



JÓGYAKORLAT A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÓRÁN: MÁRAI SÁNDOR HOL VAGYOK? CÍMŰ VERSÉNEK FELDOLGOZÁSA AZ IRODALOMTERÁPIA ESZKÖZEIVEL

BEST PRACTICE IN THE HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: EXPLORING SÁNDOR MÁRAI'S POEM „HOL VAGYOK? (‘‘WHERE AM I?’’) THROUGH THE TOOLS OF LITERATURE THERAPY

Orosz Andrea

orosz.andrea@btk.elte.hu

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvi Közvetítés Intézete,

Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék

<https://orcid.org/0009-0004-8364-8116>

KULCSSZAVAK:

*magyar mint idegen nyelv,
irodalomterápia,
RES-modell, interkulturális
kompetencia, kreatív írás*

KIVONAT

A tanulmány az irodalomterápia módszertani elemeinek tudatos integrálását vizsgálja a magyar mint idegen nyelv oktatásába. A szerző saját oktatói tapasztalataira és irodalomterápiás tanulmányaira alapozva mutatja be, miként válhat a szépirodalom a pusztán nyelvi szemléltetőeszközzön túl a személyiségfejlesztés és az érzelmi feldolgozás hatékony médiumává. Az elméleti áttekintés vázolja az irodalmi szövegek nyelvórai szerepének történeti változásait, majd Nicolas Mazza (Mazza, 2025, p. 36) háromkomponensű RES-modelljén (receptív, expresszív, szimbolikus) keresztül kínál korszerű keretrendszert a nyelvpedagógiai gyakorlathoz. A publikáció központi eleme egy – Márai Sándor *Hol vagyok?* című versére épülő – jógyakorlat bemutatása, amely a honvágy és az idegenben való létezés affektív feldolgozását célozza meg B1–B2 szintű hallgatói csoportokban. A bemutatott hallgatói reflexiók és kreatív írásgyakorlatok alátámasztják, hogy az irodalomterápiás szemlélet nemcsak a nyelvi kompetenciákat és a szókincset fejleszti, hanem a csoportkohéziót és az önreflexiót is erősíti. Az összegzés megállapítja, hogy az irodalmi szövegek ilyen típusú, rendszerszintű alkalmazása képes megváltoztatni az oktatási rutint, növelve a tanulói motivációt és a nyelvtanulási folyamat személyesebb jellegét. A módszer kulcsfontosságú eleme a tanári kreativitás és az érzelmi biztonság megteremtése, amely által a nyelvóra a kultúráközvetítés mellett a mentálhigiénés támogatás színterévé is válik.

ABSTRACT

This study explores the conscious integration of literature therapy into the teaching of Hungarian as a Foreign Language. Based on the author's experience as both a teacher and a literature therapist, the paper shows how literature can be more than just a tool for learning grammar; it can also be a powerful medium for personal growth and emotional processing.

The paper briefly reviews the history of literary texts in the language classroom and introduces a modern pedagogical framework based on Nicolas Mazza's RES model (receptive, expressive, and symbolic) (Mazza, 2025, p.36). A central part of the study presents practical „best practice” using Sándor Márai's poem *Hol vagyok?* (Where am I?). This lesson helps B1–B2 level students process their feelings about homesickness and living abroad. The student reflections and creative writing tasks in the study confirm that this approach not only improves language skills and vocabulary but also strengthens group cohesion and self-awareness. In summary, using literary texts in this systematic way can refresh the teaching routine, making the learning process more personal and motivating. The success of this method relies on the teacher's creativity and the creation of a safe emotional environment, allowing the language class to become a space for both cultural learning and mental well-being.

KEYWORDS:

Hungarian as a Foreign Language, literature therapy, RES model, intercultural competence, creative writing

BEVEZETŐ

Az elmúlt évben, irodalomterápiás foglalkozások résztvevőjeként, valamint saját fejlesztő biblioterapeuta képzésem alatt vált világossá számomra, hogy már korábban is – ha nem is tudatosan, de – gyakran alkalmaztam az irodalomterápia elemeit a magyar mint idegen nyelv óráimon. Amikor egy-egy novellát, verset vagy mesét dolgoztunk fel a hallgatókkal, valójában már akkor is segítségül hívtam az irodalomterápia eszközeit, jóllehet annak módszertani kerekeit akkoriban nem neveztem meg explicit módon.

Ez a felismerés ösztönzött arra, hogy behatóbban is foglalkozzam az irodalomterápia módszertanának tudatos nyelvórai alkalmazásával, és így született meg az a tanulmány, amelynek teljes bemutatására a terjedelmi korlátok itt ugyan nem adnak lehetőséget, legfontosabb megállapításait azonban szeretném az olvasók elé tárni.¹

Márai Sándor *Hol vagyok?* című verse kapcsán egy olyan jógyakorlatot mutatok be, amely az irodalomterápia eszköztárára épít, és amelyet már több különböző csoportomban is sikerrel al-

¹ Az irodalomterápia eszközeinek magyar mint idegen nyelvi órákon való lehetséges felhasználási módjait az Apor Vilmos Katolikus Főiskola fejlesztő biblioterápia szakán 2025-ben sikeresen megvédett szakdolgozatomban jóval részletesebben tárgyalom. Bízom benne, hogy a dolgozat a jövőben teljes terjedelmében is megjelenhet, és a kutatási eredményeimet és tapasztalataimat is részletesebben ki-fejthetem majd. Jelen írás csupán egy rövid izelítő a témából.

kalmaztam. E vers feldolgozásának ismertetésével azt kívánom illusztrálni, hogyan emelhető át a biblioterápiás szemlélet a mindennapi nyelvpedagógiai gyakorlatba. Célom megmutatni, hogy a hagyományos szövegértési kompetenciák fejlesztése mellett a művek érzelmi feldolgozása is kulcsszerepet játszik a sikeres nyelvtanulási folyamatban, s egyben ezzel a példával szeretném érzékeltetni azt, hogy egy irodalmi szövegnek mennyivel mélyebb és személyesebb rétegei nyílhatnak meg a nyelvtanulók számára, ha módszertani eszköztárunkat az irodalomterápia elemeivel gazdagítjuk.

