



Rónay György (1913–1978):

ARS POETICA

*Csak tartani a tollat mozdulatlan,
s várni, míg saját súlyától lecsöppen
róla a vers.
És beissza a föld.*

Forrás: <http://csendszirom.qwqw.hu/?modul=oldal&tartalom=1154330>

2013/5.
NOVEMBER–DECEMBER

TREZOR KIADÓ

1149 Budapest, Egressy köz 6. (Az Egressy út 46. mellett!)

Telefon/fax: (1) 363-0276 * E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Az árak 2013. december 31-ig érvényesek.

Raktári szám:	Szerző:	Cím:	Iskolai ár (Ft)	Bolti ár (Ft)
TR 0001	Cs. Nagy Lajos	Alapfokú helyesírási gyakorlókönyv 3–8. osztály	960	1150
TR 0002	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 3–4. osztály	760	960
TR 0003	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 3–4. osztály	450	550
TR 0005	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 5–6. osztály	760	960
TR 0006	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 7–8. osztály	960	1150
TR 0007	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 5–6. osztály	550	720
TR 0010/T	Magassy László	Leíró magyar nyelvtan az általános iskolák 5–8. és a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya számára (Tartós tankönyv változat, kemény kötésben.)	820	930
TR 0011	Magassy László – Magassyné Molnár Katalin	Gyakorlatok, feladatok I. magyar nyelvtanból az általános iskolák 5. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya számára	200	250
TR 0012	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 5–6. osztály	500	660
TR 0013	Magassy László	Gyakorlatok, feladatok II. magyar nyelvtanból az általános iskolák 6. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok II. osztálya számára	200	250
TR 0014	Magassy László	Gyakorlatok, feladatok III. magyar nyelvtanból az általános iskolák 7. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok III. osztálya számára	200	250
TR 0015	Magassy László – Magassyné Molnár Katalin	Gyakorlatok, feladatok IV. magyar nyelvtanból az általános iskolák 8. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok IV. osztálya számára	200	250
TR 0016	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási gyakorlókönyv	1200	1450
TR 0018	Cs. Nagy Lajos	Magyar nyelvi munkafüzet 1–2. osztály	550	650
TR 0019	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 7–8. osztály	600	750
TR 0021	Tánczos K.	Középiskolába készülök! Gyakorlókönyv magyar nyelvből	840	950
TR 0022	N. Császi Ildikó	Példaszövegek a magyar nyelvtan tanításához 2–8. osztály	630	750
TR 0023	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 3–4. osztály (Átdolgozott, bővített, színes nyomású kiadás; szerepel a tankönyvjegyzéken.)	960	1100
TR 0024	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 7–8. osztály (Átdolgozott kiadás)	600	750

MAGYARTANÍTÁS

2013. 5. szám

LIV. évfolyam

Lektorált módszertani folyóirat.

A megjelenő cikkeket a szerkesztőbizottság két tagja vagy két felkért külső szakember lektorálja.

Megjelenik elektronikus formában (e-mail-mellékletben megküldött pdf-állományként) évente ötször: január, március, május, szeptember és november hónapban.

A korábbi számok hozzáférhetők az alábbi webhelyen:

<http://www.trezorkiado.fw.hu/indexmtan.html>

Szerkesztő:

A. Jászó Anna

Szerkesztőbizottság:

Adamik Tamás, Benczik Vilmos,
Hangay Zoltán, Merényi Hajnalka,
Raátz Judit, Zimányi Árpád

A szerkesztőség címe:

Budapest, Eötvös u. 77. 1153

Telefon/fax: 306-4234

E-mail: postmaster@adamir-retor.t-online.hu

* * *

Kiadja a Trezor Kiadó

A kiadó címe:

Budapest, Egressy köz 6. 1149

Telefon/fax: (1) 363-0276, e-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Felélős kiadó:

A Trezor Kiadó igazgatója

ISSN 0464-4999

Az elektronikus kiadás előfizetési díja 2013-ra: 1000 Ft

A folyóirat megrendelhető a Trezor Kiadó címén, levélben, e-mailben, telefonon vagy faxon. Fizetés a megrendelést követően megküldött számla alapján csekken vagy átutalással.

TARTALOM

JUBILEUM

- Ambrus Ágnes: „Véres építést parancsoltál nekem, Úristen...” (Kós Károly: Az országépítő)..... 2
- Rónay György 100 (Szárszó, Szántód: emlékezés és könyvbemutató)..... 4

IRODALOM

- H. Tóth István: Keresztény lelkiségű szövegek bemutatása a pedagógusképzésben..... 5
- Paál Zolt: „...egymásra fogott magyarok...” (Gérecz Attila – élete és költészete az iskolai irodalomoktatásban)..... 9
- A. Jászó Anna: Jókairól – más szemzőgből I.13
- Szűk Balázs: Arany-balladák értelmezése szavalóknak I.....15

A TANÍTÁS MŰHELYE

- Komjátszegi Zsófia: Tanításmódszertan a középiskolában17
- Laczkó Mária: Referenciaviszonyok és szövegértés20

NYELVMŰVELÉS

- Dóra Zoltán: Alkotórezs, alkotórész.....29
- ### KÖNYVSZEMLE

- Újszászi Bogár László: Adamikné Jászó Anna: Klasszikus magyar retorika ♦ Málnási Ferenc: A „Sokszínű irodalom” tankönyvcsalád ♦ Vasvári Zoltán: H. Tóth István: Helyesírási gyakorlatok 5. évfolyam ♦ Zimányi Árpád: Adamica Zorán: Fejezetek a műfordítás elméletéből ♦ Angyal László: Csikány Andrea: A palóc nyelvjárás hat kutatóközpontjának lexikológiai vizsgálata... ♦ Málnási Ferenc: Román–magyar kulturális szótár, Dictionar cultural maghiar–román .30

VERSENY

- „Édes anyanyelvünk” nyelvhasználati verseny 2013.....39

ÖTLETTÁR

- Raátz Judit rovata40

E számunk szerzői:

Ambrus Ágnes, főiskolai tanár, Kézdivásárhely ♦ Angyal László, tanár, Eperjesi Egyetem ♦ Dóra Zoltán, tanár, Vác ♦ A. Jászó Anna, professor emerita, ELTE BTK ♦ Komjátszegi Zsófia, tanár, Budapest ♦ Laczkó Mária, tanár, Budapest ♦ Málnási Ferenc, tanár, Kolozsvár ♦ Paál Zolt, tanár, Kiskunmajsza ♦ Raátz Judit, tanár, ELTE BTK ♦ Szűk Balázs, költő, Debrecen ♦ H. Tóth István, tanár, Balassi Intézet, Budapest ♦ Újszászi Bogár László, PhD-hallgató, ELTE BTK ♦ Vasvári Zoltán, tanár, Budapest ♦ Zimányi Árpád, tanár, Eszterházy Károly Főiskola, Eger

Ambrus Ágnes

„Véres építést parancsoltál nekem, Úristen...”

Kós Károly: Az országépítő

Az Erdélyi Múzeum Egyesület Kós Károly-évnek nyilvánította a 2013-as esztendőt, az építész, az író, a grafikusművész, az erdélyi irodalmi élet szervezője, az ideológus, a politikus, a mezőgazdaság születésének 130. évfordulója alkalmából. A sepsiszentgyörgyi Székely Nemzeti Múzeum is – amely a művész által tervezett épületben működik – az idei évet Kós Károly emlékének szentelte. A Kós Károly emlékévé keretében a sepsiszentgyörgyi múzeumban az év elején bemutatták az *Ácsolt fatornyok – Védelmező templomok* című tárlatot. Februárban ugyanitt megszervezték Márton László *Kós Károly tervezte kovácsolvas munkák* című könyvének bemutatóját, amelynek meghívottja volt Nagy György olaszteleki vasműves. Márciusban a Kós Károly-portréfilmet vetítették le, április 25-én megnyitották a *Kós Károly világa, 1912* című, Budapest Főváros Levéltárával közösen rendezett vándorkiállítást, amely július 25-ig volt látogatható. Augusztus 16-án ez utóbbi kiállítást a kézdívasárhelyi Incze László Cémtörténeti Múzeum látta vendégül, ahonnan szeptemberben Bukarestbe vándorolt.

Az emlékévé – remélhetőleg – segített közelebb vinni a közönséghez az építész és a grafikusművészt. De vajon mennyire ismerik – különösen a fiatalabb nemzedékhez tartozók – az író Kós Károlyt? Mennyire olvassák a műveit? A tantervekben és a tanítási gyakorlatban – még Erdélyben is – egyáltalán nem vagy alig jelenik meg az író. Pedig több kritikus és irodalomtörténész azt tartja róla, hogy a XX. század legszebb történelmi témájú műveit ő alkotta meg. Ezek között emlegetik az 1934-ben megjelent *Az országépítő* című regényt is, amelynek idén – több okból is – egyre nagyobb lehet az aktualitása. Hiszen bármennyire is hangsúlyozzák a modern irodalomelméletek, hogy egy irodalmi szöveg csak önmagában, kontextusától függetlenül lehet értékes (vagy értéktelen), mégis észre kell vennünk azt, hogy a megszületés vagy a befogadás körülményei többletjelentést kölcsönözhetnek annak, vagy felerősítetik bizonyos (rész)jelentéseit.

Kós Károly István király alakjához és korához fordult akkor, amikor az összeomlás után Erdélyben, szülőföldjén, az új körülmények között közösséget és művelődési életet kellett építeni, (újra)szervezni és megtartani. Ezért azt gondolhatná a regénnyel először találkozó olvasó, hogy nagyon is illusztratív alkotás *Az országépítő*, hogy pusztán a Trianon utáni erdélyi társadalom problémáit vetíti vissza István király korába az író. De már az első oldalak elolvasása után kellemes meglepetésben lesz része, mert – a kiváló atmoszférateremtés révén – azonnal a régmúltban, a honfoglalás utáni időkben, Géza fejedelem korában érezheti magát. A táj, a korabeli magyar ember, az általa megteremtett élet, valamint a Géza fejedelem által nemrég választott égi Úr együtt van jelen ebben az első fejezetbeli érzékletes leírásban:

„A vár alatti térségre porfellelger terpeszkedik, lomhán, mint őszi reggelen a köd. És a fellegből csupán a magasodó szalmakazlak teteje látszik ki, mint szigetek a tengerből. De az Úr tudja, hogy a forró, csipős porban félmeztelen, barnatestű rabok nyüzsgönek hajnal óta: emberek, asszonyok és gyermekek hordják, terítik a kényeket, hajkurásszák a nyomtató lovakat és hányják villával a szalmát, seprik, gereblyézik a polyvát és a magot. Emberek, asszonyok és gyermekek dolgoznak és nyüzsgönek ott reggeli szürkület óta. Az Úr szeme a gomolygó porfellelgeren keresztül is látja őket, ahogy a csipős por vastagon lepi be izdadt orcájukat és meztelen testüket és karjukat és lábszárukat, és szennyesen szürkére festi a hajukat. Látja jól, mintha csak ott volna maga is, hogy amikor az izzadság lecsorog a homlokukon, piszkos, barna barázda marad a nyomában, hosszú, lefelé kanyarodó barázda az orcájukon, nyakukon, meztelen testükön, amit azután megint csak belep a gabona pora. Mindent jól lát a Nagyúr a porfellelgeren keresztül is. Látja a rabvigyázókat is, a bő vászonruhás, kicsi, sovány lovas embereket. A fejükön hegyes süveg, jobb kezükben bőrből fonott, hosszú korbács. Lassan léptetnek a nyüzsgő emberek között fel és lefelé, és ők is, a lovak is olyan szennyesen szürkék, mint a dolgozó emberek. Egyszer-egyszer megrántja lovát egyikük-másikuk; a ló felkapja fejét, nyikkan egyet, a korbács suhog és pattan. Úgy lehet, valakinek a hátán véres csíkot hagy. De azt is belepi egyszerűen a szürke por.”

És aztán a regény első fejezetében megteremtett történelmi hitelesség végigvonul az egész alkotáson. Az olvasót a négy könyv olvasása közben magával ragadják a képszerű leírások, a korhű életképek, a néhány erőteljes vonással megrajzolt vagy részletesen jellemzett alakok, a csatajelenetek, a drámai párbeszéddek, valamint a korhangulatfestő, erdélyi népnyelvből inspirálódó, stilizált archaizálás.

A mű alapkonfliktusa, az ősi pogány és keresztény ellentét, azóta – így vagy úgy – többször került az érdeklődés középpontjába. Kós Károlynak a regényben sikerült életszerűen bemutatni ezt a konfliktust, és lélektani hitelességgel megteremteni István király alakját, akinek gyakran kellett kemény kézzel fellépnie akkor is, amikor – személyiségéből fakadóan – nem szerette volna, de a királyi szerep rákényszerítette erre. Emlékezetes marad az olvasó számára a jelenet, amikor az édesanyja, Sarolt, megtagadja őt, és azt is vállalnia kell:

„De Sarolt ott maradt állva a fia előtt:

– Mit akar tőlem a király?

– Szabad vagy, Anyám, és tehetsz, amit akarsz. Kérdezlek, mit akarsz tenni?

– Én kérdelem, király, mi lesz a sorsa ángyomnak és a gyermekeknek, akik édesöcsémnek fiai?

A király orcája elborult:

– Nyitra várába küldöttem őket.

– És mi lesz a sorsuk?

– Amit a törvény parancsol.

– S mit parancsol a törvény, akit Te hoztál?

– A törvényt tudós papok hozták velem, Anyám; Isten jó szolgálói. És a törvény parancsolja, hogy a lázadó vajda fiai rabok maradjanak, soha ne láthassák a világot, és ne hallhassák a világi élet szavát...

Sarolt elfehéredett, és megtántorodott:

– Ezt akarod?

– Ezt parancsolja a törvény. De Te, Anyám, azt teheted, amit akarsz.

– Együtt maradok ángyommal és a gyermekekkel – mondta Sarolt, és állott egyenesen, sugáron. – Megyek velük Nyitra várába, király rabjának, s ha kell, tovább is. De félek, neked nem lesz az Isten kegyelmes.

István behunyta szemét, és orcája sárga volt és meredt, mint a halotté; úgy mondta:

– Anyám, Te akartad ezt is.”

A történelmi események háttérében ott húzódik két szép, líraian megrajzolt szerelmi történet is: István király és az erdélyi Gyula görög Úrasszonya, valamint Csanád és Ajtony „vezír” szintén görög felesége között. Istvánnak a magánéletben is le kell küzdenie vágyait, Isten parancsolatjára le kell mondenia a szép szőke asszonyról, akit a regény elején így jelenít meg az író:

„Az asszony pedig csak ment, lassú, sétáló lépésekkel, és mellette István. Szótlanul, és szívta, minden lélegzéssel beszívta azt a fűszeres szagot, és érezte, hogy szédül, bódul a feje és a látása zavarosodik. Az asszony a grádícson lépked már lefelé és már a vár dombján fel, bíborszínű ruhájában délcegen ing-ring, mint kevély liliomvirág. Feje büszkén feltartva kicsit meghajtott nyakán, és minden lépésnél előrebukik a szoknya alól az apró, hegyes, sárga papucs. A várpiacra a palota előtt áll meg. Az alkonyatban világít a fehér orcája. Vékony íves szája kicsit nyitva, és az apró fogak, mint a nemes gyöngy-sor. Az asszony áll István felé fordulva, s az úrfi most reszket, a hideg rázza, és összeszorítja a fogait, mert harapni akarna. Itt a nyílt piacon meg akarná harapni azt a piros, vékony száját.”

Ajtony feleségének és Csanádnak a szerelmi története pedig egyenesen modern krimibe illő, de mégsem idegen a középkor világától: a szép görög asszony megmérgezi az őt kegyetlenül megkorbácsoló, részeges urát, hogy megmentse szerelme életét.

Kós Károly külön célja lehetett, hogy Erdély – műbeli szóval: Erdőelve – sajátos különállását – mai kifejezéssel élve: autonómiáját – a regény első fejezetétől kezdve részletesen bemutassa. A „Gézafi” István apja parancsára azért látogat el oda, hogy az erdélyi Gyula és az ott élő népek támogatásukról biztosítsák őt, és Géza fejedelem halála után majd elismerjék királyuknak. Gyula melléje áll, megígéri, hogy a pajzsot nem billenteni, hanem emelni fogja, mert Istvánt az ő véréből valónak ismeri el, de büszkén figyelmezteti, hogy erre a sajátos tájra és az ahhoz szorosan kötődő lelkiületre, Erdőelve sajátos külön életére, szokásaira és kultúrájára neki is figyelnie kell:

„Ha a víz megindul tavaszkor, ideig hozza a kicsi tutajt le, akit az erdélyi hegyekben kötnék. Itt megvásárolják a tutajt a bolgár, avagy görög köpecek, és összekötik a nagy tutajokat. S a fa megyen le a Tiszára, Dunára és onnan tovább. Ki tudja, meddig? Mindig így volt ez itt. Ez a vigyázó-szállás is a dombon mindig itt volt. Írott kövek vannak itt körs-körül, de nemigen tudják elolvasni róla a rovást. Apáinkról maradt ránk, amikor Árpád vezír a magyarai nemzetségekkel a Duna mentére szállott alá a hegyekről, a Kende nemzet a mezsei kapun által és a mi nemzetségünk itt a Maros torkán által jött az erdélyi tartományba. S azóta Árpád nemzetsége tartja a vezéri botot a Tiszától napnyugatra, a Gyula

nemzetség pedig az erdőelvi tartományban és a Maros-Tisza szegeletében a Köröstől le a dunai gyepeig. Így osztottak meg a mi eleink, és lám, miközöttünk békesség van.”

A regényben mindvégig a vívódó, önmaga belső érzéseiről lemondó, Isten parancsát követő királyt láttatja az író, aki azonban a kemény sorscsapások hatására megbocsátani is tud, és aki az utolsó jelenetben Istenhez fohászkodva így foglalja össze életének lényegét:

„Véres építést parancsoltál nekem, Úristen, s én nem irgalmazhattam, s Te se irgalmaztál nekem, Istenem... Koppánynak halni kellett... s Ajtonynak... Tonuzobának is... s az utolsó Vazul volt... s ez volt a legnehezebb, Uram...”

Kiabált már a király, és ült ágyában, és irtózva hallgatta mindenki a nehéz szókat:

– *De én a gyermekeket adtam... s Imre volt az utolsó... S az volt a legnehezebb terű, Uram, amit reám tettél... S mindent Te parancsoltál, és ezért nem lehet igazsága Csanádnak, s én hiszek Neked... S irgalmaznál nekem, Istenem...*

Mintha most megpattant volna valami, egyszerre elhallgatott a szava, és hátraesett ültében a király. De a szeme nyitva maradt és a szája is nyitva. És aztán nem moccant többet, és semmi nem moccant, de minden mintha megmeredt volna.

S a dermedt csendet az orvosbarát szava törte meg:

– *István király meghalt...*”

* * *

Rónay György 100

Szárszó, Szántód: emlékezés és könyvbemutató



2013 Rónay-émlékév. Születésének centenáriumát ünnepeljük, és halálának 35. évfordulójáról emlékezünk meg.

Október 8-án Balatonszárszón és Szántódon is a száz éve született Rónay György író-költőre emlékeztek. A szárszói helyszín az író szeretett nyaralója volt az Ady Endre utca 30. alatt. A megható és felemelő megemlékezés moderátora Rónay György irodalomtudós fia, Rónay László professzor úr volt. A nyaraló falán elhelyezett emléktáblánál Pomogáts Béla irodalomtörténész, a Berzsenyi Dániel Irodalmi és Művészeti Társaság elnöke mondott emlékbeszédet, Jelenits István volt piarista tartományfőnök, Rónay György egykori érettségiző tanítványa a tanár Rónayt idézte meg, majd Matyikó Sebestyén József költő a saját versét olvasta föl. A szép számú közönség előtt megtartott megemlékezést koszorúzás zárta. Koszorút helyezett el a Berzsenyi Társaság nevében Pomogáts Béla és Matyikó Sebestyén József, a *Vigilia* nevében Jelenits István és a szárszói általános iskola tanulói, akik zárásként *Szárszó – utoljára* című négysorosai-val emlékeztek a költőre.

Este Szántódon, a *Pálóczi Horváth Ádám Közösségi Ház*ban Vasvári Zoltán új, *Mint kútmélybe kő* című, Rónay-tanulmányokat tartalmazó kötetét mutatta be Baranyi Ferenc Kossuth-díjas író, költő. A kötet borítóját Bihari Puhl Levente síófoki festőművész tervezte. Másnap, október 9-én Szárszón, a községi könyvtárban Matyikó Sebestyén József mutatta be a kötetet, majd a szerző, Vasvári Zoltán tartott nagy sikerű előadást Rónay György és Balatonszárszó címmel.



Pomogáts Béla, Jelenits István és a dedikáló Rónay László a szárszói kertben.

A háttérben Vasvári Zoltán, a Rónay-kötet szerzője.

H. Tóth István

Keresztény lelkeségű szövegek kutatása a pedagógusképzésben¹

Utak a szakrális nyelv és irodalom felfedezéséhez

Korábban a tanári és kutatói rendezőelvetem az a szemlélet biztosította, amelynek lényege, hogy a *sakrális irodalom* értékeit, különös hangvételel olvasmányait *felfedezettő szándékkal* helyezzem általános iskolai tanítványaim, középiskolai diákjaim, főiskolai hallgatóim és külföldi, a magyar filológia és műfordítás iránt elkötelezett egyetemistáim elé.²

A korszakos jelentőségű 1978-as tanterv bevezetésétől kezdve egyértelműen és folyamatosan azt tapasztaltam, hogy mindinkább *befogadói zavartság nélkül*, belülről fakadó megismerési szándékkal közeledtek tanítványaim az elolvasásra, feldolgozásra választottam-ajánlottam szakrális jellegű korpuszokhoz. Minden bizonnyal szerepet játszott ebben az oktatást megújítani akaró folyamatban a *társadalmi-politikai környezetben* bekövetkezett, addig elképzelhetetlen erejű változás is.

Amikor a '90-es évektől kecskeméti óvó- és tanítójelölteket, azután ungvári, moszkvai és prágai egyetemi hallgatókat tanítottam vendégtanárként *nyelvészetből*, *magyarságismeretből*, akkor még erőteljesebben foglalkoztatott engem az úgynevezett *magyar nyelvű vallásos szövegek* megismertetésének a szándéka; értelemszerűen az általam megvalósíthatónak tartott elképzelések kimunkálásának útjai érdekeltek elsősorban. Ugyanakkor, egyre inkább, mind gyakrabban fel kellett tennem magamnak a következő kérdéseket:

a) *Kordivat uszályába* keveredtem-e, vagy szakmailag megalapozott, távlatos szándék vezérli a szakrális irodalommal foglalkozó irodalom- és nyelvpedagógiai tevékenységeimet?

b) Sikerül-e távol maradnom a *moralizálásra* csábító, az irodalom- és nyelvpedagógiai munkámat esetleg veszélyeztető lehetőségektől?

c) Van-e bennem *keresztény lelkeség* a szaktudomány szolgálatát mellett?

Vagyis rendet kellett tennem a szakrális irodalom tanításával összefüggő elképzeléseim között, és tudatossá kellett formálnom a teendőim alapelvét. Miről van szó? *Alapkövetelménynek nevezem, hogy a tanító- és tanárképzésben be kell mutatnunk a hallgatóknak a szakrális szövegek tanórai megmunkálásának a mértéktartó, túlzásoktól mentes feldolgozására képessé tevő pedagógiai tudást.* Rá kell világítanunk a *belső* értékvilágot megteremtő *koherencián* túli, úgynevezett *külső koherenciát* létrehozó komponensek *jelentésháló-szervező tényezőire* is. Meg kell tanítanunk hallgatóinkat arra, hogy értelmes *nyelvpedagógiai és olvasmánymegértést* fejlessz, valamint a *tantervi követelményekkel* számolva bátrabban / bátrabban nyúljanak a szakrális irodalom alkotásaihoz. Lehetnek ezek az alkotások a magyar nyelv emlékei, a magyar irodalmi nyelvet megalapozó, továbbfejlesztő költők, írók művei, valamint a képző-, zene- és filmművészet jelentős alkotásai. A példák említésétől most szándékosan tekintek el. Kétségtelen, hogy alapértékül minden esetben a *Szentírás ismeretét* kell vennünk, hiszen e nélkül a kút-fő, tehát a *Szentírás* ismerete nélkül tevékenységünk olyan, mint a *sínyom fehér tarhegyen, mit befű a szél hajnalban* – Pávulus Utsi számi (lapp) költő gondolatát vettem kölcsön most, hogy érzékeltessem a szakrális vonatkozású nyelv és irodalom tanításával összefüggő feladatunk jelentőségét.

A témával annál inkább foglalkoznunk kell, mert korunk útkereső embere mind gyakrabban keres támpontokat a keresztény szellemiség világában élete élhetőbbé tételéhez. Erről a kereső folyamatról adott hírt legutóbb a *Magyartanítás* hasábjain Deák-Sárosi László, amikor J. R. R. Tolkien *A Gyűrűk Ura* értékvilágára mutatott rá (Deák-Sárosi László 2013), segítendő a keresztény szellemiség iránt vonzó, abban tényeket, érveket, megbízható összefüggéseket kereső magyartanárokat (is), akik élni kí-

¹ Jelen dolgozatom a Vácott elhangzott „Keresztény lelkeségű szövegek kutatása a pedagógusképzésben” című előadásom szerkesztett változata. („Gravissimum educationis” A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején – konferencia, 2013. április 26., Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

² 1996-tól 2005-ig egyetemi docensi beosztásban a moszkvai Lomonosov Egyetem vendégoktatójaként, a 2006–10. tanévekben egyetemi vendégtanárként a prágai Károly Egyetemen foglalkoztam rendszeresen magyar nyelvű szakrális szövegekkel nyelvészeti és magyar művelődéstörténeti szemináriumok keretében.

vánnak a joggal és okkal bíralt kerettanterv itt-ott felcsillanó, de tiszteletre méltó lehetőségeivel a sajnálatosan szerény óraszámúra degradált magyartanítás keretében.

Alapelvek és gyakorlat kapcsolatáról

Olvasmánymegértést fejlesztő nyelvpedagógiám középpontjában az értékörzés, az értékbefogadás, az olvasó ember intellektuális értékekkel való gazdagítása áll. Szándékosan és tudatosan használom az *olvasmánymegértést fejlesztő nyelvpedagógia* kategóriát, mivel a szakrális szövegek, illetőleg alkotások nemcsak irodalomórán vannak / lehetnek jelen. Alapelveim, amelyek az irodalomtanításban megvalósítható *differenciált képességfejlesztéssel* (H. Tóth 1990) vannak rokonságban, a következők:

1. a művészetjelleg középpontba állítása;
2. a szövegközpontúság biztosítása;
3. a nyelvi-stilisztikai többletjelentés feltárása;
4. az érzelem nevelése, az érzelmek karbantartása;
5. az önállóság, az olvasói igény fejlesztése;
6. az alapkészségek fejlesztése:
 - a) a beszéd művelése,
 - b) az olvasástechnika gondozása,
 - c) az igényes szövegszerkesztés megalapozása,
 - d) az átélt szövegtolmácsolásra készítetés;
7. a komplexitás erősítése;
8. a hitbeli élmények fokozása.

