

MAGYARTANÍTÁS



Két költői jelenet a Szóts István által 1947-ben forgatott
Ének a búzamezőkről című filmből,
amely Móra Ferenc regénye alapján készült

2015/3.
MÁJUS-AUGUSZTUS

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 2015. 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	1000	1200
TR 0002	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 3–4. osztály	800	1000
TR 0005	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 5–6. osztály	800	1000
TR 0006	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 7–8. osztály	1000	1200
TR 0007	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 5–6. osztály	600	750
TR 0010/T	Magassy László	Leíró magyar nyelvtan az általános iskolák 5–8. és a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya számára <i>(Tartós tankönyv változat, kemény kötésben.)</i>	820	930
TR 0011	Magassy László – Magassné Molnár Katalin	Gyakorlatok, feladatok I. magyar nyelvtanból az általános iskolák 5. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya számára	200	250
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 – Magassné 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	1300	1550
TR 0018	Cs. Nagy Lajos	Magyar nyelvi munkafüzet 1–2. osztály	600	750
TR 0019	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 7–8. osztály	600	750
TR 0021	Tánczos K.	Középiskolába készülök! Gyakorlókönyv magyar nyelvből	900	1000
TR 0022	N. Császi Ildikó	Példaszövegek a magyar nyelvtan tanításához 2–8. osztály	700	800
TR 0023	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 3–4. osztály <i>(Átdolgozott, bővített, színes nyomású kiadás.)</i>	960	1100
TR 0024	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 7–8. osztály <i>(Átdolgozott kiadás)</i>	650	800

MAGYARTANÍTÁS

2015. 3. szám

LVI. 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: adamiktamasne@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>

Felelős kiadó:

A Trezor Kiadó igazgatója

ISSN 0464-4999

Az elektronikus kiadás előfizetési díja 2015-re: 1000 Ft

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

TARTALOM

BÚCSÚ

Szénási Zsófia: „Pokol ajtaja bezáratik...” A népi imádság. Emlékezés Erdélyi Zsuzsannára 2

KÁRPÁTALJAI IRODALOM

Lengyel János: Egy gyermekíró Beregszászról 4

IRODALOMTÖRTÉNET

Homa-Móra Éva: Móra nyomában III. Ének a búzamezőkről – Az emberség regénye 6

KORUNK TÉMÁI

Gonda Zsuzsa: Digitális szövegek olvasástípusai 10

Major Hajnalka: Dialektika a 21. század iskolájában – a közösségi és a versenyvita 14

SZÓNOKVERSENY

Dóra Zoltán: Harcoljunk-e az idegen szavak ellen? IV. Madách-szónokverseny 18

A TANÍTÁS MŰHELYE

H. Tóth István: Hozzájárulás az artikuláció tanításához 20

Laczkó Mária: A magyartanítás fonáksága: a nyelvtanóra és szerepe 24

A. Jászó Anna: Közérdekű elmélkedés a magyar irodalom tanításáról 32

KÖNYVSZEMLE

Málnási Ferenc: Fazekas Tamás, Gaál Zoltán et al.: Irodalmi atlasz az 5–12. évfolyam számára 36

EGYETEMISTÁK AJÁNLIJÁK

Hornyak Rebeka: Kárpótlás. „Az emlékezés lehetőségei” 37

Király Mónika: Ped2, mely nem csak egy blog 38

Földesi Gergely: Irány az IRAM! 39

E számunk szerzői:

Dóra Zoltán, tanár, Vác ♦ Földesi Gergely, egyetemi hallgató, ELTE BTK ♦ Gonda Zsuzsa, tanár, Budapest ♦ Homa-Móra Éva, tanár, Eger ♦ Hornyak Rebeka, egyetemi hallgató, ELTE BTK ♦ A. Jászó Anna, professor emeritus, ELTE BTK ♦ Király Mónika, egyetemi hallgató, ELTE BTK ♦ Laczkó Mária, tanár, Kaposvári Egyetem ♦ Lengyel János, újságíró, történész, Beregszász ♦ Major Hajnalka, tanár, Baja ♦ Málnási Ferenc, tanár, Kolozsvár ♦ Szénási Zsófia, újságíró, Budapest ♦ H. Tóth István, tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác



Emlékezés Erdélyi Zsuzsannára¹

„Pokol ajtaja bezáratik...” A NÉPI IMÁDSÁG

Az ősrégi archaikus népi imádságok műfaja önálló tudományterületként alig negyed évszázada került a hazai folklorsztika érdeklődésének homlokterébe. *Kálmány Lajos, Bálint Sándor* és mások után *Erdélyi Zsuzsanna* volt az a kutató, aki rálelt a kincset érő imádságokra, módszeresen gyűjteni kezdte őket, és 1970-ben előbb a szakmai, majd néhány éven belül a nagyközönség előtt is bebizonyította az „új” műfaj létjogosultságát. Egyszemélyes intézményként sok ezer összegyűjtött archaikus népi mával igazolta, hogy a műfaj egységes szövegtömbnek tekinthető. Számtalanszor megírták már legendává vált munkásságának kezdetét: mint döbbsen rá 1968-ban somogyi körútján egy véletlen folytán a régmúlt időkbe vezető imádságokra, mint gyűjtötte évtizedeken keresztül szakadatlan lelkesedéssel és áhítatos buzgalommal, milyen szokatlan visszhangot és várakozást idézett elő a tudományos életben. A műfaj elfogadtatása pedig nem volt könnyű sem az egyházon, sem a tudományon belül, de az ezrével fellelhető imádságok végül mindenkit meggyőztek. A nagyközönség először 1974-ben ismerkedhetett meg a szövegek töredékével. A hatalmas sikernek köszönhetően a kötet bővített változatát gyors egymásutánban 1976-ban és 1978-ban megjelentették. 1991-ben a legszebb szövegeket lemezen is kiadták. A Hegyet hágek, lőtöt lépék (eredetileg az Új Írás közlésének címe) moldvai szöveg alliteráló sorkezdetete mintegy műfaji jeggyé vált, a fokozott tempójú feltárás, a folyamatos közlés és értékelés a vallási néprajz iránti érdeklődés megnövekedését hozta magával. A népi imák fáradhatatlan kutatója megkapta a néprajztudomány legnagyobb nemzetközi elismerését és több más magyar kitüntetés is. Az imádságok bővített kiadására mégis több mint húsz évet kellett várni, míg végül az ezredfordulón a pozsonyi Kalligram Kiadó 321. részben dallammal lejegyzett szöveget jelentetett meg.

– Szövegfilológiai, folklorsztikai és néplélektani szempontból is szerettem volna láttatni a szövegeket, meg azt a lelkiséget – mondja Erdélyi Zsuzsanna –, amely nemzedékről nemzedékre hűen megőrizte ezeket az alkotásokat. Konzervatívabb közösségekben – főként az idősebbek – ma is őrzik az imákat, tavaly például az andocsi búcsúban találtam szép anyagot.

– *Az évek során Erdélyi Zsuzsanna révén egyedülálló imaadattárra tett szert a magyar folklorsztika. Kezdetektől állította, hogy a népi imádságok meglete nem magyar különlegesség, így számos összehasonlító vizsgálatot tett elméletének bizonyítására.*

– A magyar nyelvterület feltárása után a hazai nemzetiségek körében vizsgáltam. A szlovákok, ruszinok, horvátok, szlovénok, szerbek, svábok, románok között mindenhol gyűjtöttem. Ezután Lengyelország és Németország következett, majd Olaszország, a helyszíni gyűjtéseken túl a nagy egyetemi könyvtárak és a Vatikáni Könyvtár bőséges forrásgyűjteménye. A legrégebbi imádságot egy XIII. századi bolognai kódexben találtam meg, de feltehetőleg korábban is élhettek már hasonló funkciójú szövegek... A kutatások megmutatták, hogy Európa-szerte elterjedt műfajról van szó, amelyet sajnos sehol nem kutattak és rendszereztek eléggé. Valahogy úgy esett, hogy én lettem a gazdája, én adtam ki elsőként antológiát a témában. Két évvel később a lengyelek is megjelentették a maguk kötetét, amelyben vegyesen találhatók ráolvasások, főleg a farkas elleni imádságok és archaikus népi imák. A szlovénok magyar példára 1983-ban jelentették meg antológiájukat Ljubljánban.

– *Az archaikus népi imák középpontjában Mária és Jézus kinszenvedése áll. A nagyheti események mély átélése jelenik meg bennük. Nem fordulnak kérrrel az Úrhoz, mégis imának tartják.*

– Éppen a téma, a szenvedéstörténet emelte őket imává. Krisztus szenvedésével gyakran oly mértékben azonosultak, hogy meg is könnyezték, sőt elsírták magukat. A verbalitás mellett a sírás, a kéztartás, a gesztusok generációkon át kódolódtak az imádkozókba, mindig ugyanazon a helyen sírják el magukat. Közben esetleg saját sorsukra, gyászukra, gyermekeikre gondolnak. Sok szövegben megtalálha-

¹ 2015. február 13-án 95 éves korában elhunyt Erdélyi Zsuzsanna, az archaikus népi imádságok gyűjtője. Rá emlékezünk egy régebbi riport és a leghíresebb imádság felidézésével.

tók a védekező motívumok, amelyek középkori felfogásból, szemléletből erednek. Hiszen az ilyen sorok, „mint Krisztus az ablakomon, Mária az ajtómon, Boldogasszony a tűzhelyemen, a négy sarokban a négy őrzőangyal, középen a szent kereszt” megvédene az ártó, rontó erőktől, a gonosztól. Hisznek a záradékok állításában, az imádság révén szerzett kegyelemben. Őket hallgatva úgy érzem, mintha a messzi múltba mennék vissza.

