meg apja szavát, nélküle nem születne meg a történet apa által kimondott tanulsága, magyarázata. Az ő személyének tükrében válik különlegessé az apa viselkedése. Vélhetően benne is fontos változás zajlik, bár erről nem értesülünk a történet végén.

### 3.1.2. A 2. lépés: a döntések összegyűjtése

Miután azonosítottuk a főbb szereplőket, a 2. lépés során összegyűjtjük az egyes szereplők döntéseit és a mögöttük meghúzódó okokat, célokat. Fontos fölhívni a diákok figyelmét, hogy a szöveg információira támaszkodjanak, ezúttal ne engedjék el a fantáziájukat. Ezt a feladatot többféle munkaformában is végezhetjük. Én mindenképp valamilyen kooperatív formát javaslok itt, azon belül pedig a páros munkát preferálom a csoportmunkával szemben, mert az ilyen jellegű feladatoknál könnyebb egy kevésbé motivált diáknak elbújni egy 4–6 fős csoportban, ráadásul nem igazán éri meg a rendezkedést a viszonylag rövid feladat.

Magát a feladatot is többféleképpen ki lehet adni: lehet úgy is, hogy mindegyik páros összegyűjti mindhárom szereplő döntéseit és azok indokait. Én inkább azt javaslom, hogy padosorok szerint bontsuk három részre az osztályt, s így minden páros csak egy szereplő történetén gondolkodjon („Az ajtó felőli padosor párpai az apa döntéseivel és annak indokaival foglalkozzanak!”) Ez azért is jó megoldás, mert utána közös megbeszélés következik, amelynek során mindhárom szereplőről szó esik, így mindenkinek van lehetősége bármelyik szereplő témájához hozzászólni, véleményt nyilvánítani.

A döntések és a motivációk összegyűjtése hozzásegíti a diákokat a történet struktúrájának, fordulópontjainak azonosításához, az alapvető tények alapos megfigyeléséhez, rendszerezéséhez, miközben közel maradnak a szöveghez is. A döntések elemzése más hasonló, rövidebb szövegek – például novellák – esetén is hasznos elemzési módszer szokott lenni. A motivációk összegyűjtése már az értelmezés és a szereplők továbbgondolása felé mutat, hiszen nem mindegyik döntés háttéréről olvashatunk a szövegben, s érdekes belegondolni abba is, milyen más döntés születhetett volna az adott helyzetben. Az egyes döntések okairól könnyen érdekes vita bontakozhat ki.

Ez a feladat még nem szólítja fel a diákokat arra, hogy állást foglaljanak a példázat alapvető dilemmáiban, ugyanakkor megmutatja nekik azt, mennyiféle magyarázat húzódhat meg az egyes döntések mögött. A szöveg egyébként nagyon támogatja ezt a megközelítést, hiszen tárgyilagosan, szinte megértően számol be valamennyi szereplő viselkedéséről (Magyarázatos Biblia 2018, 1318). Még azon tetteikre is igaz ez, amelyek a Biblia kontextusában bizonyosan tévedésnek, sőt bűnnek számítanak.

| Szereplő      | Döntés                                                                        | Okok és célok                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kisebbik fiú  | Kikéri a vagyonát és elmegy otthonról.                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>A szöveg nem adja indokát, viszont a tetteiből következtethetünk szándékaira. Nem akar otthon dolgozni tovább, világot akar látni, élvezni akarja az életet, a szabadságot keresi stb.</li> <li>Fontos világossá tennünk, hogy szokatlan dolog, hogy a fiú még az apa életében kikérni a jussát.</li> </ul> |
| Kisebbik fiú  | Hazatér<br>(Itt részletezhetők még a történések: hova ment, mi történt vele.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Elfogyott a pénze. Fölmerül a kérdés: volt-e benne valódi megbánás, vagy csak éhes és nincstelen volt? Mindkettő mellett szólhatnak érvek.</li> </ul>                                                                                                                                                       |
| Apa           | Kiadja a fiúnak a vagyonát.                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Megengedi fiának, hogy élje az életét, döntéseket hozzon.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                        |
| Apa           | Visszafogadja a fiút.                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Egyszerűen örül annak, hogy a fia épségben hazatért.</li> <li>Fontos arra rámutatnunk, hogy az apa már akkor örült, amikor meglátta a távolban a fiát az úton közeledni.</li> </ul>                                                                                                                         |
| Apa           | Ünnepséget rendez a fiúnak.                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Annyira örül a fia hazatérésének, hogy levágatja a borjút.</li> <li>Föl szokott merülni, hogy a megbocsátás voltaképpen történhetne ünnepség nélkül is. Az apa részéről az is döntés, hogy örömet ilyen erővel, látványosan fejezi ki.</li> </ul>                                                           |
| Apa           | Kérleli a fiát, hogy vegyen részt az ünneplésben. Magyarázatot ad döntésére.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Az apa szeretné, ha a nagyobb fia is átélné azt az örömet, amit fia hazatérte kapcsán érez. Ezért magyarázza el neki, hogy miért rendezett ünnepet, pedig nem tartozik elszámolással.</li> </ul>                                                                                                            |
| Nagyobbik fiú | Elszomorodik, és nem akar bemenni az ünnepségre.                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Igazságtalannak érzi, hogy azt ünneplik, aki annyi bűnt követett el, míg ő egész életében rendesen viselkedett, betartotta a parancsokat, mégsem ünnepelhetett.</li> <li>A nagyobbik fiú talán nem tudott arról, hogy öccse béresként kívánt hazatérni (a szolga nem mondta neki).</li> </ul>               |
| Nagyobbik fiú | Számonkéri apján döntését.                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nem akar engedelmeskedni apja kérésének, hogy bemenjen az ünnepségre. Sértettsége annyira mély, hogy kifakad, és megkérdőjelezi apja hozzá fűződő viszonyát, szeretetét.</li> <li>Nem tudjuk meg, hogy apja magyarázatára hogyan reagál.</li> </ul>                                                         |

A fenti táblázatban összegyűjtöttem a legfontosabb döntéseket. Ezúttal a szereplők szerint rendeztem el, ám úgy is meg lehet beszélni a válaszokat, hogy a döntések, az események sorrendjét követjük. Ha ezt a megoldást választjuk, a történekek egymásból következő láncolata is kirajzolódik. Mire pedig mindezt megbeszéljük, nagyjából véget ér az első óra.

### 3.1.3. A 3. lépés: személyes vélemény formálása

A 2. óra elején érkezünk el oda, hogy az összegyűjtött tények alapján véleményt formáljunk az egyes szereplők döntéseiről, viselkedéséről. Pedagógiai céljaink és a történet értelmezése szempontjából egyaránt fontos hangsúlyoznunk, hogy bármelyik álláspont mellett lehet érvelni, s ebben – hasonlóan a főszereplő kérdéséhez – nem kell közös véleményt kialakítanunk, viszont értenünk és ismerünk kell társaink akár eltérő érvelését is, s érveink nem mondhatnak ellent a szövegnek.

A kérdés így hangzik: „A történet végén az apának vagy a nagyobbik fiúnak adsz-e igazat?” Ha szoktunk házi feladatot adni, akkor a példázatot tárgyaló 1. óra végén akár otthoni gondolkodásra is adhatjuk ezt a kérdést. Az is célravezető azonban, ha a 2. óra elején – az előző óra megállapításainak rövid átismétlése után – egyéni feladatként adjuk ki ezt a kérdést azzal, hogy mindenki alakítsa ki álláspontját, és legalább három, álláspontját alátámasztó érvet írjon a füzetébe.

A föltett kérdés szándékosan pontatlan. Noha ezt külön nem hangsúlyozzuk, a gyerekek feladata az is, hogy azonosítsák a két fél álláspontját. Ez a nagyobbik fiú esetében a nehezebb, mert nem könnyű megállapítani, hogy azért haragszik apjára, mert az visszafogadta testvérét, vagy pedig azért, mert ünnepséget rendezett neki. A nagyobbik fiú mondatai inkább az utóbbira utalnak, ebben az esetben viszont nem tudjuk, hogy mit gondol arról, hogy az apa megbocsátott a kisebbik fiának. Ez a kérdés is nyitva hagyható, bár az erősen megnehezíti a közös megbeszélést, ha nem ugyanazt értjük nagyobbik fiú álláspontján. A kérdésre a konkrét evangéliumi kontextus ad egyébként valamilyen választ.

Miután mindenki megalkotta saját véleményét, érdemes ismét a titkos közvéleménykutatás módszeréhez fordulnunk. Tapasztalataim szerint a legtöbben a nagyobbik fiúnak adnak igazat. Különösen akkor van ez így, ha a nagyobbik fiú kifogását nem általában a megbocsátásra, hanem a borjú levágására és az ünnepsésre értjük. A diákok által is megélt élményekből építkezik ez a vélemény, hiszen az iskolai életben is előfordul, hogy kiemeljük annak a teljesítményét, aki javított két tárgyból félévkor, miközben természetesnek vesszük azt, hogy valaki kitűnő,

vagy mindig rendesen végzi a feladatait. Persze jó pedagógusként igyekszünk erre is figyelni, de a jelenség akkor is létezik.

A közvéleménykutatás után közös megbeszélés keretében összegyűjtjük az egyes álláspontok melletti érveket.

Az apa álláspontja melletti néhány érv:

- Fontos megállapítanunk, hogy az apa álláspontja a különleges, a szokatlan, hiszen azt mondja: a hazatérő fiú valóban olyan jutalmat érdemel, amelyet a mindig jó úton járó fia nem.

A megbocsátáshoz:

- Az apa részéről természetes dolog, hogy visszafogadta fiát; ezzel a diákok többsége valószínűleg egyetért. A kérdés az, helyes-e, hogy ekkora ünnepséget rendezett neki.

Érvek az ünneplés indokoltsága mellett:

- A kisebbik fiú tette meg a nagyobbik utat, hiszen nagy szenvedésen ment át, s be kellett látnia, hogy rossz döntést hozott.
- A kisebbik fiút valóban ünnepelni kell, hiszen úgy tűnt, végleg elveszett az apa számára, s az, hogy visszatért, csodálatos dolog.
- A nagyobbik fiú részéről helytelen öccse hazatérének megünneplését magára vonatkoztatnia; az ünneplés nem jelenti a nagyobbik fiú leértékelését, öccse ünneplése az ő megítélését nem érinti.
- Az ünneplés mindenkinek reményt ad: érdemes hazatérni és megváltozni; igenis meg lehet változni, újra lehet kezdeni, magunk mögött lehet hagyni bűneinket.
- A nagyobb fiú irigykedik a testvérére, nem helyes részéről ilyen hangnemben számonkérni apja döntéseit.

A nagyobbik fiú álláspontja melletti néhány érv:

- A nagyobbik fiú érdeme nagyobb, mint fiatalabb testvéréé, hiszen ő egész életében rendesen viselkedett apja mellett, így az ő tartós tisztessége nagyobb megbecsülést érdemelne.
- A nagyobbik fiú otthon maradt, önmagát is háttérbe szorítva támogatta apját; rá várt volna az is, hogy öregségében segítse apját.



- A kisebbik fiú bűneit valamelyest kiegyensúlyozza az, hogy hazajött, ám ez semmiképp nem ad okot ekkora ünneplésre.
- Azért sem helyes az ünneplés, mert így a kisebbik fiú és a hozzá hasonló bűnösök könnyen elbízhatják magukat, ha ennyire könnyű megbocsátást nyerni.
- Helyes, hogy a nagyobbik fiú kifejezte érzéseit, mert sokkal rosszabb következménye lehetett volna, ha úgy magában tartja, mint Káin a maga irigységét.
- Az apának jobban ki kellett volna fejeznie korábban a nagyobbik fia iránti szeretetét is.
- Nem meglepő a nagyobbik fiú keserősége, hiszen őt meg sem hívták az ünnepségre: a földeken dolgozott, miközben öccsét ünnepelték, s csak véletlenül hallotta meg a mulatozást.

#### 3.1.4. A 4. lépés: az allegorikus olvasat

A 4. lépésben a korábbi lépésekben alaposan megismert történet allegorikus olvasatát alkotjuk meg. A kérdést így is föltehetjük: „Milyen olyan elemei vannak a történetnek, amely átvitt értelmezést is kaphat? Milyen átvitt jelentése lehet az apa alakjának?” Ez a lépés akkor működik jól, ha a diákok ismerik valamennyire a metafora fogalmát, erre akár utalhatunk is. Az allegorikus olvasat jogosultságát erősíti, ha fölhívjuk a figyelmet a történet általánosító jellegére (nincsenek nevek, a tanulság kimondása a végén, az idő múlásának jelzése, a történet tömörsége, fókuszáltsága). A diákok ötleteiből összegyűjtjük a történet értelmezendő részleteit, vagyis valójában az allegória képi oldalának elemeit, és saját értelmezéseket állítunk mellé. Meglehet, hogy a megbeszélés eredményeként ez messzebb esik majd a bibliai kontextustól, ezért fontos, hogy utolsó lépésként megmutassuk, hol helyezkedik el Lukács evangéliumában a történet, és ez a pozíció milyen allegorikus jelentést sugall. Fontos azt is hangsúlyoznunk, hogy a Biblia kontextusa nem teszi semmissé a korábban felvetett értelmezéseket sem, sőt mindezek a vélemények, értelmezések egyszerre is érvényesek lehetnek. Az is fontos tanulság ugyanakkor, hogy az eredeti kontextus – ha azonosítható – releváns szempont minden szövegértelmezéskor.

Lukács evangéliumában a tékozló fiú példázata a 15. részben szerepel. Jézus akkor meséli el ezt a történetet, amikor a filiszteusok és az írástudók azt

kifogásolják, hogy miért áll szóba vámszedőkkel és bűnösökkel. Erre válaszul mondja el Jézus az elveszett juh, az elveszett drachma és a tékozló fiú példázatát. Ha van időnk, megkereshetjük a két, egyszerűbb szerkezetű történet és a tékozló fiú történetének közös elemeit. Mindhárom történetben az elveszés és a visszafogadás, a megtalálás öröme áll a középpontban, s az is világossá válik, hogy Jézus itt valóban arról beszél, hogy az elvesző és megtérő bűnösnek jobban örülnek a mennyben, mint azoknak, akiknek nincs szüksége a megtérésre: „Mondom nektek, hogy ugyanígy egyetlen megtérő bűnös miatt nagyobb öröm lesz a mennyben, mint kilencvenkilenc igaz miatt, akiknek nincs szüksége megtérésre” (Lk 15,7). Segít megtalálni a tékozló fiú történetének bibliai fókuszát is, ha a másik két, a lényegre csupaszított történettel összefüggésben értelmezzük azt.

Érdemes a különbségekre is föl hívni a figyelmet: a tékozló fiú története jóval összetettebb, mint a másik kettő, továbbá tudatos döntéseket hozó szereplőket léptet színre, míg a másik két történetben a bárány és a drachma csak elszenvédője az eseményeknek. A tékozló fiú története családi viszonyokat, emberi érzéseket állít a középpontba, s azt is hangsúlyozza, hogy nem olyan könnyű megérteni a megbocsátás jelentőségét, ilyenformán Jézus ezúttal a megcélzott írástudókhoz és filiszteusokhoz is megértően viszonyul. A történetben szereplő atya leginkább Istennel azonosítható, ám az értelmezés kitágítható mindenfajta igazi, valódi tétellel bíró megbocsátás irányába. Ez sosem könnyű, különösen nem az olyan „átlagember” számára, mint a nagyobbik fiú, aki nem tud eléggé örülni öccse változásának. A történet végén éppúgy nem tudjuk meg, hogyan reagált a nagyobbik fiú apja szavaira, mint ahogy arról sem értesülünk, hogy a filiszteusok és az írástudók hogyan reagáltak Jézus három példázatára a 15. rész végén. Vajon zúgolódtak, elhallgattak, tovább vitatkoztak?

A példázat egyik lehetséges allegorikus értelmezése így foglalható össze (Magyarázatos Biblia 2018, 1317–1318 alapján):

| Képi oldal                                                                            | Fogalmi oldal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Az apa: megbocsátása és ünnepe.                                                       | Isten alakja: megbocsát a bűnösnek és befogadja őt, ünnepli a megtérőt. Különösen érdekes, hogy az atya engedi a fiút távozni; ezt felekezetek szerint eltérően lehet értelmezni a szabad akarat körüli nézetkülönbségek függvényében.<br>A családi otthon a mennyek országával azonosítható, ahová a földi világ után visszatér a kisebbik fiú. |
| A kisebbik fiú: távozása és hazajövele.                                               | A bűnös és megtérő ember, aki vétkeit megbánva megtér az Atyához.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| A nagyobbik fiú: nem akar együtt örülni a megtérő bűnösnek, kizárja magát az örömből. | A farizeusok és az írástudók, akik minden szabályt betartva élnek. Ők is megbecsülést érdemelnek, ám nem helyes, hogy kizárják magukat a bűnös ember megtérése fölötti örömből.                                                                                                                                                                  |

### 3. 2. *A Bibliai kontextusból kiinduló óraterv*

A másik, ezúttal csak röviden kifejtett óraterv a Biblia 9. évfolyamon tárgyalt témakörében helyezi el a tékozló fiú történetét. Ezúttal nem a szöveg aprólékos elemzésére, hanem a kontextusra építünk, és a példázatot a Hegyi beszéd korábbi órákon megismert keretei között értelmezzük. Abból a gondolatból indulunk ki, hogy a példázatok a Hegyi beszéd különböző gondolatait fejtik ki részletesebben, a Jézus hallgatói és az evangéliumok olvasói számára ismerős, a hétköznapi élethez kapcsolódó képek segítségével.

Első lépésként így a jézusi tanítás főbb elemeit azonosíthatjuk a történetben. A történet felolvasása előtt bevezető szempontként azt adhatjuk feladatul a diákoknak, hogy azonosítsák a történetben a korábbi órákon megismert jézusi tanítás elemeit. A Hegyi beszéd alapján több fontos elemet megfigyelhetnek majd: szeresd felebarátodat, ne gerjedj haragra, bocsáss meg az ellened vétkezőknek.

Második lépésként a közvetlen kontextus (elkóborolt bárány, elveszett drachma) alapján a megbocsátás témájára irányíthatjuk a figyelmet (lásd a másik óratervben). Ha pedig marad időnk, az allegorikus olvasatot éppúgy behozhatjuk, mint a személyes véleményformálást ösztönző valamelyik feladatot. Mivel más példázatok is tanulmányozunk, részletes elemzésre választhatunk más szöveget is, s akkor a további példázatok elegendő néhány jól kiválasztott szempont szerint megvizsgálni. Ha pedig részletesebben akarunk foglalkozni ezzel a szöveggel, akkor akár későbbi szövegeket vagy képzőművészeti alkotásokat, így Pilinszky János versét vagy Rembrandt festményét, esetleg más parafrazist, értelmezést is behozhatunk (Lásd például Petőné óratervét).

#### *4. Záró gondolatok*

Tapasztalataim szerint a fent bemutatott óraterv alkalmas arra, hogy bonyolult kérdésekről rendezett mederben eszmét cseréljünk. Az óratervnek a legfontosabb eleme ugyanis az, hogy közel maradunk a szöveghez, azon végzünk világos logikai rendet és célokat követő különböző műveleteket, s ezek alapján teszünk lényeges megállításokat. Magának a szövegnek a tisztelete az a közös alap, amely előtt minden nézőpontnak meg kell hajolnia: a szövegnek ellentmondó állításokat nem tehetünk, és nem mondhatjuk, hogy benne van valami, ha egyszer nincs. A szöveg alapos tanulmányozásával megtanuljuk és gyakoroljuk azt is, hogyan válik el a szoros olvasat az eltérő világnézetnek köszönhető különböző véleményektől, értelmezéstől, s megértjük azt is, hogy bizonyos kérdésben milyen eltérő álláspontok lehetségesek. Ha tehát vitáinkat nem a légből kapott állításokból kiindulva folytatjuk le, hanem ilyen belátható terjedelmű, jól átlátható, mégis sok gondolatra inspiráló szövegek átgondolt elemzésére építjük, akkor tapasztalataim és meggyőződésem szerint sokkal könnyebben tudunk különböző világnézeti alapról indulva is értelmes beszélgetést folytatni.

Természetesen a tékozló fiú példázatát más releváns módon is föl lehet dolgozni: lehet az egyes nézőpontokat a középpontba állítani, lehet „átírni” a szöveget, lehet nagyobb hangsúlyt helyezni a parafrázisokra vagy képzőművészeti feldolgozásokra, esetleg színesebb módszertani eszköztárt használni. Ezúttal azonban a célom az volt, hogy egyszerű eszközökkel, a szöveghez közel lépve vizsgáljuk annak lényegi vonásait, s közben arra is kapjunk egyfajta modellt,

hogyan kell és hogyan lehetséges egy szöveg megragadható állításait és a róluk alkotott véleményeket egymásra építeni, ugyanakkor elválasztani. Annál pedig aligha akadhat fontosabb tapasztalat az irodalomórán, hogy mindez a Biblia szövegével is lehetséges, hiszen e szöveg s rajta keresztül a nyugati világ története jelentős részben nem más, mint a körülötte fölcsapó különböző nézetek hol ellenségesebb, hol barátságosabb megjelenítése. Ez utóbbinak pedig egyértelműen helye kell legyen az osztálytermekben is.

### *Felhasznált irodalom*

- Csontos Attila – Legeza Márton (2019): *Irodalom 5*. Esterházy Károly Egyetem – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet [Budapest – Eger]. *Nemzeti Köznevelési Portál* (Ez a fejezet tartalmazza a tékozló fiú történetét.) Forrás: [https://nat2012.nkp.hu/tankonyv/irodalom\\_5/lecke\\_04\\_001](https://nat2012.nkp.hu/tankonyv/irodalom_5/lecke_04_001)
- Magyarázatos Biblia 2018*. (2018): Biblia magyarázó jegyzetekkel (Revideált új fordítás). Kálvin János Kiadó.
- Petőné Nagy Csilla (2009): *A tékozlói fiú története – tanulói feladatok és tanári segédlet a történet feldolgozásához*. Forrás: [http://modszerver.babits.pte.hu/wp-content/pdf/tekozlo\\_fiu\\_tanari.pdf](http://modszerver.babits.pte.hu/wp-content/pdf/tekozlo_fiu_tanari.pdf); [http://modszerver.babits.pte.hu/wp-content/pdf/tekozlo\\_fiu\\_tanuloi.pdf](http://modszerver.babits.pte.hu/wp-content/pdf/tekozlo_fiu_tanuloi.pdf)
- Szövegértés-szövegalkotás programcsomag* (é.n.): *Magyartanárok Egyesülete*, Forrás: <https://magyartanarok.wordpress.com/taneszkozok/> Sulinova-Educatio Kht.



# *A Halotti beszéd és könyörgés tanításának lehetőségei és motivikus továbbélése a későbbi korok magyar irodalmában*

PELCZER KATALIN

## *1. A régi magyar szövegek megközelítésének kérdései*

Az ómagyar nyelven írott irodalmi szövegek olvasása, értelmezése nem könnyű feladat a tanulók számára. Ugyanakkor, ha lemondunk e szövegek ismertetéséről, a közösségi tudat számára elvesznek a magyar kultúra alapvető értékei. A cél az, hogy a nyelvtani és az irodalmi ismeretek komplex alkalmazásával a tanulók irodalmi műveken keresztül képet kapjanak a korról, a konkrét művekről, a kor szak nyelvállapotáról, az irodalmi motivikus kapcsolatokról, a művészi nyelvhasználat stilisztikai lehetőségeiről, és hogy alakuljon a kulturális azonosságtudatuk.

Fontos az is, hogy élményszerű ismeretszerzés közben tanulják meg a szövegek értő megközelítését, és hogy gondolataikat, véleményüket önálló szövegek alkotásával írásban és szóban is meg tudják fogalmazni.

Megvalósítható egyfajta tantárgyi integráció is, hiszen a téma kapcsán a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen túl a történelemből, a földrajzból, a művészetekről tanultak komplex áttekintése is lehetséges. (Természetesen a tanár a tanulócsoport érdeklődését figyelembe véve határozhatja meg a konkrét kereteket).

A célok közé tartozik az önművelés igényének, az élethosszig tartó tanulás munkaformáinak kialakítása: a szótárhasználat, a neten megbízható források keresése, hiszen így alakíthatjuk ki, hogy a tanulók a későbbiekben önállóan fejleszthessék tudásukat. A tanulók a különböző munkaformák alkalmazásával, a differenciálással aktív résztvevői a tanulási folyamatnak. Minden tanulónak lehetősége nyílik arra, hogy segítséget adjon vagy kapjon a tanulás folyamatában, így a különböző munkaformák erősítik a szociális kompetenciát,

a különböző erősségekkel rendelkező tanulók együttműködése kihat az egyén tudásának, érdeklődésének alakulására.