Mindezek után felmerülhet a kérdés: vajon miben más, miféle újdonságot hordozó ez a koncepció, jelesül az *olvasmánymegértést fejlesztő nyelvpedagógia* a már ismert, alkalmazott irodalom- és nyelvpedagógiai stratégiákhoz képest? Egyértelműen az a lényege a tanítási, pedagógusképzési elvemnek, hogy a szakrális irodalom, illetőleg a szakrális szöveg ne csupán vendégként jelenjen meg nyelv- és irodalomóráinkon, hanem rendszeres és elidegeníthetetlen részeként a pedagógiai tevékenységünknek. Ez a céltételezés akkor lesz mindennapi gyakorlattá, ha a pedagógusképző intézmények illetékes oktatói maguk is belátják és elfogadják annak a szükségességét, hogy nyitni kell a szakrális alkotások felé.

A továbbiakban néhány példát említek a fentieket erősítendő.

A *Miaryánk* szövegváltozatainak az elemzéséről a *Magyar Nyelvben* olvashatunk olyan tanulmányt (Nyáry 1999), amelyik művelődéstörténeti és nyelvtörténeti szempontokból is hasznos lehet a keresztény lelkiségű pedagógusképzésben. Ez a szakmunka és a benne felmutatott kutatási eredmények készítettek az *Úrangyala* imádságnak a záró könyörgésével foglalkozó, a magyar szakon tanuló pedagógusjelölteket segítő mélyreható, tüzetes szövegelemzésem elvégzésére, majd a tanulságok tanulmányban történő rögzítésére. Az *Angelushoz* fűződő lelki vonzódásom mellett az *archaikus népi imádságok* tipologizálása, szerkezeti ismérveiknek a feltárása (Takács 2003) is kétségtelenül döntő szerepet játszott ebben a szemelvényválasztásomban, különös tekintettel arra, hogy nyomtatékkal hívjam fel a pedagógusjelölteket és a már gyakorló magyartanárokat a *vallásos szövegekkel történő tanórai foglalkozásokra*. Azért választottam részletbe hatoló elemzésül az *Úrangyala* befejezését, mert ez a korpusz a műfaját tekintve úgynevezett *záró könyörgés*, szövegszerkezeti megközelítésből egy *bekezdésnyi szövegmű*. Ennek a nyelvészeti és a nyelvpedagógiában is hasznosítható elemzését úgy végeztem el, hogy ezzel a példával is támogassam *a sokféle*, tehát a változatos tematikájú és a nem szokványos szerkezeti *szöveggel való bánni tudás elvének az érvényesítését* a tanítói és a magyartanári gyakorlatban, valamint a pedagógusképzésben (H. Tóth 2012).

Jelen dolgozatom előzményei között megemlítenéd eddigi kutatásaimnak az a szakasza, amikor az *archaikus népi imádságoknak* a tanításba történő beemeléséről irodalmi feladatgyűjteményben kínáltam lehetőségeket (H. Tóth 1999b), majd módszertani írásban is felhívtam a figyelmet az ezeknek a szövegműveknek a nyelvi-stilisztikai és műfaji fontosságára, jelentőségére (H. Tóth 2001), mert alkalmasak a *gondolkodva tanulás* stratégiájának a megerősítésére. Ugyanígy fontosnak tartottam a *Szentírásnak* Jézus keresztre feszítését elbeszélő vonatkozó szakaszai és az *Ómagyar Mária-siralom* összehasonlító elemzését olvasmánymegértést fejlesztő irodalmi feladatgyűjteményben azzal a céllal, hogy még érzékenyebben legyenek figyelemmel a 11–12 évesek a szakrális szövegek és a bibliai források kapcsolatának a feltárására (H. Tóth 1999a).

Ez idő tájt hosszabb kutatásba kezdtem, amelynek témája az, hogy *a szakrális vonatkozású nyelv és irodalom* miképpen volt jelen *a második világháborút követő közoktatás tanterveiben* a 2013-ban hatályba lépő kerettanterv. Vizsgálódásom lényegében tantervelemzés és tanterv-felfogásbeli, továbbá mentalitásbeli elemzés lesz.

A váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola a „Gravissimum educationis” *A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején* címmel megrendezett konferenciájára tanulmánykötetet készített. Ebben a kiadványban „Az Út keresése” című, hosszabb dolgozatomban az elméleti háttérismertetek szükséges mozgósítása mellett olyan gyakorlati megoldásokat mutatok be, amelyek felhasználhatóak a szakrális jellegű Balassi Bálint-költemények, Pilinszky János-versek és Lackfi János-szemelvények tanórai feldolgozásakor, illetőleg ezek nyomán más szakrális alkotások tanításra és tanulásra való előkészítésekor (H. Tóth 2013).

A továbbiakban tegyük magunk elé Sík Sándor itt következő versét!

Sík Sándor: Jézus és a kereszt

Akkor fölemelék a keresztet a poroszlok,
És tompán megzördültek a hosszú nagy szegek.
Odalépett. Szemében két csillag remegett,
S az ostor izzó csókja szent vállain piroslott.

A palota előtt kiáltozott rekedten
A hullámozó tömeg, kis, szegény emberek.
A lét örök forgása egy percre megmeredt,
S némán egymásra néztek: Krisztus és kereszt, ketten.

Vöröslő fény világolt a Koponyák-hegyén,
Az égen torladoztak fekete fellegek.
Már vijjogott a szél, a föld már reszketett,
És recsegett a kárpit a templom rejtékén.

Nagy, ismeretlen tűzzel a lét új titka rezgett
Szemén és homlokán s a töviskoszorún.
És karjait kitérte, szelíden, szomorún,
És magához ölelte a rettentő keresztet.

Ez a lírai szövegmű egyértelműen kapcsolódhat a húsvét ünnepeköréhez ajánlott olvasmányul éppúgy, amiként közös tanórai elemzésül, vagy úgynevezett projekt munka keretében történő feldolgozandó szemelvényül is. Hogy mindez miképpen teheti meg a gyakorló magyartanár – kerülve a moralizálás veszélyeit –, azt példásan szervezett nyelv- és irodalompedagógiai szemináriumon hallgatóinkkal közös összefogásban tervezhetjük és vitathatjuk meg, feltétlenül végiggondolva a vonatkozó módszertani alapelveket, műelemzési technikákat, mozgósítva a szükséges szaktudományos ismerveket, figyelemmel a stilisztikai kompetenciára is (H. Tóth 2009).

Mindenekelőtt üssük fel Rónay László *Az írás erkölce és erkölcsstelensége* című esszéket, tanulmányokat tartalmazó, a Nap Kiadónál 2012-ben megjelent kötetét, amelyben Sík Sándorról valló naplót is találhatunk más hasznos és nélkülözhetetlen olvasmányok mellett. Mi az, amit feltétlenül illik tudnunk Sík Sándorról? Ebben is segít minket a Rónay-napló, jelesül: „a Nap volt Sík Sándor költészetének korai jelképe”. Honnan és mire világíthatott rá *a kegyelem vakító világgossága*? Kétségtelen, hogy a kegyelem vakító Nap-fénye adta a *biztonságot, az erőt, a kitértást* Sík Sándornak „a támadásokkal, lekiacsiélésekkel szemben, amely a hitét megvalló költőknek mindenkor osztályrésze azoktól, akik felvilágosultnak gondolják magukat. Neki is jutott lekezelő bíráló Karinthy Frigyesztől” (Rónay 2012).

Ha *ajánlott olvasmány*ként vizsgáljuk a *Jézus és a kereszt* című versszöveget, akkor a műről való gondolatokat, olvasatokat egymás mellé helyezve, vitára készíthetjük diákjainkat tanórai keretben *az értelmezés sokféleségéről*.

Ezt a versszöveget a korábban tanult *nyelvészeti, stilisztikai és verstani ismeretek mozgósítására*, ezeknek a hasznos tudnivalóknak a dinamikus ismétlésére, továbbá új szaktudományos problémáknak a megvilágítására egyaránt felhasználhatjuk. Kiválóan alkalmas ez a versszöveg az *igei és a névszói lexémaállomány feltárására*, az egyes szavak és azok *jelentésháló*jának a *tüzetes vizsgálatára* éppúgy, ahogyan az *áthajló sorok feszültségét* is összevethetjük a *Szentírás* azon részleteivel, ahol a nagypénteki eseményeket mondják el az evangélisták. Lényegében *szövegtípusok és műfajok* egybevetését végezzük / végezhetjük el a hasonlóságok, az egyezések és a különbözőségek mentén. A *drámai nyelv*, de semmiképpen sem annak az eltűzött *mondatfajta*t is érdemes alaposan szemügyre vettünk, és fel fog tűnni a *nyelv sokatmondó lecsupaszítottága*, a versben beszélőnek a *Megváltás misztériumára* történő összpontosítása. Mindezen elemzési technikáknak az új szempontú alkalmazásakor, vagyis a szemelvénynek a hit és az evangéliumok üzenete felől történő megközelítésekor megkerülhetetlen a

Sík Sándor-költemény *versritmusának* és *rímtechnikájának* az egybevetése a költői alkotásban elmondott tragédia komplex megértése szempontjából.

Rendelkezésünkre áll az úgynevezett *projektmunka*, amelyik nemcsak tanórán túli egyéni, *komplex szemléletű alkotásra*, hanem közösségi tevékenykedésre is kínál lehetőségeket. A diákok *vetítettképes bemutató* keretében, természetesen a témakörhöz illően, képző- és zeneművészeti alkotások környezetében láttathatják Sík Sándor versét, mellette az *elemzés-értelmezés* különböző megoldásait is alkalmazhatják. Lehet ez *írásbeli reflexió*, videóra vett *diskurzus*, továbbá hosszabb lélegzetű *kommentár*, amely az *esszé* műfajának ismérveit hasznosítja. Ezzel a megoldással kétségtelenül kilépünk az osztálytermi dimenzióból, lehetőséget kínálva összehangolt, értelmes *virtuális térbeli* közösségi értékre-remtő *munkára*.

Összefoglalásul

Az a szándék vezérelt ennek, a fentiekben bemutattam témával foglalkozó eddigi főbb tanulmányaimnak az elkészítésekor, hogy erősítsem a pedagógusjelölteket a köznyelvitől eltérő műfajok és szövegtípusok elemzésteknikáinak a bátrabb bemutatására, illetőleg megtanítására (Nagy 1984). Arról van szó, és ezt a nyelvpedagógiai gyakorlat is igazolja: *a rövidebb terjedelmű szövegek, kiváltképpen, ha nem a szokványos, nem a mindennapi beszédhelyzetben jelennek meg kutatatandó, elemzendő korpuszként, kíváncsivá, érdeklődővé és kérdéseket felvetővé, vagyis gondolkodóvá teszik – formálhatják – a tanulókat.*

A szakrális szövegek tanításával foglalkozva ismét a magyartanári szakmai felkészültségünk fontossága mellett álltam ki. Ismét rögzíteni kívántam: merjünk szakrális szemelvényeket főiskolai, egyetemi hallgatónk és a közoktatásbeli tanulóink elé helyezni, hogy az adott korpusz megértésével is közelebb juttathassuk tanítványainkat, diákjainkat, hallgatónkat a szakrális tematikához, szünni nem akaró nyomatékkaal erősítve azt, hogy csak és *csak a gondos, körültekintő, friss energiájú szemléletünk segíthet bennünket az olvasástanítás, a szépirodalmi szövegművek elemzése tanításának alapozásában.*

Feltett szándékom volt a magyartanárok figyelmét ezúttal Sík Sándorra, valamint *Az írás erkölcsé és erkölcstelensége* kötetre irányítanom, mert szerzője, Rónay László radikálisan befolyásolhatja *tanári háttértudásunkat*, továbbá *irodalomfilozófiai szemléletünket*, ezáltal *olvasmányválasztásunkat* is, tudniillik „Sík Sándor vallomásaiban és verseiben jelképrendszert teremtett, amelynek középpontjában a megválthatóság, a bűnbocsánat esélye s ormán a megértő Isten áll” (Rónay 2012).

Irodalomjegyzék

- Deák-Sárosi László 2013: *Emlékezzünk mindenre!* – Keresztény szellemiségű regény a kerettantervben: J. R. R. Tolkien, *A Gyűrűk Ura*. Magyartanítás, Budapest
- H. Tóth István 1990: *Differenciált képességfejlesztés az irodalomtanításban*. Módszertani Közlemények, Szeged
- H. Tóth István 1999a: *Jelek az úton* (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged
- H. Tóth István 1999b: *Legendák nyomában* (Irodalmi feladatgyűjtemény 11–12 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged
- H. Tóth István 2001: *Irodalompedagógiánk és az archaikus népi imádságok*. Módszertani Közlemények, Szeged
- H. Tóth István 2009: *Kettős tükrök. A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan*. Egyetemi tankönyv. Társ szerző: Radek Patloka. Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága
- H. Tóth István 2012: *Egy könyörgésről a szövegkutatás szemszögéből – Az Úrangyala könyörgés szövegtani vizsgálata anyanyelv-pedagógiai kitekintéssel*. <http://www.trezorkiado.fw.hu/indexmtan.html> Magyartanítás, Budapest
- H. Tóth István 2013: *Az Út keresése – Hozzájárulás a keresztény nevelés feladatai és annak a harmadik évezred elején született kihívásai megoldásához*. In: Fehér Ágota – Fülöpné Erdő Mária – Mészáros László (szerk.): *Gravissimum educationis – A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
- Nagy József 1984: *A megtanítás stratégiája*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Nyáry Zsigmond 1999: *A Miatyánk szövegváltozatairól*. Magyar Nyelv, Budapest
- Rónay László 2012: *Az írás erkölcsé és erkölcstelensége* (Esszék, tanulmányok). Nap Kiadó Kft., Budapest
- Takács Szilvia 2003: *Szövegepítkezés a ráolvasó imádságokban*. Magyar Nyelvőr, Budapest

Paál Zsolt

„...egymásra fogott magyarok...” Gérecz Attila – élete és költészete az iskolai irodalomtatásban

Nemcsak irodalmi ismereteink vétkes hiányossága, hanem iskolai oktatásunknak is fájdalmas mulasztása, hogy a huszadik század második felének poétaszénije, Gérecz Attila nem lehet a kollektív tudatunk része.

A halálos magyar ifjúság sokaságának legtragikusabb alakja volt. Pedig minden megadatott neki, hogy az „istenek kedvence” legyen. A „boldog békeidők” idején születik egy magas polgári nívón álló, protestáns értelmiségi családban. Felmenői tanárok, tanítók, közhivatalt viselők.

Édesatyja kiváló társalgó, jelentékeny irodalmi műveltséggel megáldott műszaki értelmiségi, kiről a társasági emlékezet mint kiváló stílusú és ragyogó műveltségű férfiről emlékezik.

Édesanyja szintén művelt és művészetpártoló asszony volt csendes és finom kedéllyel, nyílt és szelíd közvetlenséggel.

Egyik testvérbátyja hegedűművész, majd kar-mester. A legkisebb fiúgyermek magas zenekultúrát, művelt polgárcsaládokra jellemző szokásrendet, finom és emelkedett társalgási stílust örökölt. És mindenképpen az erős vallásos hagyományok miatt alapos szentírási ismereteket, noha fiatalkori megnyilatkozásaiban és több versében is antiklerikális gondolatok sejlének fel. Sokféle kettősség élt benne, hiszen rendelkezett a vidék iránt érzett szeretettel, ugyanakkor volt benne a fővárosi fiatalok vagányságából, „pesti srácos” attitűdjéből is. Barátok vették körül, de nagyobb társaságban félrehúzódt, s kik közelről ismerték, magányt keresőnek látták. Nemcsak a tudományokban és a művészetekben járt elől, hanem mindenekelőtt nemzetközi sportkarrier várt rá. Az öttusaválogatott tagja, világbajnokverő tehetség, kinek a sportszakma fényes jövőt jósolt. Kiválóan lovagolt, remek futó és sportlövő volt, versenyszerűen sielt, úszásban való teljesítménye Lord Byron és Edgar Allen Poe-t idézi, mikor négyévnyi éheztetés és fogság után átúszta a megáradt, hideg Dunát reflektorok fénypásztáit kikerülve, rendőrségi hajóktól üldözötve.

Kedves arcú, sportos, kitűnő megjelenésű férfi volt, aki remek adottságai mellett is szerény, csendes és jóságos természetű maradt. Nemcsak versei mutatják ilyennek, hanem a kortársak visszaemlékezései is páratlan tartását, különleges jószágát, türelmét és mély igazságérzetét dicsérik.

Az ifjú Gérecz Attilára tizenöt évesen Balasi-sors vár. Mint hadapród, 1944-ben Németor-

szágba vezénylik, s ott a franciák által ellenőrzött területen hadifogságba esik. Egy év után tér haza, majd a gimnáziumi tanulmányaiból kieső három évet egyetlen esztendő alatt pótolja. Hasonlóan a másik kamaszszenihez, József Attilához.

Hiába kiváló sportoló és kimagasló szellemi képességgel megáldott fiatalember, származása miatt nem járhat egyetemre.

1950-ben igaztalan vádak miatt több társával őrizetbe vették, s tizenöt év fegyházbüntetésre ítélik...

Az életrajz és a genealógia sokkal jobban megmagyarázza ezt a felkészülési idő nélkül is felülmúlhatatlan költészetet. Talán az egész világ-irodalomban nincs olyan költő, akit a fogság és a megaláztatás emel költői magaslatokra. Kazinczy vagy Silvio Pellico már azelőtt költők voltak, mielőtt rettenetes börtönveikeit átéltek. A beteg Leopardi és a nyomorékságig szerencsétlen születésű Alexander Pope a betegségük miatt emelkedtek korunk nagyhatalmú költőivé. Gérecz esetében az indulást és a kibontakozást sem poétikai stúdiumok, sem könyvtárszoba, sem kongeniális költőtársak nem segítették. Egy maréknyi költő együtt raboskodott Géreczcel, ösztönözték és biztatták, de már az első versekben Gérecz meghaladta a társakat az invenció és a született zsenialitás tekintetében. A maga huszonöt esztendejével mintha a huszonhat évesen elhalt poétaszénije Petőfi és a csendes Istenszerembe esett papfiú Ányos között állna.

Ha vannak gyermekkori zsenéi, azok csak a gyermekkor szertelen játszadozásai lehetnek, a megkomolyodás előtt elfogyott tavaszi bimbók.

Wilde-ban a fegyház megölte a költészetet, Verlaine-ben felszabadította, Géreczben feltalálta azt annak egész szikár fenségében.

Először a társaknak akart megfelelni, s bár első költeménye még bizonytalan szárnyú felröppenés, az újabb és újabb versek bámulatos érettsége megmagyarázhatatlan a körülményekkel.

Talán a világhírre ítéltetett sportoló légszomja fullasztotta a világra a verseit, talán az assisi mélységű és tisztaságú nyomorúság teremtett szárnyakat a benne élő poétának, esetleg Rilke pi-etizmusa érlelte vérizű borrá áldozatra ítéltetett sorsát.

Indulásában már ott az érett Ady indulata, Rimbaud és József Attila nagyratörő hetykesége:

„Így bocskorosan úgy-e megnevettek,
hogy márványt törni hegynek indulok?
A számon pimasz mosolygás a jelszó,
fütyöm csibészes: én is feljutok! (...)

Az első versben ott a fegyelmezett költő, az ötös-ötödfelés jambusokban komponáló költő, akinek a hangja már nyersebb, mint a harmincas-negyvenes évek nemzedékéé, de fegyelmezettsége még Tóth Árpád-i pontosság,

„Oly szép itt a vidék, és benne hasonlóbb
ember az Istenhez. Homloká tiszta, szelíd.
Jézust látom, a hűs Gecsemáné kertben elomlót. (...)

Néha felizzik a dal, s rím lobban a nosztrai nőkre
– ott heverésznek a hűs gesztenye lombja alatt. –
Szépségük pedig úgysem más, mint visszaverődve
Csókok vágya, amely lelkemen égve marad.”

s a hegytetőn majd minden mezt lehántva,
én is kacagva szélnek öltözök,
karjukra fűznek mind a fénynyalábok,
s eltáncolunk a fejetek fölött! (...)
(Így bocskorosan)

ugyanakkor rímei már inkább Szabó Lőrincet idézik. Mintha ők lennének az első mesterei.

A *Varázsdob* című versében még ott a Tóth Árpád-i rím (*tájnak – fájnak*), a negyedeik versében már Babits után klasszikus mértékben mondja fel Istenszeretétét:

(Nosztrai leoninusok)

A szintézis itt is látványos, hiszen az antik mérték mellett az árkádiai költészet pindaroszi hangulata is nyiladozik. Mindemellett a modern költő nyugtalansága a klasszicizáló Radnótit, a hasonlóan tragikusan elhunyt pályatársat idézi. Ugyanaz a komor lemondás keseredik lírai bódulatá, emberfeletti türelemmé.

Összesen tizennégy műfordítása készül el. Tíz németből, a fennmaradó négy angol és francia versek.

Heine azon liedjeit fordítja, melyek a szerelemről, magányról és halálról szólnak. Ahogy annón élete is.

Ugyanakkor lefordítja Goethe hírhedtté vált *Wandrer's Nachtliedjének* *Ein Gleiches* című tételét is, mely arra enged utalni, hogy

Holt lombokon
Ősz monoton
Csellója
borong, s dalom
a fájdalom
lerója. (...)

Tóth Árpád fordításai nagy hatással lehetnek rá. Pedig a feljegyzések szerint a baráti beszélgetéseiben inkább zenéről beszélt sokat, s szinte fejből tudta némely Beethoven-szimfónia partitúráját. Ha irodalomról esett szó, akkor is Shakespeare-ről érkezett vagy róla vitatkozott élénken, és talán túlságosan határozottan is.

Mégis kiemelkedő Verlaine híres *Chanson d'automne*-jának átültetése, melyet előtte már György Oszkár, Radó Antal, Szily Jenő, majd Tóth Árpád olyan virtuózan fordított le.

Mégis Gérecz fordítása hangzásában jobban idomul a francia szöveghez, s levegősebb, hűvösebb, komorabb, mint a Tóth Árpád-i átértelmezés.

És elmegyek.
Tű rossz szelek
zavartok
idébb-odább,
mint szétdobált
harasztot.

(Paul Verlaine: *Őszi dal*)

Ez a szikár játékoság legalább annyira jellemző még a nagy töviskoszorú-fogatatású költeményeiben is, mint a *Varázsdob*, melyben a dallam nála nem könnyű pára, hanem fagyos lelki táj. Olyan tragikusan kihűlt, mely később megtörtetett testét elemészette.

Vonzotta a költészet *homo ludens*i akrobatikája, s talán azért, mert a börtön kegyetlen és sivár geometriája fölé egy mélyebb és gazdagabb harmóniát akart látni.

Verseiben a nyelven túli világ mögé akart merészkedni, ahogy a valóságban is próbálkozott abból a rideg és kegyetlen szimmetriából kitörni, mely a rácsok, folyosók és az épületek szikár vonalaiból kirajzolódva az emberi gonoszság apoteózisává lett. Mikor a váci börtönig felhízott a Duna, a kitűnő úszó Gérecz átúszt a jeges folyót. Maga is tudta, hogy tette byroni tett byroni gög nélkül. Nála e tett az életben maradás gimnasztikája volt.

Elfogatása után a sötétzárka nyit fel benne lelki szemeket. Az eclogákat és razglednicákat

író Radnóti attitűdje ez:

*Maradj meg így,
amíg
szelíd
dalokba ring
az álmom...*

*A tóba lép
az ég,
hogy szép
szemedre színt
találjon.*

*Csillag
csillag
a habon.
Psz! nagyon
szeretek!*

Költészete önkéntelenül is ünnepélyesen magasztos. A legszentebb érzésekből építkezik: anyaság, szerelem, haza és hit. És bár minden versében ott az elfojtott indulat, az

életpálya mellett e kettőssége teszi hitelessé és korszerűvé műveit, s talán az egész életművét. Legszebb anyaságverse is erről az indulatról szól:

*„Most újra magam vagyok, és szememről
az Isten erős mosolyát leteszem:
ma láttam az Édesanyám s a szemétől,
szelíd, szerető, melegárnyú szemétől
ökölbe szorult a kezem!...”*

(Beszélő)

1954 nyarán, szökése idején írta egyik legmegdöbbentőbb és szinte egyedülálló versét *A rendőr* címmel. Foglárók és elhárítók hada kereste, civil ruhás detektívek vadásztak rá. Ekkor találkozott egy szolgálatos rendőrrel, s

ennek a borzalmas emlékek a hatására született meg az a verse, melyben az egész kommunizmus embertelenségét és nemzetellenes lényegét egyetlen mondatban kimondta:

*„Állunk szóvalán én meg a rendőr:
egymásra fogott magyarok,
s én néztem az álla-hegyét – belelendül
a váll – , hova majd lecsapok.”*

(A rendőr)

Ugyanaz a rettenetes pillanat, melyet csak József Attila tudott elmondani a *Gyönyörűt lát-tam* és a *Levegőt* című versében. A kiszolgáltatott ember egy rendszer ellenében mennyire tö-

rékeny, s szinte állatias ösztönök kísértik meg. De az állatias ösztönök, a félelem és az indulat helyett az ember emberi mivoltának felismerése a nagy lélektani pillanat:

*(...) Az ökle kinyúlt.
S én néztem a hála szemével e rögre.
Hazánk csak a könnyteli múlt.
De vallja hazának az ember örökre,
hol két ököl összesimult!*

(A rendőr)

Szökésének történetét nemcsak versbe szedi, hanem egy éjszaka alatt vécépapírra írja egy apró ceruzacsonkkal. A kicsempészett történet nemcsak tanulságos és rendkívül izgalmas ol-

vasmány, hanem egy korszak legihletettebb dokumentációja, melyet még ebben a kényszerű vizualitással megnyomorított világban is izgatottan olvashat gyermek és felnőtt egyaránt.

„(...) A víz, amelybe beledobtam magam, a jegyzőkönyvek szerint, part mentén 14 fok C volt. Az ár feljött a falig, ahonnan a víz alatt cca. 40 métert kellett megtennem, míg a reflektor-fényből és az örök látótávólából kijutva, a drótkerítésig értem. Azon átmászva kb. 1 óra hosszat voltam vízben, küzdve az örvénylő árral, ruhámmal és cipőmmel, melyek lehúztak, a görcsökkel, melyek maró fájdalommal bénították meg időnként végtagjaimat (teljes erőből dolgozva és kilazítva az izmokat le lehet győzni őket) és a viharral, ami teljes erőből tombolt, vágta arcomba a jeges záport s a tajtékzó hullámokat.

A szigeten – kiérve – futnom kellett, mert a reszketés úgy elfogott, hogy majdnem tehetetlenné tett. A csurom vizes, jéghideg ruha ellenére is sikerült végre kissé felmelegednem, de csak a szívem kimerítésével sikerült. Többször majdnem kelepçébe estem. A sziget tele volt katonákkal, nyomozókkal és ávósokkal, részben az árvíz, részben miattam.