– Születésnapja alkalmából a pozsonyi Kalligram folyóirat 2001. évi január–februári összevont számát önnek szentelte, a Néprajzi Társaság 15-én, a Szent István Társulat 17-én ünnepi üléssel tiszteleg életműve előtt. Jelen lesznek a szakma kiválóságai, a rokon tudományterületek művelői. Vannak-e tanítványai, munkájának folytatói? A „Hegyet hágék” pozsonyi kiadásába határokon túli kollégák gyűjtéséből is vett fel anyagot.

– Kezdetben azt hittem, velem együtt a népi ima kutatása is „elmúlik”. De vannak belső erők, az anyagnak sajátos energiája van. Időről időre jelentkeznek fiatal kutatók, akik folytatják a megkezdett munkát. Különösen a határon túli magyarok körében fontos, hogy gyűjtsenek az ottaniak, mert engem például Erdélyben indexre tettek. Könyvem betiltása után nem is mertem volna kutatni. A Dunántúlra áttelepült moldvaiaktól közvetett formában gyűjtöttem anyagot. Táncos Vilmos, kolozsvári kollégám járta be Moldvát, a politikai változások után az újkígyósi Harangozó Imre gyűjtött sokat. A Délvidéken Schilling István végzett kitűnő munkát. A gyűjtési felhívások ma is sokat segítenek, a legutóbbi, a felvidéki Reményben megjelent felhívásra számtalan szép imádság érkezett, sokat eláruló levelek kíséretében. Az idősek nagyon magukra hagyottak, szinte belső kényszerként nyilatkoznak, a levelekben minden gondjukat, bajukat előtárják. Úgy tetszik, szükségük van arra, hogy valaki meghallgassa őket, együtt érezzen velük. Hosszú levelezgetésünk eredményeként nemegyszer kerül elő ismeretlen, vagy alig ismert imádság. Az ilyenféle népi közreműködésnek bizony sokat köszönhetek.

(Szénási Zsófia riportja, Magyar Nemzet 2001. január 6.)

Hegyet hágék

Hegyet hágék,
Lőtőt lépék
Kő káplonicskát láték
(variáció: káplonecskát)
Bellől arannyas
(variáció: aranyos)
Küel irgalmas
Szent Világ Úrjézus Krisztus benne lakik
vala.
Aran(y) hajával leeresztvel,
Aran könyveivel kicsordulval,
És aran szekállával kitépvel.
Eljőve Szent Világ Úristen és megkérdeztén:
Mie't ülsz itt Szent Világ Úrjézus Krisztus
Aran hajadval leeresztvel,

Aran könyveidvel kicsordulval,
és aran szekálladval kitépvel?
Azé(r) ülös itt Szent Világ Úristen
Várom a harangokat megkonduljanak,
A bűnösök ide folyamoggyanak,
Bűnbánatot tarcsanak,
Szent asztalomról táplálkoggyanak,
Hogy örök életet éljenek.
Aki etzet elmongya eszte lefektibe,
Reggel felkeltibe,
Testye beteg
Lelke készül,
Boldog mennyország ajtaja nyitul áment.

Szárász (Tolna m.). 1970. jan. 20.

Benke Jánosné Benedek Rozália, 1906. Diószén (Moldva).

Jegyzetek

A szavak

A leghíresebb imádság címe: Hegyet hágék, lőtőt lépék. Ez lett a népi imádságokat közlő kötet címe is. Fejtsük meg ezt a címet, nem nehéz. Mindenekelőtt azt kell tudnunk, hogy a hegy a Golgota.

Hágék = hágtam, lépék = léptem, elbeszélő múlt idejű igealakok. Az elbeszélő múlt idő jele: -á, -é, ismered Petőfi híres verséből: Egész úton hazafelé / azon gondolkodám.

Lőtőt = lejtőt, hasonló alakváltozatokat te is ismersz: vő – veje, nő – neje, fő – feje.

Kiegészítő magyarzatok

A népi imádság csángó magyar nyelvjárásban van. Elmondója, Benke Jánosné Moldvából származott, ott pedig csángók élnek. A csángók magyarok, arról nevezetesek, hogy a magyar nyelvnek nagyon régi,

középkori változatát őrizték meg. Az imádság alapján elképzelhetjük, hogyan beszéltek ősünk több száz évvel ezelőtt.

küel = kívül

leeresztvel = leeresztve (a -val, -vel itt a határozói igenév képzőjének ómagyar kori változata)

kicsordulval, kitépvel = kicsordulva, kitépve

eljöve = eljött (elbeszélő múltú igealak)

megkérdeztén = megkérdezte

hajadval = hajaddal (nem hasonul a határozórag)

könyveidvel = könyveiddel

lefektibe = lefektében (amikor lefekszik, régies igenév)

felkeltibe = felkeltében

eszte = este (a csángó nyelvjárásra jellemző a sziszegés, sz hangot mondanak sok esetben s helyett)

nyitul = nyílik

A tartalom

A vers szavait már érted. Értelmezzük a tartalmát!

A vers utolsó öt sorából azt tudjuk meg, hogy akkor jut az ember a mennyországba, ha reggel–este elmondja ezt az imát.

De mi az imádság tartalma? Az első 9 sor Jézus Krisztust mutatja be. Megjelenik az Úristen, s kérdést intéz hozzá (10–14. sor). A válasz az utolsó ítéletről szól: bűnbánatot kell tartani ahhoz, hogy az ember örök életet éljen.

* * *

Lengyel János

Egy gyermekíró Beregszászról

Weinrauch Katalin, könyvtáros, költő, író, rádiós műsorvezető. Eddig tizenhat könyve jelent meg. Évek óta írja főként gyerekeknek szóló műveit. Saját bevallása szerint őt az Isten is gyermekírónak teremtette. Ma kétlaki életet él, Kárpátalján és Magyarországon. Április elején mindketten szülővárosunkban tartózkodtunk. Szívesen tett eleget felkérésemnek, otthonában folytattunk beszélgetést a kezdetekről, tervekéről, könyvekről, irodalomról, az életről.



– Mikor kezdett el komolyan foglalkozni az irodalommal? Mi készítette arra, hogy tollat ragadjon?

– Nagyon vissza kell mennem az időben. 1992-ben egy iszonyatos tragédia történt az életemben. Ebből csak úgy tudtam kilábalni, hogy kiírtam magamból. Így született meg az első írásom, ami egy novella volt. Nem melleleg elnyerte a Pánsíp különdíját.

– Nem rossz kezdet, azonnal egy szakmai elismerés.

– Akkoriban gyermekkönyvtáros voltam. A könyvtár még tele volt kommunista kötetekkel. Éreztem, hogy a gyerekeknek kell valami új, ami közel áll hozzájuk. Ez lett a Tisza versmondó verseny. Hosszas kutatás után találtunk huszonnyolc verset, ami a nagy magyar folyóval foglalkozik. Igen ám, de huszonkilenc gyerek volt. Akinek nem jutott vers, sírni kezdett. Megígérttem, hogy másnapra neki is lesz vers, amit elszavalhat. Haza mentem és írtam egyet. Nem volt se címe, se írója. Punyik Mária és a kollégák kérdezősködésére végül elárultam, hogy én vagyok a szerző. Aztán ők adták a *Hol születél, szép Tisza?* címet. A kislány ezzel nyerte meg a versenyt. A költészet terén ez volt a kezdet.

Kései pályakezdő vagyok. Olyan vagyok, mint a téli körte, későn érek. De meg vagyok elégedve az ismertségemmel. A gyerekek a legfontosabb kritikussaim, szeretnek, és számomra ez a lényeg. Velük tesztelem le a verseimet, ha valami nem tetszik nekik, akkor azt elvetem. Nem igazán szoktam átdolgozni az írásaimat, de mindig javítok, csiszolok rajtuk.

A mai napig foglalkozom gyerekekkel a beregszászi 6-os iskolában. A foglalkozásokon játékosan tanulunk. Szeretek játékos verseket írni, mert a gyerekek szeretnek játszani. Aztán jöhetnek a komolyabb művek, Weöres Sándor, Zelk Zoltán, Kányádi Sándor stb. Nálam a gyerekek nem rosszközlnek, le tudom kötni a figyelmüket. Van összehasonlítási alapom. Régebben szófogadóbbak voltak. Én mindig meg tudtam találni velük a megfelelő hangot.

– *Főként gyerekverseket és meséket ír, de több novelláját is olvastam már, többek között a Kárpátaljai Hírmondóban. Melyik műfajt tartja fő erősségének?*

– Én gyermekíró vagyok, meg tudom szólítani őket. Bármilyen más írhatnék, akkor is engem az Isten ennek teremtett. Vállalom. Nem sokba néznek, de akkor is vállalom, mert nekünk kell megtanítanunk a gyerekeket olvasni. Nekünk kell megtanítanunk őket az irodalom szeretetére. Nekünk kell megtanítanunk érteni és befogadni az irodalmat. Nekünk kell letenni az alapokat. Hát igen, a mesék. Panyakó Mária kért fel, hogy írjak meséket az általa szerkesztett *Irka* nevű gyereklapba. Így indult el a *Mackó Muki mesék* sorozata. De e mellett megpróbálkoztam az úgynevezett felnőtt műfajokkal is. Írok novellát és krimi, de nem azt a véres fajtát. Az én történeteimben inkább a leleményesség és az emberi gyarlóság kap főszerepet.