A feladatok a tanulói aktivitásra, problémamegoldásra épülnek. Lehetővé teszik az élményszerű ismeretszerzést, ugyanakkor a tananyag szakmailag pontos megismerésre irányulnak. Önálló gondolkodásra és egyben együttműködésre készítetnek. Segítik az összefüggések meglátását, fejlesztik a tudományos gondolkodásmódot.

### 1.1. *A szövegválasztás*

A téma fókuszában természetesen a Nemzet alaptantervben (2020) és a kapcsolódó 9. évfolyam számára készült kerettantervben meghatározott, elsajátítandó tananyag áll. Mindkettő előírja, hogy a *Halotti beszéd*ből memoritert is kell kijelölni. Emellett azonban a tanár választása, a tanulócsoport teljesítménye, érdeklődése alapján vizsgálható a *Halotti beszéd* motívumként való továbbélése későbbi korok műveiben. A tanár szerepe a szaktárgyi tudásából következő tananyag- és forráskijelölés, az irányítás és természetesen a feladattípusok meghatározása, a munka szervezése. Ugyanakkor bizonyos adatok, tények ismertetéséhez, az összefoglaló gondolatokhoz a frontális közlés mutatkozik a legeredményesebbnek.

#### 1.1.1. Javasolt szövegek

- a) a *Halotti beszéd és könyörgés* a 9. osztályos szöveggyűjteményben közölt olvasata és értelmezése;
- b) a korban elképzelhető szituáció átéléséhez választott szemelvény: Gárdonyi Géza: *Isten rabjai* II. rész 3. fejezet részlete és Juhász Gyula *A halotti beszéd* című verse.
- c) a motívumvizsgálathoz: Reményik Sándor *Halotti beszéd a hulló leveleknek* (1923); Márai Sándor *Halotti beszéd* (1950); Kosztolányi Dezső *Halotti beszéd* (1933).



### 1.1.2. A tanórák fókuszai:

- a nyelvtörténeti ismeretek és az irodalmi szövegek párhuzamos tanulmányozása;
- a szinkrónia és diakrónia fogalmának meghatározása a tanulók életkorának és előzetes tudásának figyelembevételével;
- a kor tükrözése más korok irodalmi műveiben;
- szövegek párbeszéde: példaanyag gyűjtése (intertextualitás);
- a motívum jelentésrétegei (az „örzött” és az újabb kor élethelyzetét kifejező jelentések).

## 2. *Az első tanóra: A Halotti beszéd és könyörgés tanítása*

### 2.1. *Feladatok*

#### 2.1.1.

Ismételjük át, amit a második bibliai teremtetéstörténetről, a bűnbeesésről, a kiűzetésről tanultunk! (1 Mózes 2, 3.)

A bűnbeesés történetének megjelenítése:

Öt csoportot alkotunk (a tanulócsoporthat létszáma szerint rugalmasan alakítható). Mindegyik csoport egy-egy képet kap nyomtatott formában. A kérdés: hogyan jelenítik meg a megadott történetet a képek? Figyeljétek meg, és fogalmazzatok meg, mit tartott fontosnak a művész! Milyen elemeket emelt ki, milyen értelmezést adott a történetnek?

Például:

Michelangelo *A bűnbeesés* – freskó, Sixtus-kápolna;

Rubens Ádám és Éva;

Albrecht Dürer Ádám és Éva;

Egry József Ádám és Éva; Ferenczy Noémi: Ádám-Éva.

#### 2.1.2.

A tanár kivetíti a képeket, a csoportok kiemelik az azonos és eltérő elemeket. Minden csoport kulcsszavakban rögzíti a füzetében az elhangzottakat.

### 2.1.3. Információk a *Halotti beszéd és könyörgés*ről

A tanár frontális információként elmondja, hogy az ómagyar korba teszünk időutazást. A korszak nyelvéllapotáról két típusú emlék ad információt: ha az idegen nyelvű (latin vagy görög) szövegben magyar szavak, szó szerkezetek jelennek meg, szórványemlékről beszélünk.

Ilyen például a *Tihanyi apátság alapítólevele* (1055). A tanár kivetít egy szövegrészt az OSZK *Magyar nyelvemlékek* honlapjáról. Látható, hogy nem könnyű mai szemmel olvasni a szöveget. Hogyan is hangozhatott? Bevezetjük a lehetséges olvasat fogalmát, azaz a hangjelölés még nem egyértelmű, ezért a nyelvészek körében is némiképp eltérő kiejtési javaslatok születtek. Megállapodunk abban, hogy az írásképet nem fogjuk a mai helyesírás alapján megítélni, valamint egy lehetséges olvasatra fogunk támaszkodni. A régi szövegek különböző mai olvasatának okainak magyarázatához felhasználhatjuk D. Máta Mária nyelvtörténész gondolatait:

„A Halotti beszéd, de más nyelvemlékek olvastán is leginkább az tűnik fel, hogy mennyire más volt régen az egyes szavak hangalakja. Gazdag, sokszálú, de rendszeres, egymással szorosan összefüggő változások soroza jellemzi a hangrendszer történetét. Ahhoz persze, hogy a hangokról bármit is megállapíthassunk, arra van szükség, hogy felismerjük őket az írások betűi mögött. Mert sajnos nem magnószalagok maradtak fenn a korai századokból, hanem írások [...], így azokat először »meg kell szólaltatni«, meg kell állapítani korabeli hangzásukat, »olvasatukat«. Ez pedig rendkívül nehéz feladat, elsősorban a hangjelölés sokfélesége, változatossága miatt” (D. Máta 1994, 19).

Az első írásban lejegyzett, magyar nyelvű, összefüggő szöveg a *Halotti beszéd és könyörgés* a 12. század végéről. Egy latin nyelvű, kézzel írott könyvben (kódex) talált rá a 18. században Pray György szerzetes. Ezért a kódex neve: Pray-kódex. (Érdeklődő osztályban meg lehet említeni, hogy az idegen nyelvű kódexet ebben az esetben anyakódexnek, a benne talált más nyelvű szöveget vendégszövegnek nevezzük.) Az információkat táblai vázlat segítségével a tanulók a füzetükben rögzítik.

#### 2.1.4. A hallás utáni értés fejlesztése

Közösen hallgassuk meg kétszer a *Halotti beszéd és könyörgés* szövegét az Országos Széchényi Könyvtár *Magyar nyelvemlékek* multimédiás felületéről! [http://nyelvemlekek.oszk.hu/ism/multimedia\\_nyelvemlekeinkrol](http://nyelvemlekek.oszk.hu/ism/multimedia_nyelvemlekeinkrol)

A tanulók feladata, hogy fogalmazzák meg, miről van szó a szövegben, nehéz-e értelmezni. Mi akadályozza a teljes megértést? A tanulók számára lehet, hogy kissé nevetséges első hallásra a hangzás, második meghallgatásra felismerik, hogy a teremtéstörténet megjelenik a szövegben. Két fontos gondolatot rögzítünk a vázlatban: a nyelv állandó, a korok közötti párbeszédet biztosító rendszer, ugyanakkor tükrözi a világnak, így folyamatosan változik. Számunkra furcsa a hangzás, azaz változott a hangrendszer, ismeretlen szavak jelennek meg a szövegben, azaz változott a szókincs is. A grammatikai jellemzőket az ómagyar szöveg tankönyvi közös olvasása és párhuzamos értelmezése alapján fogjuk vizsgálni. Nem kell teljességre törekedni, csak példákon keresztül érzékeltetni a nyelvi változások mibenlétét.

#### 2.1.5. A *Halotti beszéd* szövegének közös olvasása

Kivetítjük a kódexlapot, lehet két-három percet kísérletezni, vajon ki milyen szót ismer fel. A szöveggyűjteményből mondatonként egy-egy „ómagyar” diák olvas, egy „mai magyar” pedig az értelmezés megfelelő részletét „fordítja” mint tolmács. (Vannak újabb értelmezések, de ezekkel nem foglalkozunk.) Megemlíthető, hogy egy kor nyelvállapotának egy időmetszetben való leírása szinkrón, míg az egyes korok nyelvállapotának összevetését diakrón vizsgálatnak nevezzük.

#### 2.1.6. A szövegjellemzők feldolgozása csoportmunkában

Az első csoport a magánhangzókkal foglalkozik, a leíró nyelvtani ismereteik birtokában, amit a mai magyar magánhangzók rendszeréről tanultak. A magánhangzók nyelvállása szerint a csomagolópapír ábrájába különböző színű filctollal beírják a megadott szavak ómagyar és mai hangzását például: homou, vola, paradicsum, ürdüng, hugy, pukul.

A második csoport az asszony, a munkás, az uruszág, a heon és az isa szót keresi vagy a TESz-ben vagy a neten.

A harmadik csoport az igék múlt idejére és az igekötők viselkedésére keres példákat. Segítő példák: odutta volá, tilutoá, feledevé, migé szokosztja vola.

A negyedik csoport a névelőhasználat, főnévragok témakörében gyűjt. Például: oz gyimilcstül, munkás világ belé, paradicsum nyugulma beli.

Az ötödik pedig a kijelölt részből megpróbálja leíró nyelvtani ismeretei szerint a megadott mondatokban jelölni a szószerkezeteket. Pl. „Látjátuk feleim szümtükhel, mik vogymuk: isa por és homou vogymuk.” „Heon tilutoá út igr fá gyimilcétül.”

Munkájukat a füzetükben és közösen a csomagolópapíron rögzítik. A tanár folyamatosan segíti a csoportok munkáját. A prezentációra a következő órán kerül sor.

A házi feladat az olvasás és az értelmezés lehet a „*halálnek haláláal holsz*” részig.

Írásbeli feladat: Gyűjtsetek érveket: miért fontos a *Halotti beszéd* ismerete!

### 3. A második tanóra fókuszában az ómagyar nyelvről gyűjtött ismeretek összegzése és a *Halotti beszéd* bibliai szöveghelyeinek felismerése áll

#### 3.1. Feladatok

##### 3.1.1. Ómagyar tolmács-játék

Az óra a „*halálnek haláláal holsz*” részig az ómagyar tolmácsjátékkal kezdődik, egy-egy mondatot olvas fel a kijelölt tanuló, a másik pedig a tankönyvi értelmezést letakarva „fordít”, saját szavaival értelmez.

##### 3.1.2. A házi feladat ellenőrzése

Miért foglalkozunk ezzel a szöveggel? Valószínű, hogy a tanulók utalnak a történelemre, a hagyományra, a kulturális ismeretekre. Ötleteiket a tanár a táblán fürtábrában gyűjtheti. Összegezhetjük, hogy mint első magyar szövegemlék a *Halotti beszéd és könyörgés* a magyar kulturális hagyomány alapszövege.

### 3.1.3. A prezentációk

A csoportok a csomagolópapírokon rögzített vázlat alapján ismertetik, milyen ómagyar kori nyelvi jellemzőket találtak az elmúlt órán a jelen nyelvvállalattal összevetve. Közösén rögzíthetjük a három fő szempontot. A hangrendszer változásából a magánhangzókra figyeltünk, a nyíltabb ejtés tendenciája meghatározza a nyelv mai hangzását, ezért is találtuk furcsának a felolvasásokat. A szókészlet változásában megfigyelhetjük a szavak kihalását (heon, isa), a jelentésváltozásokat (asszony/fejedelemasszony, királynő; munkás/ kínokkal teli; uruszág szóhasadás/ ország, uraság). Az igeidőkről szólva a bonyolult múlt idő rendszert emelhetjük ki, utalhatunk a tanult idegen nyelvek többféle igeidő kifejezésére. Mindebből az elbeszélő múltat (feledevé, volá) emeljük ki, mert ez az igealak a 19. századig élő marad az olvasott szövegekben. Az igekötőkről elég annyit megfigyelni, hogy önálló szavakból keletkeztek. Ugyanígy láthatjuk a főnévi ragok kialakulását a „beli” szó példáján. Fontos még a határozott névelő születése, hiszen Balassi és Zrínyi műveiben találkozunk még a nem hasonult változattal. Az ötödik csoport mondatelemzése meg fogják mutatni, hogy a legkevésbé a mondat szerkezet változott.

### 3.1.4. Összegzés a tartalmi elemekről

A nyelv hangrendszerében, szókincsében, nyelvtani megformálásában változó rendszer, követi a világ és a gondolkodásmód átalakulását. Ugyanakkor meg tapasztalható korokat összekötő kommunikációs szerepe, állandósága a világról való ismeretek közvetítésében.

### 3.1.5. A *Halotti beszéd* és a bibliai szövegre utalás

A bibliai történet elemei mint motívumok éltek tovább a latin példaszövegben, majd átkerültek a *Halotti beszéd* szabad fordításába. A csoportok feladata, hogy megtalálják a Bibliában ezeket a szöveghelyeket, és segítségükkel pontosabb értelmezést adjanak a *Halotti beszéd* szövegének. Ki kell írni és értelmezni a megtalált fontos mondatot, majd visszakeresni a *Halotti beszéd* szövegében. (Ha csoportnak ez nehéz, a tanár megadhatja a kimásolt szövegrészt.)

Első csoport: 1 Mózes 18,27 „Por és hamu”

Második csoport 1 Mózes 2,17. „halálnak halálával”

Harmadik csoport János jelenések 20,13. „halál és pokol”

Negyedik csoport Máté 16,18–19. „a mennyek országának kulcsai”

Ötödik csoport Lukács 16,9. 31. „Ábrahámot”

1. „És felele Ábrahám, és monda: Immár merészkedtem szólni az én Uramnak, noha én *por és hamu* vagyok.”
2. „*De a jó és a rossz tudásának fájáról nem ehetsz, mert ha eszel róla, meg kell halnod.*”
3. „*A tenger kiadta a benne levő halottakat, a Halál és a Pokol is kiadták a náluk levő halottakat, és megítéltetett mindenki cselekedetei szerint.*”
4. „És néked *adom a mennyek országának kulcsait; és a mit megkötsz a földön, a mennyekben is kötve lesz; és a mit megoldasz a földön, a mennyekben is oldva lesz.*”
5. „*...meghala pedig a gazdag is és eltemetteték. És a pokolban felemelé az ő szemeit, kínokban lévén, és látá Ábrahámot távol, és Lázárt annak kebelében.*”

Mozaik módszerrel osszuk meg az idézeteket a többi csoporttal! A tanár ellenőrzésképpen kivetíti a szövegrészeket.

### 3.1.6. Összegzés a kifejezőelemekről

Mit nevezünk motívumnak? Ismétlődő kép, jelentéshordozó elem, tartalmi egység, amely a hagyományozódás folyamán felismerhető marad. (A tanulók rögzítik a füzetbe.)

3.1.7. Házi feladat: A *Halotti beszéd* vázlatának elkészítése a megadott lépések segítségével:

| <i>A beszéd felépítése</i>                         | <i>Idézet</i>                                                                       | <i>Magyarázat saját szavakkal</i>                                                   |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Megszólítás                                        | Látjátuk <i>feleim!</i> (példa)                                                     | felebarátaim (példa)                                                                |
|                                                    | <i>Ez az oszlop a házi feladathoz üresen marad!</i><br><i>Lehetséges megoldások</i> | <i>Ez az oszlop a házi feladathoz üresen marad!</i><br><i>Lehetséges megoldások</i> |
| A helyzetet értékelő kérdés<br>válasz              | mik vogymuk<br>isa por es homou vogymuk                                             | mik vagyunk<br>bizony mulandóak vagyunk                                             |
| Példázat – a bűnbeesés története                   | isa, ki nopun emdöl az<br>gyimilcstűl halálnék halááal<br>holsz                     | ha enni fogsz a gyümölcsből,<br>azon a napon meghalsz                               |
| A bűnbeesés pillanatának kiemelése                 | Engede ürdüng intetüinek                                                            | (az ember) engedett az ördög csábításának                                           |
| A kiűzetés képe                                    | vetevé űt ez munkás világ belé                                                      | (Isten az embert) a kínokkal<br>teli világba vetette                                |
| Visszatérés a jelen<br>helyzethez, figyelmeztetés  | Kik azok? Miü vogymuk.                                                              | A jelenlévők sorsa is a<br>mulandóság                                               |
| Összegzés, ima a halott<br>lelkéért bűnbocsánatért | Vimádjuk                                                                            | Imádkozzunk vkihez vkiért                                                           |
| A latinból fordított<br>szertartásszöveg kezdete   | kiássátuk Uromkhuz hármúl:<br>Kyrie eleison!                                        | Uram, irgalmazz!                                                                    |
| Az üdvözülés képe                                  | Ábrahám, Izsák...                                                                   | Az Úr üdvözítse ezt az embert                                                       |
| A szertartásszöveg zárása                          | Clamate ter...                                                                      |                                                                                     |

#### 4. *A harmadik tanóra fókusz: A Halotti beszéd és könyörgés mint motívum a magyar irodalomban*

##### 4.1. *Feladatok*

##### 4.1.1. A házi feladatban elkészített vázlat megbeszélése

A tanulók megfigyelhetik, hogy a szöveg alapvetően két részből, a beszédből (szermó) és a könyörgésből (oráció) épül fel. Maga a *Halotti beszéd* (Sermo) szabad, az eredetitől több mozzanatban eltérő fordítás. A kutatók azt feltételezik, hogy több szóbeli változatban élhetett már, mielőtt leírták. Az utána álló könyörgés azonban a szertartás része, ezért a fordító pontosan követi a latin nyelvű megfogalmazást.

##### 4.1.2. Találd meg, kivel fogsz dolgozni! Új csoportok alakítása

A csoport létszámától függően készíti el a tanár a feladatot, szavakra vágja a könnyen felismerhető szövegrészeket, hogy a *Halotti beszéd* mondatait összeállítva a tanulók megtalálják a csoporttársakat.

Például: 1. Látjátuk, 2. feleim, 3. szüntükkel, 4. mik, 5. vogymuk – ötfős csoport; 1. Vimádjuk 2. ez szegín 3. ember 4. lilkiért – négyfős csoport.

##### 4.1.3. A halotti beszéd mint motívum a későbbi korok a magyar irodalmában

A tanár összefoglalja, hogy a *Halotti beszéd és könyörgés* a magyar irodalom korokat átívelő, meghatározó szövegévé vált. Olyan beszédhelyzetet idéz, amelyben az ember saját létének végességével és a mások sorsában való osztozással, az élet és a halál élményével néz szembe. Így válhat az egyén vagy a közösség válságos léthelyzeteiben felidézhetővé, ugyanakkor új jelentések hordozójává. A későbbi korok szövegeivel létrejövő „párbeszéd”, szövegköziség (intertextualitás) a jelentésteremtés fontos eleme.

##### 4.1.4. Gárdonyi, Juhász Gyula, Reményik, Márai, Kosztolányi „halotti beszédei”

A tanár minden tanuló számára biztosítja a szövegeket, mert az összegzéskor mindenkinek el kell olvasnia őket. Először azonban egy-egy csoport dolgozik a megadott feladaton.



#### 4.1.5. Az első csoport feladata – A lehetséges élethelyzetek

- Gárdonyi *Isten rabjai* II. 3.
- a) Hogyan, milyen körülmények bemutatásával jeleníti meg az elbeszélő a *Halotti beszéd* lehetséges elhangzását? Gyűjtsetek legalább három példát!  
(Egy apáca temetését írja le az elbeszélő, a prior, a rendfőnök mondja a beszédet, a körülállók sírnak, majd leeresztik a koporsót.)
- b) Mennyiben tér el a Gárdonyi által felidézett szöveg a tanult olvasattól?  
(Az elbeszélő felidézi a regényidő, azaz a 13. század ómagyar nyelvének néhány jellemzőjét, de arra törekszik, hogy a szöveg a 20. század embere számára könnyen érthető maradjon.)
- c) Mi lehet a szerepe a *Halotti beszéd* beemelésének a regény szövegébe?  
(Az elbeszélő a kor hangulatát érzékelteti ezzel, a regényvilág megteremtését erősíti a felidézés eszközével.)
- Juhász Gyula *A halotti beszéd*
- a) Hogyan képzei el Juhász Gyula a *Halotti beszéd* elhangzásának körülményeit?  
(Egy csatában meghalt vitézt temetnek, egy szláv pap mondja a beszédet, csak az öregasszonyok sírnak, a katonatársak „szomorú daccal” fogadják a beszédet.)
- b) Milyen gondolkodásmód, milyen válságos pillanat áll a háttérben?  
(Juhász Gyula sejteti, hogy nem egységes a hit, a kereszténység mögött még ott áll a pogány gondolkodásmód. A legények hiába vesznek részt a keresztény temetési szertartáson, gyászukat majd a toron, „pogány, virágos nótákkal” fogják kifejezni.)

#### 4.1.6. A második csoport feladata – Az egyén és a közösség válsághelyzete

- Reményik Sándor *Halotti beszéd a hulló leveleknek* (1923)
- a) Nézzetek utána, mit jelenthetett az erdélyi költő számára a trianoni békekötés!  
(Háttérismeret: elszakadás az anyaországtól, Trianon következményei.)
- b) Hogyan, milyen módon épül be a versszerkezetbe a *Halotti beszéd* szövege?

(A *Halotti beszéd* felidéződik a címben, az összetartozás jelképévé válik. Megszólítása megjelenik a vershelyzetben és a vers szerkezeti középpontjában, továbbá a „feleim” megszólítás a verszárlatban. A huszonkilenc soros mű 2., 5., 15. és 28. sora kezdődik a „bizony” szóval, amely a kihalt „isa” szó jelentésének felel meg, utalva a *Halotti beszéd* gondolatmenetére.)

- c) Milyen szóképek a „hulló levelek”, milyen jelentések kötődnek hozzá?  
(Metafora, a határon túlra került magyarok sorsát jeleníti meg. A „hulló levél” az ősz metonímiája, az ősz toposz pedig a pusztulást jelöli. Ugyanakkor a színek az „örök szépséget”, gazdagságot jelenítik meg.)
- d) Mutassátok be fürtábrában az otthon és az otthontalanság fogalmához kötve a színek és a lehetséges sors szerepét!  
(Az otthon és az összetartozás az értékkel azonosul: „szent szépség”, a szülőföld elhagyása az értéktelenséggel: „sok más szeméttel összekevertetni”.)

#### 4.1.7. A harmadik csoport feladata – Az egyén és a közösség válsághelyzete

- Márai Sándor *Halotti beszéd* (1950) I. rész „... *Bartók vad szelleme?*” 32. sorig  
(A verset bonyolult utalásrendszere miatt két részre osztva, két csoport feladataként tárgyaljuk.)
- a) Nézzetek utána, miért és kiknek kellett elhagyniuk Magyarországot az 1948-as kommunista hatalomátvétel után!!  
(Háttérismeret: polgári szemlélet, írói szabadság kérdése, az emigráció élethelyzete.)
- b) Hol és hogyan épül be a *Halotti beszéd* a versszövegbe? Minek a haláláról van szó?  
(A vershelyzetben, a nyelv, a kultúra, az emlékek, azaz a hovatartozás elvesztése áll a középpontban)
- c) Milyen művésznevek és milyen művek idézik fel a magyar kultúrát? Nézzetek utána a neten, kik ők!  
(Például a *Halotti beszéd* maga, Arany *Toldi*, Vörösmarty *Szózat*, Babits, Krúdy, Ady, Rippl-Rónai, Bartók.)
- d) Mutassátok be, mit jelent elszakadni a hazától, külföldre emigrálni!

(Az értékek elvesztését, a gyerek már nem tud magyarul, a neved sem fontos, méltatlan munkát kell végezni, a sorsod senkit nem érdekel, a szellemi megsemmisülés fenyeget.)

#### 4.1.8. A negyedik csoport feladata – Az egyén és a közösség válsághelyzete

- Márai Sándor *Halotti beszéd* (1950) II. rész „*Az nem lehet*” 33. sortól a lezárásig
- a) Nézzetek utána, miért és kiknek kellett elhagyniuk Magyarországot az 1948-as kommunista hatalomátvétel után!  
(Háttérismeret: polgári szemlélet, írói szabadság kérdése, az emigráció élethelyzete.)
- b) Hol és hogyan épül be a *Halotti beszéd* a versszövegbe? Mi az egyén lehetősége, sorsa?  
(A verszárlatban; nincs lehetőség a menekülésre, talán teljes pusztulás vár a világra, felsejlik az atomháború képe.)
- c) Keressétek meg Tompa Mihály *A gólyához* című, 1850-ben írott költeményét a neten! Miért építi be Tompa sorait Márai a versébe?  
(1850 is válságkorszak, a gólyának két hazája is van, a magyaroknak már egy sincs. Utal a lehetséges árulásokra is.)
- d) Mit jelent az „*nem vagy ember ott, csak osztályidegen*” és a „*nem vagy ember itt, csak szám egy képleten*” kifejezések? Megmenthetik-e az embert a puszta emlékek?  
(Magyarországon, aki nem volt a kommunizmus híve, osztályidegennek, azaz ellenségnek számított. A nyugati országokban egy menekült magyar sorsa senkit nem érdekelt. Sajnos az emlékek nem őrizhetik meg a közösséghez tartozás lehetőségét.)