A másik Dunaágnál észrevettek, rám kiáltottak, de mielőtt megragadhattak volna, beugrottam a vízbe. Az ordításra az összes ott lévő rocsok és csónokok üldözni kezdtek reflektor és fáklyafény mellett, de sikerült még odaérkeztük előtt egy – a fák koronájáig előntött – gyümölcsösbe úsznom. Körülkerítették s csak a csónakok alatt tudtam végül kitörni a gyűrűből. A másik oldalon már vártak, de a rendőrök előtt átvetettem magam egy kerítésen és a kertek között végleg eltűntem előlük.” (...)

„A Gyűjtőbe vittek. Felvették és aláírták a jegyzőkönyvet, aztán átadták az ottani nyomozónak.

»Ismerős a pofád, Gérecz« – szólt, amikor belökött a kjsfogház legsötétebb zárkájába. Az őrpapancsnok kihirdette előttem, hogy szökésnél nincs megállj kiáltás, itt azonnal lönek.

A zárka 2x4 m. Egy deszkapriccs, egy pokróc és egy kibli volt minden szerelésem. (A kibli rozsdás, iszonyú büdös vasedény, amibe a fogoly minden dolgát végzi.) Az ablakon, a rácson kívül drótháló. Cipőfüzőm és minden hasonlót elvettek, ételt külön csajkákbán kaptam, amit utána ki kellett adnom, szintúgy a reggel beadott lavórt és törülközőt. (...)

Gérecz Attila, ahogy a magyar irodalom vallásos költészetet művelő óriásai – Balassi Bálint, Ady Endre, Harsányi Lajos, Sík Sándor, Mécs László, Reményik Sándor vagy József Attila – világirodalmi mércével is jelentős szakrális költészetet hagyott maga után. Nemcsak egyes verseket, hanem az egész költészetet is broncként fogja össze az Istenbe és az emberi humanitásba vetett hite.

Az olyan versei, mint a *Karácsonyi ének a börtönben* Ady és József Attila karácsonyverseit idézi. Míg Adyt a testi betegségek egészen a haláláig zsarolták, s míg József Attila lassan pusztító örületének foglya volt, addig Gérecz a megfeszítettségre készülő ember összes fájdalomával és az akasztottak halálhörgéslármájától ébred az egyetemes kiszolgáltatottságára.

Szabadságának utolsó éveiben egy beszélgetés során kiderült, hogy élénken érdeklődött Villon költészetére. A börtönben maga is megtapasztalta a villoni haláltánc újkori borzalmát.

Az 1955. *Halottak napján* című költeményében már ott van a gyásztól megfeketedett ember halálos liturgiája, de benne van a húsvéti misztérium is, s az azt megértő és megélt ember szentsége is.

Az 1956-os forradalom idején szabadul. Sportolói híre, politikai státusza, nyelvismerete miatt bármelyik nyugati ország szívesen fogadta volna. Gérecz Attila azonban nem menekül. Tamási Áronnal együtt a forradalom lélektani fegyverével, a lelkesítő publicisztikával megkezdte a küzdelmét. És mikor legtöbbször leterjed a fegyvert, akkor már igazi fegyvert fog. Két szovjet tankot Molotov-koktéllal harcképtelenné tesz. A harmadik azonban megöli.

Holtstétét először egy Dohány utcai kapualjban ravatalozzák fel. Majd ideiglenes sírba kerül. 1990-ben tér meg végső nyughelyére.

Hagyatéka nemcsak költészete, hanem megrendítő emberi sorsa is. Olyan, mely nemcsak a magyar irodalomban, hanem a világirodalomban is példa nélküli. Minden földit elvesztett. Szabadságot, értelmiségi karriert, majdani családot, szerelmét, testvérét, édesapját, sportsikereket, dicső költőjövőt. Amit adott, az felbecsülhetetlen. Regényes alakja túlnő az irodalmon, költészet a kortárs költőkön. Példája Szent Imre, Petőfi Sándor vagy Radnóti Miklós mártírsorsa mellé emeli. Helyének kijelölése nem befejezett folyamat.

Gérecz Attila költészete megtévesztő.

Hangja nem a beérett, hanem a megérett költő hangja. Könnyed képisége, tragikus szépségű közérthetősége egyáltalán nem könnyű. Súlyos teher, megrázó poézis. Hitelességének súlya az olvasót egyszerre terheli és felemeli.

A 14–18 éves korosztály számára a legkönnyebben a magukénak érzett ikonná válhat. Időbeli közelsége, bátorsága, sokféle identitása miatt mindenki megtalálhatja benne és általa a követendőt. Egyszerre többet is.

A tananyagban és a tankönyvekben nem kísérleti jelleggel kell ott lennie, hanem teljes súlyával. Szintézisében ott van Ady istenessége, Balassi katona mivolta, hősiessége, Tóth Árpád formai igényessége, Babits archaizáló formakultusza, a József Attila-i igazságkinyilatkoztató heroizmusa, Radnóti fájdalmas emberi sorsa.

Az életét kioltó istentelen színjáték ellenére is, vagy talán éppen ezért az ifjúság számára igaz szívvel szerethető, példászerű. A leendő humanértelmiségünk pedig benne csodálhatja meg a legösztönösebb költészet lélektani csodáját. A magyarság pedig minden vesztesége mellett is ideát és modernkori példát egyetemes megbecsülést nyerhet életműve által.

A. Jászó Anna

Jókairól – más szemszögből I.

Nagyon fáj Jókai lefokozása a Nat-ban. Sért, mint egyént, mert kizárják egyik kedves szerzőmet, sért, mint közösségi embert, mert megfosztják a fiatalságot nemzeti múltunk nagy krónikásától. Előítéletek alapján. Az előítéletek pedig több helyről is származnak. Elsősorban „felsőbb körökből”, a „tudomány” fellegvárából, azután lassan-lassan leszivárogtak az „alsóbb körökbe”, a tanártársadalomba. Ezekkel az előítéletekkel szeretnék most leszámolni, abban a reményben, hogy talán meg lehet fordítani a közvélekedést.

Jókai regényírói módszeréről hosszasan ír Nagy Miklós a „spenót”-ban (*A magyar irodalom története*. IV. Szerk. Sötér István, Akadémiai, 1965, 314. kk.), címszavakban a következőket: művészete a romantika és a realizmus sajátos ötvözete; fogalommal vált heroszai kivételes testi-lelki tulajdonságokkal vannak felruházva, egyszerű, néhány vonásra redukált lelki életet élnek; arcképcsarnokából nem hiányoznak a realiztikus figurák sem; anekdotizmusát már-már a tervszerű kuriózumkeresés jellemzi; írói világának mindvégig középpontjában áll a mese; jelentős szerepet kap műveiben a bűnügy, mint általában a romantikában; párhuzamos meseszálakat sző; a meseszálakat nagy tömegjelenetekkel fogja egybe; regényei általában néhány esztendőöt ölelnek fel; regényei terjedelme fokozatosan növekedett.

Ezek a megállapítások átmentek a tankönyvekbe, a Jókai-életművet meglehetősen sablonosan tanítottuk annak idején az 1970-es években, és valószínűleg sablonosan tanítják ma is, némi elnéző szelíd-séggel: jó-jó, ő volt a nagy mesemondó, de nem igazi nagyság, mert akkor írt romantikus műveket, amikor Balzacék megteremtették a realizmust, a nagy oroszok a lélektani regényt, és a dezillúzió volt divatban. Életművét mindig valamilyen más platformról kritizálták, bizony preconcepciósan, és soha nem tekintették őt annak, ami: sajátos világot teremtő, sajátos stílust teremtő, utánozhatatlan zseninek. Például utolsó korszakát hanyatlásnak ítéli szinte minden kézikönyv, pedig ez volt a kísérletezés kora: öreg fejjel is képes volt megújulni.

Olyannyira lefokozták mára Jókait, hogy a legújabb Nat-ban már nem is kell egész életművét tanítani annak az írónak, aki – többek között – az angol Viktória királynő kedvenc szerzője volt, akinek regényeit, elbeszéléseit egy évszázadon át élvezték az olvasók. „Széles olvasóközönséget nevelt” – írja az *Új magyar irodalmi lexikon* (II, 911), és ez hihetetlenül nagy érdem, főleg mai, nem olvasó világunkból szemlélve. (Hadd jegyezzem meg, hogy két teljes évig tanítottam Amerikában amerikai, nem magyar, diákokat magyar kultúrára, s Jókai volt a kedvencük, elolvasták összes, angol fordításban elérhető regényét! Miért? Mert nem kaptak előtte tanárunktól fanyalgó, előítéletes kritikát.)

Jókai nemcsak a Nat-ban van háttérbe szorítva, hanem még az érettségi tételekből kimaradhat, mivel a harmadik kategóriában szerepel a pályaművek és a portrék mögött, kihagyható szerzőként – tegyük hozzá – Zrínyivel együtt. Ezt a diákok úgy véleményezik, hogy harmadrangú szerző (nekem is elmagyarázták a tavasszal idei érettségizők).

Jókai lefokozása látványosan tükröződik a legújabb irodalomtörténeti összefoglalásban, melyet a változatosság kedvéért „paradicsomnak” kereszteltek el (*A magyar irodalom története 1800-tól 1919-ig*. Szerk. Szegedy-Maszák Mihály és Veres András. Gondolat. 2007), s mely nem összefüggő irodalomtörténet, hanem tanulmánygyűjtemény. Jókairól két fejezet szól, az egyik elbeszéléseiről a „szabadságharc és az összeomlás hónapjáról”, a másik akadémiai székfoglalójáról. Ezek alapos tanulmányok, de mégiscsak Jókai életművének egy-egy kis szeletét mutatják be, talán két-három százalékát. Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy Jókaival manapság nem sokan foglalkoznak az irodalomtörténeti berkekben.

Az irodalomtudósok által megfestett Jókai-kép meg nem értettségről tanúskodik, és végtelenes-vezetesen le van egyszerűsítve. A következő kérdéseket szeretném tárgyalni: 1. a romantika és a realizmus kérdése, 2. történelmi múltunk regényeiben és elbeszéléseiben, 3. retorikai műveltsége, 4. stílusművészete.

1. Vizsgáljuk meg először a romantika-realizmus problematikáját. Nagy Miklós azt állapítja meg az akadémiai irodalomtörténetben, hogy művészete a romantika és a realizmus sajátos ötvözete. Általában inkább romantikus szerzőnek tartják, Rónay László szerint a „romatikus regényírás valóságos divatját teremtette meg” (*Erkölc és irodalom*, Vigilia, 1994, 161). Érdekes lehet számunkra, hogy maga Jókai hogyan nyilatkozott erről a besorolásról.

Az *Utazás egy sírdomb körül* (1889) önéletrajzi írása, felesége elsratása, ahogy mai pszichológiai kifejezéssel mondanánk: a gyász, a megrázkódtatás „feldolgozása”. (Laborfalvi Róza 1886-ban hunyt el.) Ekképp ír feleségéről: „Rám nézve nemcsak szerető hitves volt az, akit elvesztettem, hanem egész valóm kiegészítő része, ami az én jellememben hiányzott, megvolt az övében, s azt kölcsönadta; ő volt jellememben az acél. Ötöle jött költői munkálkodásomhoz a világosság és a melegség.” (Az *Utazásról* és erről a visszaemlékezésről nem ír a *Jókai szerelmeiről* szóló könyv, *Rózától Belláig*, szerk. Kelecsényi László, Holnap Kiadó, 2002.) Jókai a vigasztalódásra az utazás gyógyító hatását használta, talán azért, hogy az élmények elnyomják szomorúságát. Ezért a könyv második fele útleírás. Leányával Bécsbe utazott, a szálláshelyen pedig a következő történt:

„Azután elköltjük az egyszerű vacsorát, s hogy jobb legyen az álomom, lefekvés előtt a magammal hozott olvasmányt előveszem, gondolva, hogy ezen csak elálmosodom. Szépműtani értekezés: Haraszi műve a »realisztikus regényirodalom«-ról. Azt hiszem, ez majd elálmosít: de az ellenkezőt tette velem. Figyelmemet egészen lekötötte. Kényszerített a vitatkozásra. Képes lettem volna reggelig fennmaradni fölötte. A kályhában újra felszítottam a tüzet; s ismét nekiültem a végtől végig érdekes olvasmánynak, mely hatalmasan kidomborítja a realisztikus regényirodalom műalkotását, úgyhogy annak minden hibái kifelé fordulnak, majd meg széjjelszedi darabokra, belepillantatva annak legbelsőbb zsigereibe. Az ember a boncoló teremben hiszi magát.

Végül aztán, midőn a mű szerzője engem is fölemlít, mint »nagy idealistánkat«, ez végképp elvette a szememről az álmot; úgyhogy amint a gyertyát eloltottam, s a szemem lehunytam, akkor is kénytelen voltam az olvasott tárgygal foglalkozni.”

S ezután egyetlen hatalmas bekezdésben, nem minden indulat nélkül, ömlik a szó:

„Hát miért volnék én idealista? S miért volnának realisták csak azok, akik Balzac és Zola iskolájához tartoznak? Hiszen igaz, hogy furcsa dolgokat is írtam össze, amelyeket csapongó képzelet hozott előm; de a munkáim összes tömege egy egész nemzet népeletét igyekszik híven, a valótól ellesetten visszaadni. Én egész hajlamom szerint realista író vagyok, s azt mondom, hogy ilyen a valódi élet. Csak egy különbség van közöttünk. Megmondom, hogy mi? Én ezer ember közül, akinek az élettörténetét ismerem (pedig annyit is ismerem), találtam ötven olyan alakot, aki képviselője volt a rossz szenvedélyeknek; de találtam ötszázat olyant, akinek jelleme a mindennapi felül emelkedett. Hátha az ötvennek történetét írtam volna meg csupán, most magasztalnának, hogy milyen derék realista író vagyok; de mert azok mellett a többséget alkotó magasabb jellemeket választottam vezéralakokul, azoknak a történetét vettem tanúságul: azzal szidnak, hogy idealista vagyok. Én nem tagadom el a regényírónak azt a jogát, hogy az élet árnyoldalait élethűen részletezve csoportosan adja az olvasó elé; de követelem, hogy az élet fényoldalai is el legyenek fogadva realizmusnak. Hát csak a korcsmai dulakodás képe jogosult faj; a csatater leírása már nem az? A részeg, a kéjenc csak a valódi emberalak? A hős, a mártír már csak képzelet? A városok szennye, a kloakák förtelme, a lebuajok maszatja csak a realizmus? A virágos mező, a háborgó tenger, a falusi magány már csak idealizmus? A kéjvágy, az állati ösztön a valódi emberi attribútum; az erény, a hűség csak tettettett külmáz? Minden asszony, leány, ifja, véne, szépe, rútja veszendő és esendő, csak a kísértés, a csáb alkalma jöjjön elébe? Ez az igaz? Nincsen erény? Ha van, boldond, aki tartja? De hát aki ezt állítja, az nem ismert-e soha anyát, feleséget, leányt? El tudja-e ítélni saját szülőit is? Akik par excellence realistáknak szeretik magukat hivatni, erőszakosan kiválogatják a társadalomból a romlott kivételeket, alakokban úgy, mint helyzetekben: s azokat csoportosítják mesterségesen; hanem azért, mert híven van leírva, a kórház, a fegyenctelep, a tébolyda nem képviseli az igazi világot. Nekem a világ szebb fele jobban tetszik, de azért nem vagyok idealista.”

Elgondolkodtató Jókai önjellemzése, kulcs életszemléletéhez, regényeihez.

Ehhez a gondolatmenethez kívánczozik a herosz-problematika. Kik Jókai heroszai? A Baradlay fiúk, maga Baradlayné, a Lenkey-század katonái, azután Garanvölgyi Aladár, Berend Iván, Tatrangi Dávid. Mindenekfelett Szentirmay Rudolf, Kárpáthy Zoltán, maga Wesselényi Miklós. Jókai reformkori vezéregyéniségekről mintázta őket, Szentirmayt Széchenyiről mintázta, Baradlay Ödön emlékeztet Kossuthra (gondoljunk a megyegyűlésen való megjelenésére és hallgatóságára tett hatására). Az irodalom világából Jenőy Kálmán is herosz, a meg nem értett Katona József, a debreceni kollégiumból kicsapott Csokonai és az irodalomszervező költő és drámaíró Kisfaludy Károly alakjából van összegyűrva. (Kisfaludy Károly nem szerepel a Nat-ban! Egyáltalán nem! Katona József pedig kontextusából kiszakítva a dráma témakörbe van beszuvasztva.) Ma, „völgében ülő” korunkban nem tudjuk elképzelni, hogy ezek az emberek olyanok voltak, ahogy Jókai jellemezte őket? „Egyszerű, néhány vonásra redukált lelki életet élnek” – írja a „spenót”, s azután ez a megállapítás visszaköszön a pedagógusi közvélekedésben.

Az tehát, aki hűséges a feleségéhez és a családjához, aki egy célra, a haza felemelésére teszi fel az életét, redukált lelki életet él?

Egy idei író-olvasó találkozón Jókai Annát kérdezte a publikum olvasmányairól. A névrokont, Jókait említette első helyen, s hozzátette: Nem lehet elhinni, hogy Wesselényi egy kis csónakban egymaga mentette az embereket a pest árvíz idején? Nem lehet elképzelni, hogy voltak ilyen kiemelkedő egyéniségek a magyar történelemben? Nem lehet elképzelni, hogy az volt a való, a realitás, amit Jókai leírt?

Egy amerikai retorikus a közszférát és a privátszférát elemezve azt írja az 1980-as években, hogy az emberek inkább egyéni érdekeikkel törődnek, és nem a köz érdekeivel (Martha Cooper: *Analyzing public discourse*, 1989). Lehetséges, hogy ez a viselkedés jellemzi mai világunkat is, az elmúlt négy-öt évtized örökségeként. Minden bizonnyal ezért lett a kötelező olvasmány *Az arany ember*, a magánélet boldogságát kereső férfi története. Gyönyörű szép könyv, de nem kellene elhanyagolni Jókai héroszait sem.

Szerb Antal ezt írja: „Ma Jókai elsősorban ifjúsági olvasmány, és ebben a minőségben tölt be nemzetnevelő feladatot. [...] Itt érünk a magyar-örökhöz Jókai életművében: ez a legendaképzés. Díszítő fantáziájával, irreális optimizmusával, gyermeki tisztaságával ő teremtette meg a múlt század nagyjainak a legendáját. Széchenyi István, Wesselényi Miklós és a reformkor hősei (Egy magyar nábob, Kárpáthy Zoltán), a romantikus írónemzedék nagy sorsa (És mégis mozog a föld), a szabadságharc mártírjai és az elnyomás korának néma szenvedői (Új földesúr) úgy maradnak meg a magyar ifjúság tudatában, abban a ragyogó, de mégis emberi glóriában, ahogy Jókai legendává nemesítette őket. Ez a kép nem egyezik a történelmi objektív víziójával, de erre a legendára éppoly szükség van, mint az igazságra. Ha egy író ezt tudja adni, betöltötte legmagasabb hivatását.” (*Magyar irodalomtörténet*, Révai, 1943, 339–340)

Nem mindenben érték egyet Szerb Antallal, főleg azzal nem, hogy Jókai elsősorban ifjúsági olvasmány, meg hogy optimizmusa irreális, meg hogy csak a gyermek lehet tiszta és optimista. De azzal maximálisan egyetértek, hogy életműve nemzetnevelő olvasmány. Csak a Nat nem érti ezt?

A továbbiakban – történelmi regényei többi vonulatának felidézésével – meggyőződhetünk arról, hogy Jókai történelemszemlélete sokkal összetettebb annál, mint ahogyan vélekedik róla a szakma.

(Folytatjuk)

* * *

Szűk Balázs

Arany-balladák értelmezése szavalóknak 1. (Vörös Rébék)

„Minden tragikum az egyén és világrend, lélek és lét lényegi mozzanatainak összeütlözéséből fakad. Az ütközés végleges és végzetes” – tételezi Eisemann György *Az Arany-balladák tragikumához* (1881) c. tanulmányában. Az „Őszikék” korszak (1877–1882) 4 balladájának egyik paraszt tematikájú párverse (a másik a *Tengerihántás*) ezen ütközés párhuzamos kiteljesítése. Mindkettő hasonlóan bonyolult, többszólamú-többszintes (mesélő-narrátor, szereplők: valós-transzcendens, emlékező mozzanat) erősen tördelt, a kihagyásos technikát felerősítő, véres-tragikus végzet-ballada, amelyekben megszűnnek a bűn és bűnhődés okszerű kapcsolatai, elszabadulnak a káosz erői. Az erkölcsi világrend bizonytalanává válik: nem tudjuk, ki a bűnös és a büntelen, hisz mindkettő felcserélhető. Csak áldozatainak vannak! A Vörös Rébékben a *Végzet női természetű*, az igazi áldozat a fiatal, tapasztalatlan férfi.

A motivikus cím és az első két sor, ill. utolsó versszak variációs idézet utalás egy népmondai töredékre, továbbá a Vörös Rébék a szövegben névmagyarázatot is nyer. Ő az, aki varjú lett (1. vsz.), majd a névtelen kerítő (2–4. vsz.: ő volt, őbenne, kend; 5–6. vsz.: „*Künn egy varju mondja: kár!*”, „*Ne! A varjut (hol a puskám?)*”, „*Varju azt se mondja: kár!*” – de személyes-felelős nevet csak a 4. vsz. refrénjében kap: „*Rebi néni mondja: kár!*”, ill. halálakor (8. vsz.: „*Pörge Dani varjút lőtt / S Rebi néni leesett!*”, „*Rebi lelke nem von' kár*”), aztán ismét névtelenül varjú vagy bogár megnevezéssel 8–13. vsz. („*De mint varju visszajár.*”, „*Varju elkiáltja: kár!*”, „*Varju látja, mondja: kár!*”, „*Fekete volt, mint bogár*”, „*Egy varjúból a másikba / Száll a lelke vég nélkül.*”) A cím szüzsé is egyben (Vörös Rébék, keskeny palló, s / most repül). Ezt nyomatékosítja, hogy a keskeny palló a szövegben négyszer fordul elő (1.

vsz.: „*Keskeny pallón, s elrepült*”, 9. vsz.: „*Keskeny pallón átmegegyen*”, 10. vsz.: „*Keskeny a palló kettőnek*”, 13. vsz.: „*Keskeny pallón: most repül*”). A keskeny palló így kontaminálódik/jelentésben bővül metaforikus értelművé. E térforma határhelyzetet rajzol ki élet és halál, türelem és bosszú, szerelem és gyűlölet, normalitás és örület között, s a határátlépő mindegyikben Pörge Dani, aki reménytelenül menekül bűne és önmaga elől. A palló egyfajta archetipikus jel, a mitikus szimbolika hídja: „átmenet helye élet és halál közt” (Eisemann). Rebi boszorkány az ítélő gyilkosság által megszenteltelenített helyen lényegül át másik létbe.

Az így kirajzolódó szósor (Vörös Rébék – varju – Rebi néni – varju – Vörös Rébék) egyben a vers kompozíciós rendje, a beszélőneves személyiségek (a gyorsan, gondolkodás nélkül döntő, szerelmes-tűrő Pörge Dani; a cifra-kacér Sinkó Tera; a csábító-gonosz Rebi néni; a széptevő-jelentelen kasznár) belső egységének felbomlása ellenében. Három bosszú, három gyilkosság a bűn (kerítés, megejtés) következménye: Pörge Dani asszonyát megkíméli, hisz szereti (apjához zavarja el a kasznár gyerekével), de a bűn okozóit (Rebi, kasznár) diuhvel-indulattal megöli (puska, mély vízbe fojtás). De őt is eléri a varjú lélekbe öltözött mágikus (kollektív és egyéni) bosszú: kétszeri bűjdoklása után a túlvilági hollósereg halálra sűrűra, szemét kiveri. A szerelmesen jó szándékú, de nem gondolkodó férfit a nő intrika (Rebi), a hiú nagyravágys (Terka) és a dölyfös férfiaság (kasznár) csalja lépre, közben elveszti „gyermekét”, magára marad bűnével.

A bűn és büntetés megjelenése lassú-fokozatos. A bűn hordozója a háromszor is „intrikáló” Rebi („*addig főzte*”, „*Pedig titkon oda jár*”, „*Másson is jön*”), a csapongó Tera (=tarka? „színes szóra”), aki tettet, látszólag hártja a bajt hozó irigykedő vénasszonyt, de elfogadja a kísértő adományokat (fehér pénz, piros kendő, mézes bor), a bűn zsoldját, és a szótlan kísértésre nyílt szóval felel („*Hadd jöjjön hát a kasznár!*”). Pörge Dani számára a bűn még lassan bontakozik ki: „*S ha ott kapja, kibuktatja / Orrával a küszöbön*”, „*Háborúság, házipatvar*”, „*A bölcső is ott van már*” (9 hónap). Minden lefojtva zajlik („*De nem hallik a mocsárdba*”), a kollektív falusi bölcsesség már csak a hirtelen bűnnel szembesül, gyorsan mond ítéletet: „*hire terjed a helységben*”; „*Rebi lelke nem von' kár: / De mint varjú visszajár.*”) A büntetés robbanásszerű, végigsöpör az egész közösségen (jelen idejű és időben hagyományozott): Pörge Dani elzavarja asszonyát, majd lelövi Rebit (7. vsz.), a helységben elterjed a hír

(8. vsz.), a törvény nyomozza a gyilkost (9. vsz.), Pörge Dani bujdosol (9. vsz.), sodródik, az örület határára (11. vsz.: „*Reszket, ha levél zörög*”), a Rebi vezette varjak megölik Pörge Danit (12. vsz.). Rebi lelke inkarnálódik, újra testet ölt örökké. A bosszú-átok így válik Fátummá/Végzetté. A konkrét idő körkörösen újraismétlődik, mitizálódik. A vers örvényszerű dinamizmusát segíti a természeti táj minimális jelzése, azaz absztrahálása (1. vsz.: „*Egy jegenyefára ült*”, 10. vsz.: „*sok eső volt, mély az ár*”, 11. vsz.: „*Reszket, ha levél zörög*”) Ezen tájelemek a statikus/állókép állapotból (1. vsz.) fokozatosan mozdulnak ki az élő (10–11. vsz.), majd örült dinamizmusba (11. vsz.: „*Felvont sárkányt vesz kezébe*”, 12. vsz.: „*Most ebédre hollók, varjak...*”, 13. vsz.: „*Egy varjúból a másikba / Száll a lelke vég nélkül*”), ahol már csak örvénylő repülés van, átlépeve teret és időt.