– *A Falvak Kulturájáért Alapítványtól megkapta a Magyar Kultúra Lovagja címet. Ezen kívül milyen elismerésben részesült?*

– Igen, ezt 2005-ben kaptam meg. 2008-ban az ungvári Intermix Kiadó jelentette meg a ... *majd azt mondom neki* című novellás kötetemet, amiért megkaptam a Kárpátaljai Nívó-díjat. Számomra mégis az a legnagyobb elismerés, ha a gyerekeknek csillog a szemük a verseim hallatán. Meghatódtam, amikor a beregszászi 6-os iskola diákjaitól kaptam egy tiszteletbeli tanári kinevezést. De azt is elismerésnek tartom, hogy bekerültem Komáromy Sándor 2002-ben megjelent *Költők és művek a XX. század magyar gyermeklírójából* címet viselő főiskolai tankönyvébe. Többek között ebben szerepel unokatestvérem, Szalay Borbála is. Háromszor voltam diplomamunka témája, ezeket olvasva Arany Jánoshoz hasonlóan én is elcsodálkoztam: gondolta a fene, hogy ezt írtam.

– *Több kötetét Magyarországon adták ki. Hogyan sikerült ezt elérnie, hiszen a kárpátaljai irodalmárok ritkán jelennek meg odaát?*

– Nagy Zoltán Mihály szerkesztésében az ungvári Intermix Kiadónál jelent meg a *Pöttyös Labdi útra kél* című meséskötet. Hiánypótló volt. Megdicsérték a Móra Kiadónál is. Azt hiszem, ez a könyv hozta meg számomra elsőként az ismertséget.

Magyarországon többnyire szponzorok segítették a műveim kiadását. A debreceni Tóth Kiadónál jelent meg az *Alommanók* című kötetem. A Kiskunfélegyházi Móra Ferenc Közmuvelődési Egyesület gondozásában is jelentek meg köteteim. Szeged város önkormányzata adta ki a *Hegyek tánca* címet viselő könyvem. Budapesten jelent meg az ifjúsági regényem *Az én titkos* naplóm címmel. Ezt a fiam gyerekkori naplója alapján írtam. Egyben mulatságos és tanulságos is, hogyan lehet elveszteni az anyanyelvet. Van egy történetem a könyvvel kapcsolatban. Budapestről utaztam hazafelé, amikor megláttam, hogy a velem szemben ülő hölgy ezt olvassa. Közben nemegyszer hangosan felnevetett. Persze nem szólítottam meg, hogy én lennék az írója. Amikor megérkeztünk Nyíregyházára, leszállás közben észrevettem, hogy patakokban folynak a könnyei.

– *Hány kötetet jelent már meg eddig? Melyik a kedvence, amire igazán büszke?*

– Úgy tizenöt vagy tizenhat, no és az antológiák. Mindig a legutolsó a kedvenc, de mindegyikre nagyon büszke vagyok. Idén Kisvárdán két iskolában is az én versemet szavalták a Rákóczi Napokon.

– *Milyen folyóiratokban szokott publikálni?*

– Először a Pánsípban jelentem meg, majd jött a Hatodik Síp, az *Irka*, az *Együtt*, a *Kárpátalja*. De leköszölt a *Magyar Napló*, a *Széphalom*, és rendszeresen publikálok a *Kárpátaljai Hírmondóban*. Ezeken kívül megjelentem a *KMP SZ* kiadványokban, a *Bóbita* Füzetekben és tankönyvekben is.

– *Milyen kapcsolata a pályatársakkal, határon innen és túl?*

– Nem ismerek sok gyerekíró. Pályatársként unokatestvéremet, Szalay Borbálát ismerem, aki nagyon meglepődött az első kötetemen.

A felnőttek úgy-ahogy elfogadnak. A szükséges rossz vagyok. Én voltam a legjobban elképedve a nekem ítélte Kárpátaljai Nívó-díjon.

– *A Magyar Írószövetség többször is elutasította a tagfelvételi kérelmét. Nem okozott ez önben egy-fajta törést?*

– Kétszer, 2000-ben és 2002-ben is elutasították a tagfelvételi kérelmemet. Nagy Zoltán Mihálytól és Füzesi Magdától kaptam az ajánlásokat. Leginkább az ütött szíven, hogy nem volt semmilyen indok-

lás. Nagyon szenvedtem emiatt. Vigasz volt számomra, hogy ugyanazzal a postával megjött a főiskolai tankönyv, amiben tananyag lettem. Ennek ellenére megalázva éreztem magamat. Igazi pofon volt ez a számomra.

2002-ben újra rábeszéltek. Megint egy tankönyvvel jött meg az újabb elutasítás. Elkeseredtem, de túléltem. Most már ott tartok, hogy nem. Jobb író leszek ettől? Jobban fognak szeretni a gyerekek?

A novelláimat szívesen olvassák a Kárpátaljai Hírmondóban. Ezt érzeltem. A balatoni találkozón is odajöttek hozzám, és elismerő szavakat mondtak a könyveimről. Kevesen dicsekedhetnek el azzal, hogy kétszer kaptak elutasítást a Magyar Írószövetségtől.

– Mivel foglalkozik éppen? Van-e előkészületben kézírata?

– Három is. Egy novellás kötet Budapesten, egy gyermekkönyv az Intermixnél és a *Versek az Új-szövetséghez* című művem a Református Egyháznál. Ez a 2005-ben napvilágot látott *Versek az Ószövetséghez* folytatása lenne.

– Ön is szerves része a kárpátaljai magyar irodalomnak, mi a véleménye az egymás után jelentkező tehetségekről? Gondolok itt Brenzovics Mariannára, Csordás Lászlóra, Marcsák Gergelyre, Lengyel Wandára, Tóth Ferencre, Héder Ingridre stb.

– Boldog vagyok, hogy sok tehetséges fiatal rukkolt elő a műveivel. Viszont kevés, gyerekeknek szóló írással találkozom. Igaz nincs is sok lehetőség ezek publikálására, az Együtt például nem jelentet meg gyerekeknek szóló műveket. Érdemes odafigyelni a tehetségekre, de gyerekirók sajnos nem jelentkeznek. Pedig kell az utánpótlás e téren is.

– Köszönöm a beszélgetést, további eredményes munkát kívánok.

* * *

Homa-Móra Éva

Móra nyomában – III. Ének a búzamezőkről – az emberség regénye

Talán nem az Arany János-i „mindég, minden körül-ményben” embert, nem is a József Attila-i „egyre kevesebb” embert rajzolja meg Móra ebben a regényben. Az e versekben felmutatott ember *ember* a talpán, egyenes gerincű hős, nem adja fel elveit; erkölcsé, jelleme példaértékű a többi embernek.

Nem, Móra itt a gyarló, csetlő-botló, a megmaradása érdekében sokat mérlegelő, de olykor saját, pillanatnyi érzéseinek engedelmessé s azok szerint döntő embert énekl meg. A madáchi, a küzdő embert. A „homoki embert”, a „lehajtott fejű, szomorú és fáradt” embert. Nem kisebb hősök azonban ők sem: a túlélés hősei, saját tragédiáik túléléséé.

A „nagy háború” évfordulója kapcsán se szeri, se száma a megemlékezéseknek: történelmi előadások, dokumentumfilmek, hadtörténeti munkák, fotótárlatok segítenek megismerni ezt a korszakot. A háború tényei, adatai egyre pontosabban rendelkezésre állnak. A hátszágban élő, az *egyes ember* érzéseinek feltárására azonban még nem találtak ki jobbat az irodalomnál. Líránk is bővelkedik az ilyen témájú darabokban, de mellettük érdemes az epikát is fellapozni, fellapoztatni diákjainkkal is. Az *Ének a búzamezőkről* a fiataloknak is könnyen olvasható, szív-szorító alkotás.

A történet középpontjában Mátyás áll, a sokat látott-tapasztalt gazda, aki mindent tud a földről, de a politika, a napi események szövevényeiben nehezen igazodik ki. (*Föld kerék, le kerék* – így összegzi a politikai változásokat.) Élni kell, dolgozni kell, a föld

követelte munkát el kell végezni – ezen egyszerű elvek mentén él és próbál dönteni, amikor döntenie kell. Nagy rokonszenvvel mutatja be őt az író, már a regény első lapjain megismerjük élelmességét is: ha már az ő kútjának a legjobb a vize a környéken, hát próbál ebből némi jövedelemhez is jutni. (Szélid humorral tudósít Móra arról is, hogy a *népek* sem kevésbé élelmese: ha nappal fizetni kell a vizért, hát viszik éjszaka...)