#### 4.1.9. Az ötödik csoport feladata – Az egyén válsághelyzete

- Kosztolányi Dezső: *Halotti beszéd* (1933)
- a) Mennyiben hasonlít az élethelyzet a *Halotti beszéd*ben olvasotthoz? Milyen szöveghelyek idézik fel a nyelvemléket?  
(Gyász, egyéni veszteség kifejezése, de nem szertartás, ezért egy átélt fájdalomról van szó. A címen kívül a nyelvemléket idézi a „*Látjátok*

- feleim*” versindítás, és a könyörgést kezdő „*Szerelmes brátim!*” szöveghe-  
lyen álló „Édes barátaim” megszólítás.)
- b) Hogyan idéződik fel az elvesztett ember alakja, szokásai? Írjatok példákat!  
(Ellentétpárokban jeleníti meg a költő a szeretett embert, a hétköznapiak  
apró szokásaiból építi alakját – „futott”, „telefonált” –, ugyanakkor hang-  
súlyozza, hogy minden ember egyedi csoda, „egyedüli példány”, így a  
veszteség felmérhetetlen.)
- c) Milyen utalást találtok arra, hogy mindenki halandó, mindenkinek  
szembe kell néznie ezzel a sorssal?  
(„*Okuljatok a példán*” – írja a költő, mintegy a *Halotti beszéd* figyelmez-  
tetését idézi, ahol megfogalmazódik, hogy ezt a helyzetet senki nem ke-  
rülheti el.)
- d) Mit gondoltok, mi a szerepe a népmesei motívumnak a verszárlatban?  
Keressétek meg a kulcsszavakat!  
(A mesekezdet talán az emlékezés, történetmesélés irányába viszi a gon-  
dolatot, mintegy feloldva a fájdalmat, ugyanakkor az utolsó szó megint a  
veszteségre utal vissza.)

#### 4.1.10. Házi feladat

A csoportok készítsenek a feladatok alapján 4–5 diából álló prezentációt!

Szóbeli feladat: A *Halotti beszéd* „*halálnek haláláal holsz*”-ig tartó szövegré-  
szének megtanulása és értelmezése.

### 5. A negyedik tanóra

#### *A prezentációk előadása, a csoportok jegyzeteinek kiegészítése*

5.1. *Térjünk vissza a „Miért foglalkozunk a Halotti beszéd és könyörgés  
szövegével?” kérdéshez!*

A tanulók kiegészíthetik a kulturális hagyomány gondolatát azzal, hogy az iro-  
dalmi művekben való továbbélés az alapjelentést új és új értelmezési lehetősé-  
gekkel gazdagította.

### 5.2. *Tanári összegzés*

A régi szövegek olvasásával föltárul előttünk a múlt. Az emberi gondolkodás ezt megismerve talál rá gyökereire, és innen indulva léphet át a jelenbe és a jövőbe. Az irodalmi világ felépítése csak úgy lehetséges, ha birtokában vagyunk egy motívum alapjelentésének, és képesek vagyunk az újabb korok jelentésrétegeit értelmezni.

### 5.3. *Házi feladat*

Válasszatok a most olvasott művek közül egyet, és a vázlat alapján összefüggő 10–15 mondatos fogalmazásban mutassátok be, milyen jelentésrétegeket rejtett!

## 6. *Az értékelés*

Az értékelés a tevékenységformák szerint történik. A csoportfeladatokban fontos, hogy kövessük az egyéni teljesítményt, amely a csoportmunka alapja. Itt a vázlatkészítést, szövegek alkotását, gyűjtőmunkát és a prezentációt, szóbeli előadást értékelhetjük. Fontos szempont lehet a csoport tagjainak egymás munkájáról történő beszámolója.

A másik értékelési mozzanat az egyéni teljesítmények (felelet, témazáró dolgozat) meghatározott szempontok szerint történő értékelése.

## 7. *Megjegyzés*

A fenti tanulásszervezés az iskola magyar nyelv és irodalom helyi tantervétől függően a 8–10. évfolyamon alkalmazható. A módszer az ómagyar koron kívül adaptálható a középmagyar kor (Balassi-, Zrínyi-) és az újmagyar kor (nyelvújítás), pl. Csokonai-szövegekre is. A tanár a tanulócsoport munkabírása, érdeklődése, motiváltsága alapján szabadon változtasson a választott művek számán, a munkaformákon. Az elemzésekhez megadott válaszok csak az elemzés lehetséges útját jelölik.

A csoportok száma az adott tanulócsoporth létszámától függően alakítható. A differenciálás a képességek és készségek, az érdeklődés, egyéni haladási ütem szerint történik.

### *Felhasznált irodalom*

- Bartók Zsófia Ágnes – Horváth Balázs (szerk.) (2019): *Írások a Pray-kódexről*. Budapest, Argumentum Kiadó, Budapest.
- Benkő Loránd (1980): *Az Árpád-kor magyar nyelvű szövegei*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 47–49, 55–57, 290–313.
- D. Mátyás Mária (1994): *Nyelvünk élete*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 9–53.
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) (2018): *A magyar nyelvtörténet kézikönyve*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, Budapest. 54–60.
- A. Molnár Ferenc (é.n.): „A Halotti beszéd és könyörgés értelmező átírásban.” *Biblia Sacra hungarica* Forrás: <http://biblia.drk.hu/texts/show/28> (Letöltés ideje: 2023.11.09.) Arcanum *Magyar etimológiai szótár* (é.n.) Forrás: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/a-a-F14E1/asszony-F171C/> (Letöltés ideje: 2023.11.09.)
- Országos Széchényi Könyvtár Magyar nyelvemlékek multimédiás felület (é.n.) Forrás: [http://nyelvemlekek.oszk.hu/ism/multimedia\\_nyelvemlekeinkrol](http://nyelvemlekek.oszk.hu/ism/multimedia_nyelvemlekeinkrol) (Letöltés ideje: 2023.11.09.)

*A BIBLIA TOVÁBBÉLÉSE A MAGYAR IRODALOMBAN*  
*AZ EMBER TRAGÉDIÁJÁTÓL A KITELEPÍTÉSIG*





# Madách Imre *Az ember tragédiája* és a szabadság motívuma logoterápiás megközelítésben

KAUTNIK ANDRÁS

## *Bevezetés*

A bemutatott órák célja, hogy tanár és diák a szabadság olyan fogalmát ismerje meg, mely a bibliai szabadságfogalommal harmonizál, de még sincs kiszolgáltatva a vallási terminológiának, és a konstruktív, értelmes életvezetést támogatja. Viktor Frankl logoterápiájának fókuszában ez a cél áll.

Az élet értelmének keresése – a természetfelettire való nyitottság mellett – emberlétünk sajátja. Az értelemkeresés nem tétlen elmélkedés absztrakt igazságokról. Elsősorban törekvés az egyéni, közösségi és a társadalmi élet ismert vagy váratlanul felbukkanó problémáinak megoldására. Az évezredek tapasztalatok és a modern tudományok kutatásainak tükrében az értelmes élet lehetősége olyan vonzerő, amelyik aktiválni és koncentrálni tudja a személyiségben rejlő erőket, tartalékokat.

A fenti, kifejezetten humán jelenséggel több tudományterület is foglalkozik: a szociális szakmákban az *öngondoskodás*, a pszichológiában az *önismeret*, *önmegvalósítás*, a neveléstudományban az *önnevelés*, *önszabályzó tanulás*, felelősségvállalás, a filozófiai praxisban pedig az *értelemkeresés*, az esztétikában az *önkultúra* fogalmával dolgoznak, a teológiában pedig a gyakorlati etika keretében fókuszálnak erre.

Talán épp az értelmes életre törekvés mozgatta Madách Ádámját is. Talán az hajtotta színről színre előre, hogy talál, kialakít olyan társadalmi közeget vagy legalább egyéni életformát, amelyben mind maga, mind „fajzata” értelmesnek mondhatja életét.

A XXI. század nyugati kultúrájában új világot tapasztalunk maguk körül. Ebben az új világban a fiatalok egyre távolabb érzik magukat az elődök, a valóságok által megélt és megfogalmazott tapasztalatoktól, hagyományoktól.

Nevezhetjük ezt a szabadság egy formájának. Azonban e támpontok híján gyakran az ember „azt akarja, amit mások tesznek, vagy teszi, amit mások akarnak”.

A XXI. század elején a pedagógusnak ebben a kontextusban kell megfogalmaznia feladatát, identitását: a szabadsággal élni tudó, felelős személyeket nevelni, akik az értelmes élet elvei mentén alakítják személyes és közösségi életüket.

## *1. Az órák elméleti hátterének bemutatása: logoterápia – logopedagógia – irodalomoktatás*

### *1.1. Logoterápia „mogyoróhéjban”*

A logoterápia, amit a harmadik bécsi pszichoterápiás irányzatnak is neveznek, Viktor Emil Frankl (1905–1997) nevéhez fűződik, aki orvostanhallgatóként ifjúságsegítő hálózatot hozott létre az osztrák fővárosban. A náci vészkorszak neves neurológusként érte, ebben az időben már megszületett a logoterápia elmélete, amit az *Orvosi lelkipogondozás* című könyvében fejtett ki. Ám ennek kéziratát elkobozták tőle, amikor 1942-ben a Theresienstadt Lagerbe hurcolták. Szüleit és várandós feleségét is itt vesztette el. A következő három évben több lágert is megjárta, többször került az élet és a halál határára. A tábori élet nehézségei között feladatának érezte, hogy megőrizze a logoterápiát az utókornak: „Biztos vagyok benne, hogy a könyvem megírására irányuló vágy, amelyet ott, a sötétben, a bajorországi koncentrációs tábor barakkjában éltem meg, nagyban hozzájárult ahhoz, hogy nem omlott össze a keringésem, és nem haltam meg.” Nemcsak önmagával, hanem másokkal kapcsolatban is megtapasztalta, aki bele tudott kapaszkodni valamilyen értelembé, célba, nagyobb eséllyel élte túl a borzalmakat.

1945-ös szabadulása után tudta meg, hogy szüleit és várandós feleségét is elveszítette, házában idegen nyitott ajtót: az öngyilkosság gondolatával küzdött. Ebben a küzdelemben is erőt adott számára, hogy felelősnek érezte magát azért, hogy az általa felfedezett logoterápia ismert pszichoterápiás módszer legyen az életben értelmet nem találók számára. Tábori élményeit a *Mégis mondj igen az életre!* című kötetében írja le és értelmezi: egyik legfontosabb tanulsága, hogy az ember képes szabaddá válni fizikai környezetétől, sőt még belső állapotaitól is, ha felelősnek érzi magát egy-egy érték megvalósításáért.

A logoterápia – ahogy az főműve, az újraírt *Orvosi lelkigondozás* alapján összegezhető – valójában egy pszichoterápiás módszertan, ami végső soron a páciens szabadságára akarja irányítani a figyelmet. Ennek alapja Frankl emberképe, amit a *Tíz tétis a személyről* című írásában foglal össze a legtömörebben.

Ennek lényege szerint az ember elsősorban szellemi létező. Legismertebb analógiája szerint a bécsi orvos filozófus az embert egy téridomhoz, például hengerhez hasonlítja, aminek képe a vásznon csak kétdimenziós négyzetként jelenik meg. Így a természet- vagy társadalomtudományok horizontján az ember nem jelenik meg teljes valójában, a „képletből” kimarad a lényege: szellemi dimenziója. Ez az énrész biztosítja – témánk szempontjából kiemelten – szabadságát azáltal, hogy az ember képes lesz eltávolodni saját helyzetétől, így önmagát, helyzetét mintegy „három lépés távolságból” szemlélni. Ebben a szemléletben tárulnak fel az adott szituáció adta lehetőségek, a megvalósításra váró értékek, amiket csak az adott személy, csak abban a helyzetben tud „életre kelteni” – ezzel önmagát kibontakoztatva.

A szellemi dimenzióval nemcsak az jár együtt, hogy az ember szabadon, azaz társadalmi és pszichofizikai állapotával szemben foglalhat állást, hanem az is, hogy önmagán túlmutató lény, teljességét nem önmaga, hanem egy feladat vagy másik személy vonatkozásában találja meg.

Bármennyire is áthallásos a fenti emberkép, Frankl tartózkodik attól, hogy egyik vagy másik vallás terminológiáját vagy világképét belekeverje tudományos álláspontjába. Azonban vallásos zsidó gyökereitől nem függetlenül többször használ bibliai történeteket vagy analógiákat szemléltetésképpen. Így például felidézi a kis Sámuel próféta és Éli főpap esetét. A templomi szolgálatra felajánlott gyermek Sámuel hívó hangot hall az éjszaka közepén. Oda is fut az öreg főpaphoz, mert azt hiszi, ő hívja. Azonban Éli rájön, hogy az Úr szólítja a gyermeket, ezért egy imát ad ajkára, ha ismét szólítaná a hang: „Szólj Uram, mert hallja a Te szolgád!”. Frankl kifejti, hogy van, aki a szituációkban felbukkanó értékmegvalósítási lehetőséget Isten hívó hangjának hallja, van, aki pedig „csak” egy lehetőségnek: mindenesetre a fókusz a meghalláson és megvalósításon és nem a hang forrásán van.

Ennek az értékmegvalósításnak Frankl szerint három alapformája létezik: az alkotói értékek akkor valósulnak meg, amikor valamit létrehoz az ember: családot, műalkotást; az élményértékek az átélt szép események során keletkeznek:

egy közös vacsora, műalkotások befogadása, önfeledt játék a tanórán; a mindig rendelkezésre álló „királyi út” azonban a beállítódással kapcsolatos értékek megvalósítása: egy-egy szenvedéssel teli helyzet méltó, türelmes elviselése, felajánlása. Amikor már nincs lehetőségünk tenni vagy épp élvezni valamit, ott a harmadik út: méltósággal („imával az ajkunkon”) elviselni egy fájdalmas helyzetet.

A logoterápiás folyamat célja tehát a szellemi dimenzió érvényre juttatása, legfőbb irányító erővé alakítása az életvezetésben.

## 1.2. *Logopedagógia – logoterápia a nevelésben, oktatásban*

Ahogy minden pszichoterápiás irányzat, úgy a pedagógiai törekvések is adott korhoz, világképhez, társadalmi problémákhoz szólnak. Nem kell részletesebben magyarázni, hogy a mostani Z- és Alfa-generáció küzdelmei a virtuális világ, a fogyasztói társadalmak, környezetszennyezés kihívásaival újfajta lehetőséget kínálnak arra, hogy maga a pedagógus értelmesnek élje meg munkáját.

A fentiekből látszik, hogy a logoterápiás szemléletű pedagógus tanítványai gondolatait olyan céllal gondolja, hogy élethelyzeteikben ne valamiféle sorsszerűséget, hanem beteljesítésre váró helyzeteket lássanak meg, és képesek legyenek az így feltárulkozó értékek megvalósítására.

Ehhez elsősorban az érték-érzékszerv, a lelkiismeret szavának meghallására van szükség. Ahogy korábban is említettük, meggyengültek azok a külső tekintélyek (hagyományok, vallási értékek), amelyek irányt mutattak egy-egy helyzetben az egyénnek az értelmes élet útján. A XXI. század elején a belső hangunkra vagyunk „kénytelenek” hagyakozni, amennyiben nem akarunk üzleti vagy politikai célú tömegmanipuláció áldozataivá válni, ha saját, értelmes életünket akarjuk járni. A frankli kontextusban az érték-érzékszerv a lelkiismeret szava, az egyén szellemi dimenziójának megnyilvánulása. Erejét abból meríti, hogy tudja, valami (egy ügy, feladat, értelem beteljesítése) vagy valakiért (egy szeretett személyért, Istenért) vagyunk felelősek.

A felelősségvállalásra nevelés része a tanítványok szabadságának tudatosítása. Szembehelyezkedve azzal, hogy a családi „örökség”, a személyes múlt, az addigi sors, a szociokulturális háttér vagy a pszichofizikai állapot eleve meghatározza egy-egy személy sorsát, érdemes a fókusz inkább a szabadságra, a lehetőségekre, a rá váró feladatokra helyezni.

A tanári kommunikáció területén inspiratív az a logoterápiából következő gondolat, miszerint a nevelő a tanítvány szellemi dimenzióját szólítja meg, azt a teljes, sértetlen személyt, aki egy-egy feszült helyzetben valami miatt még nem tud megnyilvánulni, akadályoztatva van. Ha csak annyinak vesszük az embert, amennyi épp most, azzal akadályozzuk a fejlődését, viszont ha megszólítjuk azt, akinek lennie kéne, támogatjuk, hogy el is érje azt.

Viktor Frankl humanizmusa az emberben nem a műveltséget tiszteli, hanem a szellemi létezőt, legyen bármennyire is rejtett az a pszichofizikai akadályok mögött. Azok, akik nehéz sorsokkal, magatartásproblémákkal találkoznak, talán együtt tudják kezelni a tanítvány személyisége iránti tiszteletüket a jogos negatív érzésekkel, amiket az aktuális viselkedése vált ki minden jóérzésű emberből.

### 1.3. *Irodalomoktatás és logopedagógia*

A logopedagógia, a tanulók gondolkodásmódjának alakítása Viktor Frankl szellemiségében sokkal inkább egyfajta elméleti keretet, mint konkrét módszertant jelent. Nagyon sok olyan tanári praktikát lehetne itt említeni, amit mindnyájan ismerünk, alkalmazunk (kezdve a csoportmunkában vállalt egyéni felelősségre neveléstől a példamutató irodalmi karakterek hangsúlyozásáig), csak ezeket a logoterápiás szemléletű pedagógus tudatosabban és az átlagosnál több reflexióval kiegészítve használja. Ezért az alábbiakban csak néhány olyan pontot említek, ahol az irodalomoktatás ethoszát és praxisát általában inspirálhatja a logoterápiás szemlélet.

Frankl gondolkodásának középpontjában a személy, a személy felelőssége áll, hogy az „ad personam, ad situationem”, az egyszer adott helyzetnek és személynek szóló feladatokat beteljesítse.

Közismert: az irodalomoktatás és az irodalmi művek szinte tálcán kínálják a személyes megközelítések, értelmezések értékét, az ezekre való reflexiót. Az irodalmi mű ugyanúgy egyénileg, itt és most szólít meg, ahogy a különféle élethelyzetek. Nem lehet túlbecsülni az irodalomóra azon lehetőségeit, hogy a személyes gondolatok párbeszédbe kerüljenek egymással. A gondot talán az okozhatja, hogy a jelenlegi keretek közt a személyességre a vizsgafelkészítés miatt alig mérünk időt szánni.

Nyilván nem minden korosztály és tanulócsoport képes adekvát személyes állásfoglalásra. Ebben az esetben különféle, a tanár által felajánlott értelmezési

lehetőségek közül (ahogy erre több taneszköz, segédanyag, például Fenyő D. György kiváló munkája is utal) lehet „szabadon” kiválasztani az egyén számára megfelelőt.

A választás szabadsága az olvasmányok területén is az értelmes munka és a felelősség alapja lehet. Olvasónapló vagy témazáró dolgozat esetében motiváló, ha több olvasmány közül lehet választani, illetve egy hosszabb, előre megadott kérdéssorból válogatunk a számonkéréskor (vagy a diák maga választja ki pl. húsz kérdésből, hogy melyik tízre válaszol olvasónaplójában).

Természetesen a kérdezés kultúrájának, technikájának kialakítása is a magyarórák értékes és izgalmas része lehet. Az egymásnak vagy önmagunknak megfogalmazott kérdések, kérdésverseny, feladatlapok (javítókulccsal), már 5. évfolyamtól tűzbe-lázba hozzák (nem csak) a szorgalmas diákokat.

A kérdések végül is a szöveg értelmét teremtik meg. Nem szabad, hogy kialakuljon egyfajta lemondó attitűd a tanulóknak miszerint a (régi) szövegek világa úgyszólván értelmetlen, befogadhatatlan, és csak a tekintély erejével lehet ezeket „le-nyeletni” velük.

Mindenki számára a legnagyobb jutalom, ha az irodalom maradhat az, ami: üvegyöngyjáték. Semmi több. Néhány önfeledt, varázslatos perc az életben, az iskolában. Ez a frankli értelemben vett élményérték-megvalósítás szép ajándéka a szövegekkel végzett fáradságos munkának.

Végül a humor... Maga Frankl a szellemi dimenzió megnyilvánulásának tartja, hogy a humorral távolságot teremthetünk önmagunktól. A szellemi szabadság feltétele, hogy más-más perspektívából, torzító lencsén át vagy fejjel lefelé nézzünk rá egy-egy helyzetre.

## *2. Logoterápiás szempontú műelemzés, a logoterápiás szabadságfogalom megvilágítása Kosztolányi Dezső Tükörponty című novellájának elemzésével*

Kosztolányi Dezső *Tükörponty* című novellája szemléletesen mutatja meg mindazt, amiről eddig szó volt: különösen a logoterápia szabadságfogalmát. A szabadság ebben a kontextusban azt jelenti, hogy a külső és belső tényezők (pl. a pszichés állapot, társadalmi státusz, személyes múltban elszenvedett sérelmek) ellenére az ember szellemi dimenziójából kiindulva mindig is képes lesz egy-egy élethelyzet értelmét, az általa felkínált lehetőséget megvalósítani.

Korosztály: 5–12. évfolyam.

Bibliai szövegek: kisebbeknél bármelyik evangéliumi jelenet megfelelő, ahol a halakról és a halászatról esik szó. Nagyobbaknál Szent Pál levelei kerülhetnek elő, ahol az apostol absztrakt, fogalmi megközelítésben ír a szabadságról. Kiemelten az 1Kor 10,23–31, ahol az apostol arról ír, hogy „Minden szabad, de nem minden használ”.

A műelemzés céljai:

- A tanár és a diákok közti párbeszéd erősítése;
- kreatív írástechnika gyakorlása;
- az eddigi életben megtapasztalt és megvalósított értékek tudatosítása;
- a szabad, értékmegvalósításra nyitott gondolkodás erősítése.

Előkészítés /eszközök: fénymásolt történetpiramis-sablon.

A műelemzés menete:

1. Először eláruljuk a novella címét. Ráhangolásként, jégtörőként és cím-meditációként ennek kapcsán indíthatunk a saját házi kedvencekre való rákérdezéssel vagy terelhetjük a szót a hallal kapcsolatos családi étkezési vagy horgászati tapasztalatokra.
2. Felolvassuk a Kosztolányi-novellát. Rákérdezünk, hogy a korábban megfogalmazott olvasói elvárásokhoz képest kinek miben adott mást, újat a szöveg.
3. Milyen – a saját olvasmányélményünket tükröző – címet adnánk, ha az író megkérne, hogy mi adjunk egy másik címet a műnek? Néhány szóval magyarázzuk is meg a választást! A fiatalok röviden elmondják, hogy ők milyen címet adnának, miért.
4. Rövid tanári magyarázat: a költők, írók képszerűen, egy képben vagy történetben fejeznek ki az emberek számára fontos, de érzékszerveinkkel közvetlenül nem megtapasztalható értékeket (pl. barátság, szerelem). Beszéljük meg, ha a tükörpontyot jelképnek tekintjük, minek a jelképe lehet? Segíthetünk példákkal: amennyiben a barátságról: hirtelen találunk barátot, szinte a semmiből bukkan fel egy új kapcsolat. A ponty esetleg egy műalkotás szimbóluma? Pl. megtetszett egy film, könyv: szívesen nézted meg, olvastad többször is, beszélgettél róla másokkal, majd elengedted stb.

5. Készítsük el a történet piramisát! A sablont töltsük ki ceruzával, majd párokban, kis csoportban egyeztessük a lehetséges megoldásokat!
6. Végül kérdezzük meg, hogy a családtagok a jövőben miért nem esznek pontyot!
7. Egyéni munkaként (akár a megismert történetpiramis segítségével) alkossunk egy történetet a karantén időszakunkból, a közelmúltból, aminek emlékét szívesen elvisszük magunkkal, ahol valamilyen szabad, értelmes, önfeledt cselekvés élményét éltük meg.
8. Ezen a ponton lehet újra kötni a bibliai szövegekhez a novellaelemzést.