A mitikus számokat halmozó aszimmetrikus 7 soros, 13 versszakos balladának külön szólamai vannak: a narrátoré (végig a versben az első 4 sor, ritkábban az 5–6. sorban és a refrénben változatlanul: „*Hess, madár!*”), a Teréé (4–5. vsz.: 1–4. sor, 5–6. sor: „*Asszony ott sír: mégis kár*”), Pörge Danié (7. vsz.: 1–4. sor), a közbeszédé (8. vsz.: 1–4. sor, 5–6. sor), a varjúké (11. vsz.: „*Varju mind' kiséri: kér! / Fennakadsz te szép betyár!*”), az elkergetett és bűnbánó asszonyé (12. vsz.: „*Asszony ott sír: „mégis kár!*”) és a főszólamú Rebié (végig: ritkábban 1–4. sorban, gyakrabban leginkább mint varju károgaásával az 5–6. sorban), Rebi büntető szólama a *büntető örület* és Pörge Danié a *büntető örület*. A Rebi szólama a legnehezebb, mert főként a narrációban cselekvően jelenik meg, egyszer az 5. versszakban: „*Nesze, lányom! e mézes bor / Erősítse a szíved!*” Előtte is, utána is az 5–6. sorokban a sötét jövőt jósolva, vagy a cselekvés értelmezőjeként az örülete felé halad (2. vsz.: „*Váltig hajtja: kár volt, kár!*”, 3. vsz.: „*Szép asszonynak mondja: kár!*”, 4. vsz.: „*Rebi néni mondja: kár!*”, 6. vsz.: „*Künn egy varju mondja: kár!*”, 9. vsz.: „*Varju elkiáltja: kár!*”, 10. vsz.: „*Varju látja: kár!*”). A Rebi-szólam először és utószor (keret) szabad függő beszédben jelenik meg: „*S kinek ő azt mondja: kár! / Nagy baj éri és nagy kár.*”, kijelölve és lezárva főszólamjellegét. A *Hess madár!* narrátori szólam, amely egyre tehetetlenebbül elkergetni kívánja a Rebiben megnyilvánuló démonit, ezért sokszor átveszi Rebi szólamának vészjósoló rettenetét. Pörge Dani sodródva cselekszik és beszédjével manipulál, felbújt, tönkretesz, sőt pusztító energiával áttöri a valós teret és időt, mintha a varjúlélekben a görög Moirák (születés-élet-halál) népi leszármazottját láttatná Arany.

Komjátszegi Zsófia

Tanításmódszertan a középiskolában

Írásom célja: felhívni a magyartanárok figyelmét a tanításnak azokra a buktatóira, melyekkel nap mint nap találkozunk az iskolai oktatásban.

A pedagógus abban az esetben termelt erre a pályára, ha elsősorban SZERETI a fiatalokat, érzi és tudja, hogy teljes felelősséggel tartozik diákjai jövőjét, érvényesülését illetően. Ez nem azt jelenti, hogy elnéző, nem kellőképpen szigorú velük szemben. A szigorúság, következetesség igenis szükséges és fontos. Mögötte a diák úgyis *megérzi* (átsüt a tanár egyéniségén!) a tanári személyiség erejét: a szeretetet, a gondoskodást, a példaadást, a diák jövőjével szemben táplált aggodó felelősségtudatot.

Minden tanárnak tudatában kell lennie annak (már a tanítás első óráiban!), hogy voltaképpen mire is vállalkozott: a diákokat olyan egyéniségekké nevelni, akik gondolkodni tudnak, logikus-értőn közelednek az értelmezendő szövegekhez, tudnak *szépen* beszélni anyanyelvükön, van saját véleményük.

A magyartanítás sokat segíthet abban, hogy diákjainkat az életre is felkészítsük, hogy öntudatos, értelmes, saját világszemlélettel rendelkező felnőttekké neveljük őket.

1. EMPÁTIA

A diákok „megközelítésének” feltétele az is, hogy a tanár JÓ EMBERISMERŐ legyen, úgymond „belelásson” diákjai lelkébe, megérezze a kimondott szó mögött az igazi szándékot, mondanivalót, rálásson a diák legfőbb jellemvonásaira.

2. MAGYARÁZAT

A tanár igazi feladata nem egyértelműen „csak” a tananyag átadása, megtanítása, de a magyarázata, elmélyítése is (sokszor, sajnos, még ez sem történik meg, a tanár csak „feladja” a tananyagot, magyarázat nélkül!). Tévhit, hogy az anyanyelvet nem kell tanítani, az úgyis magyarul van, *magától is* megtanulja a diák! Igenis, van mit magyarázni magyarórán is, különösen, ha a szöveg tele van idegen nyelvű szavakkal, archaizmusokkal stb.

3. SZAKMAI TUDÁS

Az empátikus készségek, képességek mellett feltétel, hogy a tanár nagy SZAKMAI TUDÁSSAL rendelkezék. Úgy fogjon a tanításhoz, hogy elmélyülten ismerje, tankönyv segítségével nélkül is, a TELJES tanítandó tananyagot. Gondolok itt az egyes irodalmi korszakok, a bennük előforduló stílusirányzatok, az egyes korszakokon átvélő műfajok, motívumok vándorlásáról, az ún. ősképek (archetípusok) ismeretéről, az egyes korszakokra jellemző, más művészeti ágakban is előforduló (festészet, szobrászat, építőművészet, zene) stílusokról.

4. IRODALOM: MŰVÉSZET

A tanításmódszertan első és alapvető problematikája a magyar irodalom tanításában, hogy felismerjük és felismertessük diákjainkkal, hogy az IRODALOM IS MŰVÉSZET, és mint ilyet kell tanítani! „A líra logika, de nem tudomány” – mondhatnánk József Attilával. Megtanítása ezek szerint nem úgy zajlik, mint mondjuk a matematikatanítás esetében, konkrét szabályokra, képletekre alapozva. A mű üzenete nem egysíkú, a szöveg *többletjelentéssel* bír. Ahány olvasó, annyi olvasat létezhet, mint ahogy két egyforma ember sem létezik. Ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy a diák mondhat „bármit” egy műről vagy valamelyik részletéről. A tanár azért tanár, hogy tudja és *merje* irányítani a műről folytatott „beszélgetést”, tudja okosan irányítani az értelmezést.

5. KÉRDÉSFELTEVÉS

A mű megközelítésének igazi titka: a *jó kérdésfeltevés!* A tanári kérdés legyen rövid, pontos, félreérthetetlen, pontosan az illető szövegrészre irányuló. A tanár „magában” előre kigondolja a jó kérdésre adható „lehetséges” válaszokat, amik a legtöbb esetben be is érkeznek. Mégis, mindig akadhat meglepetés, nem várt válasz, amin esetleg a tanárnak is el kell gondolkodnia. Semmi pánik! A legrosszabb az, amikor a tanár türelmetlenül leinti a diákat azzal, hogy a válasz nem jó! Igenis, meg kell állni, és fontolgatni a választ. Majd feltenni a kérdést, hogy miért gondolja így? Ha a diák a szöveg kontextusa segítségével is indokolni tudja válaszának helyességét, a válasz elfogadható. Mindössze annyi történt, hogy ő, mint minden ember, más *élettapasztalatokkal rendelkezik, más szemszögből* nézte a szövegrészt. Ha a diák válasza valóban nem helyes, megvitatásra sem méltó, a tanár akkor sem utasítja el teljesen (teljes félrebeszélésről, rosszízű poénkodásról itt nem beszélek).

A kiigazító mondatok lehetnek, pl.(miközben az osztályra is rá lehet kérdezni: Mi a véleményetek erről?): „Nem értem teljesen, amit mondani akarsz, még gondolkozz rajta!” Vagy: „Fogalmazd meg pontosabban!”, „A válasz részben jó, de nem gondolod, hogy...?” A türelmetlenség, a diák azonnali leültetése, letorkolása semmi jóra nem vezet a továbbiakban!

6. Az írók, költők IRODALOMTÖRTÉNETI KORSZAKOKBAN való elhelyezése

Az érettségi tételek sorrendjét régóta kifogásolom. Nem mindegy, hogy az egyes írókat, költőket *milyen sorrendben* tüntetjük fel az érettségi tételoron! Ha ez Petőfi költészetével kezdődik, mindenképpen zavarja az érettségi előtti álló diákot abban, hogy Petőfi a *saját korában* elhelyezze. Ezért tartom nagyon fontosnak az irodalomtörténeti folytonosság betartását az irodalomoktatásban. Ha a korszakot a maga sajátosságaival, irodalmi irányzataival nem tanítjuk meg, a diák *nem fogja tudni* elhelyezni az adott írókat a maga korában. Továbbmegyek: egy irányzatot akkor mélyít el, tudatosít igazán egy diák, ha van összehasonlítási lehetősége. Szépen kimutathatók ugyanazok a stílusjegyek pl. egy szobron, egy festményen, egy versen belül, csak a művész épp más eszközzel dolgozik.

7. Tanári ELŐADÁSÓRA

A tanári előadásóra típus esetén, amire figyelni kell, az, hogy amit mondunk, a saját szavainkkal mondjuk (így hitelesebb), élményszerűen, ezáltal is felcsigázva a diákok érdeklődését. Mindig az osztály értelmi szintjéhez igazítsuk előadásunk szókincsét, hogy mondanivalónk érthető, áttekinthető legyen.

8. SZÖVEGÉRTELMEZÉS (hermeneutika) – Versértelmezés

a) Fontos előre megadni a megfigyelési szempontokat, még a mű „értő” felolvasása előtt.

b) Szintén előzetes tanári kérdés: húzzák alá azokat a szavakat, amelyeket *nem értenek!* Ezekből akadhat bőven pl. egy Arany-balladában vagy egy archaizmusokban bővelkedő szövegben, de lehet ez például Katona *Bánk bánjának* nyelvújítás előtti kissé nehézkes nyelvezete. Ezeknek a szavaknak, kifejezéseknek a jelentését a vers vagy a drámarészlet felolvasása után közvetlenül tisztázni kell, különben a mű üzenete csak részben jut el a hallgatókhoz, jelen esetben a diákokhoz.

c) A mű felolvasása által értelmezzük is! A tanári felolvasás utáni első kérdés talán az lenne, hogy: „Tetszett a vers? Miért?, Ha nem tetszett, miért? A válaszokból kiderül a vers fogadhatósága, a verssel való első találkozás benyomásai, ami megszabja a további értelmezés alaphangulatát. Mindig vannak az osztályban olyan diákok, akiknek tetszik a mű, s ha röviden meg is indokolják, hogy miért, ez már alapot képez a továbblépéshez.

d) Ezután következik a vers külső, formai megfigyeltetése a diákokkal: tömörszerű a vers vagy szakaszokra bontott, milyen az egyes szakaszok írásképe, milyen következtetést vonhatunk le ebből? stb.

e) Az ESZTÉTIKAI MINŐSÉG megállapítása, ami lehet: himnikus, fennkölt, elégikus, ironikus, groteszk stb., és ami magát a korszakot, a korszak hangulatát is jellemezheti.

f) Rátérhetünk a mű SZERKEZETI vizsgálatára – felhívjuk a figyelmet a vers jó, átgondolt megszerkesztettségére. A *Szózat*, a *Himnusz* esetén pl. könnyű a dolgunk: az első strófa tér vissza a befejezésben, de indokolt változtatással, a változtatásnak *oka van!* – ezt az okot a diáknak kell megfeytenie.

Csokonai *Az estvéjében* a klasszicista versszerkesztés pontosságát kísérhetjük nyomom, később, mondjuk, egy XX–XXI. századi versben is ugyanúgy fellelhetjük esetleg a kezdőkép visszatérését a befejezésben, miután a vers egy csodálatos ívet írt le. Arany János *A walesi bárdok* című balladájában szinte jelenetszerűen váltakoznak a helyszínek, megadva ezzel a kiindulópontot a vers szerkezeti tagolásához.

Vagy: kulcsszó köré szerveződik az egész vers, ezt a kulcsszót kell megkeresni a diákokkal, hogy a vers üzenete élénk táruljon.

Megállhatunk a vers gerincét, legfontosabb gondolatát rejtő szakaszánál, pl. Balassi *Egy katonaének* című versének 5. szakaszánál vagy Szabó Lőrinc verseinek egy-egy tömör költői képeénél. Ízlelgethetjük az egyes szakaszokban felbukkanó sajátos szóképeket, egész sorokat, miközben szinte észrevétlenül döbbenünk rá egy-egy metafora, megszemélyesítés frappánságára, szépségére. Közben arra is felhívhatjuk a figyelmet, hogy például a metafora mennyivel jobban sűrít, mint a többi szókép, s mint ilyen, mennyi rejtett jelentéstartalmat hordozhat. Így a diáknak valóban esztétikai élményben lehet része. Egyfajta „közösen megélt katarzis” ez is, a felismerés, a tudatosítás gyönyörűsége, rácsodálkozás a szépség születésére.

g) Utolsó előtti mozzanat: a vers műfajának megállapítása, a nyelvi eszközök, a ritmikai egységek szabályosságának vizsgálata (verselés, strófaszerkezet, ritmus, rím stb.), a központozás (pont, vessző, kérdőjel) stilisztikai szerepének megfigyeltetése. A költői tudatosság olyan „apróságára” való odafigyelés is fontos, mint például a pont, mely lezár, a gondolatjel, mely megállásra készít, és elgondolkodtat. Még ezek az apró nyelvi jelek is jelentéshordozó szereppel bírhatnak egy jó költő tollán.

h) Végezetül: amit szétszedtünk, össze is kell raknunk. Összegezzük: a vers aprólékos megfigyeltetése, értelmezése, a műről való „közös beszélgetés”, majd a megfigyeltetett összegezés után, megfogalmaztatjuk azt, hogy mit is üzen számunkra az adott vers MA? Miért aktuális ma is? (A jó vers ismérve: minden kor emberéhez szól!) Ne azt kutassuk sosem, hogy a költő mit gondolt vagy érzett a versírás pillanatában! (Sajnos manapság is elhangzik, még mindig, ez a buta kérdés magyarórán!) Azt ugyan-

is SOHASEM FOGJUK MEGTUDNI, de NEM is FONTOS! FONTOS az, hogy MA NEKÜNK mit mond, mit üzen a vers? Ezáltal az üzenet által gazdagodunk, válunk többé, tanulunk, művelődünk általa, miközben észre sem vesszük, és már ÖNÁLLÓAN GONDOLKODNI TUDÓ, SAJÁT VÉLEMÉNNYEL BÍRÓ személyiségekké, EGYÉNISÉGEKKÉ váltunk.

9. AZ OLVASÁS MEGSZERETTETÉSE, olvasásra szoktatás

A *házi olvasmányok* kérdése sok esetben rosszallást vált ki a diákokból, méltatlankodnak, hogy pl. szünetben is miért kell olvasni. A méltatlankodás oka, sajnos, a legtöbbször az, hogy a tanár nem megfelelően „tálalja” ezeket az olyan szigorú jelzővel illetett („Kötelező!”) olvasmányokat, illetve feladásukkor nem fűz hozzájuk semmilyen megjegyzést, amivel vonzóbbá varázsolhatná az elolvasandó műveket, vagy egyáltalán kulcsot adna megértésükhöz. A címet legalább enyhítésül módosítanám, pl. a *kedvenc olvasmányaimra*.

De ne álljunk meg ennyinél. Emeljünk ki egy-egy művet, mondjunk róla egy rövid ismertetőt vagy meséljünk el belőle egy érdekes részletet, és szakítsuk félbe ott, ahol a legérdekesebb lenne a folytatás. Ha ezzel a módszerrel fel tudtuk kelteni a diákok érdeklődését, már nyert ügyünk van.

Mindig sajnáltam azokat a 8.-os diákokat, akiknek magyarázat nélkül feladták nyári olvasnivalónak Jókai: *A kőszívű ember fiai* című regényét. Ha el is olvassák, nem értik a regényt. Ebben az esetben *elengedhetetlennek* tartom az előzetes tanári magyarázatot!

Magyarázni kell ez esetben azt a történelmi korszakot, a reformkort, melyet a regény ábrázol; a korszak sajátosságait, azt a hősi eszményt, önfeláldozást a hazáért, amit a ma gyermeke nem érthet igazán, mert ez az eszmény *távol áll* ma már tőle! Hogyan kell a hősökrol gondolkodni, hogy megértjük őket, tetteiket, miért volt ez természetes akkor?

Van olyan elolvasandó mű, amit véleményem szerint fontos lenne végre kicserélni egy másikra. Voltaire *Candide*-jára gondolok (10.-es kötelező olvasmány). Ez az a mű, ami évről évre nehézséget okoz a diákoknak, amin egyáltalán nem csodálkozom. Cselekménye agyonhalmozott, szinte megjegyezhetetlenül, leírhatatlanul sok, kusza, szövevényes stb.

Sokkal kedvesebb, elfogadhatóbb, szebb Sterne: *Érzelmes utazás* című regénye, sokkal inkább ajánlható elolvasásra. Ugyanabban a korban íródott, mint a *Candide*, műfajban (utaztató, nevelési regény) is egyezik vele, csak egyszerűbb, olvasmányosabb.

Ugyancsak ennél a témakörnél maradván, a házi olvasmányok kiértékelésénél pl. sort keríthetünk a KÖNYV és a FILM összehasonlítására, amit nagyon fontosnak tartok.

Miért más a film, mint a könyv? Mennyiben más? Miért nem elég csak a filmet megnézni?

Először is: tanácsosabb először a könyvet elolvasni, a róla készült filmet csak utána megnézni.

A mai „nem szeretek tanulni” („olvasni sem szeretek!”) – „nem is tanulok semmit” – világban persze, hogy kényelmesebb a filmet megnézni, s ezzel letudtuk a házi olvasmányt. Tudatosítani kell a diákban, hogy a film soha nem pótolja igazán az olvasmányélményt!

„Ha a könyvet olvasom, fantáziám által vezérelve, úgy képzelhetem el a szereplőket, a helyszínt, stb., ahogy én akarom! SZABADSÁGOMBAN áll úgy elképzelni, ahogy én akarom!”

A film esetében a rendező irányítja, mozgatja a szereplőket, a helyszínt, s ezáltal leszűkíti a fantáziavilág sokszínűségét. Ha úgy képzeltem el, ha nem, kénytelen vagyok a rendező által elképzelt filmvilágot elfogadni. A rendező mintegy rám kényszeríti az ő elképzelését, ha tetszik nekem, ha nem.

Gyakori megfigyelésem, hogy a könyv után a film csalódást okoz! Mert pl. egy bizonyos szerepre én nem az illető színészt választottam volna ki, vagy a cselekmény rövidült le, fontos könyvbeli részleteket kihagyva stb. Jó példa erre Umberto Eco híres regényének, *A rózsza* névének filmváltozata. A film jó lenne, de a könyvtár bonyolult, izgalmas labirintusrendszerének hangulatát nem tudja érzékeltetni, részletezni, s ezzel a mű lényege veszít súlyából.

10. ALKOTÓMUNKA

Szinte minden diák ír verset vagy prózát, legalábbis próbálkozik vele. Ha a tanár olyan személyiség, akiben a diák úgy érzi, megbízhat, önként meg fogja mutatni az érdeklődő tanárnak a „munkáit”. Ilyenkor kötelességünk ezeket az írásokat elolvasni és értékelni, természetesen négy szemközt. A jó tanár meg tudja állapítani, hogy melyik vers vagy prózai alkotás jó, és hasznos tanácsokat adhat, biztathatja a diákot a további írásra.

Ebben a 10 pontban próbáltam összefoglalni az általam helyesnek ítélt irodalomtanítási módszereket, tanácsokat. 23 éves tanári tapasztalatomból szűrtem le az itt leírtakat. Talán hasznát veszik azok, akik ezt a csodálatos és rendkívül gazdag magyar irodalmat iskolákban taníthatják.



Laczkó Mária

Referenciaviszonyok és szövegértés

Bevezetés

Az olvasás Pearson és Stephens meghatározásában komplex, szervezett és konstruktív folyamat, amelynek során az egyén hozzájut a jelentéshez (Pearson–Stephens 1994). E folyamat az olvasás technikái szakaszára és a szöveg megértésére bontható.

Minthogy az olvasás végcélja az olvasottak megértése, a szövegértés központi helyzetű. Ez a szöveg szó szerinti megértését, valamint a szerző szándékának felismerését, tehát a rejtett üzenetek dekódolását, az összefüggések felismerését, a szöveg tanulságának megfogalmazását foglalja magába (Perfetti–Curtis 1986b, In: Brown 1992). A folyamat a nyelvtani forma, s a lexikális jelentés közvetítette értelem meglátására, és az olvasónak az olvasottakkal kapcsolatos véleményére épül (Adamikné 2002). A szöveg és az olvasó közötti interakcióban (Garner 1987, In: Brown 1992, Martin–Leather 1991) lényegesek a szöveg szemantikai/szintaktikai viszonyai, narratív szerkezete (a kifejtett és a ki nem fejtett információk), a szöveg típusa, terjedelme, központosítása. Az olvasó értési teljesítményét természetesen az olvasó elvárásai, tapasztalata, előfeltevései, nyelvi ismeretei, készségei, életkora, neme, emlékezeti működése, figyelme is befolyásolja (Garman 1990: 304–305). A szövegértés sikerét vagy kudarcát tehát számos tényező határozza meg, amelyek részben az olvasóhoz, részben a szöveghez kapcsolódnak.

Az olvasási nehézségeknek és szövegértési sikertelenségeknek az olvasóban keresendő okai között központi szerepet töltenek be a beszédpercepció nehézségei és a beszédmegértési zavarok, amit számos külföldi és hazai kutatás eredménye támasztott alá (Green 1981, Mann 1984/1992, Vellutino 1980, 1987, a magyarra Gósy 1990, 1992, 1995, 1996, Imre 2007, Laczkó 1990, 1992, 1997, 2008b). Kutatások hangsúlyozzák a beszédprodukción meghatározó szavak és szerkezetek előhívási problémáit is. Így az olvasottak megértési nehézségeiben a szókincs és a szövegértés közötti összefüggést (Vidákovich – Cs. Czachesz 2006), valamint a nyelv állandó építőelemeinek (szólások, frazeológiai kapcsolatok) és a grammatikai/szintaktikai szabályok alkalmazását feltételező névszói, igei alaptagú szerkezetek előhívási problémáit egyaránt igazolták (Laczkó 2005, 2006a, 2007, 2011). Az olvasóban keresendő okok között említendők a raktározással és a figyelemmel kapcsolatot tartó rövid idejű és hosszú idejű emlékezettel kapcsolatos megállapítások. Gyengén olvasókkal végzett vizsgálatok raktározási hibákat, valamint a verbális ingerek feldolgozási hiányosságait mutatták (Kossakowski 1961). Frank Vellutino és munkatársai szerint e gyermekeknek a hallási emlékezete jól működik, ám ők a hallási információkat nem tudják tá-

rolni hosszú távú emlékezetükben. Így nyelvi emlékműveket nehezen tudtak visszaidézni, ami a szavakra való visszaemlékezés nehézségében nyilvánult meg (Vellutino 1987). A jelenséget több kísérletben magyar anyanyelvű nehezen olvasókkal is igazolták (Gósy 1990, 1992, Laczkó 1992). Nehezen olvasó 12 évesek verbális memória eredménye 3-4 szó volt (Laczkó 1990), felső tagozatos, 10–14 éves, szövegértési nehézségeket mutató diákok rövid távú emlékezetének a vizsgálatokor a felidézett képek átlaga 5,68. Az országos átlag 5-9 kép 5 éves korban, így az életkori elmaradás az utóbbi esetben 4,3 év volt (Szabóné Kósy 2000). A verbális memória gyengeségét középiskolások körében szintén kimutatták (Laczkó 2008b). Az olvasás utáni és a hallás utáni memória szerepét egyaránt vizsgáló kísérlet eredményei szerint a szövegértési nehézségektől elsősorban a hallás utáni memória diszfunkciói tehetők felelőssé (Laczkó 2010). Az olvasó háttérismeretei, grammatikai készségei és az irányok ismeretének bizonytalanságai szintén jelentkezhetnek az olvasott szöveg értési nehézségeinek hátterében (Gósy 1996).

A szövegértési problémák lehetséges okai között a másik oldal, a szöveg aspektusa és a szövegtani kutatások eredményei hangsúlyozandók. E kutatások a szöveg szerkezeti jellemzőinek, a szöveget felépítő mondatok struktúrájának a szövegértésben betöltött szerepére, valamint a szöveg típusának az olvasottak megértésére gyakorolt hatására vonatkoznak. A szöveg típusából következő szövegszerkezeti jellemzők vizsgálata egyértelműen azt mutatta, hogy az időbeliségen alapuló, az események linearitására épülő szövegszerkezet pozitívan hat a szövegértésre. Ezért a narratív szöveg megértése jobb, mint a valóság statikus megjelenítésén alapuló leíró/ismeretközlő szöveggé, vagy az elbeszélő és leíró mozzanatokot ötvöző, funkcionálisan leírónak tekinthető kommentár típusú szövegek közé sorolható újsághírek megértése (Laczkó 2006). Számos kutatási eredmény azt hangsúlyozta, hogy az olvasott szövegek megértésében a szöveg összefüggéseinek megértése, a végkövetkeztetés megfogalmazása és az implicit, tehát a szövegből kikövetkeztethető információk megértése okozza a legtöbb nehézséget (Cs. Czachesz – Vidákovich 2003, Laczkó 2004ab Laczkó 2006ab, Simon 2001). A logikai viszonyok feldolgozását nagymértékben megnehezíti a szöveg mondatainak szerkezete, az aszimmetrikus szórend, a referenciális viszonyok értelmezése. Az összetartozó gondolatok közötti távolság szintén nehezíti a szöveg megértését, de a szemantikai viszonyok feldolgozási nehézségei kevésbé zavaróak, mint a szintaktikai viszonyokéi, és itt az életkornak is szerepe van (Pléh 1974, 1998, Laczkó 2006). Az igei és a névszói morfémák felismerésén

alapuló szövegértésben a grammatikai jelölők fel nem ismerése (igei személy- és számviszonyoknak a szövegbeli alkalmazási nehézsége) szintén vezethet a szövegértés kudarcához. A vizuális megjelenítésnek a megértést befolyásoló szerepét is igazolták. Eszerint egy szöveg mondataihoz megadott elemek sorrendjének a hatása a megértésben erősebben mutatkozott, mint a mondatban felismert grammatikai/szintaktikai viszony (Laczkó 2008a).