Mátyás családja, mint annyi másik család is, csontkán maradt a háborúban. Ő Rókus fiát várja haza, a szomszédból Ferenc nem jött még vissza; s a várakozásban bizony változnak az emberek, módosulnak a kapcsolatok. Diktál a föld: a munkából kiesett férfi-erőt pótolni kell. Az apát nélkülöző kislfiúnak is hiányzik az apai gondoskodás. Piros, a szomszédaszony így engedi magához a „muszka” hadifoglyot egyre közelebb: Szpiritutó (erre a névre Mátyás „kereszteli”) lassan-lassan átveszi a háborúba ment családfő, apa és férj, Ferenc szerepét. Történetük azonban tragédiába torkollik: Ferenc egyszer csak hazajöveteléről ír, s az ikrekkel várandós Piros „kenőaszonyhoz” folyamodik szegényében-ijedelmében. Piros meghal, s a hazatérő Ferenc árván maradt Péterkéje mellett találja a muszkát.

Péter László hívja fel a figyelmünket arra, hogy Móra történetének magja valóságos tényeken alapul: „A négyéves hadifogságból 1918 augusztusában hazaérkező Kazi Ferenc első feleségének korai halála után, 1920-ban feleségül vette a hősi halottnak nyil-

vánított Király Antal (1889 – 1961) feleségét, Király Rozált (1891 – 1970).² Az ő történetük másképp alakult, Móra a alkotói képzelet szövőszékébe fogja a szálakat, s szövi tovább, azok saját törvényei szerint.

A történetnek ez a szála mindennek ismerete nélkül is számtalan asszociációt indít el az olvasóban. A hazatérő, főleg a késedelmesen hazatérő katona idegen férfit talál asszonya mellett – erre az alaphelyzetre Mikszáthtól Balázs Józsefíg sok író épített már. (Utóbbinak figyelemre méltó a *Fábián Bálint találkozás a Istennel* című alkotása; sok a rokon vonása tárgyalt regényünkkel.) Döbbenetes erejű és mélységesen emberi a két férfi, Szpiritutó és Ferenc kettőse ezeken a lapokon: felelősségre vonásnak, számonkérésnek nyoma sincs. (Mint ahogy a valós történet szereplői is együtt ültek asztalhoz a tudósítás szerint!)

– Hát megjött? – kérdezte halkan.

– Mög – bólintott Ferenc. – Hát egy kis szapantok van-e? Szeretnék jól megmosakodni.

A fáradt, megtört – s csak a regény végén tudjuk meg, hogy micsoda titkot hordozó – Ferenc egykedvűen és természetesen veszi tudomásul, hogy Péterke kis lelkének egyelőre a muszka vette át az ő helyét. A gyermeklélek visszahódítása nem tart sokáig, ám Szpiritutó addig nem megy el, amíg a gondosan kifaragott fejfát fel nem állítja Pirosnak. Ritka szép jelenet, írói bravúr, amint a két férfi közösen viszi az el-készült keresztet a temetőre:

Többet aztán nem is beszélgettek a temetőig. Nem is lehetett volna, ha lett is volna mit. Akármerre fordultak, szemben találták magukat a széllel, amely nagy hőtölcskéket kergetett maga előtt szeges kor-bácsaival, mint fehérlepedős kísérteteket. Se ház, se fa, semmi se látszott, kutya se vakkant, madár se csippent, sehol semmi élő, csak a két kis fekete emberbogár mászott lassan, kinlódva a végtelen fehér-ségben a végtelen szürkeség alatt.

Az esendő embert egyenesen a Teremtő optikájával látjuk. Az emberbogár-metaphora egy keresztény népe-
neket idéz:

Fölséges az Isten, por előtte minden, por a föld, por az ég is.

Mik a földön élnek, mint a szegény fereg, szeret Ő, szeret mégis.

A két fejfát cipelő férfi jelkép itt, a megbékélés jelképei. Onnan fentről jelentéktelen kis emberbogarak, ahogy a végtelenhez mérve viszálványaink is jelentéktelenek. Reményik Sándor sorait is eszünkbe juttatja ez a jelenet:

*A dolgok olyan bonyolultak
És végül mégis mindenek
Elhalkulnak és kisimulnak
És lábaidhoz együtt hullnak.*

² Péter László: Móra műhelyében. Pannonica Kiadó, Bp., 1999. 123.

Ferenc itthon van tehát, Rókus azonban nem jön. Mátyás fejében kész a terv: menyét, Etelt Ferenchez kell adni. Nem lebecsülendő indíték a kettenjük föld-jének egészé alakítása. Tervébe feleségét, Rózát is beavatja, s elindul a „finom véletlenek” sorozata: a két öreg úgy alakítja a dolgokat, hogy a két fiatal öz-vegy minél többet találkozhasson. Nem maradnak ki a „cselszövésekből” a gyerekek sem, Márka és Péterke jó pájtások lesznek. Aztán egy napon halottnak nyilvánítják az eltűnt Rókust, s meglesz az esküvő is. A szótlán Ferencből figyelmes, gyöngéd férj válik, s a szintén szótlán Eteltől a rajongásig szerelmes, boldog feleség. A várt anyagi gyarapodás is beindul, az Amerikát járt, világlátót Ferenc sorra vezeti be újítá-sait. (Alakja némiképp Mikszáth Tóth Mihályának rokona.) A felhőtlen boldogság sürjra a szemét az öreg szüleinek, s – ismét csak annyira ismerősen em-ber-i módon – elindul egy kis gonoszkodás. Tulaj-donképpen ennek a gonoszkodásnak a következmé-nye az újabb tragédia, Péterke halála. A gyász azon-ban nem tart sokáig:

...A gyereket nem köll siratni, de mög bűn is...a kisgyerek olyan, mint a pohár. Könnyen törik, de nincs könnyebb, mint másikat vonni helyőtte. Mőg úgy is mondják, hogy a kis halottat csak az ágy lábá-ba temeti az anyja, osztán onnan vőzsi elő eleventen, mikor a kedve mőggyün. (A Móra családnak is kiju-tott a gyerekehalandóságól: Móra Mártonék tíz gyere-kűkből hetet temettek el. Móra István emlékezik édesanyja szavaira a kis Ferenc születésekor – előző évben már elvesztettek egy kis Ferencet – : Visszaad-ta az Isten a kis Fercsike fiamat, fiam...³)

Meg is születik Etel és Ferenc közös gyermeke, s nagyapja után a Mátyás nevet kapja. Az öreg ez le is veszi a lábáról, nem győz betelni kisunokájával. (A büszke nagyapa modellje is lehet valóságos; K. Tóth Lenke – Móra Ferenc húgának, Juliannának lá-nya – visszaemlékezésében olvassuk Móra Márton-ról: *...mikor aztán hét unokát számlált a pesti fia /ti. Móra István/ után, akkor maradéktalanul teljes volt a boldogsága! Nem csak lehetett volna madarat fogat-ni vele, de fogott is örömében, mikor a legőregebb pesti unokája megkapta a szamarhuratot! Márton nagytata bebizonyította, hogy a közismerten poros félegyházi levegő a legegészségesebb orvossága a szamar-kőhőgesnek, és vitte magával, nagy diadallal az unokáját! Nyilván összejátszott a bacilusokkal, mert pár nap múlva már a második unoka is szamar-kőhőgött...két héten belül otthon volt Félegyházán mind a hét! Reggelenként összeszedte a „szamarait”, s vitte őket magával a szőlőbe.⁴) Szüleinek nem tet-szik, hogy ura mindig a fiataloknál, az unokánál tölti*

³ M. I.: Hazaemlékezések. Szerk. Péter László. Szeged, 1979. 58.

⁴ K. Tóth Lenke válogatott művei. Szerk. Szurmay Ernő. Verseghy Kör, Szolnok, 2008. 203.

az idejét, s újabb gonoszkodásokat eszel ki. Hamarosan azonban már halálos ágyán követi meg menytét.

Mátyás özvegyen marad. S lassan érlelődik a drámai fordulat: Ferenc zsebében gyűlnek a levelek, amelyek Rókusztól jönnek. Először csalásra gyanakszik, de kinzó titkát elmondja a városban az „igazgató úrnak” (az ő alakjában saját magát jeleníti meg Móra): a haldokló Rókusztól az utolsó falat kenyeret vonta meg azon a végzetes úton, a fagyban vonszolta magukat. Kiderül, hogy valóban Rókus írta a leveleket: Etel megismeri a kézírását. S amint Ferenc a büntudattól gyötörve neki is meggyónja a titkot, megfordul az életük. Az asszony elméje megbomlik, látomásai vannak: a kút vizében Mária jelenik meg neki. A látomás-sorozatnak a tóban lelt halála vet véget. Ferenc kezdetben kétségbeesetten, majd egyre fásultabban veszi tudomásul Etel viselkedését, ám halála után különös módon Etel emlékébe, a halott Etelbe lesz szerelmes. Végül ő is követi feleségét a halálba – Mátyás egyedül marad a gyerekekkel egyetlen élöként, egyetlenként, akire számíthatnak. De nem kíméli a sors továbbra sem: döntési helyzetbe kerül. Rókus fia egyértelműen tudomására hozza egy újabb levélben, hogy hazajövetelét pénzzel kell megváltani, nem is kevésel.