#### Tanári instrukciók:

- A műelemzés célja az, hogy a diákok ráébredjenek: az ő életükben is felmerülnek olyan nagyszerű lehetőségek a játékra, együttlété, boldogságra, ahogy a novellában szereplő család életét tette gazdagabbá a ponty. Meg is ehették volna, nem igazán voltak felkészülve egy hal tartására, mégis „szabadon” úgy döntöttek, megőrzik, engedik, hogy hatást gyakoroljon mindennapjaikra. Kiléptek a konvencionális keretből, lehetőséget láttak a hal érkezésében és távozásában is. Ugyanígy bukkannak fel értelem-megvalósítási lehetőségek mindnyájunk életében, egyszerűen csak erre nyitott gondolkodással kell meglátni, észrevenni ezeket, és engedni, hogy hatást gyakoroljanak ránk.
- Az időkeretek rugalmasan alakíthatók attól függően, hogy mennyit beszélgetünk egy-egy kérdés (pl. háziállatok) kapcsán.
- A „felolvassuk a novellát” elsősorban azt jelenti, hogy a tanár felolvassa, de pl. egy jól olvasó tanulót is megkérhetünk korábban, hogy készüljön fel.
- A címadás és az indoklás során előkerülhetnek a közös családi élmények, a természet (közelsége, hiánya), a játék, a szülő és gyerek perspektívája, a minőségi idő, a barátságok, a testvérek és pl. az elengedés gondolatai.
- A történetpiramis kihagyható vagy más vizualizációs módszerrel (pl. képregény) helyettesíthető.
- A „Miért nem esznek pontyot?” kérdés a felé tereli a gondolkodást, hogy a ponttyal töltött idő megváltoztatta a család szokásait, viselkedését. Feltehetünk egészen konkrét tettekre, szokásokra vonatkozó kérdést: Mit csinálsz másképp azóta, hogy...



- Az egyéni munka lehet pl. idő- vagy szempontváltás is: Képzeld magad a fiúk helyzetébe, amikor majd apukaként ők mesélik el gyerekeiknek a hal-kalandjuk emlékét! Alkosd meg ezt a szöveget! Írd meg az egyik fiú naplóját azon az estén, amikor megmentették/visszadobták a halat!

### 3. Két gyakorlat Madách: Az ember tragédiája feldolgozására

#### *V. E. Frankl emberképének és szabadság fogalmának tükrében*

A fentiek alapján Viktor Frankl és a logoterápia emberképe vállalható, átadható szabadságképpel ajándékoz meg minket, nevelőket. Egyrészt harmonizál a biblikus, keresztény szabadság fogalommal, másrészt nincs kiszolgáltatva a vallási terminológiának, ebben járatlan tanítványaink számára is befogadható.

Az alábbiakban két gyakorlati megközelítési lehetőséget ajánlok, amelyek inspiráció- és kiindulópontok lehetnek a saját tanórák megszervezéséhez.

Madách: *Az ember tragédiája* című művének központi kérdése a szabadság; Lucifer a végzet (sors) és szabadság viszonyának véletlenszerű alakulásával érvel a teremtés értéktelensége mellett. Majd az Úr és az első emberpár kapcsolatából is a szabadságot hiányolja. Ádám utazása során lépten-nyomon szembesül saját (az egyén) személyes szabadságának és az egész emberiség szabadságának kérdésével, leginkább korlátaival. Végül a mű fináléjában az angyalok kara mintegy a luciferi álomban megtapasztaltak ellentétéként épp arról énekel, azzal biztatja Ádámot bátor cselekvésre, hogy lehetősége van „szabadon bűn és erény közt választhatni”.

A szabadságról szóló filozófiai és pedagógiai értekezések általánosításaként elmondható, hogy a szabadság fogalmával együtt jár a gyakorlás fogalma is. A szabadság mint gyakorlással elérhető lehetőség adott az ember számára. Az egyes, véletlenszerű határszituációkban, krízisekben is felmutatható a belső szabadság, ám a gyakorlás maga állítja elő, mélyíti ezt az emberi jelenséget. Tételizzünk fel tehát bármit is azon ideális állapotként, amit aztán szabadságnak nevezünk el, a feladat az, hogy a gyakorlás útján egy lépést megtegyünk az oda vezető úton. Remélem, hogy az alábbi gyakorlatok a tanárt és a tanulót ezen az úton erősítik, támogatják.

### 3.1. *Digitális állóképek*

A drámafoglalkozásokról ismert szituációs játék digitális változata. Ajánlott egy-egy szín vagy az egész mű áttekintésére.

Az osztályban három-öt fős kiscsoportok alakulnak, akik az adott színből vagy az egész műből kiválasztanak egy jelenetet, amit állóképként adnak elő a többieknek. A hagyományos mód mellett javaslom digitális módon elkészíteni az állóképeket. Az osztályteremből kilépve egy-egy-egy fotót készítenek, majd hoznak, amin állóképként adják elő a jelenetet, vagy nagyon látványos, ha 3–5 képből GIF-ek készülnek. Ezeket aztán kivetítőn lehet a többiek elé tární, így nem fáradnak el a szereplők egy-egy póz tartásában, amíg a többiek a helyzetet elemzik.

Az osztálytársak feladata megállapítani, melyik szín, melyik jelenete szerepel az állóképen, fényképen vagy GIF-en. Részletesen tisztázzuk, hogy kik a szereplők, hol vagyunk, mi a helyzet.

Miután ezeket az alapokat tisztáztuk, jöhetnek a különféle feladatok:

- A jelenethez kapcsolódó eredeti szöveget szereposztásban olvassuk fel a műből!
- Saját szavainkkal, mai modern nyelven mondjuk el ugyanazt a tartalmat, amit a szereplők!
- Adjunk belső hangot a szereplőknek, hangosítsuk fel gondolataikat!
- Tegyük fel kérdéseket a szereplőknek! A szereplőt alakító tanuló válaszoljon az adott kérdésre!
- A jelenet megtekintése és a szóbeli feladatok után vitassuk meg, hogy milyen lehetőségei lettek volna még a megjelenített karaktereknek! Pl. Ádám nem emeli fel a trónra Évát, amikor meglátja, mennyire szereti férjét, vagy nem szabadítja fel a rabszolgákat... Mi motiválja döntéseikben a szereplőket?
- Milyen értékeket valósítottak meg a szereplők döntéseikkel? Pl. Éva az egyiptomi színben érzékenyebbé tette Ádámot a nép nyomorára / az igazságra / a szerelem erejére?
- Más folytatással hogyan változna meg a mű „üzenete”?
- Amennyiben erre technikai lehetőség adódik, egy-egy képet kinyomtatunk szöveg- vagy gondolatbuborékkal ellátva, és a fent feladatok valamelyikét írásban is elvégezhetjük.

Remélhetőleg már rutinosak a tanulók egy-egy ilyen jelenet bemutatásában, rögzítésében. Ha nem, akkor mindenképp legyen egy rendező a kiscsoportban, aki dönt arról, hogy ki mit alakít az adott jelenetben. Másrészt a tanár is adhat instrukciókat, „húzathat” általa kiválasztott jeleneteket, ha esetleg nincs ötlete a csoportnak, melyik jelenetet adják elő, vagy ha valamelyik jelenettel kiemelten akar foglalkozni.

### 3.2. *Társasjáték*

A társasjátékot az összefoglalás-ismétlés játékosításánál használhatjuk. A társasjáték megalkotása és több forduló lejátszása nem igényel hosszú előkészületeket, negyvenöt perces óra alatt is hatékonyan használható a szövegismeret vagy a háttértudás elmélyítésére.

Viszont a játéktáblához szükséges kb. A3-as lapot és a bábukat, dobókockát (esetleg kisebb lapokat) biztosítani kell, de ezeket elég egyszer beszerezni, több osztályban is fel lehet használni.

A játékkészítés és a játék menete:

1. Az ajánlott módszer a „Ki nevet a végén?” játékra épít. Ha egy táblára (kb. A3-as lap) 4–6 játékost érdemes tervezni, és kb. 40 mezőt. A diákok szívesen készítik el, rajzolják meg saját játéktáblájukat.
2. Egy játékos (egy-egy szín) lehet egy tanuló, pár vagy három személy is. Első lépésben az egy-egy táblán játszó csoportokat alkossuk meg!
3. A táblák, bábuk, kockák és az instrukciók kiosztása után érdemes több helyiségben folytatni a munkát, mert szűkebb osztályteremben a munkazaj zavaró mértékig emelkedhet.
4. Először elkészítjük a táblát, rajzoljuk fel a start- és célmezőt, és az ezeket összekötő rácsos utat!
5. A kb. 40 mezőből színezzünk be tetszés szerint kb. 5–5–5 darabot az alábbi színkódokkal: pl. „húzz tudáskártyát”: narancs; „húzz idézetkártyát”: szürke; „húzz kihíváskártyát”: lila.
6. Készítsük el a játékhoz használt kártyacsomagokat! A tudáskártyák a háttérismeretekre vagy a tartalmi ismeretekre kérdezzenek rá! Az idézetkártyák egy-egy idézetet tartalmaznak: Ki mondta? / Mikor mondta? /

Kinek mondta? kérdések kapcsolódnak hozzá. A kihíváskártyák pedig bármilyen, pl. drámás, beugrós kihívás elé állíthatják azt, aki húzta. Pl.: Mondd ki az előbeszéd zenei eszközeire figyelve az Úr és Ádám utolsó mondatát a műben!

7. A kártyákat az egy táblánál játszó játékosok együtt készítik. Ha több idő van rá, készülhet megoldáslap is. Javasolható, hogy a más-más táblánál készült kártyacsomagokat cseréljék ki egymás között, és akkor végképp elkerüljük annak a lehetőségét, hogy a tanuló a saját kérdését húzza ki.
8. Fordítsuk lefelé a kártyákat, és máris indulhat a játék! Ebben az egyszerűbb formában egy tanórába belefér egy játék.

### 3.2.1. Kiegészítő ötletek:

- Természetesen lehetnek más típusú mezők, kártyák is: lépj előre egy mezőt, dobhatsz még egyszer stb.
- Érdemes a kártyacsomagok készítését előre fölvágott papírlapok kiosztásával felgyorsítani. Az összekeveredés miatt az egyes kártyatípusoknak (pl. idézet/tudás/kihívás) valamilyen egyedi karaktert a hátoldalára rajzolni vagy más színű papírra nyomtatni. Amennyiben egyszerűsíteni akarjuk a dolgunkat, vagy kevesebb időnk van, akkor nem feltétlen szükséges háromféle kártyacsomagot alkalmazni.
- A tanulócsoporttól függően szükség lehet játékvezető kijelölésére, aki meghozza a döntéseket a válaszok helyességéről, esetleg méri az időt.
- Ha mind a négy szint kiosztottuk, lehet két-két szint versenyeztetni pl. sárgák vannak a pirosakkal, együtt gyűjtik a pontokat.
- Úgy lehet nem versenyeztetve játszani a „Ki nevet a végén?”-t, hogy mindegyik játékos(csoport) pontokat gyűjt a helyes válaszokkal vagy a kihívások teljesítésével, és a játék akkor ér véget, amikor elérik a kitűzött pontmennyiséget.
- Az elején el lehet dönteni, hogy szabad-e szöveget használni. Javaslom, hogy mindenképp legyen kézben a *Tragédia* szövege, így elmélyültebb szövegismeretre tehetnek szert.

### *Zárszó*

A fenti anyag nagyon kis metszete a logoterápia és az oktatás, nevelés, személyiségfejlesztés határterületéről felhalmozott kutatásoknak, szakirodalomnak, elméleti és gyakorlati tudásnak, ami a logopedagogia.hu honlapon válik közkincsé. Kérem, hogy aki mélyebben érdeklődik a logopedagógia iránt, az látogasson el erre a fórumra! Az értelemkeresés és nevelés összefüggéseit az educast.hu podcast csatornán hallható beszélgetések helyezik tágabb kontextusba.

### *Felhasznált irodalom*

- Fenyő D. György (2022): *Az irodalomtanítás módszertana*. Tea Kiadó, Budapest.
- Frankl, Viktor, Emil (2016): *Mégis mondj igent az életre! Logoterápia dióhéjban*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Frankl, Viktor, Emil (2015): *Orvosi lelkipozíció*. Jel Kiadó, Budapest.
- Lukas, Elisabeth (2021): *Viktor Frankl gondolatai hitről, Istenről*. Ursus Libris, Budapest.

### *Internetes hivatkozások*

logopedagogia.hu Logopedagógia. Értelemkeresés és nevelés Viktor Frankl antropológiája alapján.

educast.hu Educast – podcastmagazin a nevelésről.



# Bibliai parafrázis a tanórán

## *Babits Mihály: Jónás könyve című művének drámapedagógiai feldolgozása*

ANTAL ORSOLYA

### *Bevezetés*

Első találkozásom a drámapedagógiával nagyon régen, a nyolcvanas évek végén történt. Egy gyermekszínházi társulat tagja voltam, és Tornyai Magdolna, neves drámapedagógus tartott nekünk drámafoglalkozásokat. Kiskamaszként persze nem tudatosult bennem, csak később, felnőttként, hogy a sok-sok izgalmas és érdekes játék milyen fontos szerepet töltött be személyiségünk formálódásában. Ezek a gyermekkori élmények, előhívott érzelmek és gondolatok mindig elkísértek, ma is fontos helyet töltenek be emlékeimben Magdi néni varázslatos órái. Pedagógusként nem volt kérdéses számomra, hogy az el nem feledett játékoknak újra részese lehetek, immár tanári munkámat gazdagíthatom, színesíthetem általuk.

Már első szaktanári tapasztalataim megszerzésével párhuzamosan megjelentek azon törekvéseim, hogy a hagyományos frontális munkaformák mellett, helyett a gyermekek természetes érdeklődésére, kíváncsiságára épülő élményközpontú tanítást helyezzem előtérbe. Többéves színházi gyakorlattal a hátam mögött drámajáték-vezetői képesítést szereztem, és a drámapedagógia módszereit tudatosan használni kezdtem tanári munkám során, elsősorban az irodalomtanításban.

### *1. A dráma mint tanítási módszer*

A drámapedagógia komplex szemléletmód, irányzat, módszertan és gyakorlat, melynek középpontjában a személyiségre koncentráló, a gyermeket játékra és cselekvésre ösztönző tevékenység áll. A résztvevők a már meglévő tudásuk felhasználásával csoportos játéktevékenység révén olyan közvetlen tapasztalatokat és élményeket szereznek, melyek sokkal maradandóbbak a passzív befogadás során szerzett ismereteknél.

A drámapedagógia nem keverendő össze a színjátszással, bár gyakran színházi eszközöket is felhasznál. Alapvető különbség, hogy a dramatikus tevékenység – vagy ahogyan a szakirodalom sok helyen nevezi, a dráma – nem egy előadásra szánt produkció érdekében történik, hanem a drámatanár által tervezett folyamat, melynek célja az élményen keresztül szerzett tanulás. Ezt az élményt a játékban résztvevő gyermeknek nem eljátszania, hanem átélnie kell.

A dráma során a játék öröme és az ismeretszerzés mellett a résztvevők személyisége is gazdagodik, empátikusabbá válnak, elsajátítják az együttműködés szabályait, fejlődik szociális érzékenységük, önismeretük és kommunikációs képességük.

A drámapedagógiában alkalmazott módszerek, drámatípusok sokfélék lehetnek, ilyenek az egyszerűbb gyakorlatok, szabályjátékok vagy a pszichológiában gyermeki „mintha-játéknak” nevezett tevékenységhez közelálló dramatikus játékok és a színházi formák. A drámajátékok összetettebb, az oktatásban leginkább alkalmazható formája a tanítási dráma, melynek célja, hogy a gyermek egy történeten keresztül, annak szereplőjeként (ugyanakkor a szerep védelmében) valós emberi problémahelyzettel szembesüljön, és a játék fiktív világában átélt tapasztalatokon keresztül mélyebben megértse valamely tanítási tartalmat (Kaposi 2008).

A tanítási dráma fókuszában egy konkrét probléma áll, témája bármilyen valódi élmény, élethelyzet lehet. Az ábrázolást és megértést segítő játékformák, feladattípusok a konvenciók, azok a módok „ahogy az idő, a tér és az emberi jelenlét kapcsolódhatnak egymáshoz, s ezáltal sokrétűen alakíthatók különböző jelentéstartalmak megteremtése érdekében” (Neelands 2013, 126). A konvenciók felhasználnak színházi típusú technikákat és egyéb, kreativitásra épülő formákat is, például írásos anyagok készítését. Ezek a munkaformák önmagukban is alkalmazhatóak egy-egy tanórán, de komplex drámafoglalkozássá is alakíthatóak.



A konvencióknak több fajtája van, attól függően, hogy milyen dramaturgiai funkciókat szolgálnak.

Sokan úgy gondolhatják, hogy a drámapedagógia fő színtere nem a középiskola, hiszen a játék, a játékos tanulás iránti igény alapvetően az óvodás és kiskiskolás gyermekek sajátossága. Ugyanakkor a gazdag nemzetközi és magyar szakirodalom által ismertetett konkrét példák és személyes tapasztalataim is azt igazolják, hogy a középiskolás korosztály számára sem idegen a játéktevékenység, éppen ellenkezőleg, kiválóan illeszkedik a kamaszok személyiségjegyeihez. Jellemzően mindenről karakteres véleményük van, gyakran opponálnak és vitáznak, emellett bizonytalanok és érzékenyek, mindez jó alapot kínál a drámás foglalkozásoknak, ahol olyan problémakörök kerülhetnek fókuszba, melyek ezt a korosztályt foglalkoztatják.

## *2. Drámapedagógia és irodalomtanítás*

Alapvető probléma a jelenlegi irodalomtanítási gyakorlatban, hogy a feldolgozhatatlan mennyiségű tananyagot felhalmozó tantervek miatt gyakran nincs lehetőség mélyebben elmerülni egy-egy témakörben vagy műalkotásban, a középiskolai tanároknak pedig az érettségi követelményeknek való megfelelés nyomása alatt kell végezniük a munkájukat. A törzsanyag sok szempontból nem alkalmazkodik a társadalmi változásokhoz, a jelenlegi generáció megváltozott élet- és szemléletéhez, információbefogadási és -feldolgozási szokásaihoz. Egy-egy műalkotással szemben, akár az archaikus nyelvezet vagy a számukra elavultnak tűnő tartalmak miatt a diákok ösztönös ellenállást és távolságtartást mutatnak. Manapság a fiatalok nagyon pragmatikusan közelítenek az értékek felé, és ha azt érzik, hogy ennek semmi gyakorlati használt nem fogják venni, akkor nem fektetnek sok energiát a megértésébe. Ilyen ellenállás esetén segítséget nyújthat az irodalomtanárok számára a dráma, hiszen ha a befogadó felől közelítünk meg egy szöveget, akkor a tanulók élettapasztalatát és saját élményeit is mozgósíthatjuk a műalkotás értelmezése során. Kiragadhatunk olyan részleteket, amelyekben világossá válik, hogy az érzelmek, problémák vagy konfliktusok kortól függetlenül változatlanok.

Az irodalomtanítás során gyakran nyúlhatunk a dráma módszereihez: akár egy új témakör bevezetésekor segítheti a ráhangolódást, akár egy életrajzi órát

tehetünk szemléletesebbé általa, egy-egy szereplő jellemrajzának megalkotásakor, drámai konfliktushelyzetek vagy egy cselekvés motivációjának megvilágításához. „Cél, hogy a drámajáték segítségével a tanulók közelebb kerüljenek az éppen vizsgált műhöz vagy korszakhoz, azáltal, hogy nemcsak megismerik, de a játékok során, szerepbe lépve meg is élik a felidézett érzést, gondolatot, hangulatot vagy problémát” (Eck 2015, 21). Természetesen arra nincsen lehetőség, hogy a teljes törzssanyaggal drámás tevékenység keretében ismerkedjenek meg a diákok, hiszen a tanár az előírt tanmenet követésére kényszerül, mely jelenleg olyan mértéktelen tananyagmennyiséget halmoz fel, melynek teljes feldolgozása még a leggyakorlottabb pedagógust is nehéz próba elé állítja. Azonban egy-egy játékos gyakorlat vagy önmagában alkalmazott drámai konvenció is segíthet változatosabbá tenni a tanórán használt egyéb munkaformákat. Mindemellett vannak műalkotások, amelyek szinte kínálják magukat arra, hogy komplex drámafoglalkozás keretében dolgozzák fel.

### 3. *Drámajáték az irodalomórán – Babits Mihály: Jónás könyve*

Babits Mihály tanítása hálás és egyben nehéz feladat egy irodalomtanár számára. Filozófiai indíttatás, műfaji és formai sokszínűség, stílusbravúr és témagazdagság jellemzi életművét. „Ami őt érdekli, az elsőrenden a filozófiának nevezhető alapkérdések sora, ember és világ, szubjektum és objektum viszonya, élet és halál, a megismerés, a kifejezhetőség, az emberi egzisztencia” – írja róla Nemes Nagy Ágnes (Idézi: Pethőné 2015, 64). Művészetének éppen ez a gondolatisága kínálja a lehetőséget, hogy középiskolások számára is megközelíthető módon figyeljünk meg egy-egy érdekes filozofikus kérdést, és irányt mutassunk az alkotás megértéséhez. Ha a szöveggyűjteményben szereplő művek közül szemezgetünk, akkor *A lírikus epilógja* például megjelenhet egy olyan kérdésekkel foglalkozó drámás irodalomórán, mint az önmegismerés és a világ megismerhetetlenségének témaköre. A *Fekete ország* a látszat és valóság ellenmondását helyezi középpontba, míg az *Esti kérdés* létértelmező kérdései révén az emberi cselekedetek értelmét és az értékes és értéktelen idő viszonyát állíthatjuk fókuszba.

Az általam választott alkotás Babits életművének záró darabja, a *Jónás könyve* című elbeszélő költemény, mely olyan bibliai parafrázis, melyben a költő

Jónás alakjában saját emberi önportréját rajzolja meg, és saját költői szerepfelfogását értelmezi egy ószövetségi történetbe bújtatva.

A bibliai *Jónás könyvével* első alkalommal a kilencedik osztályos tananyag révén ismerkednek meg a tanulók a Biblia részei és az *Ószövetség* történeteinek bemutatása során. A tanító célzatú történet különlegessége, hogy a prófétai könyvek többi darabjával ellentétben nem próféciákat tartalmaz, hanem egy prófétáról szóló elbeszélést olvashatunk. A szimbolikus történet elsősorban az isteni irgalmasság és végtelen szeretet példázata, de örök emberi kérdéseket is taglal a küldetése elől menekülő Jónás küzdelmein keresztül.

Babits követi az eredeti történet cselekményvázát, ugyanakkor több helyen meg is változtatja azt, így az alkotásban személyes kérdések kerülnek fókuszba. Az ő művében Jónás alakja sokszor kisszerű, nevetséges: azaz emberi magatartása felé terelődik a hangsúly, ez a mű költői önértelmezés jellegéből adódik. Babitsnál Ninive népe nem tér meg, kigúnyolják és megvetik a dühös prófétát, Isten mégis megbocsát a bűnösöknek, ezzel Jónás számára feldolgozhatatlan sérelmeket és kételyeket okoz. Ahogy a bibliai Jónás, Babits alakmása sem képes felülemelkedni saját emberi nézőpontján, sértettsége, haragja irányítja, és túlértékeli saját szerepét az isteni döntés megkérdőjelezésével. A mű zárlatában Isten higgadtan és bölcsen próbálja jobb belátásra bírni emberét.

Előzetes ismeretekkel rendelkeznek tehát a tanulók, három év távlatából ugyan, de találkoztak már az eredeti bibliai történettel. A próféta, a példázat és az irodalmi parafrázis fogalmak sem ismeretlenek számukra, ettől függetlenül az órát megelőzően érdemes újra felidézni ezeket. A Babits-életmű tárgyalása során foglalkoztak már a költő gyermekkorából gyökerező és költészetében később egyre hangsúlyosabbá váló keresztény hitével, valamint a *Versenyt az esztendőkkel!* című kötetből megismert prófétai témájú költemények révén (*Holt próféta a hegyen, Csak posta voltál, Mint különös hírmondó...*) a személyiségétől idegen, erkölcsi indíttatású költőszerep vállalásának dilemmájával, melynek öszszegzéseként olvasható a *Jónás könyve* című alkotás.

A két tanítási órára tervezett és drámai konvenciókra épülő komplex feladat-sor az irodalmi szöveg teljes cselekményét feldolgozza kisebb változtatásokkal, melyeknek megértést segítő dramaturgiai szerepe van. A foglalkozásra még a mű elolvasása előtt kerül sor, előkészítve azt a későbbi tanórai feldolgozásra és elemzésre.

Az óra legfőbb célja az irodalmi szöveg előzetes értelmezése, az abban rejlő összefüggések megértése mellett, hogy fejlessze a tanulók önismeretét, együttműködését, kreativitását, valamint írásbeli és szóbeli kommunikációs készségeit, vitakultúráját, hogy gyakorolják az egyes nyelvi regiszterek megfelelő alkalmazását is.

A foglalkozás fókuszában a főhős, Jónás személyiségének megismerése, cselekedeteinek és döntéshelyzeteinek feltárása áll. A következő kérdéseket vizsgálja: Milyen úton és milyen meggyőződésből jutott el Jónás a prófétaszerep vállalásáig? Mi a prófétaság célja? Elmenekülhetünk-e a számunkra kijelölt feladatok elől?