IRODALMI SZÖVEGEK JELENLÉTE A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI TANÓRÁKON

Az irodalmi szövegek – sok másféle típusú tananyag mellett – már a kezdetek óta szerves részét képezték a magyar nyelv oktatásának. Szerepük a nyelvtanításban időről időre változott, különböző módszerek váltották egymást, és az egyes szövegtípusok felhasználási módjai is jelentősen eltértek egymástól. A 18. század végétől a leggyakoribb a klasszikus irodalmi szövegek olvasása-fordítása volt, illetve a szöveg mint megtanulandó memoriter vagy nyelvtani szemléltetőeszköz kapott még fontos szerepet (Bándli, 2021, p. 65).

Kultúráközvetítő funkciójukhoz már a 19. században sem fért kétség, és tananyagba emelésük egyik kimondott célja a magyar nyelv iránti motiváció erősítése volt (Szili, 2005, pp. 45-46). Az ezt követő direkt módszer teljes mértékben kiszorította az irodalmi szövegeket a nyelvórakról, és az audiolingvális módszer hívei sem jártak el másként; legfeljebb a magasabb nyelvi szinteken ismertették meg a tanulókat egy-egy szépirodalmi alkotással (Bárdos, 2000. p. 26, idézi: Bándli, 2021, p. 65). A hangsúly a funkcionális nyelvhasználatra és a hétköznapi kommunikációra helyeződött át, a tananyag kiválasztásának szempontjait pedig elsősorban a gyakorlati hasznosíthatóság határozta meg. A versek, a mesék és a novellák elsősorban komplex szerkesztésmódjuk, időnkénti nehéz értelmezésük, illetve az alapszókincstől való eltérésük miatt nem illettek bele a tananyagba. Erősen tartotta magát az a nézet, hogy ezek az irodalmi szövegek nehezen illeszthetők be a „csepegtetve adagolt” nyelvi struktúrák lépcsőzetébe (Deák, 1993, p. 62).²

Az 1980-as és 1990-es évektől a szépirodalmi művek szerencsére újra helyet kaptak a magyar mint idegen nyelvi tanórákon. Egyre többen fedezték fel azt, hogy ezek a művek olyan olvasmányélményt nyújtanak, amelyek által más készségek és képességek fejleszthetők, mint a hagyományos tankönyvi, illetve a tájékoztató/közlő szövegek révén (Erdei 2002, Bárdos 2005, idézi: Bándli, 2021, p. 65). Az irodalom mint autentikus nyelvi anyag, maga a *használatban megmutató nyelv* jól kiaknázható nyelvtanítási célokra, csak jól kell tudni felhasználni. Az elmúlt évtizedekben tehát az irodalmi szövegekkel való tanítási mód elviekben részét képezi a magyar nyelv oktatásának, de sem az intézmények, sem pedig a nyelvtanárok között még mindig nincs teljes egyetértés arról, hogy:

2 Fontos megemlíteni, hogy Deák nem a MID-oktatás kérdéseit vizsgálta, hanem az angol nyelvét. A szerző ezeket a megállapításokat a MID-re is érvényesnek tekinti.

- Pontosan mi végre olvastassunk irodalmi szövegeket a nyelvórán?
- Mit olvastassunk?
- Milyen módszertannal?³

További nehézséget jelent az is, hogy az irodalmi szövegeknek a magyar mint idegen nyelv órákon való lehetséges felhasználási módjáról mindezidáig csak néhány tanulmány látott napvilágot, a tankönyvek pedig egyáltalán nem, vagy pedig csak elvétve tartalmaznak irodalmi szövegeket. Gondot okozhat az is, hogy ez utóbbiak gyakran csak magát a szépirodalmi szöveget közlik, így a szövegre való ráhangolódás, az előkészítés kizárólag a tanár ötletességén, tapasztalatán és kreativitásán múlik. Bár rendelkezésünkre áll néhány olyan nyelvtanulóknak szánt gyűjtemény, amely szépirodalmi műveket tartalmaz, de ezek a szövegek legtöbbször olyan erősen kötődnek a magyar kultúrához, hogy részletes tanári magyarázat nélkül nehezen érthetőek egy külföldi nyelvtanuló számára. A tanárok felelőssége óriási: kidolgozott módszertan és megfelelő tankönyvek híján maguknak kell dönteniük arról, hogy használnak-e *egyáltalán* irodalmi szövegeket a nyelvórán, és ha igen, akkor milyen jellegű műveket, milyen gyakran, mi célból és milyen módszerrel.

Egy másik „akadály”, amire Deák András Miklós hívja fel a figyelmet egy tanulmányában: a tanárok többsége maga sem rendelkezik olyan tanulói tapasztalattal, amelyben szerepet kaptak volna az irodalmi szövegek (Deák, 1993, p. 63). Gyakori, ám megalapozatlan félelem, hogy a hallgatók elutasítják vagy nem értik meg a szépirodalmi szövegeket a nyelvórán. Deák kutatása rámutat az oktatói előítéletek és a tanulói attitűd közötti ellentmondásra: a tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvtanulók körében az irodalom iránti nyitottság jóval nagyobb, mint azt a pedagógiai közvélekedés sugallja (Deák, 1993, p. 64).

AZ IRODALMI SZÖVEGEK SZEREPE, HASZNA A NYELVTANÍTÁSBAN

Egy ország kultúráját, nyelvét, gondolkodásmódját és értékeit egy műalkotáson keresztül megismertetni másokkal felemelő feladat, ha mi magunk is szeretjük az irodalmat. Ha sikerül megtalálnunk ehhez a legalkalmasabb szövegeket, és alaposan felkészülünk, akkor olyan élményt adhatunk a tanítványainknak, amely jóval többről szól, mint magáról a nyelvtanításról.

Ronald Carter és Michael N. Long az irodalomtanításról szóló 1991-es *Teaching Literature* című munkájukban a szépirodalmi szövegek nyelvórai alkalmazása kapcsán háromféle megközelítési módot említenek: *kulturális*, *nyelvi*, illetve *személyiségfejlődés-alapú* megközelítési módot (vö: Bándli, 2021, p. 65).