Ismét megindító lélekábrázolásnak lehetünk tanúi a regény utolsó lapjain. Ismét csak mélységesen *emberi*, ahogy Mátyás, ez az anyyi mindent megélt, minden körülmények között talpon maradó öreg gazda igen nagy kérdéssel vívódik. Mindenkiét elvesztette immár, de fia mégis él! Ugyanakkor rá van bízva két kis unokája sorsa, őket neki kell fölnevelni. S a fölnevelésüket egyedül a föld biztosítja. A fia hazajövelele pénzbe kerül, pénze csak a földből lehet, akkor viszont az unokáinak nem jut. S még valami fontos itt, amit csak az érthet meg, akinek a föld jelenti az életet: *Így végig lát a kék-permetes szőlőpásztákon, a megátmogatot agú almáifákon, a gyöngye szélben szöke hullámokat vető rozsokon, az egész földön, ami kenyeret termelt az apjának, az öregapjának, a szépapjának, az ősapjának, aminek nincs egy porcikája, hogy arra az ő verejtéke ne hullott volna; amin nincs egy vakondtúrásnyi folt, hogy ő annak a színt, szagát, fogását ne ismerné. Elég baj, hogy csak ennyi maradt abból, ami régen volt – hát ő most ezt elprédálja, kiváltsa rajta a fiát, és vele együtt beálljon öreg napjaira béresnek, napszámosnak, zsellérnek, más keze-lábjának? Hogy őtet ne ebből az öreg tanyából temessék? Amelyikből az apját, anyját, feleségét kísértte a pap? Nem, ezt az Isten se kívánhatja tőle.*

És Mátyás meghozza a döntést: a levelet szépen a tóba süllyeszti. A lelkiismeretét pedig a tisztelendő segítségével nyugtatja meg: „Tatarországban” jó a föld, meg lehet élni belőle...

Legalább ilyen árnyaltan, sok színnel rajzolja meg Móra szüle alakját. Nagy emberismeret és elnéző szeretet vezeteti a tollát az öregasszony bemutatá-

sakor is. Mosolyogni való, ahogy Róza új és újabb dolgokat vesz az eszébe, gyakran egymásnak ellentétes dolgokat, de ez nem zavarja abban, hogy gondolatban, kisebb eszmefuttatásokban meg is támogassa, saját magával is elfogadtassa állandóan változó véleményét. Móra finom humorral tájékoztatja az olvasót az apró gonoszkodásokkal átszínezett anyós-menyi-kapcsolatról:

...tartja az anyós-törvényt s akkor is szúr egyet a menyén, mikor cirógatja.

Szülének hol Etel túlzott tartózkodása bántja a szemét (amikor Ferenchez adná hozzá), hol a szerinte az ő korukban már nem illendő, turbékoló boldogság kelti életre a szurkálódó gondolatokat. Ugyanő az is, aki – miután kerítőként összehozta a fiatalokat – szemére hányja Etelnek, hogy bizony holta napjáig kellett volna gyászolnia Rókuszt. *Aki tüzet akar rakni, gyújtóst csinál hozzá – jellemzi Móra az öregasszonyt –, és szüle nem sajnálta a fáradságot. Persze okosan, ügyesen, gyöngyös szekercével aprítva a fát. Másutt: ...amikor az epe már nagyon faggatta...*

Péterke halála is e kicsinyes, öncélú gonoszkodás következménye. Szüle sajnálja Péterkétől az új kenyeret, csak a saját unokája kezébe adja az újat, a *másik* (akit még nevén se hajlandó nevezni) kezébe a régeből ad. Érdekes módon a halálos ágyán mégse ezt vallja be Etelnek, hanem egy kisebb horderéjű, szintén öncélú vétkét: a sublótról pusztán azért tüntette el a Fekete-Mária-képet, hogy a házasok között veszekedést szítson.

Alapos okunk lehetne tehát ítélkezni, de az író olyan magától értetődő természetességgel meséli mindezt, hogy eszünkbe sem jut a fejünkét csóválni sem. A gyarló, hétköznapi ember ilyen. Isten teremtményei vagyunk, és ezzel együtt vagyunk szerethetőek – kacsint ki a humanista Móra a sorok mögül.

A másik nő, Etel alakját látszólag kevesebb vónással teremti meg. Szótlanul jár-kei a regény elején; mi mást tehetne, különös helyzetben van: apósa-anyósa házában várja haza az urát. (Az ő alakja – itt, a történet kezdetén – meg talán Németh László Kurátor Zsófiájának mása.) A szótlanság mögött azonban határozott véleménye van a dolgokról, de a falu törvényei szűk teret engednek egy fiatalasszony véleménynyilvánításának.

Etelnek zöldet villant a kék szemé, de azért nem szólt semmit, csak rántott egyet a kerek vállán. ...nem az a természet volt, hogy hozzátörleszkedett volna valakihez, de nem is aggatózott szántsándékkal senkibe. Később: Etelnek most már egész zöld lett a szemé... Kegyetlen jólesett neki a kegyetlenség. Még a szája szélét is megnyalta utána.

A két nő viszáljának alapját is érthető képbén, s az elengedhetetlen humorral vázolja az író:

...szüle öreg volt már, kicsi és tőpörödött, elboritva az esztendőök pókhernyóitól, mint a leveleszáradt szilvafa. Etel pedig nagy, erős, fehér-piros, mint virágos

almafa a napsütésben. Tudnivaló, hogy jó anyós csak egy volt a világon, azt is elvitte az ördög, de még el nem vitte, bizonyosan az se szerette a menyé tükrében látni magát.

Észrevevén az öregek „kerítő” szándékát, nem adja meg magát könnyen a fiatalasszony. Lassan-lassan mégis rányílik a szeme Ferencre, különösen amikor távoli férje még távolabbi emlékével veti egybe. A házába betörni akaró katonák elől aztán minden ösztönével Ferenc házában keres menedéket. S a házasság szoros köteléket sző kettejük között, Etel soha nem tapasztalt boldogságban él új férje mellett. Szereti, tiszteli, mindenben a kedvét keresi. Ez a fokozhatatlanul boldog állapot azután néhány óra alatt fordul a visszájára. Szinte sokkosan olvassa Rókus levelét, s eszelősen hajtogatja, hogy ...*ő nem adja Ferencet. Nem adja, nem adja. Nem. Magának az Úrisztemnek se adja!* Majd Rókusra gondolva: *Nem kellesz, nem látalak, nem vagy!* Mint valami mágikus ráolvasás... (Ismét csak Móra István emlékeit kell idéznünk: édesanyjuk egymás után három gyereket temette el, s kísértetiesen hasonló a mód, ahogy szinte esztét vesztve hajtogatja – elhalt gyerekei ruháját kiterítgetve – : *Nincs, nincs, nincs... Az enyim, az enyim... Nincs, nincs, nincs...⁵⁾ Innen felgyorsul a tempó. Ferenc egy lélegzetre, zihálva szabadul meg titkától; a drámai fordulópont előtt egy-két lépcsőfokot, egy-két utalást azért találunk arról, ami az aszszony lelkében zajlik: *Etel a Ferenc kezére tette a kezét, de talán soha életében nem gondolt olyan simogató szívvel a halott urára, mint most.* Lejebb: *Etel maga se vette észre, mikor elhízta a kezét az uráról.* Majd mikor Ferenc története végére ér, s megkönnyebbülten várja a feloldozást:*

– Te!

Ez, a tegezve sikoltott szócska az utolsó, amit az „igazi” Etel mond a regényben. Mert innentől már többé nem ő, csak árnyéka magának, szellemlényként – anygallényként éli napjait. Találón jegyzi meg az igazgató úr/Móra, amikor ezzel a „másik” Etellel találkozik: *Elvékonyodott arc, fehér, mint a mosott gyapjú, keskeny sima homlok, szomorú vonalú kis száj, tojásdadra finomodott áll és valami ki-mondhatatlan édességű bánat a szelíden tekintő kék szemekben. Ó, ha ez az arc víz fölé hajlik, abban csakugyan meg kell látni a Máriát!*

Hová lett az erős, fehér-piros, virágos almafa?...

Az író ehhez sem fűz véleményt. Olyan elfogadó természetességgel ír a Mária-látóvá lett Etelről, amilyen természetesen a népek fogadják e történéseket. Etel lánya, Mária a *legtermészetesebb* módon számol be Ferencnek édesanyja Máriával váltott párbeszédeiről, soha nem hallott, szép énekeiről.

Halála után még felbukkan Etel a regényben: Ferenc látomásszerű álmában, Juhász Gyula-i hangulattá, gyönyörű képbén: *...ezek a Szűz Mária búzame-*

zői...akkora búzamező, mint az ég, az aranykalászok mind érettek, már lehetne őket aratni, Ferenc végig-húzza rajtuk a kezét, hát a kalászkoknak nem toklá-szuk van, hanem hajuk. Etel-hajuk.

Ferenc alakja talányos, felbukkanásától még jó darabig, talán Etelnek tett vallomásáig. Már szó volt arról, hogy a szeme se rebben, amikor a muszka Szpiritutót a házában találja. Etelhez és új családjához való közeledése, szerető gyöngédsége, a *nem ivás, nem káromkodás*; a szüle gonoszságára való érzéketlenség vagy szelíd elnézés; a rengeteg újítás, amit az „amerikás ember” friss szemével vezet be a tanyáján – szinte éteri tisztaságúvá emeli, minden és mindenki fölöttinek mutatja be. Ezért is különösen mellbevágó az a jelenet – Móra mestere az ilyen drámai fordulatoknak –, amikor a halott Péterkét kell meglátnia, aki a tóba fulladt; abba a tóba, amelytől a frissen megalakult ármentesítő-társulat végre megszabadítja a lakosságot! Ferenc nemes szándéktól vezérelve társulatot alapított a tó felszámolására, s ezalatt az ő kicsi fiacskáját elnyelte a tó...