Elsősorban a középiskola II. osztályos diákjai számára készült a feladatsor, mivel Babits életművének feldolgozására a kerettanterv alapján ekkor kerül sor, bár a gyakorlatban ez a tananyagrészt sokszor a 12. évfolyamra tolódik. A résztvevők száma nem korlátozott, egy nagyobb létszámú teljes osztály vagy egy 8–10 fős kisebb tanulócsoport számára is adaptálható. Fontos azonban megjegyezni, a sikeres drámaóra feltétele, hogy mindig az adott csoport habitusához, dinamikájához, a tanulók személyiségéhez és a konkrét fejlesztési célokhoz kell igazítani a tervezést.

A megvalósításhoz szükséges taneszközök: megfelelő méretű játéktér a tanterem átrendezésével, néhány csomagolópapír, kartonlapok és filctollak, igény esetén narrációs kártyák és feladatkártyák, melyek segítségével a tanár mozgásban tartja a játékot.

A foglalkozást olyan középiskolások számára terveztem, akik már valamilyenre jártasok a drámás tevékenységekben, szívesen lépnek különféle szerepekbe és magabiztosan mozognak ezekben, ugyanakkor kezdő csoport számára is lehetőséget nyújt a munkaformákkal való ismerkedésre. Az óratervezet viszonylag laza szerkezetű, így egyes konvenciók elhagyhatók, és irányított beszélgetéssel helyettesíthetők, némelyik gyakorlat egy hagyományos műelemző óra során önmagában is alkalmazható.

#### 4. *A foglalkozás bemutatása*

Az alábbiakban bemutatom a drámafoglalkozás felépítését és menetét, valamint az egyes feladattípusokban rejlő lehetőségeket, célokat. A narráció fontos eleme a drámaórának, az ún. reflektív konvenciók közé sorolható, melynek segítségével a tanár az egyes események között epikus közlésekkel teremt kapcsolatot, és továbbmozdítja a cselekményt. Ebben a foglalkozás leírásban a narrációs részek a hozzájuk kapcsolódó gyakorlatok előtt szerepelnek, ezt követi a feladathoz tartozó tanári instrukció (feladatkártya), végül az adott tevékenységhez köthető magyarázatokat és reflexiókat ismertetem.

##### 4.1. *Tengeri vihar – mozgásos játék és hangaláfestés montázssal kiegészítve*

Tanári narráció:

Képzeljétek el magatokat egy Földközi-tengeren közlekedő hajón! Hatalmas és félelmetes tengeri vihar tört ki, rettegés lesz úrrá a legénységen.

- Feladat:

*A. csoport:* Némajátékkal (stilizált mozgással) mutassátok be a vihar alatt a hajó fedélzetén tartózkodó legénységet! Szükség szerint a székek segítségével berendezhetitek a teret.

*B. csoport:* Hanghatásokkal próbáljátok érzékeltetni a tengeri vihar hangulatát! Bármilyen eszközt felhasználhattok!

*C. csoport:* Mondjátok ki a legénység kétségbeesett szavait, mondatait!

A diákok három csoportot alkotnak. A feladatok közös célja a tengeri vihar élményének minél érzékletesebb ábrázolása. Miután a kiscsoportok egyesével bemutatták a kép és hangsorokat, a három csoport egyszerre kezd játszani. A montázs során az egymás mellé rendelt formák és tartalmak egymást erősítik, így hatásosabbá válik a szemléltetés. (Kisebb csoportok esetén a C. feladat elhagyható.) Ez a kontextusépítő konvenció segíti a ráhangolódást a témára, megfesti az adott helyszínt és hangulatot a konkrét cselekmény felvezetése előtt.

Kezdő csoport számára érdemes jelezni, hogy a feladat nem rögtönzött futkározást vagy hangoskodást vár el a szereplőktől, hanem közösen és tudatosan megtervezett mozgássort vagy hangaláfestést mutassanak be.

A játék célja a ráhangolódáson túl a kreativitás fejlesztése, az együttműködés és összehangolt játéktevékenység megteremtése.

#### 4.2. *Milyen ember volt Jónás? – szerep a falon*

Tanári narráció:

A hajón utazik történetünk főszereplője, Jónás próféta. Jónás azt a feladatot kapta az Úrtól, hogy menjen Ninivébe, ahol eluralkodott a bűn és a gonoszság, és hirdesse ki Isten ígését. Jónás úgy döntött, hogy szembeszáll Istennel, nem megy Ninivébe. Fölkéredzkedett erre a hajóra, mely pont az ellenkező irányba, Tarsis felé tart. Tarsis egy békés sziget hírében állt, az ókori emberek ezt a helyet tartották a világ végének. Amikor kitört a vihar, Jónás a hajófenékre menekült, ott elbújt és félálomba szenderült.

- Feladat:

*A. csoport:* „Jónás olyan ember volt, aki...” mondat befejezéseként próbáljátok meg összegyűjteni, vajon milyen tulajdonságokkal rendelkezhetett Jónás, amiért az Úr őt választotta ki a próféta szerepre!

*B. csoport:* „Jónás olyan ember volt, aki...” mondat befejezéseként próbáljátok meg kitalálni, milyen tulajdonságokkal rendelkezhetett Jónás a történet tükrében! Miért menekülhetett el a feladata elől?

A tanulók két csoportban dolgoznak, és miután mindkét csoport összeállította a saját listáját, majd egy tablóra fölírta azt, közös megbeszéléssel összevetjük a kettőt.

A játék a *szerep a falon* egyszerűsített változata, olyan kontextusteremtő technika, melynek során közösen megalkotunk, elképzelünk egy szereplőt, tulajdonságokkal ruházzuk föl. Ebben az esetben az a cél, hogy a tanulóknál kialakuljon egy kép Jónás ellentmondásos személyiségéről. Többnyire olyan megoldások születnek, miszerint Jónás fél a felelősségvállalástól és a változásoktól, menekül a problémák elől, gyenge a hite, gyáva, önbizalomhiánnyal küzd, ugyanakkor Isten képesnek találja a feladatra, hűséges, tiszta lelkű, megbízható, vezető személyiség stb. (1–2. számú kép). A következő játék után a tanulók lehetőséget kapnak, hogy az esetleges új információk birtokában bővítsék a tablót.

#### 4.3. Jónás vallatása – forró szék

- Feladat:

Jónásra rátaláltak a matrózok, amint a hajófenéken gubbaszt. Kérdezzétek ki kilétéről! A forró székben Jónás (tanári szerep), a többiek matrózok.

A *forró szék* gyakorlat segítségével megismerhetjük egy szereplő cselekedeteinek motivációit, jelen esetben az előző feladat folytatásaként a Jónás személyéről kialakult kép árnyalására szolgál, különös tekintettel tettének okaira. A tanár szerepbe lépése is ezt segíti elő, hiszen rávilágíthat olyan vonásokra is, mint Jónás esendősége, kishitúsége vagy éppen hétköznapi emberi gyarlósága, gyávasága és a feladatához való viszonya. A játék után a tanulók kiegészíthetik az előző feladat során készült tablókat, ha szükségesnek találják.

Kezdő drámások számára eleinte nehézséget okozhat, hogy a tanár ebben a szituációban egyenrangú szereplőként van jelen, ennek függvényében kell megszólítani, beszélni hozzá. Érdemes ezért még az óra előtt közösen megbeszélni a játék szabályait, többek között ezt a célt szolgálja a tanulókkal kötött szerződés is.

#### 4.4. Hogyan történt? – kiscsoportos improvizáció/ hajónapló-bejegyzés / levélírás

Narráció:

Miután a hajó legénysége és a kapitány megtudta, hogy Jónás Isten akarata elől menekül, úgy gondolták, biztosan ő hozta rájuk a veszedelmet. Ezért úgy találták legjobbnak, ha megszabadulnak tőle. Jónás könyörögve próbálta menteni életét, de a legénység behajította a tengerbe. Nem sokkal ezután a vihar lecsendesedett, másnap a hajó kikötött.

- Feladatok:

A. A matrózok beszélgetésbe elegyedtek helybéli cimboráikkal egy kikötői lebujban. Játsszuk el, hogyan idézik fel a vihart és Jónással való találkozásukat! (Tanári szerep: az egyik helybéli cimbor.)

B. Írjátok meg a vihar napjáról szóló hajónapló-bejegyzést!

C. Jónás tarisznyája a hajófenéken maradt, a matrózok később megtalálták benne a családjának írt levelét. Írjátok meg ezt a levelet!

Összefoglaló jellegű játékok, melyekben a tanulók megfogalmazhatják véleményüket és tapasztalataikat az eddig történeteikről. A Jónásról kialakított kép segíti megértetni velük a szereplő későbbi motivációit. A különböző feladatok között a csoport jellege és a fejlesztési célok alapján érdemes választani.

A kiscsoportos jelenet fejleszti a tanulók szóbeli kommunikációját és improvizációs készségét. A tanár szerepbe lépésének (semleges szerep) oka, hogy kérdésekkel belülről irányítsa a beszélgetés menetét, ha szükséges. Kezdő drámáskor ez hasznos lehet. A másik két feladat az írásbeli kommunikáció és a stílusérzék fejlesztését szolgálja, ezért jelezni kell a tanulónak, hogy figyeljenek azokra a stílusjegyekre, amelyek az általuk írt szövegtípusra jellemzőek. Az írásos anyagok közös elkészítése lehetőséget nyújt a kooperatív tanulására. Nagyobb létszámú osztályban akár mindhárom feladat is megvalósítható egyszerre, amíg két csoport az írásos anyagokat készíti, addig a harmadik megtervezi a kocsmai beszélgetés menetét, kiosztják maguk között a szerepeket, tartalmakat. Természetesen az írássok felolvasását és a jelenet megtekintését közös megbeszélés követi.

#### 4.5. *Jónás a nép előtt – állókép gondolatkövetéssel*

Tanári narráció:

Miután bedobták Jónást a tengerbe, az Úr egy hatalmas cethalat küldött a megsegítésére. Három napot és három éjszakát töltött Jónás a cethal sötét gyomrában, közben gondolataiba temetkezett. Hol biztató, hol riasztó álmok, látomások gyötörték. Többször elképzelte, mi lenne, ha beteljesítené küldetését, és elmenne a bűnös városba, Ninivébe prédikálni.

- Feladat:

Alkossatok csoportokat! Állóképekben mutassátok be, hogyan jelenik meg Jónás látomásaiban az a pillanat, amikor Ninive népe előtt áll, és hirdeti Isten ígését! Vajon hogyan fogadják szavait?

Az állóképeket egymás után mutatják be a tanulók, majd Jónás és a nép tagjai is megszólalhatnak.

Az állókép sokrétűen használható konvenció, ezek a képek bemutatathatnak egy-egy sűrített pillanatot, drámai feszültséggel teli helyzetet. Ahogy ebben az



esetben is társítható mellé gondolatkövetés, melynek során a játékvezető ráteszi a kezét az állókép valamelyik szereplőjének vállára, aki egy-egy mondat erejéig megszólal, ha szeretne. A tevékenység Jónás bizonytalanságát, félelmeinek okát demonstrálja. Feltehetően lesz olyan az állóképek között, mely az elutasított Jónást ábrázolja, és olyan is, melyen Jónás szavai meghallgatásra találnak, így ez a játék elősegíti a későbbi döntéshelyzet megértését is.

A gyakorlat fejleszti a kreativitást és a szóbeli kommunikációs készségeket.

#### 4.6. *Ima – gondolatkövetés*

- Feladat:

Jónás a cethal gyomrában töltött magányában többször is megszólítja Istent. Milyen érzések kavarghatnak benne? Egy-egy mondatban fogalmazzatok meg Jónás kimondott és ki nem mondott szavait! A gondolatok sorából állítsunk össze egy imát!

A játszók a gondolatok kihangosításával beleképzelhetik magukat Jónás válsághelyzetébe, szembesülhetnek személyes érzéseivel, ugyanakkor ez a játék előkészíti a következő, *belső hangok* konvenció alkalmazását.

A feladat ismertetése előtt érdemes beszélgetni a tanulókkal a szimbolikus helyszínről, a cethal gyomrában átélt magányról, mert ez a gyakorlat nagyobb érzelmi ráhangolódást igényel. Ha ez sikerül, igazán szép és megható gondolat-sorok születhetnek.

#### 4.7. *Jónás döntéshelyzete – belső hangok*

- Feladat:

Jónás komoly döntés előtt áll: vagy vállalja a rábízott feladatot, és elmegy Ninivébe prédikálni, vagy továbbra is ellenáll, és itt pusztul el a cethal gyomrában. Helyezkedjete el egymással szemben két csoportban! Az egyik csoport a küldetés vállalását, a másik az ellenállást képviseli. Érvekkel próbáljátok meggyőzni Jónást!

A gyakorlat célja, hogy feltárja valamilyen döntési helyzetben levő szereplő belső vívódását, a reflektív konvenciók közé soroljuk. A játszók két csoportja a

döntéshelyzet két pólusát képviseli, minden tanuló elmondhatja a saját érvét. A tanár Jónás szerepében középen áll, és mindig a meggyőzőbb érvek felé fordul. A szereplők átélhetik és megérthetik Jónás helyzetét.

Az érvek gyűjtése és megfogalmazása a beszéd- és vitakészség fejlesztését segíti elő. A diákok körében nagyon kedvelt gyakorlat.

#### 4.8. *Maszkos játék*

Tanári narráció:

Jónás végül ígéretet tett az Úrnak, vállalta a próféta szerepet. Miután a cethal partra dobta, elment Ninivébe. Három napon át járta a várost és prédikált, bőszen hirdette, hogy Isten 40 nap múlva el fogja pusztítani a várost. Jónás korábbi félelmei nem voltak alaptalanok. Ninive lakói kinevették, megszégyenítették, csúfot űztek belőle. Végül Jónás fejvesztve menekült a városból, kiment a közeli pusztára, ott letelepedett és várta a negyvenedik napot, Isten büntetését, Ninive pusztulását. Ám Jónás hiába leste az eget, a negyvenedik napon Isten nem égette fel a várost.

- Feladat:

Próbáljátok megfogalmazni egy-egy szóval, milyen érzések kerítették hatalmukba Jónást az események után! Készítsetek hozzájuk egyszerű maszkokat! Ezt követően valamelyik választott maszk mögé állva kimondhatjátok Jónás érzéseit, gondolatait vagy akár Istenhez intézett szavait.

A *maszkos játék* mélyítő konvenció, változatosabbá teszi a feladatsort. A maszkok elkészítése a közös alkotás élményével gazdagítja a tanulókat, emellett a maszkok használata segíti őket a kitárulkozásban úgy, hogy mindezt saját védettségük feladása nélkül, álarc mögé bújva tehetik. A játék célja, hogy a tanulók megértsék, átérezzék Jónás helyzetét, és mindezt meg is tudják fogalmazni. A gyakorlat fejleszti az asszertív kommunikációt.

Természetesen fontos, hogy a maszkkészítést időkeretek közé kell szorítani, mert nem az esztétikai minőségen van a hangsúly. Jellemzően ezek a megoldások születnek: düh, kétségbeesés, csalódottság, szomorúság, harag, megalázottság, értetlenség, így előre elkészített maszkokat is bevihet a tanár a játékba, ebben az esetben a diákok választják ki azokat, melyek számukra megfelelőek.

#### 4.9. *Jónás az Úr előtt – fórumszínház*

- Feladat:

Jónás számonkéri Istent, amiért ilyen megalázott helyzetbe hozta őt, és nem pusztította el a várost. Játsszuk el a köztük zajló vitát!

Az egész csoportot bevonó játék célja, hogy körüljárja Jónás feladatának és általában a prófétaság céljának és értelmének kérdését. Tudatosodjon a tanulócsoporthoz, hogy Jónás küldetése nem feltétlenül volt hiábavaló, még ha annak is látszott. Kerülhetünk olyan élethelyzetbe, amikor a ránk szabott feladatokat akár a személyes érdekünk ellenében is vállalnunk kell, még akkor is, ha nem látjuk a célját, vagy nehéz helyzetbe kerülhetünk általa.

A játék megvalósításának ajánlott módja, hogy a tanár lép Isten szerepébe, a diákok pedig felkészítik a Jónást megformáló társukat a vitára. (A felkészítés nemcsak a vita tartalmi elemeire értendő, hanem akár Jónás kommunikációs stílusát, attitűdjét is érinti.) A vita során instrukciókat adhatnak neki, szükség esetén bármelyik tanuló jelezheti, hogy át kívánja venni a helyét. A tanár szerepbe lépésével a fenti mondanivalót képviseli, fontos azonban, hogy ezt ne didaktikus módon tegye, hanem a szerep lehetőségét felhasználva érvekkel támassza alá.

A másik lehetőség, hogy a csoport két részre oszlik, az egyik oldal Istent, a másik Jónást képviseli a vitában. Ebben az esetben maguk közül választják ki a két szereplőt, és felkészítik őket a beszélgetésre. Itt is segíthetik társukat a vita során, és ha úgy ítélik meg, helyet is cserélhetnek vele. Ez utóbbi változat több kockázatot rejt, felmerül annak a veszélye, hogy nem vagy csak részben valósul meg a kívánt tanulási cél. Mivel a drámaóra során Isten alakját nem dolgoztuk ki, ezért nem várható el a játzóktól, hogy egy vitahelyzetben hitelesen tudják képviselni őt, ennek ellenére az isteni gondviselésről rendelkezhetnek olyan örökérvényű tudással, mely segítheti őket a szerep interpretálásában.

A feltárt gondolatok megértése mellett a gyakorlat fejleszti a tanulók erkölcsi érzékét, kommunikációs készségeit, vitakultúráját. Mindemellett fontos hangsúlyozni, hogy megfelelő komolysággal viszonyuljanak ehhez a feladathoz.

#### 4.10. *Az utolsó szó jogán – gondolatok*

- Feladat:

Az előbbi maszkokat felhasználva (szükség esetén kiegészítve) szóaljakatok meg Jónás nevében az Istennel folytatott vitája után!

A drámaórát záró gyakorlat reflektív szerepet tölt be. Mivel Jónás és az Úr nyílt végű vitája után nem egyértelmű, hogy a prófétának sikerült-e azonosulni Isten szavaival, jobb belátásra tért-e, így ebben a játékban bármilyen tanulói megnyilvánulás releváns lehet. Érdemes a csoportot arra biztatni, hogy az utolsó szó jogával minél többen éljenek, ezáltal a tanár számára felmérhető a tanulási cél megvalósulásának mértéke.

A foglalkozást követő beszélgetés során mindig felteszem a tanulóknak a kérdést, vajon miért választhatta Babits ennek a történetnek az újraírását? A korábban megismert Babits-művek alapján a diákok általában felismerik a párhuzamot Jónás és a költő személyes vívódásai között, ez segíti elhelyezni az alkotást Babits életművében, felismerve a mű költői hitvallás jellegét.

### 5. *Gyakorlati tapasztalatok*

A *Jónás* könyve drámaórát több, különböző összetételű tanulócsoportban kipróbáltam az elmúlt évek során. Tapasztalataim alapján az átgondoltan megtervezett feladatsor kiválóan megvalósítható a gyakorlatban, természetesen mindig az adott osztály jellegéhez, igényeihez újragondolva. A drámaóra kiemelt pillanataiban – amikor megszületik az őszinte közös ima, vagy amikor a fórumszínházban vehemensen vitatkoznak, majd az Úr érveit hallgatva elbizonytalanodva elcsendesednek, persze a következő percben már újra tiltakoznak – nem a padban fáradtan és unottan ülő tanulókat látom, hanem koncentrált, őszinte, érdeklődő és belülről motivált fiatalokat, akik együttműködőek, élvezik a közös tevékenységet egymással, gyakran bevonják saját személyes élményeiket, érzékenyen reagálnak egyes kérdésekre, tehát egész személyiségükkel jelen vannak. Ilyen körülmények között a tanulási folyamat sikere is biztosított, ezt igazolja a foglalkozást követő műelemző óra, melynek során a korábban megszületett élményt láthatóan könnyebben kapcsolják össze az új tartalmakkal.

Fontosnak tartom, hogy a drámás tanórákat minden esetben beszélgetés kövesse, melyben felmérhetem az óra eredményességét, a meghatározott célok megvalósulását és az esetleges nehézségeket, mely tapasztalatokat felhasználhatom az újabb órák tervezése során.

A drámapedagógia eszközeit alkalmazó tanártól a hagyományos tanárszereptől teljesen eltérő magatartás, attitűd várható el. Egyenrangú félként működik együtt a tanulókkal, nem a tudását adja át, hanem a játéktevékenység szervezőjeként támogató, bizalmi légkört teremt, kommunikációjával véleménynyilvánításra ösztönöz. Sokszor maga is a fikció részese, saját szerepjátékával belülről formálja a történetet. Ennek érdekében rendszeresen értékelem az óravezetési technikámat, kérdésfeltevéseimet, egy-egy kiemelkedően jól sikerült vagy éppen sikertelen gyakorlat lehetséges okát. Próbálom megítélni, mennyire voltam rugalmas, nyitott, türelmes, motiváló és mindazokat a szempontokat, melyek elengedhetetlen feltételei egy jól sikerült órának. Az önreflektivitást nemcsak drámatanárként, hanem teljes pedagógusi munkám során fontosnak tartom.

A pozitív visszajelzések arról árulkodnak, hogy a játékos tanulási tevékenységet – minél nagyobb gyakorlatot szereznek benne, annál jobban – szeretik, igénylik és várják a tanulók.

## *6. Zárógondolatok*

Saját foglalkozástervem segítségével, személyes tapasztalataimon keresztül kívántam szemléltetni, hogy a drámajátékos munkaformák nemcsak élményszerűbbé tehetik a tanórákat, hanem a módszer elősegíti az irodalmi műveltség elsajátítását, az érzelmi élet gazdagítását, pozitív hatással van az önkifejezés, a kreatív gondolkodás és a szociális kompetenciák fejlődésére. A drámajátékok révén úgy ismerkedhetnek meg a tanulók különféle élethelyzetekkel, erkölcsi dilemmákkal, magatartásformákkal, hogy az ismeretszerzés mellett valódi tapasztalatokat is gyűjtenek. A bibliai témákhoz kapcsolódó játékok pedig még egy interpretációs réteggel járulnak hozzá ezekhez a tapasztalatokhoz. Moldován Szilvia egyik tanulmányában motiváló szerepként írja ezt le:

„...a pedagógus a saját értelmezési mintáján keresztül felmutat egy értelmezési struktúrát, utat és nyelvet a diákok számára. [...] Az értelmező pedagóguson keresztül az értelmezésre hívott diákok a hagyománnyal való találkozás módjának megválasztásával a saját identitásukról való állítás megalkotására is meghívást kapnak” (Moldován 2020.).

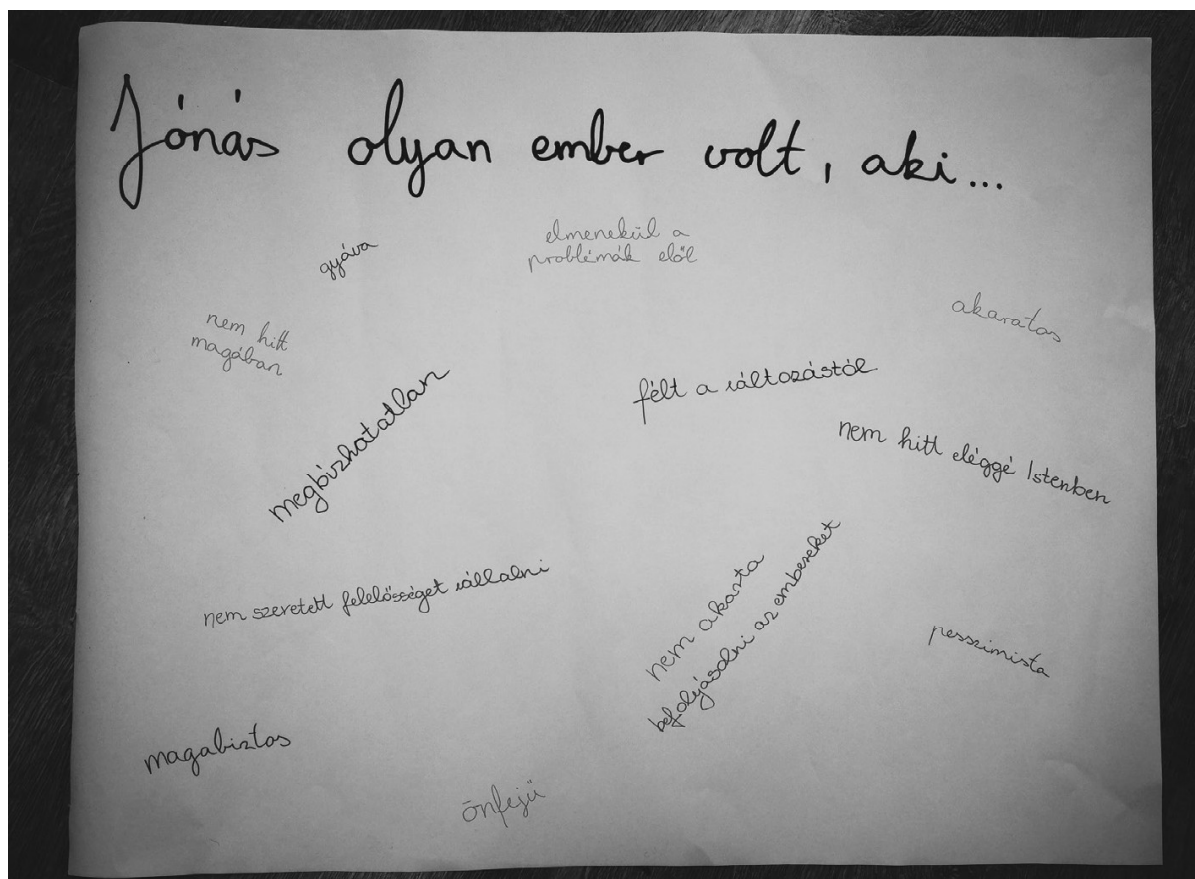
Ezek az interaktív órák hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok jobban megismerjék önmagukat is.