A *kulturális megközelítési mód* szerint az irodalommal való foglalkozás a kultúráközvetítés egyik leghatékonyabb eszköze. Általa a nyelvtanuló számos történelmi, társadalmi, politikai

3 E problémát Dóla Mónika vetette fel a PONT HU felkérésére MID-tanárok részére tartott online előadásában, 2020. június 18-án.

Rövid ismertető erről: Kortárs próza a magyar mint idegen nyelv órán - Beszámoló - Pont HU

Ugyancsak a Pont HU oldalán lásd még a témával kapcsolatban: Dramatizálás: Kortárs novellák dramatizálása a magyar mint idegen nyelv órán - Beszámoló - Pont HU

Vers: Mire gondolt Nyikoláj? A vers és értelmezése a magyar mint idegen nyelvi órákon - Beszámoló - Pont HU

és irodalmi ismerettel gazdagodhat. Pragmatikai és szociolingvisztikai ismeretei bővíülhetnek, amelyek segítségével könnyebben megértheti, hogyan is működünk, gondolkodunk mi, magyarok. A *nyelvi megközelítési mód* azt jelenti, hogy az irodalom felhasználásának legfontosabb célja magának a nyelvtudásnak, illetve a nyelvi tudatosságnak a fejlesztése. Az irodalmi szöveg egyéb sajátosságai ebben az esetben kevésbé kerülnek a figyelem középpontjába. Az irodalmi szövegek harmadik lehetséges felhasználása a *személyiségfejlődés-alapú megközelítési mód*, amelyhez leginkább kapcsolható jelen tanulmány fő témája: az irodalomterápia. A szépirodalmi szövegek beillesztése a nyelvtanulásba ebben az esetben azt a célt szolgálja, hogy a szövegek által lehetőséget adjunk a nyelvtanuló teljes személyiségének bevonására a tanulási folyamatba. Ha a hallgató képes személyes kapcsolatot kialakítani a szöveggel, az egyaránt támogatja a személyiségfejlődését és a nyelvi tudatosságát. Hosszú távon gyakran épp ez a fajta megközelítési mód az, amely a leginkább motiváló erővel bírhat a nyelvtanuló számára.

TALÁLKOZÁSI PONTOK: AZ IRODALOMTERÁPIA ÉS A NYELVTANÍTÁS

Az olvasás és az írás, ahogy azt Béres Judit *Élet a sorok között* című könyvében megfogalmazta, az olyan kreatív tevékenységek közé tartozik, amelyek szervezettebbé teszik a személyiséget, vagyis egyszerre töltönek be lelki zavarokat megelőző, egészségvédelmi és fejlesztő funkciót (Béres, 2022, p. 11). E két tevékenység által tehát szellemi és lelki jóllétünket erősíthetjük, jobban megismerhetjük és megérthetjük önmagunkat és a minket körülvevő világot.

Erre a gondolatra épít az irodalomterápia (nemzetközileg elterjedt nevén *biblio therapy* vagy *poetry therapy*), amely az olvasásnak és az írásnak, a szövegek mentálhigiénés és személyiségfejlesztő célú, egyéni és csoportos segítő kapcsolatban való, interaktív felhasználását jelenti (Béres, 2022, p. 11).

Jeney Éva *Nyitott könyv – Irodalom, terápia, elmélet* című munkájában azt írja, maga az irodalomterápia tulajdonképpen már a könyvvél és az olvasással egyidős, sőt, ha jobban belegondolunk, tulajdonképpen okkal állíthatjuk azt, hogy idősebb a könyvnél, időben megelőzi azt, hiszen egyfajta beszéd ez az alkotásról. Régen, amikor többen is összegyűltek, hogy meghallgassanak egy mesélőt, és utána megtárgyalták az elhangzottakat, tulajdonképpen irodalomterápia történt, egyfajta gyógyító értelmezés (Jeney, 2012, p. 24).

Manapság, amikor a terápia szó elhangzik, sokan megijednek tőle. A legtöbb ember valamilyen testi vagy lelki betegségre gondol, amit gyógyítani kell. A magyar nyelvben, akár a legtöbb más nyelvben, a terápiának orvoslás, kezelés, gyógy mód, gyógykezelési eljárások, kúra jelentése van. A héber és a görög nyelvben viszont, a terápia szó tartalmazza a megelőzés és a jövővel való kapcsolat mozzanatát is, ami arra utal, hogy nem csupán gyógyításról van szó, hanem valami többről is: testi-lelki karbantartásról (Jeney, 2012, p. 31). Az irodalomterápia célja nem minden esetben a gyógyítás, hanem a nyelvi és személyes fejlődés segítése a szövegen keresztül. Meggyőződésem, hogy ha a nyelvtanárok megismerkednek ezzel a módszerrel, és saját elméneiken keresztül megtapasztalják annak jótékony hatásait, akkor szívesen alkalmazzák majd

a nyelvóráikon is. Az irodalomterápia – a dráma- és művészetterápiához hasonlóan – ma már egyre szélesebb körben jelenik meg a különböző tanórákon, ami mindenképpen örömteli és biztató fejleménynek tekinthető. Az irodalmi művek – különösen a versek és a novellák – erősen hatnak az érzelmekre. Ez segíti a tanulók motivációját, elmélyíti az érdeklődést és „valódi” kommunikációs helyzetet teremt. A szövegekhez kapcsolódó beszélgetések során a tanulók önmagukról (is) beszélnek, élményeket osztanak meg, mindez erősíti az interakciót közöttük, s egyúttal nyelvi kifejezőképességük is fejlődik. Mindezekon túl az irodalmi szövegek segítségével a tanulók jobban megismerik a célnyelvi kultúrát, miközben önmagukhoz is közelebb kerülhetnek.

EGY IRODALOMTERÁPIÁS FOGLALKOZÁS FELÉPÍTÉSE

Bár általánosságban elmondható, hogy ahány terapeuta van, annyiféle terápiás foglalkozás lehetséges, de mégis létezik egy sokak által elfogadott modell, az úgynevezett három komponensű RES-modell, amely Nicolas Mazza nevéhez köthető. Egy irodalomterápiás foglalkozáson ezeket alkalmazhatjuk külön-külön, vagy akár együttesen is, annak érdekében, hogy elérjük a célként kitűzött terápiás hatást.