A szöveg nyelvi egységekből épül fel, ezért megértésében a teljes szöveg megértését alkotó kisebb nyelvi egységek (szavak, mondatok, mondatrészek, bekezdések, fejezetek) megértési szintje szintén lényeges (Adamikné 2002). A szöveget alkotó nyelvi egységek kapcsolatban vannak egymással, ami egyfelől szerkezeti, másfelől tartalmi jellegű. A szöveg mikroszintjén jellegzetesen két elemi nyelvi egység (szó vagy szó elemei) szövegtani kapcsolata valósul meg, mezoszinten már nagyobb és összetettebb szerkezetek (például mondatok) szövegtani kapcsolata történik, míg makroszinten az egész szövegre vonatkozó értelemhálózatot és az általános szövegszerkezetet értjük (Tolcsvai 2000, 2003)

A szöveg mikroszintjéhez kapcsolhatók a referenciaviszonyok, az utalások rendszere. A legfontosabb és leggyakoribb elemi szövegkapcsolat a koreferencia, ami közös utalást jelent, ennek alapját a referencia, az utalás képezi. A referencia az adott szövegen belül utal egy dologra, a koreferencia esetében pedig két vagy több nyelvi elem utal ugyanarra a dologra. A koreferenciának két leggyakoribb fajtája az anafórikus utalás és a katafórikus utalás, de elemi kapcsolatot hoz létre a deixis (rámutatás) is. Az anafóra a szövegben egy korábban említett dologra utal vissza. Ezt anyanyelvünkben legtöbbször névmással, névmási határozószóval, igei személyraggal, birtokos személyjellel fejezzük ki. A katafóra a szövegben későbbi utalásra utal, leggyakrabban névmás a kifejezőeszköze. A deixis egyidejű rámutatást jelent, vagyis a szöveg személy-, tér-, időviszonyait stb. hozza névmási utalással kapcsolatba a beszédhelyzettel és a kontextussal (Tolcsvai 2000, 2003). A mindennapi kommunikációban használatos szövegekben, sőt az írott szövegekben is a leggyakrabban anafórikus utalásokat találunk, amelyek többnyire az egész szöveget behálózzák. Így a megértésben rendkívül fontos szerepet játszanak. Némi túlzással azt mondhatjuk, ha a koreferenciaviszonyok megértése nem elégséges, akkor az egész szöveget alig értheti meg az adott

személy. Ezt illusztrálja az alábbi hétköznapi kommunikációs situációból vett rövid szöveg: *Tegnap voltam a piacon. Találkoztam ott egy régi ismerőssel. Intettem neki, de nem figyelt rá. Még mindig a vásárlással bajlódott, mikor mellé álltam, hogy kezét fogjak vele.* A rövid történet elbeszélésében több anafórikus koreferencia ismétlődik. Az E/1. személyű igealak ötször fordul elő, az elbeszélőre utal, a múlt idő a történet, az események múltbeli idejét jelzi. Az egyes szám harmadik személy a történet főszereplőjére utal, ráadásul órá a szövegben többször névmással (névmás határozóragos alakjával) történik a visszautalás (*neki, vele, mellé*). Az egymást követő mondatokban is van anafórikus visszautalás, ez is névmásítással valósul meg. A 2. mondatban a *piacra* az *ott* mutató névmási határozószó utal vissza, a 3. mondat 2. tagmondatában a *rá* személyes névmás határozóragos alakja a 1. tagmondatban említett cselekvésre utal vissza, a 4. mondat tagmondataiban a történet főszereplőjére van utalás, az 1. tagmondatban a harmadik személyvel, a 2.-ban és a 3.-ban a névmások határozóragos alakjaival. A példa jól látatja, hogy erőteljes koherencia valósul meg így a szövegben, amiből az is következik, hogy az utalások rendszerének értelmezési problémái a teljes szöveg megértésének zavarát valószínűsíthetik.

Az utalások rendszerének megértését és a szövegértés kapcsolatát eddig nem vizsgálták. Ezért a jelen tanulmányban azt vizsgáltuk, hogy egy szöveg koreferenciaviszonyainak megértési szintje milyen összefüggést mutat az adott szöveg megértésével. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy jelezhetik-e és milyen mértékben a koreferenciaviszonyok megértési nehézségei egy szöveg megértési és/vagy értelmezési problémáit. Minthogy a koreferenciaviszonyok túlnyomó többsége egy szövegben az anafórikus utalás, ami nagyon gyakran névmásítással történik, feltételeztük, hogy a visszautalások megértési eredményei rámutathatnak arra, hogy a szöveg mely részeinek megértésében van bizonytalanság. Vagyis az utalások rendszerének megértési eredménye szövegértési problémákat eredményezhet, és ezért előre jelezheti is azokat.

Anyag, módszer, kísérleti személyek

A hipotézis ellenőrzéséhez kísérletet végeztünk középiskolai tanulókkal. Életkoruk és nem szerinti megoszlásukat az 1. táblázatban összegeztük.

Életkor	15,4	17,6
összes szám	97	98
lányok száma	57	54
fiúk száma	40	44

1. táblázat: A résztvevők életkora és nem szerinti megoszlása

A nyelvi anyag egy történelmi eseményeket tartalmazó riport volt, ami a 2012. évi 8. osztályosok középiskolai felvételi magyar nyelvi feladatlapjának ré-

sztét képezte. (A szöveg címe: Újjászületett a solymári vár.) A szöveg megértését 10 kérdéssel ellenőriztük, az utalások rendszerének megértéséhez feladat-

lapot készítettünk. A szövegből 10 olyan mondatot választottunk ki, amelyekben névmással vagy névmási határozószóval történtek utalás.

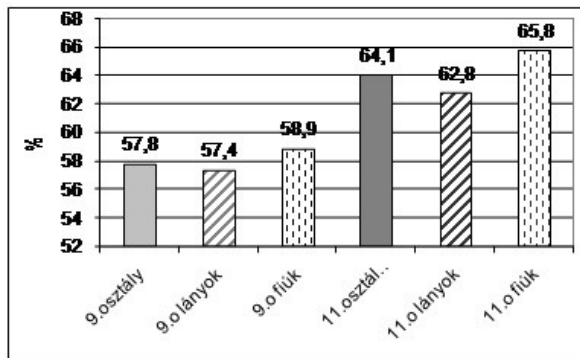
A szöveg a magyar nyelvre jellemző sajátosságokat mutatja, hiszen az anaforikus utalások jellemzőek zömében a szöveget (Tolcsvai 2003). A szöveg összesen 6 bekezdésből áll, 15 főként többszörösen összetett mondatból épül fel. A szöveg tehát bekezdésenként legalább kettő, névmásokkal történő utalást tartalmaz, azaz gyakorlatilag a szöveg majdnem minden mondatában találunk utalást. Az utalások megértésének ellenőrzéséhez kiválasztott tíz mondatban/tagmondatban nyolc anaforikus, egy katarforikus utalás és egy deixis van. A tanulók feladata az volt, hogy a kiválasztott mondatokban szereplő névmásokról/névmási határozószókról meg kellett állapítaniuk, hogy a szövegben mire vonatkoznak. A 8.

osztályosoknak készített nyelvi feladatlap a referenciaviszonyok megértését három mondatban kérte számon a tanulóktól. A kísérleti eredmények vonatkozó részét így kiegészítettük, illetve összehasonlíttuk középiskolába felvételiző 8. osztályos diákok eredményeivel. A 8. osztályosok száma 127 volt, 64 lány, 63 fiú.

A tanulók adatait számítógépre vittük, majd az eredményeket statisztikai próbákkal ellenőriztük. E vizsgálatokhoz az SPSS 10.00 verzióját alkalmaztuk.

Eredmények

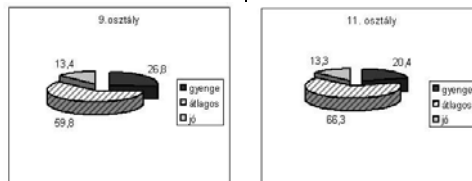
A szöveg megértésére kapott eredmények (1. ábra) meglehetősen lesújtó képet mutattak, főleg ha tekintetbe vesszük, hogy a szöveg 8. osztályosok elvárt olvasási képességét és szövegértését feltételezi.



1. ábra: A szövegértésre kapott eredmények életkoronként és nemeként (%)

A 9. osztályosok összességében valamivel több mint a felét értették az olvasottaknak, míg a 11. osztályosok átlageredménye ennél jobb, bár megítélésünk szerint nem kielégítő. A különbség a két korcsoport között statisztikailag szignifikáns (párosított t próba : $t(2) = -11,542, p = 0,007$), így az életkori fejlődésből feltételezhető jobb teljesítmény megmutatkozik. A két életkori korcsoport különbsége a nemek arányában is követhető, vagyis a 11. osztályos lányok és a 11. osztályos fiúk is szignifikánsan jobban teljesítettek a 9. osztályos lányokhoz és fiúkhöz képest.

A nemek szerinti összehasonlításban mind a két korcsoportban a fiúk teljesítettek jobban, de ez egyik esetben sem volt statisztikailag szignifikáns (párosított t próba $t(1) = -2,158, p = 0,276$). Az átlageredmények a jók és a nagyon gyengék eredményeiből tevődnek össze, így az, hogy a gyermekek hogyan oszlanak el az átlaghoz képest, megbízhatóbban jelzi/jelezheti teljesítményeiket. Az egyes korcsoportokban mutatkozó átlageredmények figyelembe vételével három kategóriát alakítottunk ki, a gyenge, az átlagos és a jó teljesítményt, és ennek alapján megnéztük a tanulók eloszlását (2. ábra).



2. ábra: A tanulók eloszlása az egyes szövegértési teljesítménykategóriákban (%)

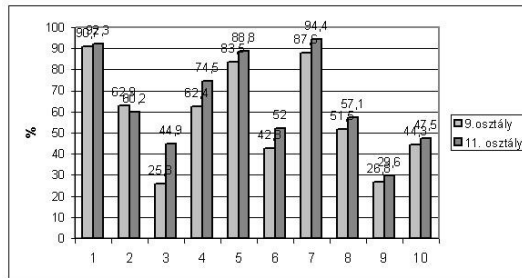
A diákok zöme várhatóan átlagos teljesítményű volt, a két életkori csoportban a különbséget arányuk és a gyenge tanulók aránya láttatja. Az idősebbek csoportjában csökken a gyengék aránya, és nő az átlagos

teljesítményt elérők száma a fiatalabbak csoportjában található előfordulási arányokhoz képest. Az is figyelemre méltó, hogy a 9. évfolyamon 10% és 95% között szórta az eredmények (a lányoknál 10% a leg-

gyengébb, 95% a legjobb, a fiúknál ezek az értékek 15% és 90%), a 11. osztályosok esetében a leggyengébb eredmény 40% volt, a legjobb 90% (itt a lányok és a fiúk csoportjában is egyezik a két szélső érték). Vagyis nem csupán a tanulók eloszlása, hanem a leggyengébb és a legjobb teljesítmények is mutatják az életkori eltérést, de a nem teljesen megnyugtató eredményeket is. Ugyanebben az iskolában a 2004-ben végzett vizsgálatok a 9. évfolyamon hasonló eredményt hoztak (vö. Laczkó 2004abc), míg egy másik, három különböző típusú (narratív, ismeretközlő, kommentár típusú) szöveg megértéséhez képest ezek az eredmények javulást mutatnak (Laczkó

2005, 2006). Ez egyfelől öröndetes, ám ha figyelembe vesszük, hogy a szöveg eredetileg 8. osztályosok tudásanyagát célozta, akkor már korántsem olyan jó vagy biztató.

Ha a tanulóknak az egyes kérdésekre adott válaszainak a megoszlását (3. ábra) nézzük meg, azt tapasztaljuk, hogy a két korcsoportban azonos tendencia látszódik, hiszen a legnehezebbnek és a legkönnyebbnek is mindkét korcsoportban ugyanazok a kérdések tűntek, noha a százalékos eredmények egyes kérdésekben jelentősen különböznek. A különbség közöttük statisztikai értelemben szignifikáns, párosított t próba $t(9) = -3,102$, $p = 0,013$.

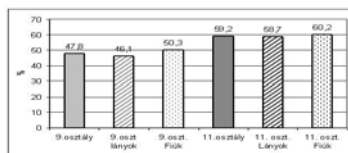


3. ábra: Az egyes kérdések megértése korcsoportonként (%)

A legnehezebben megválaszolt a 3. kérdés, ami a szövegből kikövetkeztethető összefüggésre kérdez rá. Ezt a 9. osztályosok mindössze 25%-ban tudják helyesen megválaszolni, a 11. osztályosok hozzájuk képest sokkal nagyobb mértékben adnak jó válaszokat, de összességében csupán 40% körüli a teljesítményük. Az eredmények jelzik, hogy a kikövetkeztethető információk, összefüggések megválaszolása ezúttal is problémás. A 9. kérdésre adott válasz egy számadat, amit a szöveg több bekezdéséből kell ismét implicit módon kikövetkeztetni. A mindkét korcsoportban tapasztalható jó válaszok alacsony aránya szintén alátámasztja, hogy a szövegben nem egyértelműen benne foglalt információk megtalálása még az idősebb diákoknak is problémát jelent. Ha viszont a szövegben implicit módon található információk megértése nehézséget mutat, akkor mondhatni, hogy a teljes szöveg megértése is kétséges, hiszen egy szöveg értelme a kifejtett és a ki nem mondott nyelvi egységek észleléséből, és a tudással kapcsolatba hozható hierarchikus feldolgozásból áll (Tolcsvai Nagy 2000). Az eredmények azt a korábban tapasztaltakat is megerősítik, hogy a több helyen található információk kikeresése nehéz (Laczkó 2005, 2006a,b), vagyis az összetartozó gondolatok közti

távolság növekedése az információ megtalálását még az idősebb korcsoportban is jelentősen megnehezíti (vö. Pléh 1974, Laczkó 2005, 2006b). A legjobban megválaszolt az 1. kérdés, ami egybevág saját és mások korábbi kutatási eredményeivel, azzal, hogy a szöveg letelején/elején levő információk visszakeresése, különösen, ha fő információ és a rá vonatkozó kérdés sorrendje követi az információ szövegbeli sorrendjét, többnyire nem okoz gondot (Csizér–Edwards 2002, Laczkó 2005). Hasonlóképpen jónak mondhatók az 5. és a 7. kérdésre adott válaszok is mind a két korcsoportban, ám ezek könnyen visszakereshető információk és lényeges kérdésekre is válaszolnak.

Az utalások rendszerének megértése (4. ábra) a várakozásnak megfelelően alakult, mindkét korcsoportban gyengébb eredményeket találtunk, mint a szöveg megértésének ellenőrzésére összeállított kérdések megválaszolásakor. A különbségek a szövegértéshez képest mindkét korcsoportban szignifikáns eltérések (9. osztály párosított t próba $t(2) = -12,784$, $p = 0,006$; 11. osztály párosított t próba $t(2) = -35,330$, $p = 0,001$). Jelentős különbség volt a két korcsoport között is, amit a statisztikai vizsgálat szintén igazolt (párosított t próba $t(2) = -18,030$, $p = 0,003$).



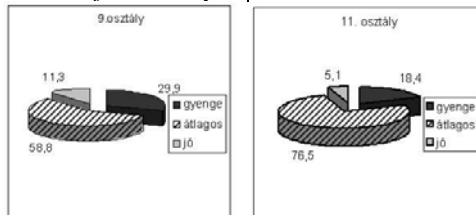
4. ábra: Az utalások rendszerének megértése korcsoportonként és nemeként (%)

Az életkorból adódó különbség, hasonlóan a megértési kérdések ellenőrzésekor tapasztaltakkal, a nemek tekintetében is kimutatható volt, de attól eltérően látványosabb módon jelentkezett. Vagyis a 11. osztályos lányok és a 11. osztályos fiúk sokkal jobb eredményt mutattak a 9. osztályos lányokhoz és fiúkhoz képest, mint amit a szövegértés ellenőrzésekor láttunk. A nemek szerinti megoszlásban azonban nem volt szignifikáns különbség a lányok és a fiúk teljesítménye között (párosított t próba $t(1) = -2,818$, $p = 0,217$), ami azt láttatja, hogy az utalások pontos értelmezése mind a lányoknak, mind a fiúknak nehézséget okoz(hat).

Az eredmények az életkori fejlődés mellett vélhetően a grammatikai tanulmányokkal is összefüggnek. A névmások rendszerének elsajátítása és nyil-

ván szövegbeli szerepük pontos alkalmazása – a pedagógiai tapasztalatból is ismert – meglehetősen nehéz, amit magának a névmásoknak a felismerési bizonytalansága is jól mutat. Míndez a 9. osztályban különösen problémás, de úgy tűnik, hogy a grammatikai ismeretek bővülése és a szövegteni ismeretek elsajátítása pozitívan hat(hat) a névmások funkciójának és így az utalások rendszerének helyes szövegbeli értelmezésére. Ezért jobb lehet az idősebbek eredménye, de nem kielégítő, hiszen mint láttuk, a kérdések megválaszolásához képest még ők is alul teljesítenek.

A tanulók teljesítménye alapján ezúttal is három kategóriát hoztunk létre (gyenge, átlagos, jó), és megnéztük a tanulók eloszlását (5. ábra).

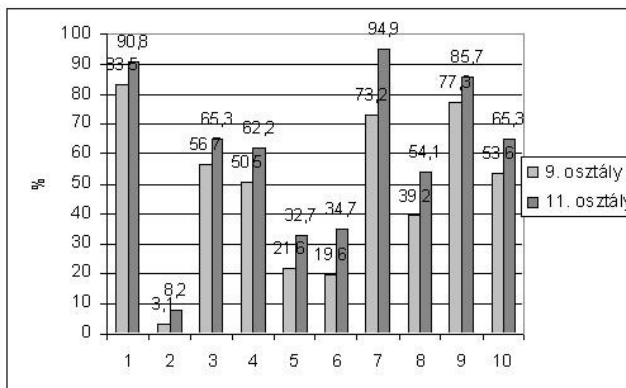


5. ábra: A tanulók eloszlása az utalások megértésének kategóriáiban (%)

Az utalások gyengébb megértését a tanulóknak a kérdések megválaszolásakor tapasztalt eloszlásához képest az egyes kategóriákban mutatkozó más aránya igazolja. A gyengék aránya a 9. osztályosoknál nőtt, a 11. osztályosoknál nagyjából annyi, mint volt a megértést ellenőrző kérdésekre adott válaszokban. Így a két korcsoport közötti különbség még inkább számottevő. A jók aránya a 9. osztályosoknál közel annyi, mint volt a szövegértésben, ám a 11. osztályosoknál körülbelül a felére csökken. Az átlagos teljesítményű tanulók száma a 9. osztályosoknál nagyjából annyi, mint amit a szövegértésben láttunk, a 11.

osztályosoknál azonban jelentősen nő arányuk, ami a két korcsoport között ismét nagyobb különbséget eredményez. A tanulók eloszlása így egyértelműen azt láttatja, hogy a szöveg referenciaviszonyait kifejező névmási utalásrendszer értelmezésében meglehetősen bizonytalanok a vizsgálat résztvevői.

Eleméztük, mely mondatokban található utalás okozta a legtöbb problémát a tanulóknak, vagyis milyen típusú utalás értelmezése jelentett gondot, és ez milyen kapcsolatban áll(hat) a szöveg megértésével (6. ábra).



6. ábra: Az egyes utalások helyes megértése (%)

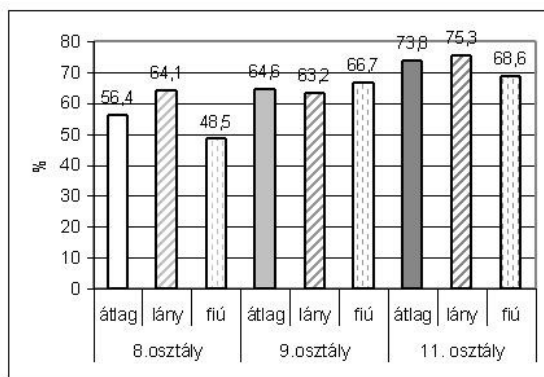
Összességében a diákok hasonló tendenciát mutattak a két korcsoportban, vagyis ugyanazon típusú utalás megértése volt nehéz a fiatalabbaknak és az idősebbeknek is, igaz a százalékos értékek eltérnek. A diákoknak a legnagyobb kihívást a szöveg első bekezdésének 2. mondatában található anaforikus visszautalás értelmezése jelentette. E mondatban az anafora, ami névmás határozóragos alakja (*hózzá*), az előző mondatban az idézetre vonatkozik, vagyis a riport alanya az előző mondandójára utal vele vissza. Ezt a diákok alig tudták értelmezni, a hibás válaszok zömében a riport alanyát nevezik meg. Kétségtelen, hogy az utalás az ő személyéhez kapcsolódik, de oly módon, hogy ő a már mondottakat egészíti ki, azaz a visszautalás a közleményre vonatkozik. A téves válaszok felvetik azt a kérdést is, hogy a helytelen válaszok amiatt következtek-e be, hogy az instrukció nem volt egyértelmű számukra, vagyis nem pontosan értették, hogy mit jelent az, hogy a mondatok aláhúzott szavairól meg kell állapítani, hogy a szövegben kire vagy mire vonatkoznak.

Hasonlóan problémás volt az 5. és 6. számmal jelzett utalás megértése is, igaz itt az életkori eltérések jobban tükröződnek. Mindkettő anaforikus utalás. Az 5. számú a szöveg második bekezdésének utolsó tagmondatában található (*annak*), az előtte levő tagmondat utolsó szavára (*Budát*) utal vissza. A megértést vélhetően megnehezíti az, hogy az a szó, amelyikre a névmás visszautal, olyan tagmondatban helyezkedik el, amelyik maga is mutató névmással indul (*az*), ami szintén visszautal az előző tagmondat főszereplőjére (a vár *birtokosára*). Úgy is fogalmazhatunk, hogy többszörös visszautalás van a tagmondatokon belül. Ráadásul a bekezdés egyetlen többszörösen összetett mondat, ami eleve nehezíti a megértését, s az összetett mondat utolsó tagmondataiban található több anaforikus utalás megértése így még nehezebb lehet. A tévesítési változatok (a vár birtokosára vonatkoztatják zömében az *annak* mutató névmást) alátámasztják a mutató névmásokkal kifejezett többszörös visszautalás értelmezési problémáit. A 6. sorszámmal jelzett anaforikus utalás a szöveg 5. bekezdésének utolsó mondatában található (*rá*). A személyes névmás határozóragos alakja a vár helyszínére utal vissza, ami az előző mondat második tagmondatából lehet ismert. E bekezdés harmadik mondatának a második tagmondatában szereplő helyszínré a negyedik mondat első és második tagmondata tárgyias igei személyragokkal utal vissza, és csak ezt követően van névmással visszautalás. Végső soron itt a nehézséget vélhetően a közbeékelte tagmondatok okozzák, vagyis az, hogy a visszautalás nem közvetlen az előtte levő mondatban kifejezett dologra történik. A 8. számmal jelölt utalás időpontra vonatkozik (*ezután*) a szöveg 5. bekezdésének első mondatában megnevezett lényeges esemény időpontját jelöli. Megértése a fiatalabbaknak lényegesen több problémát okozott, mint az idősebbeknek,

ugyanakkor az idősebbek értési eredményei is 50 % körüliek. A nehézséget ezúttal az okozhatta, hogy az első tagmondatban két cselekménymozzanat is van, a visszautalás a másodiknak az időpontjára vonatkozik. A hibázások jó részében a diákok az első cselekménymozzanat idejét nevezik meg, vagyis a két cselekmény egymásutániségának megértési nehézsége okozhatja a zavart.

A legjobban megértett utalások között is három utalás fordul elő, az 1., a 7. és a 9. sorszámmal jelöltek. Az 1. sorszámmal jelölt (*utóbbinak*) a szöveg harmadik bekezdése utolsó mondatának első tagmondatában található. Közvetlenül az előtte levő mondatban szereplő király nevére (*II. Ulászló*) utal vissza. Vagyis a könnyebb kikövetkeztethetőséget vélhetően az utalást megelőző mondat egyszerűbb szintaktikai szerkezete segítette, hiszen a bővített mondatban (a birtokos jelzői szerepben) egymás után felsorolt királyok közül könnyű megtalálni azt, akire az utalás közvetlenül vonatkozik. A 9. sorszámmal jelölt utalást a szöveg 5. bekezdésének harmadik mondatában találjuk. Ez katafora, a névmás, ami előre utal, nincs kiteve a szöveg e mondatában. Ennek ellenére a diákok számára egyértelművé volt, hogy a következő tagmondatban szereplő dologra, a vár helyszínére utal előre. Vélhetően azért, mert a főmondat hiányzó utalószavát rögtön követi a mellékmondat, s ráadásul egy alanyi alárendelést kell megérteni. A 7. sorszámmal jelölt utalás megértésekor kissé nagyobb különbség mutatkozik a két korcsoport között, mint a másik két esetben. Ez az utalás a szöveg utolsó bekezdésének harmadik mondatát indítja (*ebből*), az előző mondat utolsó tagmondatában szereplő pénzüsszege utal vissza közvetlenül. Helyes kikövetkeztetése a 11. osztályosoknak alig okozott gondot, a 9. osztályosoknak kissé nehezebb volt, de még így is a harmadik legjobban megértett utalás náluk. Az eredmények azt látszanak igazolni, hogy az utalások közül azok megértése könnyű a diákoknak, ahol az utalás kifejezőeszköze, a névmás vagy névmási határozószó közvetlenül az előtte levő mondat egy elemére vagy az azt követő mondat egy elemére vonatkozik. Ha a névmás vagy névmási határozószó távol kerül attól, amire vonatkozik, megértése nehezítetté válik. Az utalás értelmezését megnehezíti az is, ha egy mondatban több utalás értelmét is meg kell fejteni egyidejűleg. Mindezek egybevágóan azokkal a korábban talált eredményekkel, amelyek azt mutatták, hogy az összetartozó gondolatok közötti távolság, vagy a mondatok bonyolult szerkezete megnöveli az értési problémáknak.

Összehasonlítottuk a középszintű eredményeit a 8. osztályosokéival. Ehhez annak a három utalásnak a megértésére kapott adatait használtuk fel, amelyek a 8. osztályosok feladatlapjában is szerepeltek, ez az 1., a 10. és a 3. utalás. Először a három utalás átlagát néztük meg, illetve ugyanezt a nemek szerinti bontásban is elemeztük (7. ábra).

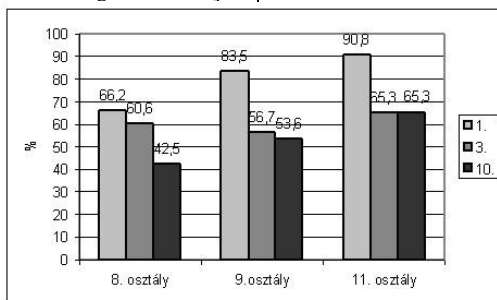


7. ábra: Három utalás megértése korcsoportonként (%)

Az átlagértékek az életkorral haladva várhatóan lineárisan változtak, de a különbségek a 8. és a 9., illetve a 9. és a 11. osztályosok között ezúttal nem mutattak szignifikáns eltérést (párosított t próba: $t(2) = -1,541, p = 0,263$, illetve $t(2) = -2,549, p = 0,126$). Statisztikailag igazolható eltérés csak a 8. osztályosok és a 11. osztályosok között volt (párosított t próba: $t(2) = -6,162, p = 0,025$). A korcsoportok közötti eltérés csak a 9. osztályos lányok és a 11. osztályos lányok között mutatkozott, illetve a 8. osztályos fiúk és a 9. osztályos fiúk között. A nemek közti különbség a 8. osztályosok és a 11. osztályosok esetében a lányok jobb teljesítményét mutatta, a 9. osztályosoknál inkább a fiúk bizonyultak jobbnak, de a különbségek a statisztikai próbával nem voltak igazolhatóak (pá-

rosított t próba: $t(2) = 1,136, p = 0,324$). Így a mindössze három utalás megértésére kapott eredmény alátámasztja a korábban írtakat. Egyrészt azt, hogy a grammatikai tanulmányok megszilárdulása, benne a névmások szövegteni szerepének tudatosulása csak a későbbi életkorban következik be. Ezért a névmásokkal kifejezett koreferenciaviszonyok értésében biztosabbak az idősebb életkorú gyermekek. Másrészt azt, hogy az utalások rendszerének megértésében a nemek közti eltérések kevésbé érvényesülnek.

Megnéztük, hogy a három utalás megértésére kapott eredmény az utalások szövegbeli helye alapján miképpen alakul az egyes korcsoportokban (8. ábra).