A játékon keresztüli tanulás élményt, örömet és kihívást jelent a résztvevőknek, ezért meggyőződésem, hogy a drámapedagógiának kiemelt helye van az irodalomtanítás mindennapi gyakorlatában, komplex módon járul hozzá diákjaink művelt és érzékeny emberré válásához.

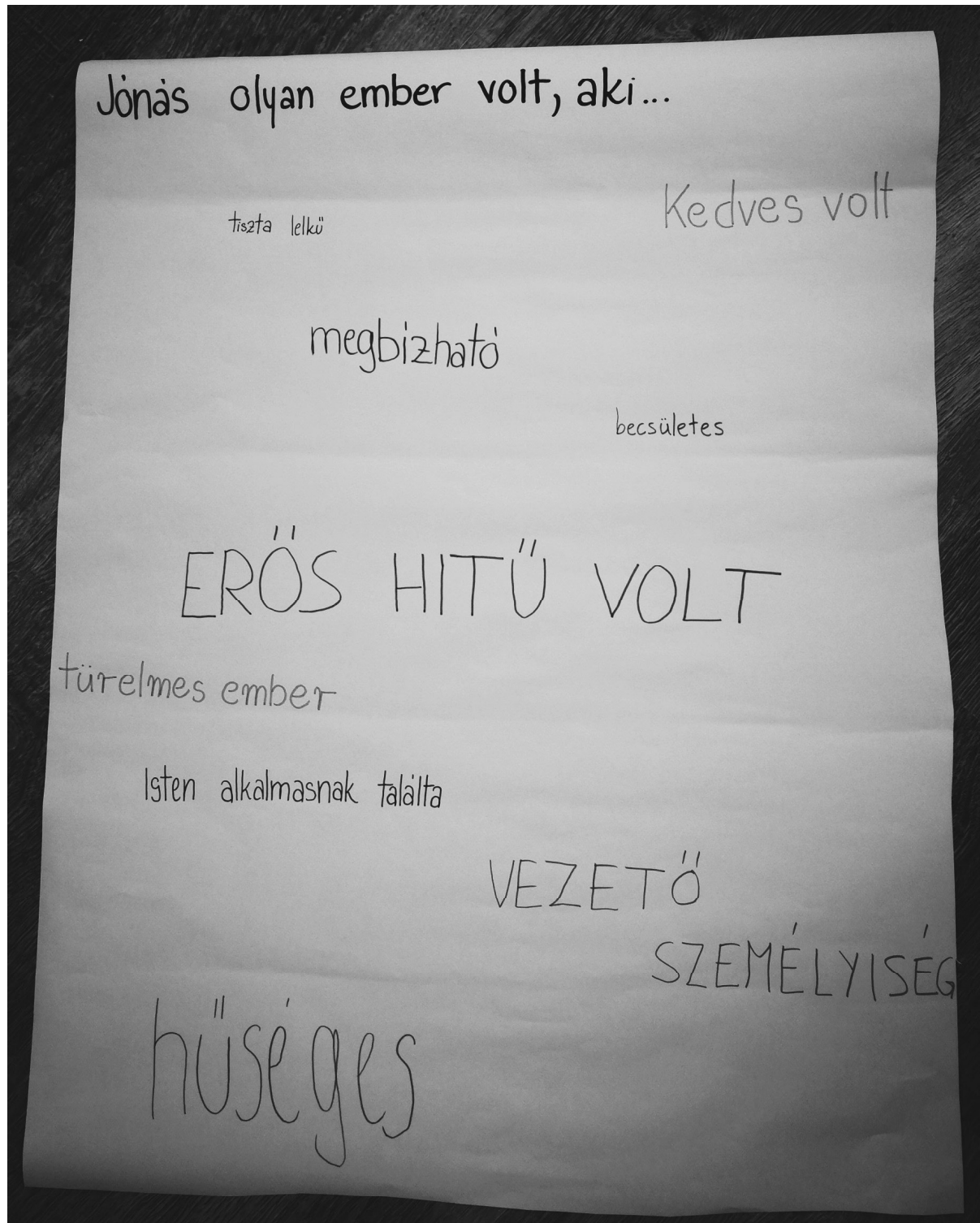
### *Felhasznált irodalom*

- Eck Júlia (2015): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Protea Kulturális Egyesület, Budapest.
- Kaposi László (2008): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio, Budapest. 2–6.
- Moldován Szilvia (2020): Szabadulósobák és ketrecek. Vallási nevelés a modern teológiai- és a fundamentalista nyelvfelfogás játékterében. In Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Változások a pedagógiában - A pedagógia változása*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. 221.
- Neelands, Jonothan (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógia Társaság. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Neelands, Jonothan (2013): Konvenciók. In Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest. 126–164.
- Pethőné Nagy Csilla (2015): *Irodalom, 11*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

## Melléklet



1. kép. Szerep a falon – órai munka



2. kép. Szerep a falon 2. – órai munka





3. kép. Maszkos játék



4. kép. Tengeri vihar – állókép

## Hajónapló

Kora reggel eddigi hajózáunk legnagyobb vihar-  
dára ébredtünk. Hajónk hánykolódott a tenger közepén,  
fielsülketítően dörgött az ég és az esőt mintha  
débáéből öntötlék volna. Mindenki munkához  
látott.

Többna sem hagyott alább a vihar, a legénység  
nem győzi lapátolni a vizet.

Egyik társunk kiment a hajófenékre, ahol egy  
nyugodtan szundító férfiú lalt. It fedélzeten  
kifaggatuk egy gyáva embert ismertünk fel benne.  
A neve Jónás, azt állítja Isten alkilalte őt egy  
váhosba, hogy jó útra térítse az ott élőköt. Ez elől a  
feladat elől a mi hajónkra menekült, ezért kapott  
el minket ez a pusztító vihar. Vénilybe sodorta  
mindannyiunk életét, majd segítséget sem nyújtott  
nánk. Itt láttuk a legbiztonságosabb megoldásnak,  
ha a tengerbe dobjuk őt. Amióta minsen a hajó  
közeliében biztonságban vagyunk, a vihar elállt.



6. kép. Jónás a nép előtt – állókép

# Rejtélyes kapcsolódások a halál árnyékában *Bibliai toposzok Pilinszky János Ravensbrücki passió és a Harmadnapon című versében*

MOLDOVÁN SZILVIA

*„A tények mögül száműzött isten időről-időre  
átvérzi a történelem szövetét”  
Pilinszky János *Ars Poetica* helyett*

## *Bevezetés*

Pilinszky János költészete a kerettantervek szerint portréként szerepel. Az érettségi évében, általában a második félévben van lehetőség foglalkozni vele. Hálás ez az időzítés abból a szempontból, hogy a Pilinszky költészetében előtérbe kerülő egzisztenciális kérdések ekkor már közről és élesen érintik a diákokat, amiatt is, mert a történelmi háttérrel adó ismeretanyag kivételesen összeér az aktuális történelmi tanulmányaik anyagával, de azért is, mert az érettségi műelemző szövegalkotási feladatainak gyakorló kontextusát adják azok a versek, amelyek intertextuális és képi vonatkozásai jól aktivizálják az előzetes tudás fogalomkészletét, kompetenciáit.

## *1. Az óra céljai és feladatai*

Az órán kitűzött célok a tematikus tervezés részeként a tantervekkel összhangban valósulnak meg, figyelembe véve az irodalomtörténeti kontinuitás mellett azt a kultúrtörténeti jártasságot, amely már több év irodalomórai elemzéseinek háttéréből következik, és végül azt a szövegalkotási kompetenciacsoportot, amellyel kis idő múlva az érettségien találkozunk.

- A lírai beszéd mód változatainak értelmezése:

Pilinszky költészetének tárgyalása során az előző órán már beszéltünk a nyelv eszköztelenségéről.

- Műfajelmélet-tudás aktiválása:

Itt a passió műfaj, az evangélium, a himnusz fogalmát hozzuk be előzetes tudásként.

- Kultúrtörténeti, általános műveltség bővítése:

A holokausztirodalom, az egzisztenciális és ontológiai életérzés, a történelmi ismeretek, az egzisztenciál- és nyelvfilozófiai kitekintések, vallástudományi, teológiai vonatkozások és az idegennyelvi tudás által egy tágabb társadalomtudományi, tudományközi beágyazódásból is rátekintünk az órai nyomozásra.

- A korszakra és az alkotóra jellemző beszéd módok feltárása:

Az előző órán elhelyeztük Pilinszky munkásságát időben, és ránéztünk a kapcsolódásaira vagy éppen elhatárolódásaira az olyan kultúrtörténeti kánoncsoportokhoz/tól, mint a háború utáni költészet, az egzisztencialista költészet, a vallásos költészet, a katolikus költészet, evangéliumi esztétika, holokausztirodalom. Az előző óra ismereteinek aktivizálása már készségszintű integrációt fog aktivizálni, ami általában kimondottan sikerélményt adó kommunikációs szituációkat ad a diákoknak.

- A kreativitás, a képzelőerő, a képzettársítási képesség fejlesztése:

Rögtön az óra elején kreatív írásos feladatokkal, részfeladatokkal kezdünk. Mentimeterrel asszociációs hálót készítünk, arról beszélgetve egy következő reflexiós szintet hozunk be az órára, ezzel a fokozatossággal a különböző szövegalkotási feladatok kognitív hátterének lépcsőfokait is mintázzuk, ezután következik a későbbiekben részletesen bemutatott fordítási feladat.

- Az önálló olvasóvá válás támogatása, felkészítés a tanulói szerző- és műválasztásokra:

Az interpretációs folyamat fokozatos önállósítási törekvései, a saját tapasztalat integrálásának kísérése a személyiséget intenzívebben előtérbe hozó kérdéseknél,

és a kreatív írásos feladatok önállósága mindennél jobban szolgálja az igényt a saját olvasmányélményre, az igényes választásra.

- A korábban megszerzett tudás frissítése, átrendezése:

A 9. osztályban megismert bibliai narratívák folyamatosan felidéződnek a négy év műelemzése során. Az erre való ismételt rátekintés okot ad arra, hogy a toposz, az archetípus, a motívum, a parabola, a narratíva fogalmakra egy átfogóbb komparatiztikai aspektusból is rátekintsünk.

- A szövegalkotási képesség fejlesztése:

A szóbeli reflexiók az óra során folyamatosan és fokozatosan implicit és explicit szövegalkotási helyzeteket adnak a műelemző feladatoknak. Az asszociációtól a kötött fordítási feladaton keresztül a legtágabb interkulturális összefüggések feltárásáig és azok kommunikálásáig jutunk el az óra során. A műelemzés során folyamatos utalások történnek az érettségi szövegalkotási, műelemzési feladataira. Az elemzési szempontoknál folyamatosak a reflexiók utalások az írásbelire.

- A jegyzet- és vázlatkészítés fejlesztése:

Érettségi előtt nem is annyira az irányított lényegkiemelési feladatokon van a fókusz, inkább a saját kreatívírásos feladatok előkészítésén, melyhez a vázlatkészítés már önállóan megtámogató előzményként jelenik meg a diákok saját munkáját megkönnyítő tevékenységként. Kevés tanári irányítással: „A fordításodnál sokat segít, ha jegyzetelsz előtte, hogy utána rendezni tudd a gondolataidat.”

- A gondolkodási képesség, az önkifejezés, a kreativitás fejlesztése:

Az előzetes tudás egyre önállóbb előhívása a következő kérdésekkel – mit jelentenek a következő kifejezések: a „20. század botránya”, „Isten időről időre átverzi a történelem szövetét”, „megváltoztatni a megváltoztathatatlant”?

- Társadalmi érzékenyítés:

A társadalmi érzékenyítés szervesen, észrevétlenül beépül, nem kell ráerőszkölni az órára, önállóan építik be a kommunikációjukba a „borzalom”, „embertelen”, „fájdalom” szavakkal saját véleményüket.

### 1.1. Tervezettség, megvalósítás, kommunikáció

Pilinszky a koncentrációs táborok szörnyűségét, a 20. század botrányát Krisztus szenvedéséhez kapcsolja. De a megismételhetetlen szenvedés Isten halálának megisméltetésénél nem áll meg. Ahogy a hívő emberek szenvedése a szenvedő Krisztusban értelmet nyer, úgy egy, a történelem szörnyűségei által megkínzott, véletlenszerűen kiválasztott ember szenvedésének Krisztuséhoz kapcsolása által egy egyetemesebb jelentést kap ez a kapcsolódás.

## 2. *A passió mint renarratíva*

Az előző órán megismertünk néhány Pilinszky-verset. A *Négysorosban* láttuk, hogyan kapcsolódnak a passió szavai a 20. század szavaival („ma ontják vére-met” – „plakátmagány”, „villany”), és ez a szó-kapcsolódás hogyan kapcsol össze két, időben és térben nagyon távol álló magányt. Ezen az órán egy mentimeter segítségével azt kérem a diákoktól, hogy írjanak 5 szót, ami eszükbe jut arról, hogy passió (1. ábra). Az asszociációnál a múlt óra, és minden más korábbi vagy aktuális jelentés szerepet kaphat.

A mentimeter-ábrák eredményeire ránézve megállapítottuk, hogy a passió szó a köznyelvben is elválaszthatatlan Jézus történetétől.

A *Katolikus lexikon* ötféle értelemben használja a „passió” kifejezést:

1. A Szentírásban: *Jézus szenvedésének leírása a négy evangéliumban* Mt 26–27; Mk 14–15; Lk 22–23; Jn 18–19.
2. A liturgiában: *a) a Kálvárián való beteljesedéssel az első szentmiseáldozaton b) énekelt, ill. olvasott evangélium virágvasárnap (Mt, Mk, Lk) és nagypénteken (Jn). Kezdeté: „Passio Domini nostri Jesu Christi...”* 3 hangfekvésben éneklik: az evangélista tenor, Krisztus basszus, a tömeg (turba) és a mellékszereplők mezzoszoprán és szoprán.
3. Az ikonográfiában.
4. Oratórium, zenei műfaj a protestáns egyházi zenében.
5. A szenvedéstörténetet megjelenítő misztériumjáték – témáját a prédikációk, a fájdalmas olvasó, főleg pedig a Mária-siralmak adták. Alapja a nagypénteki passiómondás templomi gyakorlata.



111 responses



60 responses



127 responses



I. ábra

Ahogy látjuk, a „passió” narratívája már szinte a kezdetektől narratívában értelmeződik, majd újraírt narratívákban értelmeződik újjá. Krisztus szenvedése a legtöbb értelmezésben elválaszthatatlan az „újrajátszástól”, egyfajta dramaturgiai megvalósításra ítéltetett, ahol is a megélés, az újraélés hozza létre a passiót magát, a megélés lesz maga a passió. A szenvedéstörténet csak egy „elszenvedés”, újraélés által „történik”.

A történet történetisége pedig átível a történelmi korokon. Krisztus idejétől napjainkig helye van az újraélésnek a liturgiában virágvasárnap, nagypénteken. Hasonló a passió átélésnek a szerepe a keresztútjárásban is. A „keresztútra megyek” kifejezés az újraélésnek egy nagyon sajátos módja.

Azt látjuk tehát, hogy műfajilag jelentősége van a renarrativitásnak a szenvedéstörténet esetén. Úgyis mondhatjuk, passiók vannak. Megfordítva is igaz: a szenvedésnek története van, és mindig kapcsolódik a szenvedéstörténethez. Ez teológiai megközelítésekkel szép megváltástani ismeretekhez vezethet minket. De maradva az irodalom területén: egy újrajátszásra az újrajátszásban, azaz újrajátszás által hagyományozott narratívával van dolgunk mindig, ha a „passió” szó előkerül.

### 3. *A Ravensbrücki passió és Krisztus passiója*

Ezzel az információval nézzünk most rá a következő verscímre: *Ravensbrücki passió*.

Mire gondolunk a címet olvasva?

- Biztos lesz köze Jézus szenvedéséhez
- Biztos egy koncentrációs tábori fogoly szenvedéséről szól.

Eloolvassuk a *Ravensbrücki passió* című verset. Kérem, hogy húzzunk alá mindent, ami Jézus szenvedéstörténetére utal. A cím maga – ártatlan szenvedése – kilép a többiek közül – elítélt – magányos – elfelejtett kiáltani – ártatlanul hal meg.

Nézzük meg a jelzőt. „Ravensbrücki” – mire utalhat ez? Konkrét hely – németes hangzás – foglyok – valószínűleg egy koncentrációs tábor.

Két sík jelenik meg a versben:

| 1. sík        | 2. sík              |
|---------------|---------------------|
| Jeruzsálem    | Ravensbrück         |
| Jézus kora    | 20. század          |
| Jézus         | ravensbrücki fogoly |
| római katonák | lágertörök          |

Óriási távolságok kapcsolódnak össze térben és időben.

Nem tudjuk, ki ez a ravensbrücki ember, méltó-e ahhoz, hogy Jézushoz hasonlítsák. Annyit tudunk, hogy szenved, kilép a többiek közül, és elfelejt kiáltani. Elfelejtteni valamihez képest lehet. Jézus kiáltva halt meg „*Eli, Eli, lamma sabaktani*” (Mt 27, 46). Jézus kiáltott, ez a fogoly nem.

Az óra következő részében megkérem a diákokat, hogy párosával fordítsák le németre a „Kilép a többiek közül” – sort. 5 percet kapnak rá. Ezt követően meghallgatjuk a megoldásokat:

„Er hebt sich vom Rest ab”

„Er verlässt die anderen”

„Er geht aus der Reihe”

„Er ist aus den anderen ausgetreten”.

Kicsit érdemes beszélni arról, melyik adja vissza jobban az eredetit, és/vagy a Krisztus passiójának ünnepélyességét.

Ezek után megnézzünk néhány műfordítást a *Babel Web Antológiából* (Pilinszky 1959a, 1959b). Kérem, hogy olvassák el önállóan. Mit vesznek észre?

### *Ravensbrücker Passion*

I. Fassung:

„Sie muß die anderen verlassen,  
stehn in des Lagers Stille. “

[...]

Czjzek, Roman; Czjzek, Eva

2. Fassung:

„Sie tritt aus der Reihe hervor,  
steht in der Quaderstille.”

[...]

Rennert, Jürgen

Ha nem jön rögtön elő a várt különbség, akkor érdemes kiemelni az első sorokat:

Sie tritt aus der Reihe hervor,  
Sie muß die anderen verlassen

A két műfordítás mindegyikében „Sie” szerepel „Er” helyett. Mi lehet ennek az oka? Itt érdemes egy gyors nyomozócsoport felállítást bevetni. Forduljanak össze az asztalok, négy-négy fős csoportokban próbáljanak rájönni arra, hogy miért „sie”, és miért nem „er” szerepel a műfordításokban. Ki ez a nő, aki Jézus passióját hozza elénk?

Ha engedjük a mobiltelefonok használatát is a nyomozás egy pontján, akkor néhány perc alatt rájönnek a diákok, hogy Ravensbrück női koncentrációs tábor volt, ahova 130 ezer nőt és gyereket deportáltak, akik közül 90 ezren életüket veszítették.

Itt fontos, hogy a nyomozócsoportok beszélgessenek arról, vajon vesz-e el a fordítás így az eredeti jelentésből? Vannak-e olyan jelentéstartalmak, amelyek így visszaadhatatlanok? Ki mit javasol? Megőrizné-e valaki a hímnemű névmáshasználatot?

Miután meghallgattuk a csoportokat, és látjuk, hogy a magyar nyelvben könnyebb elmosni a határt Jézus és a rab között, és ezt a határelmosást a fordítások hátrányának látjuk, kicsit nézzünk rá arra, hogy milyen plusz jelentéstartalmakat hozhat be az, ha tudjuk, hogy a ravensbrücki fogoly nő.

Az előbb felsorolt nagy távolságok sora kiegészül azzal is, hogy a férfi–nő elkülönülés belép a jelentések közé. Ezzel egyidejűleg a nagy távolságok még jobban közelebb hozzák azt a lehetőséget, hogy a lágerek szörnyűségét ne egyszeri alkalomként és megváltoztathatatlan egyszeri tragédiaként lássuk, hanem olyasvalamiként, ami a lét ellentmondásosságaira, tragikumára utal.

A mindenkori ember tragikumára, kiszolgáltatottságára, magányára. A legnagyobb távolságok párhuzamba állításával lesz lehetőség a saját tapasztalatoknak Jézus szenvedéstörténetéhez kapcsolásához. Mert mi köze egy ravensbrücki, 20. századi nőnek Krisztus passiójához? A távolságok egybekapcsolásával épp annyi, mint a mindenkori ember által megélt szenvedéstapasztalatok odakapcsolásának ahhoz az első narratívához, ami az újraélések által marad az, ami. Minél nagyobb a távolság a KZ-fogoly és Jézus között, annál közelebb kerülnek a kapcsolati párhuzamok jelentéssíkjaiknak összekapcsolási lehetőségei az olvasóhoz.

#### 4. Harmadnapon, *a holokauszt árnyékában*

A következő vers szintén a *Harmadnapon* kötetben jelent meg, maga a címadó vers. Pilinszky ragaszkodott hozzá, hogy a két vers kizárólag együtt közölhető. Így aztán az irodalomórán is érdemes most együtt megnéznünk a két verset, majd beszélgetni arról, miért lehet fontos az elválaszthatatlanság.

##### *Harmadnapon*

„És fölzúgnak a hamuszín egek,  
hajnalfele a ravensbrücki fák.”  
[...]

Először Pilinszky előadásában hallgatjuk meg hangfelvételtől. Amikor rákérdeztem a hangulatára, mindenki szomorúnak, fájdalmasnak találta. Felolvastam én is. Szándékosan ráerősítve a vers lendületére, intenzív hangulatára. „Így már egész más a hangulata”, „Ünnepélyes, vidám”. Rákérdeztem, mi lehet a különbség oka? Ha nem hallgattuk volna meg, csak olvasták volna, milyen hangulatot kapcsoltak volna hozzá?

Következő feladataként a csoportok megkeresik a két vers kapcsolódási pontjait, és megfogalmazzák, miért olvassuk a kettőt együtt. A válaszok között jelen voltak a folytatásos történet elemei, a passiót követi a feltámadás. Jézus szenvedéstörténetének „befejezése” a feltámadás. Érdemes rákérdezni, miért gondolják

azt, hogy ez a vers a feltámadásról szól. A cím és minden egyes sor tartalmaz a húsvétra utaló elemeket: „harmadnapon” – szakrális szövegekben használjuk ezt a kifejezést, a köznyelvben azt szoktuk mondani, hogy három nap múlva, vagy három nap után.

„Fölzúgnak a hamuszín egek” – szinesztéziával érzékeljük az ünnepélyességet. A harangok szoktak fölzúgni, az egek – ismét pátoszos, szakrális használat, az ég szokott szürke lenni, nem az egek.

A hamuszín szónál érdemes elidőznünk kicsit hosszabban. Az előző óráról felidézzük a „plakátmagány”, a „kockacsend” szóösszetételeket és Pilinszky nyelvhasználatáról, a tömörítésről tanultakat. A hamuszín szürke. Nézzük meg, hogy milyen asszociációk kerülnek elő a „szürke”, és melyek a „hamu” szó halatán. A szürke szomorú, egyhangú, átlagos, közönséges, unalmas. A „hamu” – hamvasztás, halott, halotti urna, por és hamu – elmúlás, a légerek krematóriumaiban megmaradt maradványok, hamvak. Auschwitz környékén található települések lakói sokszor panaszkodtak, hogy a láger kéményeiből felszálló füst és hamu miatt hónapokig nem látták a napot. Hamuszínű volt az égbolt. Látjuk, hogy már az első sorral kapcsolódunk az előző vershez, a fogolyhoz, a passióhoz. Itt érdemes utalnunk a holokausztirodalom elnevezésre. A ὁλόκαυστος (holokausztosz) szintén bibliai utalás: már a Septuagintában a teljesen eléggő áldozat megnevezésére szolgál, a legsúlyosabb áldozatára, amelyet kizárólag a jeruzsálemi Templomban volt szabad bemutatni. Már magában az elnevezésben Istennek szóló áldozatként tekintenek a lágerfoglyok szenvedésére.