E három komponens (amely az elnevezés egy-egy betűje is) a következő:

(R) – A *receptív/preskriptív* komponens irodalmi szövegek alkalmazása a segítő gyakorlatban.

(E) – Az *expresszív/kreatív* komponens a foglalkozáson résztvevők írásainak gyakorlati használatát foglalja magában.

(S) – A *szimbolikus/ceremoniális* komponens a metaforák, rituálék és a történetmesélés használatát jelenti (Mazza, 2025, p. 36).

A modell első komponensénél **(R)** a *receptív* jelző a befogadási folyamat fontosságára utal, a *preskriptív* pedig arra, hogy a szöveg előbb íródott, mint a foglalkozás ideje. Ez a munka leginkább úgy valósul meg egy irodalomterápiás találkozón, hogy a terapeuta egy általa kiválasztott szöveget visz be a foglalkozásra és felolvassa azt. Célja a művel az, hogy személyes reakciókat váltson ki a résztvevőkből és lehetőséget nyújtson számukra ahhoz, hogy érzelmeikről, céljaikról, értékeikről beszélhessenek (Béres, 2017, pp. 117–118).

A RES-modell másik eleme az *expresszív/kreatív* komponens **(E)**, amely tulajdonképpen a foglalkozáson vagy a foglalkozást követően történő írásgyakorlatot jelenti. Ennél a feladatnál a résztvevő számára az írás egy olyan eszköz, amelynek segítségével kifejezheti, összerendezheti érzéseit, gondolatait egy adott témával kapcsolatban. Az írás az érzelmi tartalmak kifejezésének a lehetőségét és a kontroll érzését nyújthatja az alkotójának (Béres, 2017, pp. 118–119).

A harmadik, a *szimbolikus/ceremoniális* komponens **(S)**, amelyben a metaforák, szimbólumok, rituálék, vagy valamilyen mozgásos gyakorlatok lehetővé teszik azt, hogy a nehezen kifejezhető érzéseinket közvetíteni tudjuk. Például szimbólumok, képek vagy apró tárgyak segítségével beszélhetünk az érzelmeinkről, pillanatnyi érzéseinkről (Béres, 2017, p. 119). E három terápiás munka – Mazza szerint – egyaránt alkalmas arra, hogy segítse az emberi tapasztalatok gondolkodásra, érzelemvilágra és viselkedésre vonatkozó aspektusainak leképezését, és sokféle szemléletű és módszertanú pszichológiai munkában is alkalmazható (Béres, 2017, p. 120).

Mazza az írásában pszichológiai munkáról beszél, számomra azonban a nyelvtanítás is valami hasonló élményt jelent. Egy nyelvóra során tanárként rengeteg dologra kell odafigyelnünk: a diákok érzéseire és érzékenységre, a csoporttagok közötti kapcsolatokra, valamint az egész csoport együttes hangulatára. Ez a fajta figyelem alapvető ahhoz, hogy valódi fejlődést érhesünk el, és erős emberi kapcsolatokat alakíthassunk ki.

Egy irodalomterápiás csoport vezetője általában törekszik arra, hogy mindhárom komponens helyet kapjon egy foglalkozáson, bár ez nem feltétlenül kötelező. Én magam – saját tapasztalataim alapján – úgy vélem, hogy a legeredményesebbek akkor lehetünk egy nyelvórán egy irodalmi szöveg feldolgozásakor, ha lehetőség szerint a modell mindhárom elemét alkalmazzuk. Így szép íve lehet az órának, egyszerre több képességet is fejleszthetünk, és a bevonódás elérésének is nagyobb esélye lesz.

Azok a nyelvtanárok, akik e sorokat olvassák, biztosan elgondolkodnak most azon, hogy e három modell mindegyikét valamilyen formában mi magunk is használjuk a nyelvóráikon, de általában nem együtt, hanem külön-külön a tanórának csak egy bizonyos részében, más hagyományos feladatok előtt, vagy után. Ráhangoló, bemelegítő feladatként, gyakran kezdjük a tanítást például színes képekkel, hogy megtudjuk, milyen hangulatban érkeztek a diákok, és milyen mentális vagy érzelmi állapotban vannak. Időnként kérünk rövid írásos feladatokat is, amelyekkel diákjaink pillanatnyi érzéseit, vágyait igyekszünk kideríteni. Egy-egy vers, novella elolvasása után pedig gyakran kezdeményezünk beszélgetést arról, hogy milyen érzéseket váltott ki a hallgatóinkból az adott szöveg. Az ilyen típusú feladatok mind nagyszerűek, de nincs arra vonatkozó adat a szakirodalomban, hogy ha a tanórának csak egy bizonyos részében élünk ezekkel az „irodalomterápiás jellegű” munkaformákkal, majd ezt követően visszatérünk a hagyományos nyelvtanulási feladatokhoz (például nyelvtani gyakorló tesztek, tankönyvi olvasmányok, szituációs feladatok stb.), akkor ezek a gyakorlatok kiválthatnak-e ugyanolyan jótékony hatást a résztvevőkben, mint egy teljes tanórát kitöltő, jól felépített, több komponensből álló irodalomterápiás jellegű foglalkozás. A következőkben egy három komponensű óraterv bemutatására vállalkozom, és egyben az ezzel kapcsolatos tapasztalataimat is ismertetem.

JÓGYAKORLAT A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÓRÁN: MÁRAI SÁNDOR VERSÉNEK FELDOLGOZÁSA IRODALOMTERÁPIÁS ESZKÖZÖK SEGÍTSÉGÉVEL

Márai Sándor *Hol vagyok?* című versét előszeretettel viszem be olyan nyelvi csoportokba, amelyek tagjai már egy ideje a családjuktól távol, Magyarországon élnek. A költemény mindössze tíz sorból áll, megértése pedig B1-B2-es szinten sem okoz különösebb nehézséget a hallgatóknak. A vers témája a honvágy, olyan érzés, amellyel előbb vagy utóbb valamilyen mértékben szembesülnek mindazok, akik hosszabb időre elhagyják hazájukat és családjukat.