8. ábra: Három utalásfajta megértése korcsoportonként (%)

A három utalásban a legjobban megértett a 8. osztályosoknak is az 1. utalás, noha az is követhető, hogy ezt ők helyesen értelmezni a 9. osztályosokhoz képest is jóval alacsonyabb százalékban tudták. A 3. számmal jelölt visszautalás a szöveg legbonyolultabb felépítésű mondatában (vö. 2. bekezdés) található. Mint említettük, nemcsak a tagmondatok számának növekedése nehezíti felfogását, de az is, hogy a mondat három utolsó tagmondatában egymás után vannak visszautalások. S bár a 3. számú visszautalás (az) az előző tagmondatban a vár birtokosára utal vissza oly módon, hogy a mutató névmással kezdődő mondat a főmondat, utalószava a névmás, az alanyi

alárendelés felismerését és értelmét azonban ezúttal mégsem könnyű felismerni. Ebben vélhetően a nehézséget a már említett ok okozza, az, hogy a következő választó kötőszóval induló mondatban a főmondat egy elemére (*Budát*) ismét visszautalás van (*annak*), és a többszörös utalás a mondat pontos értelmezését megnehezíti. Ráadásul az eredmények a három korcsoportban alig különböznek, ami a többszörös utalásrendszernek a szövegbeli helyes értelmezésére gyakorolt negatív hatását igazolja. A 10. sorszámmal jelölt utalás (*ekkoriban*) a szöveg negyedik bekezdésében a második mondat első szava. A névmási határozószó időviszonyt jelöl, az előző

mondatban megnevezett korszakra (*reneszánsz*) utal vissza. Ennek megértése az életkorral lineáris összefüggést mutat, a 8. osztályosok számára a legnehezebb kikövetkeztetni, de a 9. és a 11. osztályosok is csak a korcsoportjuk átlaga körüli teljesítményt értek el. A nevezett korszak és a rá vonatkozó utalás ezúttal is távolabb került egymáshoz, ennek oka az, hogy az utalószót megelőző mondatban is van visszautalás, szintén a korszakra. A másik időviszonyt jelölő utalás (8. számmal jelölt) megértése, mint láttuk, szintén nehézséget okozott. Így az is valószínűsíthető, hogy az utalások szövegbeli helye, vagyis annak a mondatnak a szintaktikai szerkezete mellett, amelyekre az utalás vonatkozik, az sem mindegy, mire vonatkozik az utalás. A személyre történő visszautalás megértése könnyebb lehet, mint egy cselekményre vagy időviszonyra történő visszautalás kikövetkeztetése. Az időviszonyokra történő visszautalás nehézsége azt sejteti, hogy a szövegben az időbeli tájékozódás sem feltétlen problémamentes.

Megnéztük, hogy milyen kapcsolat van a szövegértési eredmények és az utalások megértési eredményei között. A 9. osztályos, gyenge szövegértést mutató tanulóknak 65,4%-a az utalások megértésében is gyengén teljesített, a 11. osztályos gyenge szövegértésű tanulóknak pedig 30,5%-a mutatott az utalásokban is gyenge teljesítményt. A jó szövegértésű tanulóknak mindkét korcsoportban 30,8%-a ért el az utalások megértésében is jó teljesítményt. A szövegértési eredményei és az utalások megértési eredményei között a Pearson-féle korrelációs együttható értéke mindkét korcsoportban közepes korrelációt igazolt (a 9. osztályosok csoportjában $r=0,598$ $p=0,01$; a 11. osztályosoknál $r=0,446$, $p=0,01$). A jó és a gyenge szövegértési teljesítményt mutatók kategóriájában is megvizsgáltuk az összefüggést, ami a 9. osztályos gyenge szövegértési teljesítményű tanulóknál volt még jól követhető ($r=0,444$, $p=0,01$). Így az összefüggések megerősítik azt a hipotézist, hogy a szöveg koreferenciaviszonyainak gyengébb megértési szintje gyengébb szövegértési teljesítményt mutathat és jelezhet előre.

Következtetések

A jelen kutatás célja az volt, hogy egy nyelvű, magyar anyanyelvű, ép intellektusú 9. és 11. osztályos középiskolai tanulók csoportjában elemezze egy szöveg koreferenciaviszonyainak a megértését, szövegértési teljesítményüket és a kettő közötti kapcsolatrendszerét. A koreferenciaviszonyok megértésében a névmásokkal történő utalásokat vizsgáltuk. A tanulók leíró grammatikai ismereteinek a tanári gyakorlatban tapasztalt hiányosságai, valamint azoknak a korábbi kutatási eredményeknek a birtokában, amelyek a grammatikai ismereteknek a szövegértésben betöltött szerepére vonatkoztak, feltételeztük, hogy a tanulók a szövegértési teljesítményekhez képest a névmásokkal történő vissza- és előreutalások értelmezésében nehézségeket mutatnak, és ez az életkor-

ral is összefügg. Hipotézisünk volt továbbá, hogy amennyiben a szövegértési nehézségek és az utalások rendszerének megértési teljesítményeiben összefüggés mutatható ki, akkor vélhetően kimondható, hogy egy szöveg koreferenciaviszonyainak a megértési eredményei megbízhatóan jelezhetik előre az adott szövegben azokat a részeket/részleteket, amelyeknek a megértése nehézséget jelent, és így előrejelezhetik a szövegértési problémákat.

A kísérlet eredményei feltételezéseinket alátámasztották. A tanulók szövegértési teljesítményéhez képest az utalások rendszerének megértése mind a két vizsgált korcsoportban szignifikánsan gyengébb volt. Az életkori eltérések az utalások rendszerének megértésében sokkal erőteljesebben voltak kimutathatók, míg a nemek közti eltérés a szövegértéstől eltérően nem jelentkezett, egyformán nehézséget okozott a lányoknak és a fiúknak is a korcsoportokban. Az eredmények vélhetően nem kizárólag a kognitív érési folyamatokkal magyarázhatók, hanem a grammatikai tanulmányoknak az elsajátításával és megszállásával is, ami az életkor függvénye. A leíró grammatikai ismeretek, benne a névmások rendszerének tudatosulása és szövegbeli szerepének elsajátítása az idősebb gyermekeknel a koreferenciaviszonyoknak jobb megértési eredményében volt követhető. Ha mindehhez hozzászámítjuk a szövegtani ismeretek, elsősorban az évfelkészítőről, a szöveg jelentésszintű és szerkezeti kapcsolatairól tanultak elsajátítását, és e tanulmányok idejét, akkor az a feltetelezés, hogy a nyelvtani ismeretek életkorfüggő tudatosulása egyre biztosabb alkalmazást tesz lehetővé, még inkább alátámasztható.

Az utalások megértésében egyaránt nehézséget okoz(hat) az utalás típusa és az utalás szövegbeli helye. A kísérlet eredményei szerint az alanya/személyre történő visszautalások jobban és könnyebben azonosíthatók, mint a cselekményre/eseményre vagy időviszonyra utalók. Ha az utalást kifejező névmás vagy névmási határozószó távol esik a szövegben attól, amire vonatkozik, az utalás kikövetkeztethetősége nehezített volt a diákok számára. Hasonlóképpen az összetett/többszörösen összetett mondatok tagmondai között megvalósuló utalások (többszörös utalásrendszer) értelmezhetősége is rendkívül nehéz volt. Mindezek életkortól függetlenül mutatkoztak, bár a fiatalabbaknál e problémák sokkal erőteljesebben igazolhatók voltak. Az eredmények egyértelműen alátámasztották a szöveg mondatainak szerkezetét, illetve a szöveg szintaktikai/szemantikai viszonyainak a szövegértésben betöltött szerepét vizsgáló korábbi kísérletek eredményét. Azt, hogy a szöveg mondatainak szerkezete, valamint az összetartozó gondolatok közötti távolság növekedése negatívan hat az olvasottak helyes értelmezésére. Minthogy a szövegértési eredmények és a koreferenciaviszonyok megértésére kapott eredmények közötti összefüggés mind a két korcsoportban kimutatható volt, valamint

az is behatárolható volt, mely utalások megértése lehet problémás, így mondható, hogy a koreferencia-viszonyok megértési nehézségei releváns módon adnak információt az olvasott szöveg megértési nehézségeiről. Ez az összefüggés nagyon fontos lehet nemcsak az anyanyelvben, de vélhetően az idegen nyelvben is, hiszen az idegen nyelvű (például angol nyelvű) szövegben a névmási utalásrendszer még gyakoribb lehet.

E vizsgálatok eredményei természetesen elsősorban arra a diákcsoportra értelmezhetők, akik részt vettek a vizsgálatban. Ám ők részesei annak a korosztálynak, akiket kiválasztottunk, s ráadásul nem válogatott osztályba járnak, átlagos középiskolai osztályokban tanulnak. Így a közel kétszáz gyermekkel végzett vizsgálat eredménye vélhetően korosztályuk eredményét is tükrözheti. Ez pedig főleg a koreferenciaviszonyok értelmezési nehézségeire vonatkozólag lehet pedagógiai szempontból releváns. A vizsgálat

Irodalom

Adamikné Jászó Anna 2002: A szövegértő olvasásról. In: *Magyartanítás*. 2002/4. 4–14.

Cs. Czachesz – Vidákovich 2003: A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. In: *Modern Nyelvoktatás*. 2003/IX. 2–3. 14–24.

Csizér Kata – Edwards Melinda 2002: Az idegen nyelvi olvasáskészség mérése a nyelvtanításban. Két olvasási feladat item-analízise. In: *Modern Nyelvoktatás*. 2002/VIII. 2–3. 35–45.

Garman, M. 1990: *Psycholinguistics*. Cambridge University Press. Cambridge, Mass.

Garner, R. 1987: Metacognition and Reading Comprehension. Monrood, NJ. Ablox Publishing Corporation. In: Brown, Patricia: *An Approach to Improving Reading Comprehension by Training Metacognitive Strategies*. In: *Literacy Without Frontiers*. Eds.: F. Satow, I. Gatherer. Edinburgh 1992. 148–155.

Gósy, Mária 1992: A Multitude of Reasons for Reading Difficulty. In: *Literacy Without Frontiers*, Eds.: F. Satow – B. Gatherer, Edinburgh, 1992, 191–200.

Gósy Mária 1995: Anyanyelv és olvasási készség. In: *Anyanyelvi nevelés – Embernevelés*. (Szerk.: Szende Aladár) Budapest. 59–66.

Gósy Mária 1990a: Beszédészlelés és olvasási készség. In: *Tanító*, XXVIII. 12, 1990. 2. 13–17.

Gósy Mária 1996: Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. In: *Magyar Nyelvőr*. 168–178.

Green, Ruth 1981: Remembering ideas from text: The effect of modality of presentation. *British Journal of Educational Psychology* 51: 83–89.

Imre Angéla 2007: A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kiadó. Budapest. 184–202.

Kossakowski, A. 1961: Az olvasás és a helyesírás gyengeségének okai és terápiája. In: *Magyar Pszichológiai Szemle* 2. 184–195.

Laczkó Mária 1990: A Beszédmegértési folyamat zavarai és következményei. In: *Tanulmányok a beszédjavítás köréből* III. Budapest. 34–45.

eredménye egyfelől azt mutat(hat)ja, hogy a szövegértésben nem csupán az egyik oldal szerepét, hanem a másik oldal, jelen esetben a szöveg szerepét és így a szöveg grammatikai viszonyainak a szerepét is érdemes tekintetbe venni. Ez a leíró grammatikai ismereteknek a súlyát támasztja alá. Másképpen fogalmazva: annak a pedagógiai nézetnek a relevanciáját hangsúlyozza, amelyek a leíró grammatikai ismereteknek a megszilárdítására helyezi a hangsúlyt. Hiszen, mint ebben a kísérletben is láttuk, és mások munkái is megerősítették (Laczkó 2008a, Medve–Szabó 2009), a grammatikai ismeretek biztos alapot jelentenek az olvasott szöveg megértéséhez. A vizsgálat eredményei másfelől azt hangsúlyozzák, hogy a szövegértés fejlesztését a probléma okának kiderítése felől kell kezdeni, ami szerteágazó. Ezért a fejlesztés alapja a diagnosztika, hiszen a célzott terápia, az orvoslás csak a baj felderítésének ismeretében lehet sikeres.

Laczkó Mária 2006a: A beszédprodukción és szövegértés összefüggései az anyanyelvben és az idegen nyelvben. In: *Magyartanítás*. 13–21.

Laczkó Mária 1997: *Anyanyelv és olvasás*. Kézirat. Budapest. pp. 80.

Laczkó Mária 2008a: Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2008/1. 12–22.

Laczkó Mária 2005: *Beszédprodukción és szövegértés anyanyelven és idegen nyelven*. Budapest. (PhD-disszertáció, Kézirat.) pp. 294.

Laczkó Mária 2011: *A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. Genianet Kiadó. Pécs. 2011. 198. pp.

Laczkó Mária 2010: Emlékezeti működés és szövegfeldolgozás (megjelenés alatt a Vályi András Pedagógiai Konferencia kötetében).

Laczkó Mária 1992: Iskolások GMP-eredményeinek és olvasási megértési teljesítményének kapcsolatáról. In: *Fonetikai, foniatríai és logopédiai tanulmányok*. Budapest. 65–75.

Laczkó Mária 2007: A szóelőhívási folyamatban és a szóértésben mutatkozó nyelvi hátrány. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2007/1–2., 53–66.

Laczkó Mária 2008b: A szövegértési nehézségek hátterében meghúzódó rész-készségekről egy vizsgálat tükrében. In: *Alkalmazott Nyelvtudomány*. 2008/8. 1–2., 101–120.

Laczkó Mária 2004a: Egy szöveg és szóértési felmérés tanulságai. I. rész. In: *Tanító* XLII. 4., 6–8.

Laczkó Mária 2004b: Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. In: *Tanító* XLII. 5., 8–9.

Laczkó Mária 2006b: Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 2006/9. 39–57.

Martin, Tony – Leather, Bob. 1991: Readers and texts. In: *Literacy Without Frontiers*. Eds: F. Satow. I. Gatherer. Edinburgh. 172–181.

Medve Anna – Szabó Veronika: A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. In: *Anyanyelv-pedagógia*. Internetes folyóirat. 2009/1.

Pearson, D.P. – Stephens, D. (1994): *Learning about Literacy. A 30-year journey*. In: Ruddell–Ruddell–Singer. 22–44.

Perfetti, C. – Curtis, M. 1986: Reading. In: Dillon, R. – Stenberg, R. (Eds.) *Cognition and Instruction*. In: Brown,

Patricia: An Approach to Improving Reading Comprehension by Training Metacognitive Strategies. In: *Literacy Without Frontiers*. Eds.: F. Satow, I. Gathener. Edinburgh 1992. 148–155.

Pléh Csaba 1974: Mondat és emlékezet. I–II. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 31. 24–35, 147–158.

Pléh Csaba 1998: *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó.

Simon Orsolya 2001: Ötödik és hatodik osztályosok szövegértési mutatói. In: *Iskolakultúra*. 11., 92–100.

Szabóné Kódsy Ilona 2000: *Olvasási problémák diagnosztizálása GMP-teszttel* (Szakdolgozat) ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.

Tolcsvai Nagy Gábor 2000: *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 2003: A szöveg.: In: *A magyar nyelv kézikönyve*. (Szerk.: Kiefer Ferenc) Akadémiai Kiadó. Budapest. 245–256.

Vellutino, F. 1980: Perceptual deficiency and or perceptual inefficiency. In: *Orthography, Reading and Dyslexia*. Eds. J. F. Kavanagh, R. L. Venezky. Baltimore. 251–70.

Vellutino, F. 1987: Az olvasás egy sajátos zavara, a dyslexia. In: *Tudomány*. 1987/V. 14–22.

Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet (2006): Középiszolás tanulók szókincse, a szókincsmélység és a szövegértés összefüggései. In: *Modern Nyelvoktatás* 12.évf. 2.sz. 16–29.

Melléklet

Újjászületett a solymári vár

„A solymári várat először egy 1390 körül keltezett oklevélben említik, így feltehetően az 1350-es évek után építtette Lackfi István nádor” – mondta el Szalay Gábor építész, műemléki tervező a helyszínen. „Mivel stratégiaiul kulcsfontosságú helyen fekszik, a későbbiekben jobbára királyi birtok volt” – tette hozzá.

Hogy a vár szerepét megértjük, elég egy pillantást vetnünk a környékre az egykori torony helyén álló kilátóból: a Budáról kivezető Bécsi út völgye teljes egészében belátható, így érthető, hogy aki a várat birtokolta, az védte nyugat felől Budát – vagy akár fenyegetést is jelentett annak számára.

Az erősség így gyakorta gazdát cserélt, a nagyobb arányú átépítések azonban az uralkodókhoz köthetők. A régészeti adatok szerint jelentősen változott a vár Zsigmond, majd II. Ulászló uralkodása alatt is. Különösen az utóbbinak volt kedves a solymári magaslat: írásos emlék őrzi, hogy gyakran időzött itt.

„A feltárt reneszánsz kötőredékek java része ehhez a korszakhoz köthető” – mondta Szalay Gábor. Ekkoriban megpróbálhatták haditechnikailag is korszerűsíteni a várat, ám a tűzfegyverek, ágyúk korára a többi, magaslaton álló erősséghez hasonlóan szinte véthetetlené vált.

A török Buda elfoglalása után felégette a solymári várat, ezután már nem épült újjá. A 18. században ráadásul a betelepülő lakók az építkezésekhez elhordták a köveit. A 20. század elején már azonosíthatatlan volt, merre lehetett Solymár erőssége. Végül a harmincas évek elején egy lelkes helytörténész, muzeológus találta meg ismét: dr. Valkó Arisztid sokáig kereste a környező magaslatokon, míg végül a saját házával szemben álló dombon bukkant rá.

Ma ismét van vára Solymárnak. Néhány falat az elmúlt évtizedekben feltártak és helyreállítottak, azonban a nagyarányú építkezésre 2006-ig várni kellett: ekkor az önkormányzat egy uniós pályázaton 51 millió forintot nyert. Ebből és a település saját forrásaiból épült fel többek között a várfal, a kapu, a kilátótorony, a kútrekonstrukció az udvaron, és ekkor hozták létre a reneszánsz faragványokat bemutató kis kiállítást is a hajdani palota helyén.

* * *

Alkatrész, alkotórész

Hinné-e valaki, hogy a főzéshez alkatrészekre van szükség? Megvallom, én ez idáig nem tudtam erről Nemrégiben azonban az internet jóvoltából e téren is gyarapodtak ismereteim. Egy gasztronómiai tárgyú írás ugyanis a jó étel elkészítéséhez a következő tanácsot adja „a megfelelő minőség mellett a megfelelő alkatrészt használj fel”.

Az *alkatrész* szóval sehogyan se tudtam megbarátkozni, mivel ismereteim szerint, ahogy ezt az értelmező kéziszótárban is olvassuk, az *alkatrész* „Több részből álló dolognak, különösen szerkezetnek valamely része.” Alkatrészüik van a gépeknek, járműveknek. Így például a motorkerékpárnak a kereke, sebességváltója egy-egy alkatrész. Az írást tovább olvasva, kiderül, hogy a lábszár, a velős csont, a comb és a felsől is alkatrészek. A pörkölt például a lábszárból a legjobban — tudjuk meg az ismeretterjesztő irományból. A fentiek tehát egy állatnak az alkatrészei.

Az ép nyelvérzékű magyar ember velem együtt álmélkodik ezen a megállapításon, hiszen az állatnak, ugyanúgy, mint az embernek, nem alkatrészei, hanem testrészei, illetve szervei vannak.

Ezek után természetesnek találjuk, hogy töröljük az ide nem illő *alkatrész* szót, és fogalmazzuk át a mondatot. Például így: A jó minőség mellett az elkészítendő étel fajtájától függően válasszunk a hentesárkából.

Ha már az *alkatrész* szóba került, jegyezzük meg, hogy a hozzá hasonló „alkotórész”-szel sem szabad összekevernünk. Az utóbbi ugyanis a szótár szerint: „Összetett dolognak, jelenségnek valamely (főbb) része, eleme.” Például a levegőnek az oxigén is, a nitrogén is alkotórésze, mondhatnánk azt is, hogy alkotóeleme, de nem alkatrésze*.

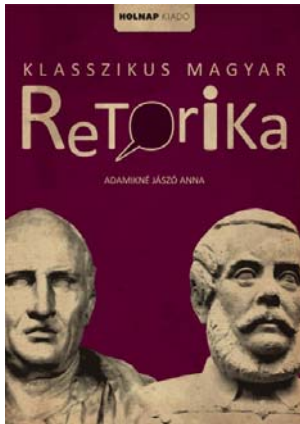
Dóra Zoltán

* Valószínűleg az angol *ingredient* kritikátlan átvételéről van szó. – A szerk.

K Ö N Y V S Z E M L E

Adamikné Jászó Anna: *Klasszikus magyar retorika. Argumentáció és stílus.* Holnap Kiadó, 2013, 547 old., 4900 Ft

Adamikné Jászó Anna *Klasszikus magyar retorika* című könyve 2013-ban jelent meg a magyar könyvpiacra a Holnap Könyvkiadó gondozásában. Az utóbbi években több retorikai kiadvány is megjelent. Ilyen például Aczél Petra – Adamik Tamás – A. Jászó Anna *Retorika* című könyve. Nem véletlenül ezt a könyvet emeltem ki a sok közül, hiszen Adamikné új könyve kiváló kiegészítője a korábbi *Retorika* könyvnek, hiszen a stílusról szóló fejezetben bemutatja azokat az alapvető retorikai és stilisztikai fogalmakat, elméleteket, gyakorlatokat, amelyek a korábbi *Retorika* könyvből kimaradtak.



A könyv írója elsősorban tanároknak, valamint középiskolásoknak és a felsőfokú oktatásban részt vevő diákoknak szánta a könyvet, noha kifejti, hogy bárki haszonnal forgathatja. Többek között azért is fontos ezt kiemelni, mert a középiskolák számára előírta a kormány a retorika tanítását, és a fakultációkon is foglalkoznak vele. Ehhez kiváló kézikönyvként is funkcionál a *Klasszikus magyar retorika*. Ráadásul a stilisztikai példák összhangban vannak az iskolai tananyaggal.

Úgy vélem, ez jóval több mint egy tankönyv vagy egy egyszerű kézikönyv; ez a „tudományok régi és új úrnőjének” (Perelman 1980: 163) a könyve.

Szerkezetét tekintve 13 fejezetből áll a könyv, és már a fejezetek címei is tükrözik a retorika klasszikus felépítését: feltalálás (inventio), elrendezés (dispositio), kidolgozás vagy stílus (elocutio) emlékeztetbe vésés (memoria) és előadás (pronuntiatio). Ez a felépítés voltaképpen követi a beszéd létrehozá-

sának folyamatát is. Az első fejezetek azokat a történelmi információkat tartalmazzák, melyek ismerete komplex rálátást ad egy jövődöbéli szónok számára arról, hogyan érdemes a retorikáról gondolkodni. Ilyen például a retorika fogalmának tisztázása, a retorika változásai térben és időben, a prózai művek rendszere és a beszédfajták. A bevezető fejezetek azért is fontosak, mert tárgyalják a prózai művek rendszerét; tehát a szerző a retorika tágabb meghatározását is elfogadja. Ezért is található a könyv végén egy-egy fejezet az esszéről és a levélről.

A záró fejezetek inkább azoknak szólnak, akiket az elemzés tudománya, gyakorlata vonz. Minden fejezet végén van az adott fejezethez illeszkedő elemzés, valamint feladatok, gyakorlatok. Ezek az elemzések kiváló alapot és ihletet is adnak az olvasóknak, így az elemzéseket érdemes továbbgondolni, kiegészíteni.

A kiválasztott szövegek között nagy, a világot megrengető, a történelem menetét megfordító beszédek, világirodalmiak és magyarok, régiek és újak is olvashatók. Ilyen például Marthin Luther King: Van egy álmodom beszéde, Zrínyi szózata vagy Balázs Géza laudációja is. Terjedelmük rövid, tehát egy tanítási óra keretein belül is lehet őket elemezni.

A fejezetek végén lévő feladatok, gyakorlatok pedig segítenek az olvasónak rendszerezni az olvasottakat, és bebizonyítja velük Adamikné Jászó Anna, hogy a retorika nem csupán elméleti tudomány. „A retorika mindig is az elmélet és a gyakorlat egységét jelentette, mindig is pragmatikus, azaz gyakorlati célú tudomány volt, és az ma is.” (Adamikné 2013: 11) Ráadásul a feladatoknak van egy praktikus rendszertük, mert fokozatosan vezetnek rá a beszédírásra, memorizálásra, előadásra.

Szakmai-tartalmi szempontból kiemelendő, hogy a szerző magyar nyelvű és több idegen nyelvű (angol, ókori görög–latin, német, francia) nyelvű szakirodalom széleskörű feldolgozására akként vállalkozik, hogy ütközteti a korábbi és a jelenkori szakemberek álláspontjait, utalva a szakcikkekre, tanulmányokra; a retorika defíciójától kezdve, filozófiáján és történetén át, sőt kiter a gyakorlatban való használhatóságára is. Ez azért is külön kiemelendő, mert az Adamik – A. Jászó – Aczél *Retorika* című könyv után kevesen gondolták, hogy lehet a klasszikus retorikáról új gondolatokat, új megközelítéseket találni. Adamikné Jászó Anna megtalálta ezeket a lehetőségeket.

A tankönyv újításai közül – a teljesség igénye nélkül – fontosnak tartom megjegyezni, hogy a szerző hangsúlyozza, hogy tévedés a retorikát csupán az előadásmód közé sorolni, mert jóval összetettebb, mint a beszédtechnika. Kiemeli, hogy a retorika nem manipuláció, mert a retorika célja az igazság feltárása és közvetítése. Az igazság kérdése mindig is a retorika központi problémája volt. Ezt bizonyítja – a könyvben is idézett – Phaidrosz és Szókratész vitája. Természetesen foglalkozik a nyelvi manipulációval is, de a fő célja, hogy megtanulja az olvasó felismer-ni.

A másik különösen fontos nézete pedig, hogy a retorikai érvelést vagy argumentációt elválasztja a formális logikai érveléstől, utalva Perelmanra és Arisztotelészre. Kiemeli annak a fontosságát, hogy a formális logika sokszor olyan érvelést is hibásnak vél, amit a mindennapi érvelésben elfogadunk. Ezzel komoly bírálatot ad **Tóth Orsolya – Zentai István** *A meggyőzés csapdái – Informális hibák és visszaélések a mindennapi meggyőzésben* című művére, melyben kiemelt szerepet kap az érvelési hibák bemutatása. E reményeim szerint kialakuló tudományos vita komoly előrelépést fog jelenteni az érvelés, a retorika gyakorlati hasznának tanításában.