„[H]ajnalfele a ravensbrücki fák” – Ravensbrückkel egyértelműen kapcsolódunk az előző vers megölt foglyához.

A „hajnal” – eddigi ismereteinket felidézve – az új kezdet, az újrakezdés, a fény, az élet motívuma. A fák – eszünkbe jut az életfa, az a keresztfá. Az a fa, ami ott volt a teljes sötétség idején, most itt áll a hajnal fényében is.

„És megérik a fényt a gyökerek” – ez a fény olyan erős, hogy a gyökerekig elhat, a mélybe is, ahol a föld alá, ahol a gyökerek és a ahol a holtak fekszenek.

„A gyökerek” – a hagyományra, a történelemre is utalnak. Akár a keresztény hagyományra, akár a történelem szörnyűségeire. Mindenhova eljut a fény, oda is, ami már eltemetett, amit a föld alá rejtett ember és történelem.

„És szél támad. És fölzeng a világ” – a szél szétfújja régít, a hamut, a halált. Új és tiszta helyet, helyzetet teremt.

„Fölzeng” – ismét szakrális használat, az ének szokott fölzengeni, de az is inkább csak megszólalni. A himnusz az, ami fölzeng. A húsvéti himnusz a templomban a harangok fölzugásával együtt fölzeng a himnusz. Itt gyors ismétléssel ránézünk a himnusz műfajpoétikai és műfajtörténeti kérdéseire. Megemlíthetjük a húsvéti Exsultet, amely a sötét templomban lassan szétterjedő gyertyafényekben zeng fel.

„A világ” – univerzálissá válik ez a húsvéti fényesség, és fölzengés. Nem csak Ravensbrücköt érinti ez a készülő öröm, hanem az egész világot.

A „zsoldosok” szó Krisztus kínzóira és lágerőrökre egyszerre utal, egyértelműen összekapcsolja újra a két jelentésréteget.

A „megszühetett dobogni szíve” – ismét egy patetikus megfogalmazás, nem egyszerűen meghalt egy fogoly, hanem ünnep volt a halála is.

„Harmadnapra legyőzte a halált” – ez kizárólagosan Krisztus saját története, a halált legyőzni Krisztus tudta, és most valahogy mégis ugyanez mondatik ki egy női fogolyról.

„Et resurrexit tertia die” – és latinul is elhangzik a harmadnapon, és harmadnapon feltámadott.

Ahogy Jelenits István írja a két vers elemzésében:

„A ravensbrücki halott nem támad fel, Krisztus támad fel. De a ravensbrücki halottnak, fogolynak a halála mögött és a szenvedése mögött a Krisztus passiója kirajzolódik, ami azt jelenti, hogy ennek a fogolynak a halála is, a sorsa is értelmet kap, és új értelmet kap a Krisztus feltámadásában” (Jelenits 2000).

## Összegzés

A keresztény kultúrába beleszületett ember önértelmezése, sorsának és a valóságnak értelmezése elválaszthatatlan lesz egy olyan beszédmódtól, amely magán hordozza az ezzel a kultúrával adott szókincset, toposzrendszert, narratívagyűjteményt. A zsidó-keresztény kultúra kontextusa meghatározza, hogy a művész olyan szavakat talál az őt ért tapasztalatok továbbadására, amelyek már ismerősek valahonnan. „Valakitől a tárgyakban feltűnhet a valóságélem, megszűnnek

egyszerű tényként létezni. Ahogy beléjük költözött a háború élménye és »maguk is passiót jártak« (Pilinszky János 1994). Szavai, képei hordozzák a zsidó-keresztény kultúra jegyeit. Ha a világban-benne-lét eredményeként az emberi szenvedéssel való találkozás értelmezésére talált szavak, képek Krisztus szenvedésének képeit fogják visszatükrözni, a passió toposzain keresztül érkezik meg hozzánk a tapasztalat.

### *Felhasznált irodalom*

- Jelenits István (2000): Pilinszky János evangéliumi esztétikája. In Hafner Zoltán (szerk.): *Senkiföldjén. In memoriam Pilinszky János*. Nap Kiadó, Budapest. 229.
- Magyar Katolikus Lexikon (é.n.): *passió szócikk* Forrás: <https://lexikon.katolikus.hu/P/passi%C3%B3.html> (Letöltés ideje: 2023.11.10.)
- Pilinszky János (1959a): *Ravensbrücki passió. Ravensbrückner Passion*. Fordította Czjzek, Roman; Czjzek, Eva. *Babelmatrix. Babel Web Anthology – the Multilingual Literature portal*, Forrás: [https://www.babelmatrix.org/works/hu/Pilinszky\\_J%C3%A1nos-1921/Ravensbr%C3%BCcki\\_passi%C3%B3/de/2112-Ravensbr%C3%BCckner\\_Passion](https://www.babelmatrix.org/works/hu/Pilinszky_J%C3%A1nos-1921/Ravensbr%C3%BCcki_passi%C3%B3/de/2112-Ravensbr%C3%BCckner_Passion) (Letöltés ideje: 2023.09.20.)
- Pilinszky János (1959b): *Ravensbrücki passió. Ravensbrückner Passion*. Fordította Jürgen Rennert. *Babelmatrix. Babel Web Anthology – the Multilingual Literature portal*, Forrás: [https://www.babelmatrix.org/works/hu/Pilinszky\\_J%C3%A1nos-1921/Ravensbr%C3%BCcki\\_passi%C3%B3/de/3308-Ravensbr%C3%BCcker\\_Passion](https://www.babelmatrix.org/works/hu/Pilinszky_J%C3%A1nos-1921/Ravensbr%C3%BCcki_passi%C3%B3/de/3308-Ravensbr%C3%BCcker_Passion) (Letöltés ideje: 2023.09.20.)
- Pilinszky János (1994): A történet ideje. In Hafner Zoltán (szerk.): *Pilinszky Összegyűjtött művei. Beszélgetések*. Századvég, Budapest. 17.



*„egy darabka ég, ami elfér egy szóban”*  
Bibliai szólamok  
Visky András *Kitelepítés* című regényében

ZALÁNYI KINGA

*Bevezetés*

*Miért?*

Visky András *Kitelepítés* című regénye a 2022-es megjelenését követően nagyon hamar vált a kortárs irodalom meghatározó művévé, az olvasók és a kritika is elismeréssel fogadta. Könyvajánlók, irodalmi estek, író-olvasó találkozók és számos díj övezi a jelenleg hatodik utánnymásban megjelent művet. A nagy népszerűség miatt tantermi feldolgozása is kínálja magát. Személyes tapasztalatom, hogy a diákok örömmel fogadják, ha a kortárs irodalom tekintetében is kapnak némi eligazítást, illetve nagyszerű lehetőség, hogy kortárs íróink a diákok számára is elérhetőek akár a közösségi média felületén keresztül, akár személyesen is meghívhatóak egy-egy tantermi beszélgetésre. Emellett – úgy gondolom – a 20. század történelme a gimnazista olvasók számára még elérhető távolságot jelent, mindezt egy család történetén keresztül olvasva a diákok érdeklődésére számíthatunk.

*Milyen kontextusban?*

A regény tanórai feldolgozása számtalan lehetőséget tartogat. Csak néhány szempontot felsorolva, igen gyümölcsöző lehet akár az elbeszélői hang, a gyermeki nézőpont, a szöveg időkezelése, a lágerélmény, az intertextualitás vagy a motívumvilág felől megközelíteni a művet.

A teljes regény elolvasása és részletes feldolgozása a 11. vagy 12. évfolyamon – az érettségi kortárs tételeként – remek választás lehet. A XX. századi

történelem az irodalomban című témakör során – szintén a 12. osztályban – Kertész Imre *Sorstalanság* című műve mellett is termékeny elemzés kínálkozhat, mert a mű olvasható Kertész Imre regényének párdarabjaként, de antitéziseként is (Kisantal Tamás 2023, 209). A diktatúrák irodalma körében a gyermeki nézőpont, illetve az apa hiányának ábrázolása felől megközelítve Dragomán György *A fehér király* című művével is kínálkozhat az összevetés.

Emellett a regényvilágot átjáró gazdag intertextualitás lehetőséget adhat szinte bármelyik évfolyamon az egyes regényrészletek feldolgozására. 9. osztályban a Biblia tanítása során, 10. évfolyamon Jókai: *Az arany ember* olvasásakor a Duna-motívum árnyalására, ugyanígy 12. évfolyamon József Attila: *A Dunánál* költeménye mellett, 11. évfolyamon Rimbaud: *A magánhangzók szonettje* tanításakor. De a bibliai szöveghely irodalomba ágyazása mentén 11-ben Dosztojevszkij: *Bűn és bűnhődése* mellett is megidézhető. Emelt szinten pedig érdemes lehet megvizsgálni, hogy a regény hogyan idézi Esterházy: *Harmonia Caelestis*-ét aparegényként, szerkezetileg, illetve szövegszerűen is.

A regény, illetve regényrészletek tantermi feldolgozására számos lehetőség kínálkozik. Jelen dolgozatban a regény részleteinek a bibliai motívumokkal, szöveghelyekkel való összevetésének lehetősége kerül középpontba. A tananyagban erre sor kerülhet akár a 9. évfolyamon is, mert a Biblia témakörét szemelvények formájában tanítjuk, ami alkalmat adhat kortárs művek, szövegrészletek párhuzamba állítására is.

### *A szerzőről*

Visky András (Marosvásárhely, 1957–) József Attila-díjas erdélyi magyar író, drámaíró, dramaturg, egyetemi tanár és színházi teoretikus. Családja történetéről már többször írt, például a *Reggeli csendesség* kötetben (1995), az anya alakja jelenik meg a *Júlia – Párbeszéd a szerelemről* című monodrámában, amely színházi előadásként (2002), majd rádiójátékként és kötetben is megjelent (2003). Szintén a családtörténet részletei olvashatóak a 2009-es interjúkötetben: *Mint aki látja a hangot*, de a 2017-es verseskötet, a *Nevezd csak szeretetnek* darabjai is a *Kitelepítés* regényéhez vezetnek.

*Bibliai szölamok a műben*

A Biblia ugyanúgy áthatja a regény szövegét, ahogyan a család gondolkodását. A bibliai textusok gyakori olvasása, felolvasása, idézése során belső hanggá válik. A megidézett szentírási helyek összekeverednek a család történetének elbeszélésével, amely ezáltal a bibliai szöveghelyek történetszerű megismétléseként is olvasható. A szülők alakjában feldereng Ábrahám és Sára alakja, a művön végigvonul az egyiptomi kivonulás története, a szabadulás édenkerti ígérete. Így válik a gyermeki nézőpont számára a Duna Vörös-tengerré, a part túlsó oldala Egyiptommá.

A Biblia motívumvilága és retorikája egyaránt meghatározza a regény szövegét. Visky András ezt a tapasztalatot így fogalmazza meg 2017-es verseskötetének előszavában:

„Egyetlen könyvet ismerek behatóan, azaz mindennel együtt, ami és aki vagyok: a Bibliát. Szilánkos töredékek és nagy ívű elbeszélések, istentelen családtörténetek és sötét szerelmek: egy cenzúrázatlan, véres és boldog megváltástörténet dokumentuma, aminek már a gyermekkoromban saját jogú szereplőjévé lettem. Esténként, fogságunk éveiben anyám nyitotta meg a könyvet, és a petróleumlámpa ugráló lángjánál felolvasta a napi szakaszt, én meg minden szavát értettem. Egyiptom, igen, itt élünk most, a szolgaság házában. A Vörös-tenger pedig, igen, a szétterülő Duna kiismerhetetlen deltája. Apám meg, ez a szép tekintetű Mózes, akit én nem ismertem, majd eljön, és kivezet bennünket innen, most még a magányos csipkebokor lángra lobbanását és a tűzből beszélő Mindenható rejtélyes utasításait várja, egy kietlen és pusztaság börtöncellában, valahol. És úgy lőn minden, tökéletesen, az Írás szerint. De utána újabb, ismeretlen egyiptomok és némaságba burkolózott csipkebokrok állták el az utat, és még csak nem is odakünn. Megnyitom, elolvasom, hangos szóval, a napi szakaszt. És írom, tovább, az egyetlen könyvet” (Visky 2017).

A bibliai nyelv megidézése megjelenik az archaikus nyelv, a lírai sűrítés és az erős képközpontúságban is. Visky András egy interjúbán így fogalmazott a regény nyelvéről, formájáról:

„Számomra ez mutatkozott mintául. Ez persze nagyon elbizakodottan hangzik, mintha a Biblia párját akartam volna megírni, de nem egészen erről van szó, hanem hogy nekem tulajdonképpen nincs más nyelvem, csak a Bibliáé. Anyám a lágerben, majd miután apám hazajött a börtönből ő is, azaz a Szentírást előttünk megnyitó szüleim belemártottak a Biblia végtelen hullámvászába, sőt olykor bele is dobtak a könyvbe. Nincs a testemnek egyetlen felülete sem, amit ne járt volna át ez az áramlás. Bármilyen más nyelv vagy forma biztosan hazug lett volna” (Hegedűs 2022).

## *Hogyan?*

A 9. évfolyamon – a *Biblia mint kulturális kód* tanítása során – az Újszövetség témaköréhez jól illeszthetőek a regényből választott szemelvények. Jézus csodatételei lehet az egyik kapcsolódási pont, mely példát adhat a kerettantervben is szereplő – a bibliai motívumok megjelenése későbbi korok irodalmi alkotásaiban – szempontra, ugyanis a regényben számtalan bibliai csoda jelenik meg, akár idézetként, akár történetyszerűen, többek között a vízen járás, a csodálatos halfogás, a feltámadás, ördögűzés motívuma is. A regényrészletek vizsgálatakor foglalkozunk a Biblia nyelvével, a formával és a megidézett bibliai szöveghelyekkel is.

## *1. „Bibliapóker”*

### *1.1. Asszociációs feladat*

Mi jut eszedbe arról a szóról, hogy bibliapóker?

Cél az előrehozott hívószóval az érdeklődés felkeltése, asszociációk összegyűjtése.

### *1.2. Bibliai idézetek*

Írd le azt az idézetet, ami elsőre eszedbe jut a Bibliából!

Mivel egyházi iskolában tanítok, számíthatok válaszokra. Ez a feladat még a bemelegítés része, a bibliai szöveghelyek idézésével a személyes kapcsolódás lehetőségét biztosítjuk.

1.3. *Idézetkártya*

A szövegből kiemelt rövid részlet felolvasása, a bibliapóker kontextusba helyezése.

- ❖ amikor számára ismeretlen helyzetbe került, Apánk rendszerint a bibliapókerhez folyamodott, kapásból idézett valamit a szent könyvből, anélkül viszont, hogy elsőre világos lett volna előtte, miért éppen azzal a bibliai szakasszal hozakodik elő, egyszerűen csak hangosan kimondta, mert ki kellett mondania, semmi esetre sem azért, mert a jól csengő mondat a leginkább odaillő lenne és valamiféle magyarázatul szolgálna a kialakult tényállásra, és még csak blöffölni sem blöffölt, amikor idézett, pusztán átadta magát a helyzetnek, a bibliai szöveg inkább csak figyelemztetés volt, hogy két ember sohasem csak kettő, és három sem csak három, és így a végtelenségig, az összefüggések pedig nem ismerhetők meg [...] (5)

Vesd össze az előfeltevéseidet a szövegben megfogalmazottakkal!

1.4. *A regény története*

A szakasz felolvasását és megbeszélését követően érdemes a regény történetét röviden ismertetni a diákokkal, hiszen az órán csak szemelvényekkel fognak találkozni.

Visky András *Kitelepítés* című regénye 2022-ben jelent meg, és az elmúlt időszakban számos irodalmi díjat nyert. A történet az 1950-es és '60-as évek Romániájában játszódik, a Visky-család kitelepítésének történetét jeleníti meg a legkisebb gyermek szemszögén keresztül. A református lelkész édesapát letartóztatták, és huszonkét év börtönbüntetésre ítélték, eközben az édesanyát a hét gyermekével a kelet-romániai gulágba deportálták. A lágerbe – egy véletlen folytán – egyetlen könyvet visznek magukkal, a Bibliát, az édesanya ebből tud felolvasni esténként gyermekeinek.

## 2. *A Biblia nyelve*

### 2.1. *Részlet a Bibliából*

Olvassuk el a következő részletet a Bibliából! Jelöljétek a régies alakokat, hogyan mondanánk azokat a mai nyelvhasználattal? Hogyan hat a szöveg a mai olvasóra? Tudjátok-e hogyan folytatódik a történet a Bibliában?

- És lőn, hogy mikor a sokaság hozzá tódult, hogy hallgassa az Isten beszédét, ő a Genezáret tavánál áll vala; És láta két hajót állani a vizen: a halászok pedig, miután azokból kiszállottak, mossák vala az ő hálóikat. És ő bemenvén az egyik hajóba, a mely a Simoné vala, kéré őt, hogy vigye egy kissé beljebb a földtől: és mikor leült, a hajóból tanítá a sokaságot. Mikor pedig megszűnt beszélni, monda Simonnak: Evezz a mélyre, és vessétek ki hálóitokat fogásra. És felelvén Simon, monda néki: Mester, jóllehet az egész éjszaka fáradtunk, még sem fogtunk semmit: mindazáltal a te parancsolatodra levetem a hálót. És ezt megtévén, halaknak nagy sokaságát keríték be; szakadoz vala pedig az ő hálójuk. Intének azért társaiknak, a kik a másik hajóban valának, hogy jöjjenek és segítsenek nekik. És eljövén, megtölték mind a két hajót, annyira, hogy csaknem elsülyedének. Látván pedig ezt Simon Péter, Jézusnak lábai elé esék, mondván: Eredj el én tőlem, mert én bűnös ember vagyok, Uram! (A Lukács írása szerint való szent evangéliom, 5. fejezet).

A szakaszt Károli Gáspár fordításából idéztük (ún. Vízolyi Biblia, 1590). A diákoknak elmagyarázzuk, hogy a szöveg régies nyelven íródott, megértése nehéz lehet – Visky András ezt használja regényében. Archaikus alakok, régies írásmód, maitól eltérő szóalakok jellemzik ezt a fordítást.

### 2.2. *Idézetkártyák*

Hogyan jelenik meg ez a bibliai szakasz a regényben?

- ❖ nehezen jön el az este, amikor végre együtt vagyunk mind, énekelünk, közös imát mondunk, és *ő bemenvén az egyik hajóba, a mely a Simoné vala, kéré őt, hogy vigye egy kissé beljebb a földtől: és mikor leült,*

*a hajóból tanítá a sokaságot, olvassa Anyánk ezen a másik magyar nyelven, aminek nem minden szavát értjük, [...] (297)*

- ❖ a lámpa egyedül Anyánkat világítja meg, és a Bibliát, Lukács doktor, aki ezt az evangéliumot írta nekünk, Anyánk hangján szól hozzánk, Anyánk jól beszéli ezt az idegen magyar nyelvet, Isten beszéde, mondja, gyertek, hallgassuk meg Isten beszédét, a mi istenünk idegenmagyarul beszél hozzánk, ilyen Isten jutott nekünk, legyünk hálásak, hogy egyáltalán van istenünk, mondja Anyánk, ne húzzuk az orrunkat, egy beszédhibás isten, de isten, *az napokban, mikoron a bírák ítélték vala, éhség lőn a földön*, valahogy így beszél a mi szegény Istenünk, minden szava szent és egy kicsit vicces, Péter testvér összetört szavaihoz hasonlítanak, Péteren eszünkbe sem jut nevetni, Istent viszont kikacagjuk, még Anyánk is elmosolyodik olykor, nem kell annyit valázni-lőnpediglenezni-mikoronozni, te miatyánk, aki a mennyekben vagy, lehet, hogy ez az összkomfortos mennyország a te legfőbb bajod, azért beszélsz ezen a távoli és érthetetlen nyelven (298)
- ❖ Anyánk a Lukács írása szerint való szent evangéliom szavait hozzánk igazítja, még ez is, evangéliom, micsoda szavak!, olvasás közben kénytelen kijavítani Istent, legyen evangélium, mondja, sűrűn belejavít Isten beszédébe, üti-vágja, ahol éri, átírja, szórendet változtat, villámgyors nyelvi rögtönzéseivel azt üzeni neki, hogy emberelje meg magát, és ne csak a régmúltban létezzen, ez a gyáva isteneknek áll jól, de nem neki, Isten is odamond Anyánknak, ha úgy fordul, nem könnyen hagyja magát ő sem, *micsoda dolgom vagyon nékem te veled asszonyi állat, nem jött még el az én óráim*, szól be Isten Anyánknak Anyánk hangján (299)

A műrészetek olvasását követően érdemes összevetni az előző feladatban megfogalmazott válaszokat a regénybeli gyermekek reakciójával, illetve az édesanya igyekezetét, ahogyan a gyermekek számára próbálja a Bibliát érthetőbbé tenni.

Ezen a ponton lehet a regény formájáról is mondani a diákoknak néhány szót.

A Biblia, mint láthattatok, elkísérte a családot a lágerbe, a regény szövegét át meg átjárják a bibliai idézetek. Emellett mint forma is meghatározza a könyvet, 822 számozott szakaszból áll a történet, azonban a szöveg nem kezdődik el és nem fejeződik be írásjelekkel, hanem egy áradó történetként – a szerzői szándék szerint – bárhol felütve is olvasható.

### 3. Csodák a Bibliában

#### 3.1. Csodák – pókhálóábra

Bevezető feladatként a diákok összegyűjtik pókhálóábrával, mi jut eszükbe a csoda szóról. Itt szabadon asszociálhatnak, és rövid gondolkodási idő után meghallgatunk néhány választ. Valószínűleg, mert a Biblia témakörénél tartunk, már megjelennek a válaszok között Jézus csodatételei is. Ha még kiegészíthető a sor, akkor feltesszük a kérdést, Jézus mely csodáit ismerik.

Itt megjelenhet például a víz borrá változtatása, betegek gyógyítása, ördögűzés, halottak feltámasztása, a viharos tenger lecsendesítése, vízen járás, csodálatos halfogás, kenyér- és halszaporítás. Ezzel a feladattal a diákok korábbi ismereteiket gyűjtik össze, illetve használják asszociációs képességüket.

#### 3.2. Csodák a saját életemben

A csodák összegyűjtését követően a diákok a padtársukkal megbeszélik a következő kérdést: Melyik csodának örülnél a saját életedben? Rövid párbeszédet követően meghallgatjuk az osztály előtt is szívesen megfogalmazott vágyakat.

A bibliai csodás történetekhez így személyesen is kapcsolódunk.

#### 3.3. Csodák a regényben

Az előző feladatokon keresztül már megismertették a regény történetét. Mely csoda lenne szerintetek a legjobb a család számára? Szerinted milyen bibliai csodára vágnak a lágerben élő kisgyerekek?

A szöveggel kapcsolatos előfeltevések meghallgatását követően elolvassuk az idézeteket, majd megbeszéljük, mely várankozásaink teljesültek.

- ❖ ha választhatnék, akkor én a vízen járást meg a csodálatos halfogást választanám, ennek látnám itt a telepen a legnagyobb hasznát, föl-alá járkálnék a Duna háborgó felszínén a tavaszi áradás idején, és nem téveszténém szem elől a virágzó parti füzesben és a sűrű nádasban ólálkodó lágerlakókat, akik a megfelelő pillanatra várnak, hogy vízbe öljék magukat, én bizony visszakergetnék minden öngyilkost a lágerbe, átadnám őket Patrascu papnak, hogy a szívükre beszéljen (272)



- ❖ vízen járni nem tudok, pedig megpróbáltam, halászni Anyánk nem enged, nehogy belelőjenek a Dunába a körlet őrei, a Duna erre van kitálva, hogy ártatlan embereket lőjenek bele, mondja Anyánk, aki a folyó budapesti szakaszával áll régi, személyes ismeretségben (273)
- ❖ ha a Biblia kerül szóba, Aurél Păuna örökös építészhallgató a csodálatos halfogás iránt érdeklődik, húzná kifelé a tanítványokkal együtt a halakkal telt hálót, és már a parton megtömné a hasát sokféle, frissen sült halhússal, de végül mégis a virágvasárnapi Jézusnál köt ki, aki ostort font a derékkötőjéből, és kiűzte a kufárokat és a valutaüzérek a templomból, ez az ostoros erő kellene a leginkább Aurélnak, de ő nem a kufárokra és pénzváltókra, hanem bizony a kommunistákra összpontosítana, őket kergetné ki az országból, és akkor ezek az idehurcolt szerencsétlenek nem vetnék magukat a folyóba, testükre kötözött kicsinyeikkel (274)

A gyermeki vágyak mellett súlyos és nagyon valóságos történelmi tapasztalatok húzódnak. Gyűjtsük össze ezeket!