A vers kapcsán kialakuló közös beszélgetés során a diákok megoszthatják egymással gondolataikat és érzéseiket e témában, és támogathatják egymást ebben az időnként nehéz helyzetben.

Az elmúlt évben három csoportomnál dolgoztunk ezzel a verssel, és a hallgatók⁴ mindannyiszor pozitívan fogadták. A Márai-vers tanórán való feldolgozásának ötletét egy diákom irodalmi témájú prezentációja ihlette, amely He Zhizhang (659–744) *Visszatérés a szülőföldre*⁵ című verséről szólt. A hallgató a vers kapcsán személyes élményeit is megosztotta: elmesélte, hogy ezt a művet minden kínai kisdíák ismeri, mert az iskolában kívülről meg kell tanulniuk. Gyerekként ő is megtanulta, de a jelentését csak sok évvel később értette meg, amikor egy időre elhagyta szülővárosát. Mesélt a hazatérés furcsa érzéséről, és arról, hogy mennyire idegennek érezte magát otthon egy ideig. Az előadása mély benyomást tett rám és a csoport többi tagjára, akik hasonló élményeikről számoltak be, és egy spontán beszélgetés indult el a témában. Ekkor döntöttem úgy, hogy Márai Sándor verséhez irodalomterápiás jellegű óratervet készítek, kifejezetten e csoport számára.

Az óraterv feladatlapját az alábbiakban közlöm, amelyhez később részletes magyarázatot is fűzök.

MÁRAI SÁNDOR, *HOL VAGYOK?* CÍMŰ VERSÉNEK FELDOLGOZÁSA

Első feladat

Van-e olyan tárgya, amit a hazájából hozott és fontos Önnek?

Kérem, mondja el röviden, hogy mi ez a tárgy, és miért fontos az Ön számára!

Második feladat

Milyen gondolatokat ébreszt Önben ez a kép?



- ⁴ Mindannyian az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékén töltötték két szemesztert, ahol én is taníthattam őket. Ezt megelőzően már 2–3 évig tanultak magyarul, általában magyar szakos hallgatóként, valamelyik külföldi egyetemen. B2-es magyar nyelvtudással rendelkeznek, néhányan már a C1-es nyelvi szinthez közelítenek. Budapesten általános magyar nyelvet, írásbeli és szóbeli kommunikációt, médianyelvet tanulnak, illetve kulturális tanulmányokat folytatnak. Ez utóbbi keretében került sor ennek az irodalmi szövegnek a feldolgozására is. Mindannyian motiváltak és elkötelezettek a magyar nyelv tanulásával kapcsolatban. Különböző országokból érkeztek, de empátikusak és elfogadóak egymással.
- ⁵ Az eredeti vers és angol fordítása itt érhető el: https://www.cn-poetry.com/hezhizhang-poetry/coming-home-hezhizhang.html?utm_source=chatgpt.com. A vers szövegét a hallgató fordításában közlöm: Fiatalon mentem el, / s öregem térek haza. / Nyelvem nem változott, / de hajam már ősz szála. / A gyerekek rám néznek, / s nem ismernek meg. / Nevetve kérdik: honnan jött ez az idegen?

Harmadik feladat

Olvassuk el a következő verset!

Márai Sándor: Hol vagyok?

*Ülök a padon, nézem az eget.
A Central-park nem a Margitsziget.
Itt minden szép, kapok amit kérek,
Milyen furcsa íze van a kenyérnek.
Micsoda házak, és milyen utak!
Hogy hívják otthon a Károly-körutat?
Micsoda nép, az iramot bírják –
Ki ápolja most szegény Emma sírját?
A levegő izzik, a nap ragyog –
Szent Isten, hol vagyok?*⁶

(MÁRAI Sándor, Összegyűjtött versek, Helikon, Budapest, 2000, 397.)

Negyedik feladat

Közös beszélgetés

- Milyen érzéseket, gondolatokat ébreszt Önben ez a vers?
- Volt-e olyan sor, olyan mondat, amit valami miatt érdekesnek talált, vagy ismerős érzéseket ébresztett Önben?
- Gyakran gondol az otthonára itt, Magyarországon?
- Mi az, ami a leginkább hiányzik Önnek?
- Mi az, amiben nagyon más az itteni élete, mint az otthoni?
- Van-e honvágya?
- Mit tesz, amikor magányosnak érzi magát?

Néhány információ Márai Sándorról:⁷

A verset Márai Sándor (1900–1989) írta. Márai már az 1930-as években híres író volt Magyarországon. 1948-ban elhagyta az országot, emigrált, ezért egészen 1980-ig nem jelenhettek meg Magyarországon munkái. Igazi kozmopolita (világpolgár) volt, már fiatalon is nagyon sok időt töltött Európában, főként Párizsban és Londonban. Jól ismerte a honvágyat, gyakran írt is róla regényeiben, naplóiban és verseiben. Amikor 1948-ban a családjával együtt elhagyta az országot, akkor először Svájcban, majd Olaszországban élt. 1952 és 1967 között Amerikában élt, majd újra Európába költözött, de Magyarországra már soha nem tért vissza. Később, 1980-tól haláláig újra Amerikában élt a feleségével, San Diegóban telepedtek le. Amikor családtagjai (testvérei, felesége és a fia is) meghaltak, akkor mély depresszióba süllyedt és nagyon magányos volt. 1989-ben öngyilkos lett, pisztolylövéssel vetett véget az életének. A magyar irodalom egyik legzseniálisabb írója volt.

⁶ A vers első megjelenése: Kárpát Könyvnyomda, Cleveland, Ohio, 1972.

⁷ Az íróról való információkat a feladatlap is tartalmazza. Az óraterv része, hogy Márai Sándor életéről is röviden szó essék.

Ötödik feladat

Írásgyakorlat

Mi az, amit Magyarországgal kapcsolatban el tud mondani? Amire mindig emlékezni fog, akkor is, ha esetleg már nem itt él? Szánjon egy kis időt ennek a feladatnak az elkészítésére!