Összefoglalva, a tankönyv kétséget kizáróan átfogó és rendkívül alapos munka. Helyenként némi kritikai észrevételek teendők, amelyek azonban semmi esetre sem vonnak le a tudományos igénnyel megírt anyag értékéből. Ilyen például, hogy többször is kiemelte a szerző, hogy a retorika multidiszciplináris tudomány, mert a grammatikától kezdve, a filozófián és a kommunikációelméleten át, egészen a kognitív tudományokat magában foglal sok területet – ettől függetlenül érdekes témája lett volna a könyvnek a marketing és a klasszikus retorika kapcsolata is, hiszen nagyon sok fiatal érdekel a personal branding, azaz hogyan add el magad mint előadó

vagy akár a pozicionálás, azaz a célközönség megtervezésének gyakorlata. Egy ilyen pozicionálást maga a szerző is elvégzett, hiszen kiemelte, hogy első-sorban kiknek szánta a könyvet. Ennek előnye, hogy az adott célközönségre pontosabb és hatékonyabb meggyőzőestechnikával tudunk hatni. Ezért is érde-mes lett volna a célközönség életére jellemzőbb fel-adatokat is beépíteni. Akár az online kommunikáció és klasszikus retorika közös pontjai vagy a célközön-ség által közelről ismert és kedvelt sztárok beszédeit elemezni (Steve Jobs, Brian Tracy vagy Köhalmi Zoltán humorista). Igaz, hogy a példaanyagban sok a mai szöveg, pl. az abdukciónál. Az abdukció ráadá-sul hiányzik a korábbi *Retorikából*, de a *Retorikai lexikonban* szerepel.

Fontos kiemelni, hogy a célközönség számára is könnyen olvasható, érthető nyelvezetet használ Ada-mikné Jászó Anna, kerülve az idegen szavak felesle-ges halmozását. Ez a megállapítás azonban az összes eddigi könyvére igaz.

William Arthur Ward szerint: A középszerű tan-nár magyaráz. A jó tanár indokol. A kiváló tanár de-monstrál. A nagyszerű tanár pedig inspirál. Úgy vé-lem, aki elolvassa a *Klasszikus magyar retorika* című könyvet, nem csupán egy cseppnyi inspirációt kap, hanem egy egész óceánt.

SZAKIRODALOM

- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra (2004): *Retorika*. Osiris Kiadó, Budapest.
Adamik Tamás (szerk.) (2010): *Retorikai lexikon*. Pesti Kalligram Kft., Budapest.
Chaim Perelman (1980): *Das Reich der Rhetoric. Rhetoric und Argumentation*. München.
Tóth Orsolya – Zentai István (2002): *A meggyőzés csapdái – Informális hibák és visszaélések a mindennapi meggyőzésben*. Typotex Kiadó.

Újszászi Bogár László

Egy kiváló tankönyvcsalád

Posta István – Pető Györgyi: *Sokszínű irodalom tankönyv 5*. Mozaik Kiadó – Szeged, 2009

Pető Györgyi: *Sokszínű irodalom munkafüzet 5*. Második, javított kiadás.

Mozaik Kiadó – Szeged, 2010

Sokszínű irodalom tankönyv 6. Harmadik változatlan kiadás. Mozaik Kiadó – Szeged, 2012

Pető Györgyi: *Sokszínű irodalom munkafüzet 6*. Harmadik, változatlan kiadás

Mozaik Kiadó – Szeged, 2012

Sokszínű irodalom tankönyv 7. Harmadik, változatlan kiadás. Mozaik Kiadó – Szeged, 2012

Pető Györgyi: *Sokszínű irodalom munkafüzet 7*. Mozaik Kiadó – Szeged, 2012

Sokszínű irodalom tankönyv 8. Második, javított kiadás. Mozaik Kiadó – Szeged, 2012

Pető Györgyi: *Sokszínű irodalom munkafüzet 8*. Mozaik Kiadó – Szeged, 2012

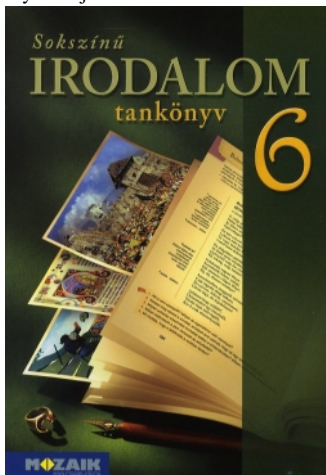
„Hagyományos és újító törekvések kiegyensúlyozot-tan fonódnak egybe a *Sokszínű irodalom* tankönyv-családban. A szerzők úgy állítják előtérbe a készség-fejlesztés, kooperativitás, differenciálás szempontjait, hogy közben nem mondanak le az irodalom érték-közvetítő szerepének hangsúlyozásáról sem...” – ol-

vashatjuk a tankönyv borítóján, s mivel erdélyi ma-gyartanár vagyok, igyekszem megszerezni, diákja-ímnak is ajánlani minden új tankönyvet.

Még 2010-ben kaptam ajándékba egy kedves komlói kolleganőtől az ötödikes tankönyvet, s az idén, a kolozsvári könyvvásáron a Mozaik Kiadó

munkatársra megajándékozott a 6–7–8. osztályos tankönyvekkel is.

Irigylem azokat a kollégákat, akik e nagyszerű tankönyvcsalád alapján tanítanak. Mert kolozsvári magyartanárként én is diákjaim kezébe adnám mind a négy kötetet és a munkafüzetet... A feltételes módot azért írtam, mert nyugdíjasként csak néha-néha van alkalmam egy-egy kolozsvári iskolában helyettesíteni, de akkor feltétlenül magammal viszem az órára, és a mi, erdélyi tankönyvünkben is szereplő leckéket mindkét tankönyv szerint mutatom be diákjaimnak. Mert szerintem alternatív tankönyvként, egy már megírt, ellenőrzött, kipróbált, szaktanárok által elfogadott, harmadik, negyedik kiadást megért, valóban „sokszínű” irodalomkönyvet eltitkolni, eltiltani, erdélyi diákjaink kezébe nem adni – bűn!



Átnézve a könyveket és munkafüzeteket, elfogadom, hogy „mind a négy tankönyv világos, jól áttekinthető felépítése egyaránt alkalmassá teszi a könyvet a tanórán való használatra és az önálló, otthoni tanulásra is. A sok, színes kép, a kérdések, feladatok, valamint a tananyaghoz kapcsolódó érdekes háttérinformációk elősegítik a tantárgyközi integráció megvalósítását is.”

Mesék, Népdalok, Petőfi Sándor: *János vitéz*, mítoszok, Molnár Ferenc: *A Pál utcai fiúk*, Versek, Elbeszélések és regényrészletek...vezetik be az elemiből az ötödikbe lépőket.

Mondák, balladák, elbeszélő költemények, Arany János: *Toldi*, Regények, Gárdonyi Géza: *Egri csillagok*, Versek... sokszínű világába vezet a többet a két szerző a hatodikosokat.

A hetedikesek figyelmét A reformkor irodalma, Versek, Jókai Mór: *A kőszívű ember fiai*, novellák, anekdoták, Mikszáth Kálmán: *Szent Péter esernyője*, regényrészletek és Shakespeare: *Szentivánéji álom* című fejezetek köthetik le.

A nyolcadikosokat pedig a Nyugat első nemzedéke, Móricz Zsigmond: *Légy jó mindhalálig*, ver-

sek, kispikái alkotások, regényrészletek, Shakespeare: *Romeo és Júlia* című fejezetek kísérik, vezetnek tovább, irányítják őket a középiskolai irodalomtörténeti tanulmányok felé.

A szerzők a diákok korának megfelelő irodalmi alkotások segítségével folytatják azt az oktatói-nevelői munkát, amelyet az anyanyelvi és olvasásórákon az elemiben tanító kollegák már megalapoztak, s most tudatos válogatás eredményeképpen előkészítik a diákokat az irodalomtörténeti órákra, ahol a már megismert szövegeket mélyebb, széles magyar- és világirodalmi keretben tanulják majd. Hiszen a *János vitéz*, a *Toldi*, az *Egri csillagok*, *A kőszívű ember fiai*, a *Szent Péter esernyője*, a *Légy jó mindhalálig* mellett Janus Pannonius, Csokonai Vitéz Mihály, Petőfi, Arany, Ady, Babits, Kosztolányi és József Attila versein át a diákok már bepillanthatnak magyar irodalmunk prózai és lírai alkotásaiba, felkészülhetnek sokszínű magyar irodalmunk történetének megismerésére.

Kolozsvári magyartanárként nagy örömmel fedeztem föl Ady Endre, Áprily Lajos, Arany János és Kölcsey Ferenc művei mellett Jókai Mór, Sütő András és Tamási Áron alkotásait is, és hogy illusztrációk segítik a szöveg jobb megismerését: a magyar nyelvjárások területi elhelyezkedése, Csanádon Ajtony vezér vára, Szent László nagyváradi székesegyháza, Déva vára, a Csonka-torony és Arany János Emlékmúzeuma, Petőfi Sándor és Szendrey Júlia szobra, egy Gábor Áron készíttette ágyú, a nagyenyedi erődtemplom és kollégium, Sütő András és Tamási Áron szülőháza....

Nagyon jelentősnek, a diákok számára hasznosnak tartom azt, hogy nem csupán egy megbízott illusztrátor ilyen-olyan rajzai szerepelnek a tankönyvekben, hanem fényképek, térképek, portrék, iskolai naplók, képeslapok, korabeli és a világűrűből készített feltételek, honvédek emléklap, korabeli újság címlapja, rajzok, metszetek, festmények, filmrészletek, plakátok, emléktáblák, Corvina-képek, nemesi oklevél, görög tál és váza, képek a Bibliából, emlékérmé stb., és a gazdag képanyag bármikor megkereshető a könyv végén található képjegyzék alapján.

Minden leckéhez, a szövegekben előforduló szavak magyarázatát is megtalálhatjuk, ami nagyon megkönnyíti a magyarázatot, a szövegértést is. Minden fejezetet összefoglalás zár, vázlatpontok, a tárgyalt műfajok felsorolása, újabb kérdések, feladatok, önálló munkára szólító utasítások segítik a diákokat, hogy rögzítsék, „elmentsék” tudatuk raktáráiba a tanultakat. Irodalmi ajánló, regények, mesék, versek, ismeretterjesztő kötetek, filmek, honlapok címei a leckék, szövegek megismerése után a könyvtári keresésre, kutatásra vagy a világháló böngészésre csábítják a gyerekeket... Kislexikon segíti az irodalmi, történelmi fogalmak iránt érdeklődőket, és ha talán nem elégednek meg a magyarázattal, bizonyára a nagyobb, gazdagabb lexikonok szócikkeit is megkeresik.... A tankönyvben szereplő írókról, költőkről szóló rövid életrajzot is csatoltak a szerzők könyvükhöz, hogy segítsék a diákok tanulmányait – a nem

magyar szerzők nevének olvasatát is megkapja a diák.

S mindez a gazdag, valóban sokszínű irodalmi tankönyv alig lépi át a 200 oldalt, egyedül a nyolcadikos 277 oldal.

A munkafüzetek a tankönyvek anyagára épülnek, céljuk a tankönyvi leckék változatos és tevékenység-központú feldolgozása, de új információkat is tartalmaznak. A táblázatok, az összehasonlítások megkönnyítik a tanulást, meggondolkoztatnak, a hangsúly a készségek fejlesztésére került. A tankönyv mind küllemében, nyomdai kivitelezésében, mind tartalmában kiváló eszköz ahhoz, hogy bevezesse a diákokat az irodalom csodálatos világába, és megszerettesse velük az olvasást. Mert Petőfi S. János professzortól tanultuk, hogy „az a jó tanár, akit nagyon érdekel, amit tanít, és aki szereti, akiket tanít... A tanár ne csak tanítani akarjon, hanem az érdeklődést is ébreszteni... Velünk egyenértékű embereként vegyük komolyan a diákokat, mind értelmi

képességeik, mind érzelmi életük vonatkozásában... A mai médiumok között felnövő gyerek másképp hall és másképp olvas, mint mi hallottunk és olvastunk annak idején. Ha ezzel nem számolunk, azokban se tudjuk életben tartani az olvasásra való készséget, akikben ez még (!) megvan, nem beszélve arról, hogyan tudunk erre igényt támasztani azokban, akikben ez (még vagy már) nincs meg...”

Posta István és Pető Györgyi munkáját szerkesztésben kiegészítették, segítették a lektorok: Dr. Fried István, Kertész Józsefné, Lénárd Judit, Dobó Anita, Terhesné Rozik Edit, a felelős szerkesztő: Solymosy Boglárka, Márffy János, aki a rajzokat, Molnár Mónika, aki a borítótérvet és tipográfiát készítette, Kátóna Csaba műszaki szerkesztő, Matyelka Timea és Varró Sándor nyelvi lektorok és Deák Ferenc grafikus, és nem utolsósorban a gyulai Dürer nyomda kft. Mindannyiuknak köszönjük a diákok és a tanárkollégák nevében!

Málnási Ferenc

H. Tóth István: Helyesírási gyakorlatok 5. évfolyam. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász, é. n.

Módszertani levél a Helyesírási gyakorlatok 5. évfolyam használatához

H. Tóth István tanár urat nem kell bemutatni a *Magyartanítás* olvasóinak. Az anyanyelvi nevelés, a nyelvtanítás elkötelezett szakteintélye, a neveléstudomány kandidátusa, számos tankönyv, tanítási segédlet, tudományos mű és módszertani szakkikk szerzője a *Magyartanítás*nak is egyik legszorgalmasabb, állandó munkatársa. Közreadott munkáiból immár pedagógus nemzedékek tanulhattak, kaptak mindennapi munkájukhoz kiválóan használható segítséget.

Most bemutatandó műve egy öt kötetből álló sorozatnak az első része. A füzet sorozat a határainkon túli magyar diákok – Kárpátalja felső tagozatos tanulói – számára készült.

H. Tóth tanár urat közel negyedszázados, időről időre szorosabbá váló, de sohasem szem elől tévesztett kapcsolat fűzi Kárpátaljához, amely a múlt évek során termékeny szakmai kapcsolatot és sok barátságot is teremtett számára Kárpátalja népével, tanuló ifjúságával, pedagógustársadalmával és nyelvész tudományosságával. A most készülő füzet sorozat, annak megjelene első része is ennek szép bizonyítéka. A sorozat a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa kiadásában jelenik meg.

H. Tóth István sorozatának alapvető célja a magyar nyelvű helyesírás gondozása, rétegzettebben kifejtve: megalapozása, tanítása, fejlesztése, továbbfejlesztése. Mindezen törekvések alapja a biztonságos nyelvtanismeret, vagyis ez a füzet sorozat hozzá kíván járulni ahhoz, hogy a tanulók ne a szabályok merev halmazaként fogják fel a grammatikai tudnivaló-

kat, hanem működésükben lássák a magyar nyelvvel kapcsolatban összegezett tudományos ismereteket, szabályszerűségeket.

H. Tóth István a kárpátaljai magyar nyelvtan tantervének ismeretében arra a következtetésre jutott, hogy fájdalmasan szerények a helyesírás tanításával és gondozásával foglalkozó fragmentumok. Pedig, mint vallja, a szabatos helyesírás a félreérthetetlen, tiszta és világos gondolatközvetítés egyik alappillére is, sőt több is annál. Egyik tudományos mentorát, A. Jászó Anna professor emerita tiszteletét és mihez tartást is kijelölő gondolatait idézi a tanárok és szülők számára írt, a gyakorlófüzethez mellékelte módszertani levelében: *a helyesírás ismerete nemcsak a műveltség, hanem a jó modor és illem kérdése is, tudniillik embertársait tisztelő egyén nem ad ki a kezéből rendetlenül írt és a hibáktól hemzsegő írományt.*

Az ötödik évfolyam számára készített gyakorlófüzet öt fejezetből áll:

1. Az elemi osztályokban tanultak ismétlése;
2. Mondattani és központosítási ismeretek;
3. Hangtan. Helyesírás. Helyes kiejtés. A szóelemző írásmód;
4. A szótag és az elválasztás;
5. A szó szerkezeti elemei.

A füzet jól érzékelhetően a praktikus segítség szándékával készült az egyes helyesírási problémák jobb megértésére, konkrét szövegyanagon való gyakoroltatása céljából. Elméleti összegezéseket nem közöl – ennek a tanórán van a helye –, hanem a tanórai helyesírási ismereteket gyakorlásához és az elsajátítottak ellenőrzésére kínál lehetőséget a feladatok-

kal, a tollbamondásokkal. A közreadott feladatok szóbeli és írásbeli megoldásra egyaránt alkalmasak, sőt mind a beszéd, mind az írás szintereiről továbbfejlesztéssel, úgynevezett feladatépítéssel más-más dimenzióba helyezhetőek. Vagyis a szerző nemcsak a grammatikai háttértudást kívánja erősíteni egy-egy feladattal, hanem a kiejtést éppúgy művelni szándékozza, amiként a szókinccs gyarapítását is megvalósíthatónak tartja, és ezen az úton haladva a jól formált mondatok és bekezdések környezetéig is el lehet juttatni a tanulókat, ahonnan a logikusan szerkesztett, közlő, tájékoztató és befolyásoló funkcióval rendelkező szövegek világába érkehetnek meg.

Minden fejezetet a magyar nyelv szépségéről, a világos, szabatos és kifejező nyelvhasználat fontosságáról szóló mottó nyit, sorban Halász Gyulától, Juhász Ferentől, Móricz Zsigmondtól, Jancsó Elemértől és Eötvös Józseftől. A logikusan felépített, érdekes, változatos feladatsorokat tollbamondásszövegek követik. Az egyes fejezeteket ismétlő és ellenőrző feladatokat tartalmazó tudáspróba zárja, újabb tollbamondásszövegekkel.

A szerzőnek a kultúra komplexitásával való elkötelezettségét, a népi kultúra, a népművészet iránti szeretetét jelzi, hogy a füzetet a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Polónyi Katalin Textilmúzeumából származó kárpátaljai szöttek és varrottasok képei díszítik. Ám a népművészeti alkotások nem csupán szép, de öncélú illusztrációk. H. Tóth István, a kárpátaljai népi kultúra, népművészet kitűnő ismerője az egyes fejezetek végén *Nyelviünk és népi*

kultúránk címszó alatt egy-egy szöttest, varrottast mutat be, majd a képekhez kapcsolódó szógyűjtő, mondat- és szövegalkotó feladatokat ad, olyan figyelemfelhívó célú szöveg alkotására buzdítja a tanulókat, amelyekben a népi kultúrának, saját falujuk népművészetének fontosságára, értékeire hívják föl a figyelmet.

A szerző a gyakorlófüzethez 26 oldalas módszertani levelet, a tanulási segédeszköz használatát segítő kiadványt is készített a tanárok és a szülők számára. Ez tartalmazza a gyakorlófüzet összes feladatának megoldását, de jóval több ennél. H. Tóth István megfogalmazza abban, hogy alkalmazott nyelvészként, a beszédtanítás, a helyesírás-gondozás, a mondattan és a szövegtan, valamint a stilisztika gyakorlati, nyelvpedagógiai kérdéseivel foglalkozva mit gondol az általános iskolai nyelvtan- és helyesírás-oktatás fundamentumainak, napjainkban legfontosabb kérdéseinek és feladatainak. Sőt, még ennél is tovább megy, amikor a magyarországi nyelvtervezés, nyelvi stratégia, a helyesírási szabályzat tervezett 12. átdolgozása kérdéskörében is kifejti odafigyelést érdemlő és vitát indukáló, okos gondolatait.

H. Tóth István készülő, új kiadványsorozatának első tagja kitűnően használható, rendkívül igényes, átgondolt munka. Talán lehetőség nyílik, hogy a kárpátaljai diákok, tanárok és szülők mellett a potenciális magyarországi használók is megismerhessék, hozzájuthassanak. Izgatott érdeklődéssel várjuk a sorozat további tagjait!

Vasvári Zoltán

Ardamica Zorán: Fejezetek a műfordítás elméletéből

Nap Kiadó, Dunaszerdahely, 2012. 178 oldal

Kevésbé ismert tény hazai körökben, hogy a besztecebányai Bél Mátyás Tudományegyetemen immár 16. éve működik a Hungarisztika Tanszék, ahol többek között fordító- és tolmásképzés folyik, és magyar doktori iskolával is büszkélkedhetnek. E tanszék oktatója Ardamica Zorán irodalomtörténész, aki nemcsak a tudományokat műveli, hanem a művészeteket is, lévén író, költő, publicista, illetőleg műfordító. Könyvében szerencsésen ötvöződik e sokféle látásmód, szemlélet, így legkevésbé sem vádolható a téma egyoldalú megközelítésével. Mindezeknek köszönhetően célja nem csupán a tudományos vizsgálódás, hanem személyes fordítói tapasztalatainak összefoglalása. Nem tekinti feladatának a műfordításról kialakult nézetek teljes körű bemutatását, inkább a problémákra, a gócponti kérdésekre fókuszál, igazán gyakorlatorientált módon, de példás szakszerűséggel.

A műfordítás interkulturális kapcsolat, és a multikulturalitás eszköze, amely több nemzeti kultúrát köt össze. A fordítás nem pusztán verbális cselekvés, hanem a kultúrák fordítását jelenti. Jól látja – és látatja – ezt az, aki maga is két kultúrában, két nyelvben él, így megállapításai közvetlenek és hitelesek. A transzlatoológia interdiszciplináris vonatko-

zása nem szorul különösebb magyarázatra: az irodalomtudomány, a nyelvtudomány, a kontrasztív nyelvészet, a kommunikációelmélet, az információelmélet, a szemiotika mellett számos további területet érint, és ezek az ágazatok kölcsönösen hatnak egymásra. A kötetben is végigvonul ez a sokszínűség, ami megköveteli a szerzőtől mindegyik diszciplína alapos ismeretét.



Négy fogalom fogja át a kötet egészét: az elméleti kérdések a szöveg, a folyamat, a kommunikáció és a kultúra összefüggérendszerében jelennek meg. A szerző úgy tekint a fordításra, mint művészi szövegre és alkotásfolyamatra. A művészeti ágak interakciója ősidőktől fogva természetes jelenség, ezért a szokottnál is többször él a más művészeti ágakkal való összehasonlítás eszközeivel, és rámutat a művészetek jelrendszereinek hasonlóságára, átjárhatóságára (10. oldal).

Az első fejezet olyan általános, elméleti kérdéseket boncolgat, mint a már említett interdiszciplinaritás, a norma megközelítései vagy a terminológia problémái. Időszerűnek és izgalmasnak tarthatjuk azt a felvetést, hogy a kortárs irodalomelméletek értelmezési keretei mennyiben alkalmazhatók magára a műfordításra (25–27). A második fejezet a szöveg és a folyamat értelmezését, kifejtését adja. Különös hangsúlyt kap az ekvivalencia, a stílus és a stílusztranszformáció, valamint a fordítás egységének a kérdése. A *Műfordítás mint kommunikáció* című fejezet a fordító, a szöveg, a befogadó és a szerkesztő oldaláról vizsgálja többek között azt, hogy miképpen kapcsolódnak a résztvevők a kommunikációba, azonos vagy eltérő-e a szöveghez való viszonyuk, elkötelezettségük, és mindennek következtében milyenné válik a szöveg szerkezete, minősége, funkciója (65).

Érdeemes különös figyelmet szentelünk a *Kontextusok* címet viselő negyedik résznek. A könyv legterjedelmesebb fejezete továbbra is igen gyakorlatias módon sajátos területek – az intra- és a transzliteráltság, a metatextualitás, valamint az inter- és multimedialitás – kritikai elemzését adja. A maga

teljességében érvényes itt is a bevezetés egyik alapgondolata, miszerint a téma minden vonatkozásban komplex, hálózatszerű, és a szerző célja az összefüggések feltárása. Lássunk néhány konkrétumot! Az interszemiotikai részben a filmfeliratozás és szinkron tudnivalóinak összefoglalását elmélyült elemzés követi a zeneművek szövegeinek fordításáról. A szerző igen jól tájékozódik a zene világában, foglalkozik többek között az operacímek fordításának problémáival, az operalibrettók szövegeivel, de nem marad meg a komolyzenénél. Eljut egészen a magyar, a szlovák és a cseh könnyűzene különböző ágazatainak összevetéséig. Jártassága nem véletlen, mivel ő maga is e szakma egyik aktív művelője volt. Továbbá, párhuzamot von a zenei produkciók és a reklámmarketing szövegek kommunikatív funkciója között, mivel az utóbbiak az átlagosnál nagyobb mértékben beleágyazódnak a szövegen kívüli összefüggések hálózatába, olykor leküzdhetetlen fordítási nehézségeket okozva.

Az utolsó fejezet *Befejezés* címet kérdőjel követi (151). Mégpedig azért, mert – a szerző szavaival – „csak abba hagyni lehet bármely műfordítással kapcsolatos tanulmányt, kötetet, befejezni nem. [...] A végtelenség, lezárhatatlanság, szabadság tartja örökös fejlődésben, átalakulásban a műfordítást, és a róla való gondolkodást is.” Sokoldalúsága mellett a kötet érdeme, hogy a magyar olvasóközönség számára kevésbé ismert szlovák szakirodalmat is felhasználja, és összeveti a fordítástudomány legújabb, főként nyugat-európai eredményeivel.

Zimányi Árpád

Csikány Andrea: A palóc nyelvjárás hat kutatópontjának lexikológiai vizsgálata különös tekintettel a hangtani és alaktani jelenségekre

Pandora Könyvek 30. Líceum Kiadó Eger, 2012. 116 old.

A szlovákiai magyar nyelvjárások kutatása fordulóponthoz érkezett. Az anyaországon túli területeken zajló kutatásokat kívülről szemlélők aggodalma a dialektológiai felívelés miatt a közelmúltban alább-hagyni látszik, köszönhetően annak is, hogy érdemi kutatási eredményekről számolhatunk be a ma már semmiképpen a periférián, mindinkább az anyaország részeként számon tartott Szlovákiában, ahogy az ismertett könyv szerzője nevezi, a Felföldön. Mindinkább teljesítjük tehát kiváló nyelvészsűnknek, Benkő Lorándnak még az 1982-es Dialektológiai Szimpozionon felvetett kívánalmát, miszerint – idézve a szerzőt – „nagyon szeretném, ha a csehszlovákiai magyar nyelvjárás kutatás felőne a környező országok kutatási eredményeihez” (1988: 22). Az elért eredmények tudatában bizton állíthatjuk, hogy az azóta eltelt három évtizedben a szlovákiai magyar nyelvjárás kutatás felnőtt a feladathoz.

A közelmúlt talán legátfogóbb ismertetését az itteni nyelvjárás kutatásról Sándor Anna tette közzé, aki nyitrai nyelvjárásgyűjtő társaival ezt szintézisként közre is adta (Menyhárt József – Presinszky Károly – Sándor Anna: Szlovákiai magyar nyelvjárások, Nyitra, 2009). Az idézett szerzők helyesen alapítják meg, hogy a gyűjtések rendszertelenségének hátterében történelmi-politikai okok húzódnak meg (2009: 115). Rajtuk kívül a magyarországi Cs. Nagy Lajos és Vörös Ottó munkáival gyarapodott a lista. Előbbi a közelmúltban jelentette meg *Medvesalja nyelvjárás atlaszát* (2011).