Ami most következik, néhány pillanat alatt történik: a férfiből elemi erővel tör fel a gyász, s a szinte állatias apaösztön. Döbbenetünket fokozza, hogy az író mindezt tárgyilagosan, szenvtelen hangon meséli; egyetlen mondatba sűrítve a brutalitást és a gyöngédséget: *Ferenc tétován körülnéz, nem tudja, mit keres, valamit, amit látott az elébb –igen, megvan: fölkapja a baltát, kettéhasítja a puli fejét, aztán a kezébe veszi a halott gyerek fejét, és szedi ki az összecsomósodott szőke haj közül a békalencséket.*

Íme a fájdalomtól esztét vesztett, tehetetlen ember – lehet-e szebben ábrázolni?

Petőfi juhásza jut eszünkbe:

Elkeseredésében

Mi telhetett tőle?

Nagyot ütött botjával

A számár fejére.

Vagy József Attila:

...bottal ütök a virágokra...

Ferenc aztán meglátja a kis halott kezében a kenyérfalatot, s ... *nézi, nézi a kis ujjak szorításában a kenyeret ... A szeme kimered, a homlokán kidagad az ér, aztán olyant nyög, mint akiből mindjárt kiszakad a lélek, és eltakarja az arcát a kezeivel.* Mi, olvasók ekkor még nem tudjuk annak a *másik* kenyérdarabnak a történetét. Amikor Etellel együtt mi is megtudjuk, akkor válik érthetőbbé Ferenc eddigi viselkedése, anyagi jósága, kenyér-nem-évése: talán a mardosó bűntudat, a kínzó emlék alakította ilyenné.

Mégis, úgy érezzük, tragédiája – mint ahogy Etelé sem – nem törvénytörés. A humanista író bizonyára komoly üzenetet szánt így tudunkra adni, amikor tömeges tragédiával sújtotta ezt a maga alkotta családot: a háború oktan pusztítása örvényként sodorja el, szippantja be az egyéni életeteket, szép reményeket, családok boldogságát.

⁵ M. I. Uo. 20–21.

Mélyseges együttérzés és szeretet hatja át minden sorát, könyvének nincs negatív szereplője!

Szólhatnánk még sok szívet melegenítő vagy mosolyra fakasztó jelenetről: ahogy Szpirtitű fajtájának-népeének áradó jóságával, igazi nagyszívűségével hőembert építve bolondozik a kis Péterkével; vagy a kocsmában politizáló férfiakról; a temetés áhítatában a fagykárokat elemző népekről – de Móra még a látóasszonyról is elfogadással ír, akinek *ka-szakések villogtak meg a szemében*. Minden sorával ezt sugallja: ilyen is van, ők is közülünk valók.

Fontos még a motívumok szerepét megemlíteni ebben a regényben, jó néhány végigvonul a történeten. Talán nem véletlen, hogy a történet a *kútnál* indul: finom előretulás ez, hiszen később igen nagy szerepe lesz majd a kútnak. (Hagyományainkban, jelképrendszerünkben egész mitológiája van a kút-motívumnak!) Kezdetben kedélyes helyszín a kút, végül a halál felé visz. Ugyanígy a *háború-körtefa*: előbb édes a gyümölcse, majd keserűvé válik. Gyönyörű, pogány szertartással mutatja be a Napnak újszülött fiát Ferenc: ... *odaállt a háború-körtefa alá, háromszor fölemelte fiát a nap felé, a csillagvirágok és zümmögő méhek közé, és háromszor elmondta a szüle kívánsága szerint*:

– *Napkirály ragyogjon, Boldogasszony fogadjon*. Csupa napfény, csupa élet minden. Később majd ezen a körtefán véli látni a Mária-Etelt Ferenc, majd az elfagyott körtefán találják meg őt holtan.

A *kenyér*-motívumról esett már szó. A cím is erről beszél áttételesen: a búzamezők a mindennapi kenyeret adják (azt a kenyeret, amelynek ilyen címmel külön novellát szánt Móra); búzamezőn látja viszont Ferenc a feleségét a már említett álomban. Az új kenyérből hagy egy darabot Etel a játszó gyerekeknek a szüleurára bízva. Az új kenyérnek mágikus szerepe van, babonás akaratsággal kéri Péterke is Márikától az új kenyér falatkáját, amit szüle sajnált

* * *

tőle. Ezt a kenyérdarabot szorongatja görcsösen még halott kezecskéjében is. Erre a látványra hasít Ferencbe újra a régi emlék – ami miatt nem is tud kenyeret lenyelni a torkán – : az utolsó falat kenyeret tagadta meg Rókustól. Ezt a kenyérdarabot látja Matyikája hasán a különös alakú anyajegyben is. A bűntudat babonás sorsszerűséget sugall Ferencben: ez a hajdani bűn újra és újra felbukkan, jeleket ad, létezik, nem engedi; vele lesz, amíg csak él.

A *tó* motívuma is markáns szerepet kap. Az író oldalakat szán arra, hogy megismertesse az olvasóval: miféle helyen élnek hősei, miféle erőknek vannak kiszolgáltatva nemzedékről nemzedékre. Drámai a már említett időbeli párhuzam a tó felszámolásának szándéka és Péterke halála között; de emlékezetes a befejező lapok jelenete is, amikor Mátyás Rókus levetélről örökre szabadulni akarván, a tóba dobja azt, s a tó kiveti, *visszaadja*. Móra maga összegzi a tó-történetet, ezzel föl is fejtve a motívumot: *A tó tud titkot tartani*. Majd: *A tó, amely megölte Péterkét, és elnyelte Etelt, megelégtelt az áldozatszedést, és nem akarja elvenni az öreg embertől a fiát*.

Tudjuk, Móra közelről ismerte hőseinek világát: észjárásukat, vágyaikat, félelmeiket, hitüket, babonáikat. Hiteles minden sora, ám ez nem lenne elég a remekmű születéséhez. Az írói bravúrok, a nyelv, stílus tökéletes birtoklása sem elég. Idéztem itt már egyszer a *határtalan részvét* fogalmát, amit Vészits Andrástól, az író dédunokájától hallottam a Móra Márton-megemlékezésen: ... *a határtalan részvét... amelyet Móra Márton korlátozás nélkül mindenki és minden iránt érzett a mindenségben, ezt a korlátlan részvétele ráhagyta az utódaira... Móra Ferenc egész életműve is ebben a korlátlan részvétben gyökerezett*.

Talán ez, a mindenkivel és mindennel tudó azonosulás képessége, ez a részvét az, ami Mórának ebben az írásában is magával ragad.

Gonda Zsuzsa

Digitális szövegek olvasástípusai

1. A digitális írástudás

Az emberi tudás egyik meghatározó eleme, hogy képesek vagyunk az információ megszerzéséhez és felépítéséhez szükséges kognitív műveletek elvégzésére (Eysenck–Kean 1997, Csapó 2002). A 21. század információs társadalmában a tudás megszerzésének eszközei és módjai megváltoztak: az információ gyakran virtuális környezetben jelenik meg, és megszerzéséhez elengedhetetlen a különféle infokommunikációs technológiák (IK-technológiák) használata. Mivel ezek a technológiák máshogyan szervezik az információt, mint a hagyományos, többségében nyomtatott adathordozók, az információ elérése és feldolgozása új stratégiák alkalmazását igényli a befogadóktól (Gonda 2014).

Az információs műveltségben az eszközhasználat mellett kiemelkedő fontosságú az írásbeliség. Korunk kommunikációja alapvetően két elemre épül: az információ közvetítéséhez kiválasztott technológiára és a létrehozott szövegre, amely számos esetben nem eredeti, hanem „meglévő információk kiválasztása, elrendezése, szűrése és újraalakítása” (Gesiler et al. 2001, idézi Koltay–Boda 2010: 61) által jön létre. Ez olyan műveletekkel jár együtt, mint az információ értékelése, összehasonlítása, a szándék azonosítása, vagyis a kritikai gondolkodás elemeinek az alkalmazása, amely alapvetően szövegértési stratégia. Ezen műveletek elvégzéséhez szükséges képességeket nevezük *digitális írástudásnak* (Martin 2005). A műveleti és a szerkezeti jellemzők alapján kognitív

nyelvészeti keretben a *digitális szöveg*: képernyőn megjelenő, egymáshoz linkekkel kapcsolódó információk (szöveg, kép, hang stb.) hálózata, amelynek hatékony feldolgozásához a kiválasztás, a rendszerezés, a kapcsolódás és az értékelés műveletének végrehajtására van szükség (Coiro–Dobler 2007, OECD 2011, Tolcsvai 2006).