AZ ÉN MAGYARORSZÁGOM

A legszebb hely, ahol jártam:	
A legfinomabb étel, amit ettem:	
Egy érdekes szó, amit tanultam:	
Egy tárgy, amit magamnak vettem:	
Valami, amit ajándékba vettem:	
Egy érdekes/furcsa dolog, amit Magyarországon láttam:	
Egy szép emlék:	
Egy új magyar barát, ismerős:	
Valami, ami vicces volt:	
Valami, amit magamról tanultam Magyarországon:	

Gondolatok és tapasztalatok az első feladat kapcsán

Egy irodalomterápiás foglalkozás gyakran indul *szimbolikus/ceremoniális* gyakorlattal. Óratervemben is ezt a mintát követtem, amikor hallgatóimat arra kértem, meséljenek a csoportnak egy olyan tárgyról, amelyet otthonról hoztak, és fontos a számukra. Ez esetben az általuk említett tárgyat – bár mi magunk nem feltétlenül látjuk, de – beszámolóik segítségével jól el tudjuk képzelni.

A feladat több szempontból is sikeres kezdés lehet a vers feldolgozása előtt:

- Szinte biztosra vehető, hogy mindenki hozott magával olyan személyes tárgyat, amely fontos számára, így megszólítva érezheti magát.

- Az otthon felidézése kellemes érzéseket ébreszthet a csoportban. A verset megfelelően előkészíthetjük ezzel a közös beszélgetéssel, s bár a témánk a honvágy lesz, de a pozitív felütés ezt az érzést mérsékelheti, elfogadhatóbbá teszi.
- A saját történetek megosztása elősegíti a csoportkohéziót: a résztvevők jobban megismerik egymást, és – a későbbiekben is – nyitottabbá válnak a közös beszélgetésre.

Hallgatóimtól azt kértem, hogy az elhangzottakat az órák után írásban is rögzítsék. Következzen most néhány ezekből a munkákból:⁸

„Igen, van ilyen tárgy, a kínai evőpálcikák. Mielőtt Magyarországra jöttem tanulni, az első dolog az volt, hogy bepakoltam egy pár bambusz evőpálcikát a poggyásombba. Ezek a pálcikák nem csupán evőeszközök számomra, szerintem a kultúráim, gyökerem és a honvágyam szimbólumai is. Amikor használok őket, nem csak ételt fogyasztok, a családom asztalánál együtt ülünk és a hazám ízeit érzem, és melegséget is. Ezért fontosak nekem ezek a pálcikák: összekötnek a múltammal, megerősítik a jelenemet, és mindig emlékeztetnek arra, hogy a világ melyik részén van az otthonom.”

„Hoztam egy albumot a családom és a barátaim fényképeivel. Nagyon hiányoznak. Amikor Varsóban lakom, bármikor vehetek vonatjegyet, és máris otthon vagyok a családomnál. Budapestről a szülővárosomba kb.10 óra az út autóval, vonattal pedig 15. Tudom, ez semmi ahhoz képest, amit a kínai diákoknak kell megtenniük. Szeretem Budapestet és egy ideális világban a családom és a barátaim itt lennének velem. Ezért fontos nekem ez az album. Amikor hiányoznak, megnézem a fotókat.”

„Egy fából készült kulcstartó. Azért, mert indulás előtt kaptam a családomtól, és azóta mindig magammal hordom. Arra emlékeztet, hogy mit csinálok itt és mi a célom.”

„Van egy nyakláncom, amelyet mindig hozok magammal. Az egy arany nyaklánc, kicsi és elegáns. Azért fontos a számomra, mert az anyám adta nekem a 20. születésnapomra, így már majdnem három éve hordom ezt a nyakláncot.”

„Igen, magammal hoztam néhány polaroid fényképet a családomról és a macskámról, mert ezek nagyon fontosak számomra, és mindig felvidítanak, amikor rájuk nézek. A fényképek mindig is fontos szerepet játszottak az életemben, mert segítenek újra átélni a múltat és azt a pillanatot, amikor készültek. Ha holnap úgy ébrednék fel, hogy mindent elfelejtettem, mint az 50 első randi című film-ben, akkor legalább ott lennének a képeim és a videóim. Ezért is olyan értékesek számomra, és mindig igyekszem minél többet készíteni, hogy később visszanezhessem őket, akár idősen, akár azért, hogy megmutathassam a gyerekeimnek, ha lesznek majd.”⁹

⁸ Az írásokat a szerzők anonimitásának megőrzése érdekében név nélkül közlöm, ügyelve arra, hogy személyük ne legyen beazonosítható. A szövegekben kizárólag az ékezetek és apróbb elírások javítására került sor.

⁹ A kérdésre érkezett írások közül terjedelmi okokból jelenleg csupán ezeket mutathatom most be, de valamennyi írás nagyon érdekes, értékes és egyben megható. Egy meglepő megfigyelés: ezek a személyes hangvételű megnyilatkozások csak elvétve tartalmaznak nyelvtani hibákat.

A MÁSODIK FELADAT CÉLJÁRÓL

Ez a feladat – szintén egy szimbolikus/ceremoniális gyakorlat – a vers közvetlen előkészítésére szolgál, azonban ha túl sok idő ment el a személyes tárgyakról való beszélgetéssel, akkor akár el is hagyható. Az MI-generált fotó elemzése elősegíti a vers mélyebb értelmezését, azonban a feldolgozásnak nem elengedhetetlen feltétele.

A VERS KÖZÖS FELDOLGOZÁSA A HARMADIK ÉS NEGYEDIK FELADAT SEGÍTSÉGÉVEL

Márai Sándor versének feldolgozása előtt – némileg visszalépve a tanári szerepbe – rendszert szánok néhány percre arra, hogy röviden ismertessem az író életútját, különös tekintettel emigrációban töltött éveire. Meggyőződésem, hogy ez a háttér elősegíti a vers mélyebb és árnyaltabb értelmezését, egyúttal kitűnő lehetőséget kínál a kulturális ismeretek átadására is.