#### 4. További választható feladatok „bibliapókerrel”

Az idő függvényében az alábbi feladatok közül szabadon választhatunk akár egy „bibliapóker” segítségével. Érdemes lehet a választást interneten elérhető szerencsekerékkel megoldani, oly módon, hogy a soron következő feladatot az internetes alkalmazás segítségével kipörgetjük. Egyrészt játékosá tesszük az óra menetét, másrészt a szerzői szándék is megfogalmazta, hogy a könyv akár véletlenszerűen is olvasható. Igaz, eddig is szemelvényekkel foglalkoztunk, de itt ezt a lehetőséget is hangsúlyozzuk.

##### 4.1. „A rókáknak barlangjuk van”

###### 4.1.1. Az idézet a Bibliában

Olvassuk el a Biblia következő szakaszát! Hogyan kapcsolódhat ez a sor a regényhez?

„A rókáknak barlangjuk van, az égi madaraknak meg fészük, az Emberfiának meg nincs hová lehajtani a fejét” (Mt 8,20).

## 4.1.2. Idézetkártyák

Gyűjtsétek össze, milyen jelentésekkel bővül a fenti bibliai szakasz a regényrészek nyomán?

- ❖ *a rókáknak barlangjuk van, az égi madaraknak meg fészük, az Emberfiának meg nincs hova lehajtani a fejét*, mondta akkor Apánk Márikának, de nem folytatta, mert nem tudta, mi a folytatás, és azt sem, hogy milyen magyarázatot fűzhetne most a semmiből bevillant bibliai idézethez, Máté evangéliuma nyolcadik rész huszadik vers, tette hozzá, hogy a zavarát leplezze (4)
- ❖ *a rókáknak barlangjuk van, az égi madaraknak fészük, de az Emberfiának nincs hova fejét lehajtania*, olvassa Anyánk az Evangélium tanítását, pedig van hova, gondolta, a barlang készen áll, nem is egy, bizony, van hova lehajtanunk a fejünket, és az elhagyott vájatokban még rókák is laknak, a rókák készséggel megosztják velünk a barlangokat, nem bántják a gyerekeket, a rókák befogadnak minket, ugyanoda hajtjuk le a fejünket mi is, mint ők, a Biblia sem tudhat mindent (150)
- ❖ sem ébren lenni, sem aludni nem tudunk, a zötykölődés és a kattogások ritmusa nem ringat el, ott tart az álom és az ébrenlét határán, a kitelepítéshez nem jár fejadag, csak a katonáknak, a vagon egyik végében mi, a másikon az őreink, májpástétomkonzerveket bontanak fel a szuronyaikkal, *futu-i mama mäsii*, ismételtetik kínlódva, utazunk, napokig megint, visszavisznek a Bărăganba, de mégsem Răchitoasára, váratlanul elfog mindannyiunkat a gödörnosztalgia, vajon hova lett a mi gödrünk?, megvan még egyáltalán?, mi lett a rókák cinkos beleegyezésével összegyűjtött svábbútor-maradékokkal, amikkel berendeztük a család üres gödrét?, ki nek csillog a föld alatt a makacs politúr?, a rókáknak, igen-igen, vigasztalta meggyőződés nélkül Anyánk a körülötte kórusban sírdogáló se-reget, a rókáknak van barlangjuk, igaza van a Szentírásnak, sőt Răchitoasán már csak a rókáknak van barlangjuk, senki másnak, ők hajtják le szép, hegyes fejüket a mi szalmánkra (228)
- ❖ megtelek a gödrök mind, ó jaj, a rókáknak nincs barlangjuk (233)

Itt is láthatjuk, hogy a fenti idézet prózaritmusszerűen tér vissza a regény során, egyrészt kapcsolódik a lelkeszi lét tapasztalatához is, hiszen nem tudhatják, hova helyezik őket életük során szolgálatra, másrészt viszont a kitelepítés alaptapasztalataként jelenik meg a regényben. Érdekes a „gödörnosztalgia” jelentésével is foglalkozni.

#### 4.1.3. A bibliai szakasz tágabb kontextusban

- ❖ Amikor mentek az úton, valaki ezt mondta neki: Követlek, akárhova mégy. Jézus azonban így felelt: A rókáknak barlangjuk van, és az égi madaraknak fészük, de az Emberfiának nincs hova fejét lehajtania. Egy másikhoz pedig így szólt: Kövess engem! De ő ezt kérte: Uram, engedd meg, hogy előbb elmenjek, és eltemessem apámat! Jézus így válaszolt neki: Hadd temessék el a halottak a halottaikat, te pedig menj el, és hirdesd az Isten országát! Egy másik is ezt mondta: Követlek, Uram, de előbb engedd meg, hogy búcsút vegyek házam népétől! Jézus pedig így felelt: Aki az eke szarvára teszi a kezét, és hátratekint, nem alkalmas az Isten országára (Lk 9,57–62).

**A fenti szakasz elhívás történetek közé illeszkedik, olvassuk el az egyik értelmezését:**

**Lukács evangéliuma 9. fejezetének végén három történetet olvasunk arról, mit jelent követni a kereszt felé tartó Urat. Sem a találkozások helyét, sem a Jézussal párbeszédbe lépők nevét nem tudjuk meg. Nem értesülünk az illető emberek egyéni vonásairól, sem azokról az *élethelyzetekről, amelyekben Jézus követésére vállalkoztak volna, vagy a követésre szóló meghívást meghallották. A három modellszerű elbeszélésben inkább azon a személyes kihíváson van a hangsúly, amelyet kinek-kinek magának kell meghoznia, ha Jézussal találkozik. Van, akinek az otthon biztonságáról kell lemondania: „A rókáknak barlangjuk van, az égi madaraknak fészük, de az Emberfiának nincs hová lehajtania a fejét” (Lk 9,58) [...] (Magyar Kurír).***

Milyen tágabb kontextust nyernek a regényből olvasott szakaszok a bibliai idézet olvasása után? Hogyan kommunikál a két szöveg?

## 4.2. Légió

4.2.1. „Mi a neved?” Azt válaszolta: „Légió a nevem, mert sokan vagyunk” (Mk 5,9).

A bibliai szakaszból kiemelt idézet segítségével kérdezzük meg a diákokat ismerik-e a Légióról szóló bibliai részt? Mit tudnak róla? Ha senki nem ismeri, akkor érdemes a diákok előfeltevéseit összegyűjteni, Jézus mely csodájáról lesz szó a következő feladatban?

### 4.2.2. Az idézet a Bibliában

A bibliai rész elolvasása

- Jézus és tanítványai áthajóztak a Genezáreti-tó keleti partjára, a gerázaiak földjére. Amint Jézus kiszállt a hajóból, a sírok felől egy tisztátalan lélektől megszállt ember futott feléje. A sírboltokban lakott, és még láncra verve sem tudták féken tartani. Sokszor megbilincseltek és láncra verték, de a láncokat eltépte, és a bilincseket összetörte. Senki sem bírta vele. Éjjel-nappal a sírboltokban és a hegyekben tanyázott, folyton kiabált, és kövekkel ütötte-verte magát. Amint messziről meglátta Jézust, odafutott. A földre vetette magát előtte, és hangosan így kiáltott: „Mi bajod velem, Jézus, a magasságbéli Istennek Fia? Az Istenre kérlek, ne gyötörj!” Jézus ráparancsolt ugyanis: „Tisztátalan lélek, takarodj ki ebből az emberből!” Erre Jézus megkérdezte tőle: „Mi a neved?” Azt válaszolta: „Légió a nevem, mert sokan vagyunk.” Nagyon kérte Jézust, hogy ne űzze el őket arról a vidékről. Akkor éppen egy nagy sertéskonda legelészett ott a hegyoldalban. A tisztátalan lelkek azt kérték Jézustól: „Küldj minket a sertésekbe, hogy megszálljuk azokat!” Jézus beleegyezett. Akkor a tisztátalan lelkek kimentek az emberből, és megszállták a mintegy kétezer sertésből álló kondát. A sertések a hegyoldalból a tóba rohantak, és a vízbe fúltak. Őrzőik erre elfutottak, hírért vitték a városba meg a tanyákra. Az emberek kitódultak, hogy megnézzék, mi történt. Jézushoz érve látták, hogy az, akit az imént még egy légió tartott megszállva, most felöltözve, ép ésszel ül előttük. Erre megdöbbenek. A szemtanúk elmondták nekik, hogy mi történt a megszállottal és a sertésekkel. Ekkor kérlelni kezdték Jézust, hogy távozzék a határukból. Amikor Jézus hajóra szállt, az imént

még megszállott kérte, hogy vele mehessen. Ő azonban nem engedte, hanem így szólt hozzá: „Menj haza tieidhez, és mondd el nekik, hogy milyen nagy dolgot művelt az Úr, és hogyan könyörült meg rajtad!” Az el is ment, és Dekápolisz környékén elhíresztelte, hogy milyen nagy dolgot tett vele Jézus. Ezen mindenki elcsodálkozott (Mk 5,1–20).

#### 4.2.3. Idézetkártyák

Gyűjtsétek össze, milyen jelentésekkel bővül a fenti bibliai szakasz a regényrészletek nyomán? Illetve milyen további bibliai történetet idéz meg a következő szakasz?

- ❖ Anyánkat a freidorfi disznóhizlaldába osztották be dolgozni, gonosz és mindenre elszánt disznók közé, bibliai méretű moslékos vályúk között tántorgott, mint az evangéliumi tékozló fiú, hol a tápot, hol a moslékot cipelte a horganyzott vödörökben, makacsul ragaszkodott a két vödörhöz, hogy egyensúlyban maradjon valahogy, kora reggel a disznók alatti hídlás kitakarításával kezdte, utána elkeverte a tápot a moslékban és eléjük öntötte, amikor végzett, átment az újszülött osztályra, kiemelte a döglött tetemekeket az élők közül és kivitte őket egy nagy gödörbe, hídlás, etetés, majd vissza a boldog hízók közé (210)
- ❖ besötétedett, mire visszavonszolta magát közénk, egy ideig ott lebegett a fáradtságtól a pince közepén, nekünk örvendezve, megmosdott a kikészített laborban, és evés nélkül dőlt bele az ágyba, Nényu hagyta aludni valameddig, majd felköltötte, és ételt dikált belé, Anyánk nagy nehezen evett valamit, közben számba vett minket, kérdezgetett ezt-azt, majd amikor elég erőt gyűjtött, elővette a bibliáját és felolvasta a napi szakaszt, mi a neved?, az így felelt: *Légió a nevem, mert sokan vagyunk*, ez már volt, anya, ez már volt, zengtük kórusban, a Jairus lányának a feltámasztása következik, azt olvasd, de Anyánk nem tágitott, végigolvasta megint, már sokadszorra, mint aki egy szót sem ért az egészből, vagy ellenkezőleg, mint aki most értette meg igazán a történetet, és ezért nem tud elszakadni tőle, *a hegyoldalban egy nagy disznónőját legeltettek, ezért a tisztátalan lelkek azt kérték tőle, küldj minket a disznókba, hadd menjünk beléjük!*, Jézus megengedte nekik, *a tisztátalan lelkek pedig*

*kijöttek, és belementek a disznókba; a nyáj, mintegy kétezer állat a meredekről a tengerbe rohant, és belefulladt a tengerbe (211)*

Itt utalhatunk a regény további – megrendítő – szakaszára, ahol a Securitate tagjai, akik a húst fogyasztják, válnak jóllakott mázsás kanokká, akik csak üzedni akarnak.

#### 4.3. *Az édesanya feltámadása*

##### 4.3.1. Idézetkártya

- ❖ az alagsor folyosója háromfelé ágazott, Pál és István balra indult, én és Ferenc testvér előrementünk, a lányok Péterrel jobbra fordultak, a gyertyát a halottak arcához emeltük, a homlokukra csöpögött a forró viasz, fénytelen szemmel néztek vissza ránk, fölriadt legyek repültek fel az eltá-  
tott szájakból, zavarodottan dongtak a rángatózó gyertyafényben, Ferenc megbotlott az egyik betonagy lábában és megkapaszkodott egy lecsüngő  
kézben, megvan!, kiáltott fel Ferenc testvér, anyácska itt vagyunk!, érted  
jöttünk!, én visszarántottam Ferencet, majd bizony ő fogja megtalálni  
Anyánkat a vaksi szemével, ő az, erősködött Ferenc, gyertek ide, a kezét  
fogom, akkor én lábujjhegyre álltam és megvilágítottam a halott nő arcát,  
Anyánk volt az, igen, Ferenc elsőszülött nem tévedett, kerek fémtepsi-  
ben feküdt, az egyik keze a teps mellett lógott, ebben kapaszkodott meg  
Ferenc testvér, anya!, anyácska!, én öltelek meg!, én!, én!, én!, ismétel-  
gette, közben a többiek is odaértek, hallgass, Ferenc testvér!, csitították,  
hallgass már!, nem te ölted meg, verd ki a fejedből!, csend lett, a gyertyák  
megvilágították Anyánk kicsi testét, nekem az jutott eszembe, hogy én  
is elférnék mellette kényelmesen ezen a hűvös fémtepsin, akkor Anyánk  
hirtelen nagy levegőt vett, majd remegő tüdővel kilélegezte, mintha só-  
hajtott volna, Pál testvér a mellére tapasztotta a fülét, mozog, mondta,  
mozog a szíve!, Anyánk kinyitotta a szemét, ránk nézett, végre, verebecs-  
kék, végre értem jöttetek, mondta, mehetünk (604)

A történet során az édesanya minden erejét elveszíti a lágerben, olyannyira le-  
gyengül, hogy kórházba szállítják, ahol a halálát megállapítva a hullaházba kerül.

A fenti szakaszban a feltámadás csodás történetét olvashatjuk. A Légiós bibliai részlet olvasásakor követelt Jairus történetét mégiscsak megkapják a gyerekek? Hogyan kommunikál a két szöveg egymással? Miként jelenik meg a Biblia szólama a regényben?

#### 4.4. „most nagy irgalmassággal összegyűjtelek”

A szabadulás története bibliai tartalmával és a regény történetszerű megjelenítésében összefonódik. Az isteni kinyilatkoztatás szavai jelenvalóvá válnak a család életében. A következő részletek segítségével fejtsétek fel a vándorlás, száműzetés, rabság, kitelepítés motívumainak bibliai összefüggéseit!

##### 4.4.1. Idézetkártya

- ❖ nem tudom, mennyi idő telt el, a vérem teljesen lefoglalt és megnyugtatót, csak sokára tűnt fel, hogy a bejárati ajtó előtt egy férfi énekel, abba hagytam a vérszívást és az énekre figyeltem, soha nem hallottam ezt a hangot és mintha ismerném mégis, valami zsoltár lehet, *egy rövid szempillantásra elhagytalak, de most nagy irgalmassággal összegyűjtelek*, nem, nem zsoltár, megvan, Ézsaiás próféta, emlékszem már, Anyánk sokszor felolvasta nekünk ezt a részt a Lătești lágerben, ez a mi történetünk, tette hozzá mindig, mindegy hány év, a fogság csak egy pillanat, mert csak a szabadság bír valódi tartammal, mi aztán mindent értünk Ézsaiás prófétából, csak azt nem tudjuk, mi a jelentése a pillanatnak, ha egyetlen nap ezer esztendő is kitehet akár, és nem tudjuk, hogy egyáltalán létezik-e a pillanat, mert ha nem, mondta Anyánk, akkor szabadság sem létezik, és nem létezik Örökkévaló sem, mi pedig semmit nem tehetünk érte, ha nem létezik, hiába szerettük meg a lágerben, mint egy láthatatlan, de hozzánk kedvesen beszélő családtagot, neki kell eldöntenie, hogy van vagy nincs, legfeljebb esetleg annyit tehetünk mégis, ismételtette Anyánk Lătești-en, hogy felolvassuk a történetét és énekelünk neki vagy énekelünk érette, mindegy, a történetét elmondhatjuk, mondjuk is el, amikor csak tehetjük, de nem szégyenkezhetünk helyette, ha nincs, sőt még akkor sem, ha esetleg van (692)

- ❖ mióta Apánk hazatért a börtönből, mi meg szabadon elhagyhattuk a bărăgani lágert, sérthetetlenségünk édes hitében lebegtem, ha kígyókat vettem fel, vagy valami halálosat ittam, meg nem árthatott nekem, Anyánk naponkénti fölolvadásai a Szentírásból beigazolódtak az utolsó betűig, megnyíltak előttünk a vizek, és mi száraz lábbal keltünk át, előbb a szürke Borcsán, majd a nehéz testű Dunán, és magunk mögött hagytuk a fogság földjét, pontosan úgy, ahogy meg van írva a szent forгатókönyvben (791)

### *5. Kilépőkártya*

Milyen gondolatok merültek fel benned a regénnyel foglalkozó tanórákon? Írd le, ha van megválaszolatlan kérdésed!

### *Befejező gondolatok*

Az elmúlt hetekben két osztályban is dolgoztunk Visky András regényével a 9. és 10. évfolyamon. Mindkét alkalommal a fenti feladatok közül végeztünk el néhányat. A diákok az órák során szemelvényeken keresztül ismerkedtek a szöveggel. A visszajelzésekből kiderült, hogy a tanóra felkeltette a könyv iránti érdeklődésüket, emellett pedig arra is példát kaphattak, hogy a bibliai motívumok az irodalmi szövegben milyen módon jelenhetnek meg. Hogyan válhat a Biblia egy irodalmi szöveg mintájává, formájává és miként hordozhat többletjelentést egy műben. Hogyan lesz a bibliai szólam „egy darabka ég, ami elfér egy szóban és mégis meg tudja őrizni örvénylő végtelenségét” (406).



### *Felhasznált irodalom*

- Bódi Katalin (2023): „Kiáradás.” *Alföld* 74, 88–91.
- Fekete Richárd (2023): „A szabadságról – szabadon.” *Alföld* 74, 92–96.
- Fenyő D. György (1998): *A Biblia az irodalomban*. Budapest, Korona Nova Kiadó.
- Hegedűs Márk (2022): „Anyanyelve: a Szentírás.” *Parókia*, 2022.11.28. Forrás: [https://www.parokia.hu/v/anyanyelve-a-szentiras/?fbclid=IwARoW7ZhoEeKpBiGTf5KWgshQyC6\\_3AuynvzWFzq4QmkebzT2mfsegUqNooc](https://www.parokia.hu/v/anyanyelve-a-szentiras/?fbclid=IwARoW7ZhoEeKpBiGTf5KWgshQyC6_3AuynvzWFzq4QmkebzT2mfsegUqNooc)
- Kisantal Tamás (2023): „Égi és földi harmóniákról.” *Jelenkor*, 208–213.
- Nagy Károly Zsolt (2023): „A kijelentés előtti állapot (Széljegyzetek András testvér evangéliumához)” *Alföld* 74, 97–100.
- Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Budapest, Korona Kiadó.
- Visky András (2017): *Nevezd csak szeretetnek*. Budapest, Jelenkor Kiadó.
- Visky András (2022): *Kitelepítés*. Budapest, Jelenkor Kiadó.

## A kötet szerzői

ANTAL ORSOLYA

A Magyar Táncművészeti Egyetem Nádasi Ferenc Gimnáziumának pedagógusa. Magyar nyelv és irodalom, dráma, mozgóképkultúra és médiaismeret szakos középiskolai tanár, fejlesztőpedagógus, szakvizsgázott pedagógus drámapedagógia szakterületen. A PPKE BTK vezetőtanára.

Kutatási területe a drámapedagógia alkalmazása az irodalomtanításban és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók képességfejlesztésében.

FABINY TIBOR

Az angol irodalomtörténet és a hermeneutika tanára, a Károli Gáspár Református Egyetem Anglisztika Intézetének egyetemi tanára, a Hermeneutikai Kutatóközpont (HKK) vezetője. A PPKE BTK Angol-Amerikai Intézetének alapítója és Irodalomtudományi intézetének volt tanára, a PPKE BTK Reneszánsz Kutatóközpont alapítója.

KAUTNIK ANDRÁS

Huszonöt éve tanít, pályáját a Zsámbéki Premontrei Szakközépiskola és Szakiskola tanáráként kezdte, majd tizenhét évig a budapesti Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnáziumban tanított, ahol a PPKE BTK vezetőtanára is volt, jelenleg a Biatorbágyi Innovatív Technikum és Gimnázium magyartanára. Mentálhigiénés szakemberként és logoterápiás tanácsadóként a magyartanításra mindig az érték- és értelemközpontú életvezetésre nevelésként tekintett.

KEISZ ÁGOSTON

Magyar, történelem és ógörög szakon végzett ELTE BTK-n. 2004 óta dolgozik magyartanárként az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban, ahol volt osztályfőnök, munkaközösség-vezető, magyar szakos vezetőtanárként pedig 2013-tól évi öt-hat tanárjelöltet mentorál a tanárrá válás első lépéseiben. Részt vett különböző oktatáspolitikai projektekből (érettségi és felvételi feladatok

írása, Nemzeti alaptanterv fejlesztése). Doktori disszertációját Ungvárnémeti Tóth László ógörög-magyar költészetéről írta.

KÓHALMINÉ DEME ZSUZSANNA

A Patrona Hungariae Gimnázium magyar–művészettörténet szakos tanára. A PPKE BTK vezetőtanára. Érdeklődési területe: kortárs művészettörténet, szabadulószoa típusú játékok alkalmazása az irodalomórán.

MOLDOVÁN SZILVIA

A kötet szerkesztője, a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ egyetemi mesteroktatójaként a magyar nyelv és irodalom szak módszertani tárgyait, pedagógiai kommunikációt, a Kommunikáció és Médiatudományi Intézetben médiareprezentációt és médiakutatást tanít. A Taléta Interkulturális Központ egyik alapítója, pedagógiai vezetője. A Frankfurti Goethe Egyetemen interkulturális és vallásközi dialógust kutató nemzetközi csoportjának kutatója volt. Kutatási területei: magyar nyelv és irodalom módszertan, valláshermeneutika, az interkulturális pedagógia és a teológia kapcsolódási pontjai.

PELCZER KATALIN

2022 augusztusáig a Budapest II. Kerületi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium, jelenleg a székesfehérvári Ciszterci Szent István Gimnázium magyar nyelv és irodalom szakos kutatótanára, tankönyvszerző. A PPKE, a KGRE és az ELTE BTK vezetőtanára. Részt vállalt oktatáspolitikai feladatokban (pl. érettségi feladatíró, lektor, Nat bizottsági tag). Kutatási területei: történeti szövegtan, a szövegértés fejlesztése, tananyagtervezés.

SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT

A PPKE BTK emeritus adjunktusa, a magyar nyelv és irodalom szak módszertanok és pedagógiai kurzusok kidolgozója, tanára. Korábban kerettantervi bizottsági tag és a magyar nyelv és irodalom érettségi feladatok tantárgy-pedagógiai lektora. A 2012-es Nat Magyar nyelv és irodalom műveltségterület

elkészítésében és a Tankönyvtanács munkájában bizottsági elnökként vett részt. 2018–2021 között a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia Irodalom tankönyv-családjának főszerkesztője. Publikációkat a magyar nyelv és irodalom tanítása, tanterv és tankönyv kapcsolata és a tanárképzés, mentorálás témakörében tesz közzé.

TERDIKNÉ TAKÁCS SZILVIA

Nyelvész, a Petőfi Média Group szakmai munkatársa, az *Élő magyaróra* műsorfolyam és az *irodalomora.hu* oktatási weboldal szerkesztője, a Semmelweis Egyetem Bókay János Többcélú Szakképző Intézménye magyartanára. A PPKE BTK vezetőtanára. Kutatási területe a középiskolai magyartanítás módszertana, az egyházi irodalom és rítusok szövegvilága, az antropológiai nyelvészet, az archaikus népi imádságok, valamint a nyelvi mágia jelenségei.

ZALÁN KINGA

A Budai Szent Imre Ciszterci Gimnázium tanára, korábban a Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium magyartanára. Érdeklődési területe: a kortárs irodalom teológiai vonatkozásai, az IKT szerepe az irodalom-oktatásban, online tananyagfejlesztés, az élményközpontú olvasóvá nevelés.



Olvasószerkesztő: Vincze Péter  
Borító: Kára László  
Tördelés: Hajdú Zita  
Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Zrt.  
felelős vezető: Tomcsányi Péter