2. A digitális szövegek olvasásának jellemzői

Az információ megszerzésének, a tanulási folyamatnak egyik alapvető kognitív tevékenysége az olvasás, amelynek fogalmát, többek között, pszicholingvisztikai és metodikai keretben is értelmezhetjük (Adamikné 2006, Gósy 2008). A digitális szövegek olvasása alapvetően információfeldolgozási folyamat. Ez a megközelítés a digitális szövegek olvasását az internetes böngészéssel, információkereséssel azonosítja, és az olvasást olyan képességnek tekinti, amelyre a kritikai gondolkodás műveletei épülnek (Eagleton–Dobler 2007). A digitális szövegek olvasásakor az információ értelmezése mellett az információ megosztása, kommunikálása is a folyamat része. A digitális szövegek olvasását leíró ciklikus szerkezetű modell első eleme a *kérdés*, a második a *kutatás*, a harmadik a *létrehozás*, a negyedik a *megbeszélés*, és végül a *reflektálás*, amely egy újabb kérdés megfogalmazásához vezet (Bruce–Bishop 2002). A továbbiakban a digitális szövegek olvasását egy olyan komplex kognitív tevékenységnek tekintem, amelyben az olvasási képesség kiegészül a digitális kompetenciával, és amely során az olvasó az információkeresés, -értékelés, -összefoglalás és -megosztás műveletét hajtja végre.

Az olvasás célja alapján a digitális szövegeknek alapvetően két olvasástípusát különböztethetjük meg (Bruce–Bishop 2002, Eagleton–Dobler 2007, Golden 2009). Az egyik olvasástípus az, amikor az olvasás célja meghatározott információ megtalálása egy vagy több szöveg áttekintése révén, ezt az olvasástípust a továbbiakban *kulcsszókereső* olvasástípusnak nevezem. Az elnevezés egyben arra is utal, hogy a digitális szöveg olvasója a saját maga által meghatározott kulcsszóval segítségül hívhatja a számítógép különböző alkalmazásait is, mint például a keresőmotort. A másik olvasástípus pedig az, amikor az olvasás célja egy adott szöveg lényegi elemeinek kiemelése és megértése nem lineáris olvasás segítségével. Ezt az olvasástípust a továbbiakban *kulcsszó-azonosító* olvasástípusnak nevezem. Az elnevezés itt egyben arra is utal, hogy nem a befogadó nevezi meg előre a kulcsszavakat, hanem a szövegből kell meghatározni őket. Az azonosítást sok esetben segíti, hogy a szöveg kulcsszavai legtöbbször linkhelyzetben fordulnak elő, vagy vizuálisan kiemelkednek a szövegből.

A digitális szövegek olvasástípusainak feltárására alkalmazott empirikus kutatás módszerénél és eszközénél fogva elsősorban az olvasási stratégiák

alkalmazásának hatékonyságát, a metakognitív folyamatok megfigyelését tette lehetővé, alapvetően kvalitatív jellegű volt. A kutatás a 2012/2013-as tanévben zajlott az irányított interjú és a hangos gondolkodtatás módszerének segítségével, a kutatásban 120 tanuló szerepelt. A tanulóknak a mérésben szövegértési feladatot kellett megoldaniuk az internet segítségével. A mérés eszköze a kutatásban a Microsoft Debut Video Capture képernyőfelvevő program volt, a videofájlokat .wme, .avi és .doc fájlformátumban számítógépen rögzítettem, a statisztikai számításokat a Microsoft Office Excel 2007, illetve a 20. verziójú SPSS programmal végeztem.

3. A digitális szövegek olvasására jellemző olvasástípusok

Az empirikus kutatásban a kísérleti személyeknek két szövegértési feladatot kellett megoldaniuk. Az első feladat a kulcsszókereső, a második a kulcsszó-azonosító olvasástípus alkalmazását igényelte az olvasóktól. A két feladatban a szövegértési teljesítményt tekintve a következő eredményeket kaptam. A kulcsszókereső olvasástípusban összesen 47 hatékony, 61 jó és 12 nem jó olvasót lehet megkülönböztetni. Ezzel szemben a kulcsszó-azonosító olvasástípusban 76 hatékony és 44 jó olvasót lehet meghatározni.

A szövegértési teljesítményt a feladatmegoldás során bejárt olvasói útvonal alapján kategorizálhatjuk. Az *olvasási útvonal* a digitális szövegek közötti navigációs folyamatból és a navigáció végrehajtásához szükséges kognitív műveletekből áll. Az olvasói útvonal bejárásához szükséges szövegen végrehajtott cselekvéseket *műveleti lépéseknek* nevezzük (Cohen–Cowan 2007, Coiro–Dobler 2007, Nelson 1992). Azok a diákok, akik a lehető legrövidebb olvasási útvonalon közlekedtek a feladatmegoldás során, a *hatékony olvasók* csoportjába kerültek, míg azok a tanulók, akik nem az ideális olvasási útvonalat járták be, viszont eljutottak a feladat megoldásához, a *jó olvasók* közé tartoznak.

A *hatékony* és a *jó* olvasói kategóriákban található diákok létszámának különbségét több okkal is magyarázhatjuk. Az egyik ok, hogy a kulcsszókereső feladatmegoldás olvasási folyamata két műveleti egységre bontható: a böngésző-, illetve a keresőprogram használatára, valamint a weboldalon való tájékozódásra, míg a második feladat egyetlen műveleti egységnek, a weboldalon való tájékozódásnak tekinthető. Tehát az első feladatban csak akkor számít valaki hatékony olvasónak, ha mindkét műveleti részt hatékonyan oldja meg, vagyis az olvasási folyamat során végbemenő kognitív műveletek szempontjából az első komplexebb feladat (Leu et al. 2010, Spiro 2004). Továbbá befolyásolja a megoldás hatékonyságát a kísérleti személy navigációs ügyessége, előismeretei és az alkalmazott olvasási stratégiák is.

A kísérleti személyek kétfajta navigációs lépést alkalmaztak. Az *olvasást szervező navigációs lépések* az olvasási útvonalon való közlekedéshez szükségesek, vagyis ezek segítségével tudja megjeleníteni a képernyőn az olvasó a többretegű szöveg egyes szövegelemeit. Az olvasást szervező navigációs lépések közé tartozik: *az ikonra kattintás, a keresőablakba vagy keresősávba írás, az enter használata, a keresési találatra kattintás, a szövegre vagy szövegrészre (linkre) kattintás és a menüpontra kattintás.* Az *olvasást támogató navigációs lépések* pedig az egy képernyőoldalon megjelenő digitális szöveg feltérképezését, feldolgozását szolgálják (Cohen–Cowen 2007). Ebbe a kategóriába tartozik: *a szemmozgás követése kurzorral, a görgetősáv használata, a kulcsszavak mutatása kurzorral és a szöveg kijelölése.*

Az olvasási folyamatban végbemenő kognitív műveletek alapján három csoportba sorolhatjuk a két olvasástípusban szereplő navigációs lépéseket. Az első a digitális szövegek felmérésére vonatkozó kognitív művelet (Dobler–Coiro 2007, Spiro 2004). A digitális szövegek feltérképezését több szempontból is elvégezheti az olvasó: az egyik, amikor a szövegek közötti összefüggéseket tárja fel, a másik, amikor az adott weblapon szereplő szövegeket dolgozza fel. A szövegek közötti összefüggések feltárását elsősorban a weblapon található navigációs formák azonosításának segítségével végzi, hiszen ezek azok a pontok, amelyek lehetővé teszik az olvasási útvonalon való közlekedést. A navigációs formák megtalálása leginkább a szemmozgás követése és a görgetősáv használata navigációs lépéssel párosul, hiszen az olvasók szeretnék meggyőződni arról, hogy az összes lehetséges továbbhaladási útvonalat azonosították az adott weblapon (Nielsen 2006).

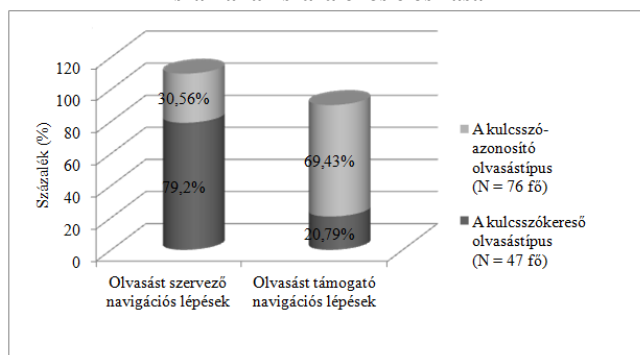
A kognitív műveletek második csoportjában a navigációs lépések alkalmazásának célja a javítás. A videofelvételeken megfigyelhető, hogy amikor az olvasók eltérnek az ideális olvasási útvonaltól, olvasást

támogató navigációs lépéseket használnak (Cohen–Cowen 2007, Coiro–Dobler 2007, Spiro 2004). Ezek segítségével ismerik fel, hogy a megnyitott weblap nem tartalmazza a számukra azt az információt, amely az olvasási útvonalon való továbbhaladáshoz és a feladat megoldásához szükséges, ezért javító műveletet végeznek. A javító műveletet olvasást szervező és támogató navigációs lépéssel egyaránt végrehajthatják az olvasók.

A kognitív műveletek harmadik csoportja, amely az olvasást támogató navigációs lépések alkalmazásával valósul meg, az ellenőrzés. Az ellenőrzés műveletét az olvasási folyamat során többször is megvalósítják a kísérleti személyek. Jellemzően alkalmaznak ellenőrzés céljából olvasást támogató stratégiát akkor, amikor az olvasási útvonalon közlekednek (Coiro–Dobler 2007, Gonda 2013b, Spiro 2004). Ebben az esetben az ellenőrzés célja megbizonyosodni arról, hogy a megnyitott weblapon szereplő információ megfelelő-e a számukra a feladatmegoldás szempontjából.