A vers felolvasása előtt mindig arra kérem a hallgatóimat, hogy jelöljék meg azt a sort, amely valamilyen okból megtetszik nekik, vagy érzelmileg megérinti őket. Ez a bevett irodalomterápiás módszer nagymértékben elősegíti a beszélgetés elindulását, miközben aktív, értő figyelmet követel a résztvevőktől. Az első benyomások, illetve az aláhúzott sorok köré szerveződő beszélgetés során fokozatosan előtérbe kerülnek a további kérdések, miközben a figyelem egyre inkább a hallgatók személyes élményeire és érzéseire irányul, különösen a saját honvágyukkal kapcsolatban. Az, hogy ki mennyit oszt meg a saját érzéseiből, teljes mértékben a résztvevők saját döntése. Saját tapasztalatom szerint azonban mindenki szívesen reflektál erre a témára, és igyekszik kapcsolatot teremteni a többiekkel. A kérdések sorrendje felcserélhető, némelyik akár el is hagyható. Ez alól azonban kivételt képez az utolsó kérdés: *Mit tesz, amikor magányosnak érzi magát?* Ez minden alkalommal el kell, hogy hangozzék, és mindig zárókérdésként kerül felvetésre. Ennek egyszerű oka van: a hallgatók válaszai, a személyes megküzdési stratégiák segíthetnek a többieknek is kapaszkodót találni, ha honvágyat éreznek. Így ez a beszélgetés mindig pozitív élményekkel zárul.

AZ ÖTÖDIK FELADAT CÉLJA

Az óraterv záró feladata egy kreatív írásgyakorlat, amely első ránézésre már más témához kapcsolódik, valójában azonban szorosan összefügg a korábbi tartalommal.

Az én Magyarországom címet viselő feladatlapot azért készítettem, hogy a – hazájukba hamarosan visszatérő – diákoknak alkalmuk nyíljon egyfajta összegzésre, lezárásra is. Ez a feladat szimbolikus búcsú Budapesttől és az eddigi magyarországi életüktől, amelyben egy-egy szóval, vagy mondattal kell válaszolniuk tíz dologgal kapcsolatban. Például: *A legszebb hely, ahol jártam; Egy új magyar barát, ismerős; Valami, amit magamról tanultam Magyarországon stb.* Közismert, hogy a külföldre költözés során sokan átélnek kulturális sokkot, amelynek intenzitása személyenként változó: van, akinél erőteljes, van, akinél alig észlelhető. Bár számos írás foglalkozik

ezzel a jelenséggel¹⁰, kevesen hívják fel a figyelmet arra, hogy a hazatérés szintén okozhat sokkhatást, ami teljesen természetes és nehezen elkerülhető élmény. Gyakran előfordul, hogy hazaköltözéskor a kulturális sokk és a nehézségek részben abból fakadnak, hogy az ember még nem zárta le teljesen az életét a külföldön töltött időszakból: maradtak érzelmi kötődések, félbehagyott kapcsolatok vagy befejezetlen élmények, amelyek továbbra is hatnak rá. Ez természetes, és része a visszailleszkedés folyamatának.

A kreatív írásos feladatlapom célja részben az, hogy a hallgatókat a lezárás folyamatában támogassa: segít rendszerezni gondolataikat, feldolgozni az élményeiket, és érzelmi szempontból is keretet ad a tapasztalataiknak.

Következzen most a feladat kérdéseihez egy-egy, a hallgatók írásaiból általam kiválasztott gondolat:

A legszebb hely, ahol jártam:

„A Parlament. Elkezdtem magyarul tanulni, mert amikor gimnazista voltam, láttam az esti fotókat a Parlamenteiről az interneten. Most is a legjobban tetszik és szerintem ez a legszebb hely a világon.”

A legfinomabb étel, amit ettem:

„A madártej kifejezetten a kedvenc desszertem, a halászlé pedig a második helyen van a szívemben. Sokszor ettem halászlét, azonban csak a szegedi halászlé ízlik nekem.”

Egy érdekes szó, amit tanultam:

„Lélegzetállító. A fenti szót akkor tanultam, amikor a második éven tanultam magyarul. Bár hosszú és összetett, két szóból lehet kombinálni.”

Egy tárgy, amit magamnak vettem:

„Magamnak vettem sok hűtőmágnest Budapestről. A jövőben hiányozni fog Budapest. Ha a hűtőmágnest látom minden nap, akkor fogok emlékezni mindenre Budapestről.”

Valami, amit ajándékba vettem:

„Tokajban egyszer ellátogattam egy borpincészetbe. Miután magtanultam, hogy hogyan készülnek a finom tokaji borok, azonnal beleszerettem azokba és vettem néhányat a szüleimnek. Alig várom, hogy együtt kóstoljuk.”

Egy érdekes/furcsa dolog, amit Magyarországon láttam:

„Az az, hogy, bár mondják a magyarok, hogy „Kezét csókolom!”, de soha nem csókolnak kezet.”

Egy szép emlék:

„Egyszer volt, hogy nem vittem magammal készpénzt. De kicsit siettem az egyetemre. Amikor felszálltam a buszra, egy kedves bácsi adott nekem egy jegyet.”

Egy új magyar barát, ismerős:

„Nemrégem felújították a szomszéd kerti padlóját. Bár nagy volt a zaj, elfogadtam. Nem reklamáltam. Még felújítás alatt volt, amikor kimentem mosott ruhákat kitenni. Összefutottam egy munkással és kávéval kínáltam. Azután is többször találkoztunk, és kiderült, hogy egy csodaszép Wartburgja van neki. Tartottunk egy mániás szintű beszélgetést a klasszikus autókról. Nagyon szórakoztató volt.”

¹⁰ Csak néhány példa ezek közül: Holló, 2019, pp. 28-30; Fülöp és Sebestyén, 2011, pp. 85-101; Hidasi, 2004, pp. 141-147.

Valami, ami vicces volt:

„Nem akartam fodrászhoz menni, mert túl drága. A barátnőm levágta a frufrumat, de végül roszszul vágta le.”

A fenti kilenc kérdésnél hosszú időbe telt egyetlen hallgatói válasz kiválasztása, a tizedik kérdésnél pedig lehetetlennek bizonyult. Épp ezért, ennél az utolsó résznél több választ is közlök, mert nem szeretnék pusztán egyetlen gondolatot kiemelni a sok értékes írás közül.

Valami, amit magamról tanultam Magyarországon:

„Minden lehetőséget magamnak kell megragadnom.”