Az öröndetes szemléletváltás egyik újabb bizonyítéka Csikány Andrea *A palóc nyelvjárás hat kutatópontjának lexikológiai vizsgálata különös tekintettel a hangtani és alaktani jelenségekre* című, az egri Líceum Kiadó jóvoltából megjelent hiánypótló kiadványa. Csikány Andrea, a beszercebányai Bél Mátyás Egyetem Hungarisztika Tanszékének oktatója

már ehhez az új nemzedékhez sorakozott fel dialektológiai munkásságával. Vizsgálatának tárgyául a szlovákiai középpalóc dialektust tette meg, hogy állapot- és változásleírást adjon róla. Hangsúlyozzuk – ahogy a szerző is teszi –, hogy az adott nyelvjárástípus tanulmányozását csak az ezzel együtt élő, arra hatást gyakorló szlovák államnyelv és magyar köznyelv együtthatásában lehet elvégezni. A szerző nem kisebb célt tűz ki, mint összevetni *A magyar nyelvjárások atlaszának* gyűjtési tapasztalatait a saját gyűjtési tapasztalatával. Szinkronia és diakronia, állapot- és változásleírás, csupa olyan távlatok, amelyeket a kutatóknak át kellett hidalnia gyűjtése nyomán. Teszi mindezt nagyon helyesen, hiszen egy nyelvjárás változását csak diakrón szempontokkal lehet alátámasztani. Dicséretes alaposágra vall, hogy a szerző hosszú időn át (2003 januárjától 2006 májusáig) végezte a gyűjtőmunkát.

A kötetet logikusan, célravezetően építi fel. A bevezetést szolgáló rész után értekeznek a szlovákiai magyar nyelvhasználatról (nyelvhasználat és a norma, kétnyelvűség és kettősnyelvűség, mentális lexikon, kódváltás és a nyelvjárás, beszélők és a nyelvjárás, a nyelvi attitűd stb.). A következő fejezetben beszámol az anyaggyűjtés mozzanatáról, a kutatópontok kijelöléséről. Az anyaggyűjtés módszerét felvázoló részben bemutatja a gyűjtőket, azok felkészítését és képzettségét, az adatközlők kiválasztásának szempontjait, azok regisztrálását. Elénk tárja a kérdőív összeállításának problémáit, az adatok feldolgozásának lépéseit. Referál *A magyar nyelvjárások atlaszának* a gyűjtés hátterében meghűződő korpuszáról, de nem hanyagolja el a mai Szlovákia területén folyó gyűjtéseket sem. Az új magyar nemzeti atlasz ide vonatkozó elméleti alapozása sem kerüli el a figyelmet. A 4. fejezetben bemutatja a kutatóterületet, értekeznek a palóc népről, és felvázolja a kutatópontok szociológiai jellemzőit. A leíró elemzésében – ahogy a könyv címe is jelzi – a hangtani és alaktani rendszerre helyezi a hangsúlyt. Az 5. fejezetben az állapotvizsgálat következik, amelynek során összeveti a kutatópontok nyelvjárásának 1950-es évekbeli állapotát a jelenkori állapottal. Konfrontatív számvetés ez, amelynek egyik alappillére a fonémarendszerek összehasonlítása. Az MNYA. adatait minden ismert kutatópontra (Csáb, Bolyk, Magyarhegyem, Zsip, Gice, Ludányhalászi) összeveti a 2003–2006-os gyűjtési tapasztalatokkal.

A szerző több szempontú, komplex igényű nyelvi leírást tűzött ki maga elé, amelyet következetesen végrehajt. A hangtani változásokban bemutatja a legismertebb tendenciákat (zárt-nyílt tendencia, labiális és illabiális tendencia, a rövid és hosszú magánhangzós tendencia, a hosszú magánhangzós tendencia, a palatális-veláris tendencia stb.). Az elemzése a hangtan minden apró részletére kiterjed. Helyes alapállás ez, hiszen egy nyelvjárás teljes szempontú állapotrajzát csak minden részletének beható, a legkisebb ele-

mentumokig terjedő megismerésével vagyunk hivatottak bemutatni. A magánhangzók kiterjedt leírása után a mássalhangzók következnek, melyeknél nem feledkezik meg azok törvényszerűségeiről sem (hasonulás, összeolvadás, palatalizáció, depalatalizáció, szótagzáró / kiesése stb.). Eredményeit háromfelé választja aszerint, hogy az illető kutatópont a nyelvjárási terület mely földrajzi részéhez tartozik (keleti, középső és nyugati tömb). A szerző – a nyelvjárásán széles tudományköziségéből fakadóan – szerzteágazó nyelvtudományi jártasságáról tesz tanúbizonyságot (néprajz, földrajz, történettudomány stb.).

A hangtani lajstrom után az alaktani következik: az ige-tövek mellett referál a névszótövek nyelvjárási változásainak eseteiről is. Minden részletében a köznyelvhez hasonlít; ezt teszi az igeragozás esetében is. A leíró rész mintegy lezárásaként jellemzi a régi gyűjtések és a mai adatok alapján is igazolható nyelvi egybeeséseket. Adekvátan következtet, amely gyakorlott nyelvjárás-kutatóra vall. A korpusz hatalmas méretéből (600 000 adat!) következtetve is hiánypótló adatmentést végzett. Az értekezés legvégén összefoglalja tapasztalatait. A hangtani és alaktani változások konklúziójaként felhívja a figyelmet, hogy a lexikológiai változások bemutatása egy következő dolgozat tárgya lehetne. Korpuszát és a szerző szakmai felkészültségét ismerve bizvást remélhetjük, hogy a szlovákiai magyar dialektológia ezzel is gyarapodni fog. A hivatkozott és a felhasznált irodalom gazdag mivolta is azt sejteti, hogy a kutató hatalmas, hiánypótló munkát végzett a szlovákiai magyar anyanyelv közegeiben. A kötetet egy képanyagot felvonultató melléklet zárja.

A munka jól megalapozott anyaggyűjtésen, a hazai és külföldi nyelvatlaszok gazdag ismeretén nyugszik. A leletmentés szempontjából még kellő időben tárta föl a középpalóc nyelvjárási jellegzetességeit. A szerző a tudományterületen üdvözlendő, elismert eredményekről adott számot, ezáltal a kötet a szélesebb szakma kezébe ajánlandó. Mintaszerű megalapozásával, világos, áttekinthető rendszerességgel, sokoldalú szemléletével, kifinomult módszerével véleményem szerint az egyik legsikerültebb szlovákiai magyar nyelvjárás-tani szintézis. Használna forgathatják nemcsak a szakemberek vagy a tanárok, de még a nyelvjárásuk iránt érdeklődő laikusok is.

Csikány Andrea 2012. *A palóc nyelvjárás hat kutatópontjának lexikológiai vizsgálata (különös tekintettel a hangtani és alaktani jelenségekre)*. Pandora Könyvek 30. Líceum Kiadó, Eger.

Cs. Nagy Lajos 2011. *Medvesalja magyar nyelvjárás atlasza*. Luminosus n.o. Kiadó, Nagykapos.

Benkő Loránd 1998. Megnyitó beszéd. In: Szabó Géza, Molnár Zoltán szerk., III. *Dialektológiai Szimpozion*. A Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékének Kiadványai II. Szombathely. 18–24.

Menyhárt József – Presinszky Károly – Sándor Anna 2009. *Szlovákiai magyar nyelvjárások*. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.

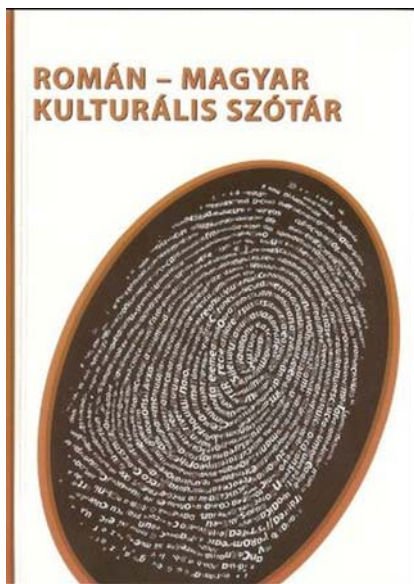
Angyal László

Román–magyar kulturális szótár
Szerk. Benő Attila. Anyanyelvapolók Erdélyi Szövetsége Kiadó.
Sepsiszentgyörgy, 2009

Dicționar cultural maghiar–român
Ghid de orientare în cultura maghiară cotidiană
Red. Benő Attila – Péntek János. Editura Anyanyelvapolók Erdélyi Szövetsége.
Sfântu Gheorghe, 2013

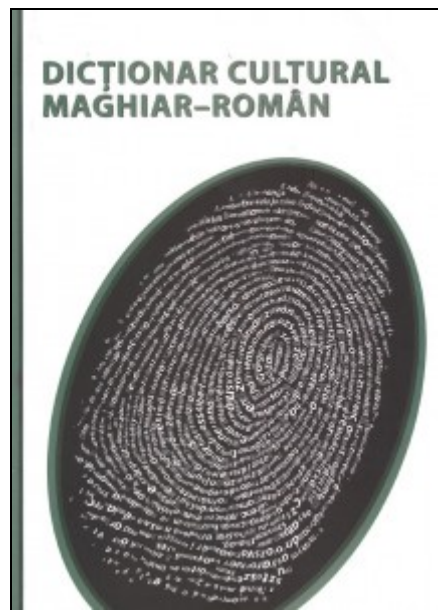
Az 1015 körüli időkből szól hozzánk is I. (Szent) István királyunk, aki Imre hercegnek, fiának tanácsolta: „...mert az egynyelvű és egyszokású ország gyenge és esendő...”, a jövevényeket jóakarattal gyámoltsd és becsben tartsd, hogy nálad szívesen tartózkodjanak...”

A 20. században pedig nagy püspökünk, Márton Áron szavai társulnak az intelmhez: „Ahogy Erdély földjén a hegyek völgyekkel, a mezők erdőkkel, hófödte bércek a síksággal váltakoznak, éppen úgy váltakoznak a népek Erdély földjén, ahol három nyelven beszélnek és hatféle szertartás szerint imádják az Istent, de van a krisztusi evangéliumnak ereje, amely hozzásegít ahhoz, hogy különféle ellentétek összhangba olvadjanak fel és testvéri együttműködés útját egyengessék”.



Ha a 2009-ben megjelent kötetre nem figyeltem fel, a második kötetre annál inkább, s most mindkét kötetet melegen ajánlom azoknak az olvasóknak a figyelmébe, akik nem ismerik eléggé a magyar és a román kultúrát, akik kevés, félreismert, téves ismeretek birtokában véleményt mondanak szűk baráti körben, esetleg nagy nyilvánosság előtt is... Erdélyieknek és nem csupán erdélyieknek, de főleg tanár kolégáknak ajánlom, mert a jövő nemzedékek oktatása

a mi feladatunk, s támogatni kell azokat a törekvéseket, melyek Szent István királyunk és Márton Áron püspökünk figyelmeztetését próbáljuk elültetni diákjaink lelkeibe. A kötet szerkesztői nem hiába figyelmeztetnek: „Ignoranța, chiar respingerea izvorată din necunoașterea, măcar la un nivel elementar, a gândirii, a tradiției, a culturii unui grup etnic sau religios, este experiența zilnică a multora dintre noi...” Sajnos ez a magatartás sok erdélyi honfitársunkat jellemzi. Tanítványainkat még inkább, hiszen tanterveink, tankönyveink mostanában kezdenek csupán a tolerancia, az egymás jobb megismerése jegyében szólni hozzájuk. S nem mellékes, milyen ismeretekkel, tudással lépnek ki az életbe!!!



A Bart István (Hungary. The Hungarians (Magyar–angol kulturális szótár) (2007) Magyar–német kulturális szótár – Ungarn Land Und Leute (2008) által szerkesztett kulturális szótárak jellemzői, hogy a kultúrát a lehető legtágabban értelmezik: a népi tárgyi és szellemi műveltségtől a szubkultúrákon keresztül az elit kultúráig, és ugyanakkor reprezentatív neveket, fogalmakat vesznek számba egy-egy etnikai közösség kultúrája szimbólum értékű elemeinek megragadása céljából. Nos mindkét kötet ilyen tájé-

kozott, a két etnikum elit és népi, illetve populáris kultúrája legfontosabb területeiről: tudomány, művészet, irodalom, népköltészet, népi hiedelem, tárgyi kultúra, népi vallásosság, földrajzi és településnevek (amelyek történelmi szimbólumokká váltak), de az állatokhoz, növényekhez, meteorológiai jelenségekhez fűződő hiedelmek is fontosak, s a mindennapi kapcsolatteremtésben használt köszönések, a kommunikációs helyzethez kötődő konvencionális kifejezések is.

A *Román–magyar kulturális szótár* a szerkesztői előszó után a román betűk hangértékét ismerteti, majd ábécérendben sorakoztatja a szócikkeket, ezek, nagyjából megszámoztam, megközelítik az ezret. E szócikkekből most azokat emelném ki, amelyeket az általános iskolában tanult mesék, mondák, találós kérdések, kézmondások, szólások című leckékhez kapcsolódva mindenképpen fontosnak tartok megismertetni, kérdésekkel, játékos formában megtanítani magyaróráinkon: Apa Sámibetei, Arborele Lumii, Aripa Satanei, Baba-Cloanță/Muma Pădurii, balaur, Bulă, buzdugan, Făt-Frumos, Flămânzilă, Gerilă, Ileana Cosânzeana. Păcală, Pepelea, Tărâmul Celălalt, zmeu, zână... (Ha az iskolai könyvtárban megtalálják a kötetet... , reméljük, igen!!). Aki pedig tovább akar bújvárnodni, a kötet végén megtalálhatja a felhasznált szakkönyvek névsorát is.

A *Dicționar cultural*.... kötet is előszóval indul, utána néhány jó tanács a szótár használóinak, majd a felhasznált szakirodalom jegyzéke után a magyar szavak olvasását segítő tanács, az angol és német nyelvre utaló szavakkal, majd a szócikkek ábécérendben, majdnem ötszáz.

A gazdag anyagból itt is csupán ízelítőül az M betűvel kezdődő szócikkek: Madách Imre, magyarok, magyar Biblia, Magyar kultúra napja, Magyar Nemzeti Himnusz, magyar nyelv, Magyar nyelv napja, Magyar–román szótár, magyar szürke marha, Magyar tudomány napja, Magyar Tudományos Akadémia, magyar vizsla, március 15., Mária-szobor, Markó Károly, Marosszék, Marosvásárhely, Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem, Marosvásárhelyi Orvostudományi és Gyógyászati Egyetem, Marosvécs, Márton Áron, Márton Áron Gimnázium, Csík-szereda, Mátyás király, Mátyás király szobra, Mátyás király szülőháza, mézeskalács, mézeskalács-szív,

Mezőség, Mikes Kelemen, Mikszáth Kálmán, mohácsi vész, Moholy-Nagy László, moldvai magyarok, Móricka, Móríc Zsigmond, Munkácsy Mihály...

Mindkét kötetben a szócikkek leíró, értelmező jellegű rövid ismertetések az adott tulajdonnév viselőjéről, vagy a jelölt fogalomról. A szótár terjedelme miatt a szócikkek csak jelzésértékűek lehetnek, és nem enciklopédikusak. A szócikkeken belül jobbra mutató nyíl (→) jelöli azokat a szavakat és neveket, amelyek címszavakként is szerepelnek a szótárban. Ezek a belső utalások lehetővé teszik a témakörök szerinti olvasást.

Szólások és állandósult kifejezések is találhatók a szócikkekben, nagyon helyesen, azzal a céllal, hogy az adott szóhoz kötődő frazéma a jelölt fogalom más kulturális jellemzőit is megvilágítsa.

Mindkét szótár a Szabó T. Attila Nyelvi Intézetben készült, szerkesztésében folyamatosan dolgoztak az intézet belső és külső munkatársai. A szótár anyaggyűjtési és szerkesztési munkálatait Benő Attila irányította, munkatársai: Furu Adél, Gál Noémi, Magyar Sára, Németh Boglárka, Szántó, Weisz Attila, Kötő József, Bartha Katalin, Karácsony Zsolt, Máthé Dénes, Sárosi-Márdirosz Krisztina. A szótár anyagát lektorálta és szakmai észrevételeivel támogatta az adatgyűjtést Borbély István, Murvai Olga, Péntek János, a Szabó T. Attila Intézet igazgatója, a szótár munkálatainak kezdeményezője. A román fordítást Rigán Loránd végezte, ellenőrizte és észrevételeivel gazdagította Petre Străchinaru, a tudományos referens Keszeg Vilmos. A szótár nyomdai előkészítését Erdély Judit, Ludvig Zsuzsanna és Ördög-Gyárfás Lajos végezte. Mindannyiuk közreműködését az ismertetés írója is megköszöni.

S a szerkesztővel együtt valljuk mi is: „Meggyőződésünk, hogy a szótár megjelenítésével egy olyan hiánypótló kiadvány válik elérhetővé, amelyből az erdélyi és magyarországi olvasók egyaránt hasznos ismereteket meríthetnek a legtágabban értelmezett román kultúráról és mentalitásról”, „...va servi, întradevăr, intențiile noastre nobile față de ignoranță, de prejudecăți, față de ceața și negura care persistă de secole pe meleagurile noastre, în favoarea cunoașterii și recunoașterii valorilor de care dispunem...”

Úgy legyen!

Málnási Ferenc

Donáth Péter:

A MAGYAR MŰVELŐDÉS ÉS A TANÍTÓKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL 1868–1958
24 cm, XXX+830 oldal, ára: 4830 Ft

Donáth Péter:

OKTATÁSPOLITIKA ÉS TANÍTÓKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON 1945–1960
24 cm, XXVIII+558 oldal, ára: 3990 Ft

Megrendelhető:

Trezor Kiadó, 1149 Budapest, Egressy köz 6. * Telefon/fax: 363-0276, e-mail: trezorkiado@t-online.hu

„Édes anyanyelvünk” nyelvhasználati verseny 2013

Az „Édes anyanyelvünk” nyelvhasználati verseny 2013. évi döntőjén a bírálóbizottság – helyezési sorrend megállapítása nélkül – az alábbi versenyzőknek ítélte oda Sátoraljaújhely város plakettjét, valamint 10.000–10.000 forint pénzzutalmát. (Zárójelben a felkészítő tanár nevét adjuk meg.)

- Bálint Zsuzsa*, a szatmárnémeti Kölcsey Ferenc Főgimnázium tanulója (Bagosi Ilona).
Batta Norbert, a miskolci Fáy András Görög Katolikus Közgazdasági Szakközépiskola tanulója (dr. Petővári Ákos).
Borosi Balázs, a budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnázium tanulója (Turcsányi Márta).
Bősze Dóra, a soproni Fáy András Közgazdasági, Üzleti és Postai Szakközépiskola tanulója (Végh Boglárka).
Cseke Balázs, a budapesti Madách Imre Gimnázium tanulója (Hadikné dr. Végh Katalin).
Csinta Áron, a sepsiszentgyörgyi Mikes Kelemen Főgimnázium tanulója (dr. Erdély Judit).
Fazekas István, a budapesti Puskás Tivadar Távközlési Technikum Infokommunikációs Szakközépiskola tanulója (Karnér Judit).
Gőzse Krisztina, a siófoki Krúdy Gyula Szakközépiskola tanulója (Szilágyiné Bosnyák Erika).
Jordán Zsófia, a győri Révai Miklós Gimnázium tanulója (Tóthné Wischer Judit).
Kozma Krisztián, a marcali Berzsényi Dániel Gimnázium, Szakközépiskola tanulója (Borosné Gyarmat Cecília).
Köves Máté, a monori József Attila Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola tanulója (Földvári Kitti).
Márton Balázs, a szekszárdi Garay János Gimnázium tanulója (Kiss Hedvig).
Morauszky Rita, a nyíregyházi Széchenyi István Közgazdasági, Informatikai Szakközépiskola tanulója (Egriné Opauszki Eszter).
Péter Lea, az Óbecsei Gimnázium tanulója (Cseri Angéla).
Petró Péter, az encsi Váci Mihály Gimnázium és Szakközépiskola tanulója (Varga József).
Pleszkó Renáta, a miskolci Fáy András Görög Katolikus Közgazdasági Szakközépiskola tanulója (Treitné Kocsis Zita).
Répási Gábor, a budapesti Puskás Tivadar Távközlési Technikum és Infokommunikációs Szakközépiskola tanulója (Karnér Judit).
Sonkoly Máttyás, a szegedi Gábor Dénes Tagintézmény tanulója (Némethné dr. Balázs Katalin).
Szalay Róbert Zsolt, a szentesi Horváth Mihály Gimnázium tanulója (Szurmik Zoltán).
Szolnoki Gábor, a miskolci Földes Ferenc Gimnázium tanulója (Pólik Magdolna).
Szuromi Zsuzsanna, a békéscsabai Széchenyi István Két Tanítási Nyelvű Közgazdasági Szakközépiskola tanulója (Tóth Eszter).
Tálas Eszter, a kézdívasárhelyi Bod Péter Tanítóképző tanulója (Deák Magdolna).
Tasnádi Zsuzsa Márta, a kolozsvári Apáczai Csere János Elméleti Líceum tanulója (Tőkés Erika).
Váci Péter, a komlói Nagy László Gimnázium tanulója (Ignáczné Somogyvári Szilvia).
Vilmos Noémi, a pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola tanulója (Pánczelné Varga Adrienn).
- Az alábbi tanulók meghívást kaptak az ELTE Kossuth-szónokversenyére:
Köves Máté (Monor),
Márton Balázs (Szekszárd),
Szalay Róbert Zsolt (Szentes).

Sátoraljaújhely város önkormányzatának emlékplakettjét és pénzzutalmát kapta két szaktanár, mert ismételten kitűnő eredménnyel készítették fel tanítványaikat a versenyre:

Karnér Judit, a budapesti Puskás Tivadar Távközlési Technikum és Infokommunikációs Szakközépiskola tanára,

Varga József, az encsi Váci Mihály Gimnázium és Szakközépiskola tanára.



ÖTLETTÁR



Rovatvezető: Raátz Judit (Gödöllő, Lovarda u. 28. 2100)

Az alábbiakban a nyelvtörténet tanításához kívánunk néhány ötletet nyújtani. (Az ötletek Oszko Bea – Raátz Judit 2013. *Nyelvtörténeti ismeretek a gyakorlatban* című megjelenő írása alapján készült.)

A **nyelvmelékekkel** való találkozása a diákoknak akkor lehet igazán élvezetes, ha lehetőségük van azok megismerésére. Azt tudjuk, hogy arra nincs mód, hogy a tanulók az eredeti nyelvmelékeket megismerjék. De a tankönyvi ábrák helyett jóval szemléletesebbek, színesebbek az Országos Széchényi Könyvtár honlapján található *nyelvmelékek* oldal (<http://nyelvmelekek.oszk.hu/tud/nyelvmelekek>). Itt pontos leírást találhatunk minden forrásról úgy, hogy közben annak eredeti fotóját is bemutathatjuk a tanulóknak. Amennyiben rendelkezünk interaktív táblával, akkor egy-egy nyelvmélek fotója jól ki is nagyíthatjuk, a vizsgált jelenségeket megfigyeltethetjük, sőt azokat be is jelölhetjük a virtuális fotókon.

A különböző formájú **szófelhő**, amelyet egy adott szöveg szavaiból hozhatunk létre, egyre gyakrabban megjelenik az interneten. Ezek gyorsan elkészíthetők a

<http://www.tagxedo.com/app.html> vagy <http://www.wordle.net>

oldalakon. A programok a szövegek sajátos képi megjelenítést végzik el, a benne előforduló szavak gyakorisága alapján. A többször megjelenő elem nagyobb teret kap a képen. Az így készült alkotásokat egy asszociációs játékhoz hasonlíthatjuk, amely nemcsak a szövegben szereplő szavak alapján magának a szövegnek a felismerésére irányulhat, hanem új közelítési módot is jelenthet a legfiatalabb generációhoz. A létrehozott szófelhő alapja lehet egy-egy nyelvtörténeti feladatnak is. Az alábbiakban egy ilyen feladatot mutatunk be. A szófelhőkben egy-egy nyelvmélek szavait adtuk meg.

A feladat:

- A) Nevezd meg, melyik nyelvméleket rejtettük el a szófelhőkben?
B) Add meg minél több nyelvmélekbeli szó mai jelentését!



Az ilyen típusú feladatok szerkesztésében segítségünkre lehet a *Tanárblog* következő bejegyzése is: <http://tanarblog.hu/internet-a-tanoran/2587-szoevfelhk-akakra-szabva>.

Várjuk ötleteiket. Levelüket az alábbi módokon folyamatosan küldhetik a rovatvezető címére: 1. postai úton: Raátz Judit 2100 Gödöllő, Lovarda u. 28. 2. Ímélen: raatz.judit@vnet.hu.

ÉRTÉKES ÉS SZÉP KÖNYVEK!

TREZOR KIADÓ

1149 Budapest, Egressy köz 6. (Az Egressy út 46. mellett!)

Telefon/fax: 363-0276 * E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Az alábbi könyvek megrendelhetők levélben, telefonon, telefaxon vagy elektronikus postán, illetve hétfőtől péntekig 9–16 óra között (előzetes telefon egyeztetés alapján) személyesen is megvásárolhatók a fenti címen.

A MAGYAR NYELV KÖNYVE

Szerkesztette: A. Jászó Anna
24 cm, 824 oldal, ára 3780 Ft

ÚJ UTAK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN (Tanulmányok)

24 cm, 172 oldal, ára 2415 Ft

A SZÓKÉPEK ÉS A SZÓNOKI BESZÉD

Retorikai tanulmányok és a 6. Kossuth-szónokverseny anyaga.

24 cm, 284 oldal, ára 2520 Ft

Demeter Katalin: ÉRTÉKŐRZÉS (Tanulmányok)

20 cm, 192 oldal, ára 2520 Ft

Hegedüs Géza: VILÁGIRODALMI ARCKÉPCSARNOK I-II.

200 külföldi író portréja Homérosztól Dürrenmattig.

Két kötet, 24 cm, 764 oldal, ára kötve, védőborítóval 1562 Ft

Hegedüs Géza: AZ EURÓPAI GONDOLKODÁS ÉVEZREDEI

24 cm, 288 oldal, ára kötve, védőborítóval 625 Ft

Hegedüs Géza: A SZÉPIRODALOM MŰFAJAI

24 cm, 168 oldal, ára kötve, védőborítóval 750 Ft

Marshall McLuhan: A GUTENBERG-GALAXIS

A tipográfiai ember létrejötte

24 cm, 332 oldal, ára kötve, védőborítóval 3920 Ft

L. Sz. Vigotszkij: GONDOLKODÁS ÉS BESZÉD

24 cm, 420 oldal, ára kötve, védőborítóval 2900 Ft

Hegedüs Géza: A HALHATATLAN HAMISJÁTÉKOS

Színes, szórakoztató, rövid művelődéstörténeti írások. 21 cm, 152 oldal, ára 448 Ft

Benczik Vilmos: JEL, HANG, ÍRÁS

Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez

24 cm, 287 oldal, ára 2310 Ft

Benczik Vilmos: NYELV, ÍRÁS, IRODALOM

kommunikációelméleti megközelítésben

24 cm, 332 oldal, ára 2240 Ft

CS. NAGY-TANKÖNYVCSALÁD: elsőtől nyolcadikig... és tovább!

TREZOR KIADÓ, 1149 Budapest, Egressy köz 6. (Az Egressy út 46. mellett!)

Telefon/fax: 363-0276

E-mail: trezorkiado@t-online.hu * Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>



A könyvek megrendelhetők postai szállításra levélben, telefonon, telefaxon vagy elektronikus postán, illetve előzetes telefonos egyeztetés alapján személyesen megvásárolhatók a fenti címen.