„Azt veszem észre, hogy nyitottabb vagyok az új dolgokra. Például jobban tudok beszélgetni új emberekkel és bátrabban elmegyek új helyekre.”

„Élvezem a jó időt, a napsütést és a szelet. Egy dolgot mindig akartam csinálni, de még nem csináltam, amikor Kínában voltam, hogy egy napon fekszem a fűben. Szerintem ha Kínában csinálom ezt, az egy kicsit furcsa. De Magyarországon a fűben sok ember van. Ezért én is csináltam. Amikor feküdtem, akkor jöttem rá, hogy lassíthatok és élvezhetem az időt és a napsütést.”

„Egyedül is tudok magamra vigyázni.”

„Mindent el tudok intézni.”

„Azt, hogy erős vagyok, de néha kell segítséget kérni.”

„Ne féljek, bátran beszéljek!”

„Újra megtapasztaltam, hogy képes vagyok kezelni a nehéz helyzeteket.”

„Profi szakács vagyok.”

„Minden lehetőséget magamnak kell megragadnom.”

„Hogyan kell önállóan élni, problémákat megoldani egy másik kultúrában, és hogyan lehetek rugalmasabb és nyitottabb mások felé.”

„Hogy nagyon szeretek dolgozni, mert a pénz motivál, nem vagyok lusta a főzésben és majdnem mindennap nagyon finom ételeket főzök. És hogy nagyon alkalmazkodó vagyok, mivel könnyen találok munkát, van párom és rövid idő alatt sikerült teljes életet kialakítanom.”

A hallgatói válaszok hűen tükrözik, hogy a kreatív írásgyakorlat jóval több egy egyszerű rendszerező feladatnál: valódi érzelmi biztonsági hálót nyújt a hazatérés előtt állóknak. A válaszokból kitűnik, hogy a nyelvtanulók nemcsak szavakat vagy kulturális érdekességeket sajátítottak el, hanem – a magyar nyelv közegében – képessé váltak saját belső változásaik megfogalmazására is. Ez a fajta lezárás segít abban, hogy a külföldön töltött időszak ne egy elszigetelt fejezet maradjon az életükben, hanem egy magabiztosságot adó élettapasztalat, amely a kulturális sokk negatív hatásait pozitív önreflexióvá szelídíti.

ÖSSZEGZÉS

Az irodalomterápiás szemléletű óratervek kidolgozása és kipróbálása során egyértelművé vált számomra: korábbi feltételezésem helyesnek bizonyult. A szépirodalmi művek ilyen megközelítésű nyelvórai felhasználása nem csupán egy megvalósítható módszertani kísérlet, hanem egy kifejezetten értékes és hiánypótló lehetőség a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

Terapeutaként azt tapasztaltam, hogy a közös olvasás és az írásgyakorlatok észrevétlenül nyitják meg a hallgatók belső világát: fejlesztik az empátiát, erősítik a csoporttagok közötti kötődést, és segítenek a tanulóknak abban, hogy saját megküzdési stratégiákat találjanak az idegen nyelvű közegben.

Nyelvtanárként pedig azt láttam, hogy ezek a foglalkozások élettel töltik meg a tantermet. A versek és novellák feletti diskurzusok során a hallgatók valódi, tétre menő kommunikációba kezdtek; a történetmesélés és a kreatív írás pedig olyan szókinccset és gondolkodásmódot hívott elő belőlük, amelyre a hagyományos tankönyvi szövegek ritkán adnak esélyt. Ez a fajta munka nemcsak a motivációt növeli, hanem a tanuló teljes személyiségét bevonja a folyamatba.

Hiszem, hogy az irodalmi alkotások jóval többek pusztán tananyagnál vagy kultúráközvetítő eszköznél. Olyan kapuk ezek, amelyekén átlépve a tanulók közelebb kerülhetnek a magyar nyelv mélyebb, személyesebb megértéséhez, és ezen keresztül önmagukhoz is.

A nyelvoktatás egyik perspektivikus iránya lehet az irodalomterápiás megközelítés alkalmazása, amely a nyelvtanulást nemcsak eredményesebbé, hanem emberközelebbé és személyesebbé teheti.

IRODALOM

- Bándli, J. (2021). „Ritkaságok tanítása” – A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben. In J. Bándli, A. Pap, & Z. Zajacz (Eds.), *MID-KÖRKÉP. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók* (pp. 53–75). ELTE Eötvös Kiadó. <https://www.eltereader.hu/media/2021/06/Bandli-Judit-Pap-Andrea-Zajacz-Zita-Magyar-mint-idegen-nyelv-web.pdf>
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Béres, J. (2017). „Azért olvasok, hogy éljek” – Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig. Kronosz Kiadó.
- Béres, J. (2022). *Élet a sorok között – Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*. Libri Könyvkiadó.
- Carter, R., & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Longman.
- Deák, A. M. (1993). Nyelvoktatás – irodalomoktatás. *Iskolakultúra*, 3(15–16), 62–72. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29125>
- Dóla, M. (2016). *Kortárs próza a magyar mint idegen nyelv órán – Beszámoló*. Pont HU. http://ponthu.blog.hu/2016/05/24/kortars_proza_a_magyar_mint_idegen_nyelv_oran_beszamolo
- Erdei, Gy. (2002). A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In E. Kárpáti & T. Szűcs (Eds.), *Nyelvpedagógia* (Iskolakultúra-könyvek 12, pp. 47–52). Iskolakultúra.

- Fülöp, M., & Sebestyén, N. (2011). Kulturális sokk? Kulturális különbségek Budapesten tanuló amerikai egyetemisták szemével. *Pszichológia*, 31(2), 81–105. <https://doi.org/10.1556/pszicho.31.2011.2.1>
- Hidasi, J. (2004). *Interkulturális kommunikáció*. Budapest, Scolar.
- Holló, D. (2019). *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. L'Harmattan Kiadó.
- Jeney, É. (2012). *Nyitott könyv – Irodalom, terápia, elmélet*. Balassi Kiadó.
- Mazza, N. (2025). *Irodalomterápia – Elmélet és gyakorlat*. Multiverzum Kiadó.
- Márai, S. (2000). *Összegyűjtött versek*, Helikon.
- Szili, K. (2005). A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2*, 5(1), 44–53.