A két olvasástípusra jellemző navigációs lépésfajták százalékos eloszlását mutatja az 1. ábra. Az adatok jól tükrözik, hogy a kulcsszókereső olvasástípusban az olvasást szervező, míg a kulcsszó-azonosító olvasástípusban az olvasást támogató navigációs lépések alkalmazása volt hangsúlyosabb. Az eredményekből és a különböző navigációs lépések céljainak elemzéséből arra következtethetünk, hogy a kulcsszókereső olvasástípusban az olvasási útvonalon való közlekedés határozta meg az olvasás folyamatát, vagyis elsősorban a kísérleti személyek digitális kompetenciája felelős a hatékony megoldások számaért. A kulcsszó-azonosító olvasástípusban viszont az adott weblap szövegeinek értelmezése játszott központi szerepet, tehát elsősorban az anyanyelvi kompetencia magyarázza inkább a hatékony megoldások számát, akárcsak a 2009-es PISA-mérés digitális szövegértési teljesítményre vonatkozó eredményeinél (Balázsai et al. 2011).

1. ábra. Az 1. empirikus vizsgálat hatékony olvasói által alkalmazott navigációs lépések számának százalékos eloszlása



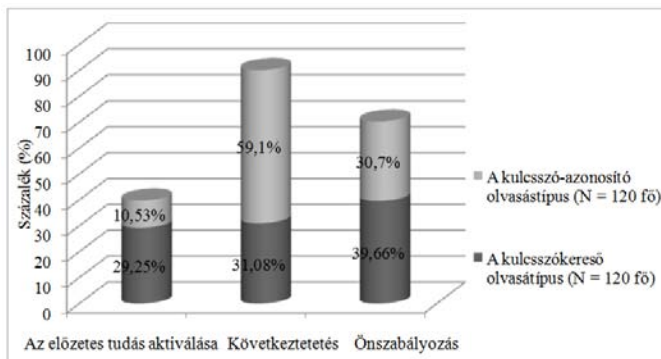
Az olvasási folyamatban megvalósuló olvasási stratégiákat gondolkodási műveleteknek megfelelően három csoportba sorolhatók: az előzetes tudás aktiválása, következtetés, önszabályozás (Coiro–Dobler 2007, Paris et al. 1991, Schmitt 2005). A 2. ábra a két olvasástípusban a kísérleti személyek által alkalmazott stratégiák számának százalékos eloszlását mutatja a gondolkodási műveleteknek megfelelően. A kulcsszókereső olvasástípusban az önszabályozó stratégiák szerepelnek a legnagyobb arányban, 39,66%, ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy sokan két külön feladatként kezelték a keresőprogram használatát és a weboldalon való tájékozódást, ezért mindkét műveleti rész lezárásaként alkalmazták a feladat befejezésekor szokásos önszabályozó stratégiákat.

Az előzetes tudás aktiválására vonatkozó stratégiákat 29,25%-ban alkalmazták az olvasók az első feladatban használt többi olvasási stratégiához viszonyítva, a következtető stratégiákat pedig 31,08%-ban használták. A kulcsszó-azonosító olvasástípusban viszont a következtető stratégiák alkalmazásának az aránya a legmagasabb, 59,10% az ebben a feladatban alkalmazott többi olvasási stratégiához képest. Ez az

érték azt mutatja, hogy a feladatot több oldalon keresztüli navigációval kellett megoldaniuk a diákoknak, ráadásul az olvasói útvonal utolsó állomásán az információ megtalálásához elengedhetetlen volt a különböző következtető stratégiák alkalmazása a weboldalon szereplő szövegek, a keresett információ elhelyezkedése miatt. 30,7%-ban alkalmazták a hatékony olvasók a kulcsszó-azonosító olvasástípusban az önszabályozó stratégiákat. Ez az érték azt jelzi, hogy ebben a feladattípusban inkább csak az olvasási folyamat végén, nem pedig közben használták ezt a stratégiát a diákok, vagyis egyetlen műveletsornak értelmezték a feladat megoldását.

Az előzetes tudás aktiválására vonatkozó stratégiák 10,53%-át teszik ki a kulcsszó-azonosító olvasástípusban végrehajtott stratégiáknak. Látható, hogy az előzetes tudás aktiválására vonatkozó stratégiák aránya jóval alacsonyabb ebben az olvasástípusban, mint a kulcsszókeresőben. Ez a különbség minden bizonnyal azzal magyarázható, hogy a diákok a feladatokat egymás után oldották meg, így a második feladatra már ismerőssé vált számukra az adott weboldal szerkezete és tartalma.

2. ábra. Az olvasási stratégiák gondolkodási műveletek szerinti eloszlása a két olvasástípusban



Bár mindkét feladat megoldása olyan komplex információfeldolgozási folyamat végrehajtását igényli, amelyben a digitális és az anyanyelvi kompetencia egyaránt fontos szerepet játszik, az alkalmazott navigációs lépések és olvasási stratégiák elemzését követően hangsúlyeltolódás figyelhető meg a két kompetenciaterülethez tartozó készségek és képességek alkalmazásában. A kulcsszókereső olvasástípusban a digitális szövegolvasási stratégiák és ennek megfelelően az olvasást szervező navigációs lépések a meg-

határozóak, vagyis elsősorban a diákok digitális kompetenciája érvényesül, amelynek alapvető eleme a digitális írástudás. A kulcsszó-azonosító olvasástípusban azonos arányban szerepel a kétféle típusú olvasási stratégia, de jóval több olvasást támogató navigációs lépést alkalmaztak a diákok szemben az olvasást szervező navigációs lépésekkel, ezért azt mondhatjuk, hogy ebben a feladattípusban inkább az anyanyelvi kompetencia a meghatározó (Balázs et al. 2011).

Irodalom

Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trefzor Kiadó, Budapest.
Balázs Ildikó – Ostorics László – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2010. *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Bruce, Bertram C. – Bishop, Ann P. 2002. Using the Web to Support Inquiry-Based Literacy Development. *Reading Online*.
http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?

- [HREF=/electronic/jaal/5- 02_Colum/index.html \(2013. május 1.\)](#)
- Cohen, Vicki L. – Cowen, John E. 2007. *Literacy for children in an Information Age: Teaching Reading, Writing and Thinking*. Cengage Learning, Belmont, Canada.
- Coiro, Julie – Dobler, Elizabeth 2007. Exploring the onlien comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*. 2: 214–257.
- Csapó Benő 2002. Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 15–45.
- Eagleton, Maya B. – Dobler, Elizabeth 2007. *Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry*. Guilford Press, New York.
- Eysenck, Michael W. – Keane, Mark T. 1997. *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golden Dániel 2009. Az elektronikus olvasás mintázatai. *Információs Társadalom* 3: 85–94. http://infonia.hu/digitalis_folyoirat/2009_3/2009_3_gold_en.pdf 2013. május 1.)
- Gonda Zsuzsa 2011. A nyomtatott és a digitális szövegek megjelenítése az interaktív táblán. In: *Anyanyelv-pedagógia*. 1. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> (2012. június 15.)
- Gonda Zsuzsa 2014. Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr* 4: 439–450.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=25> (2011. március 3.)
- Koltay Tibor – Boda István 2010. Írástudások az információs társadalomban amatőröknek és szakembereknek. *Információs Társadalom* 10:1. 57–76
- Leu, Donald J. Jr. et al. 2010. New Literacies of Online Reading Comprehension. In: Morrow, Lesley Mandel et. al. *Handbook of research on literacy instruction: Issues of diversity, policy, and equity*. Guilford, New York.
- Martin, Allen 2005. A European Framework for Digital Literacy, DigEuLit Project. *Journal of eLiteracy* Vol.2. (http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf) (2014. április 5.)
- Nelson, Theodor Holm 1992. Opening Hypertext: A Memoir. In: Tuman, Myron C. (ed.) *Literacy Online*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh. 43–57.
- Nielsen, Jakob 2006. *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*. <http://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content/> (2013. május 1.)
- OECD 2011. *PISA 2009 Results: Students on line: Digital technologies and performance*. 6. OECD Paris. http://www.oecd.org/media/PISA_2009_Results.pdf (2014. február 20.)
- Spiro, Rand J. 2004. Principled pluralism for adaptive flexibility in teaching and learning. In: Ruddell, Robert B. – Unran, Norman (eds.) *Theoretical models and processes of reading*. Internatioanl Reading Association, Newark.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006. A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 64–90.



Major Hajnalka

Dialektika a 21. század iskolájában – a közösségi és a versenyvita

Arisztotelész szerint a dialektika a retorika párja (1354a, 1999: 29), „mindkettő olyan kérdésekkel foglalkozik, amelyeket valamiképpen minden ember egyaránt megismerhet, és nem tartoznak semmiféle külön tudományhoz”. A *Topikában* olyan módszerként határozza meg, melynek segítségével „minden felvetett kérdéssel kapcsolatban érvelhetünk valószínűség alapján” (1,1 100a, 1999: 183). Maga a szó a *dialegeszthai* (”beszélgetni”) szóra vezethető vissza; a *Retorikai lexikon* a helyes vitatkozás tudományaként definiálja a dialektikát, és Isidorust idézi (RL 1069):

„Olyan tudomány, amelyet a dolgok okainak megvitatására találtak fel. Annak a filozófiának része, amelyet logikának neveznek, és képes észszerűen meghatározni, kérdezni és vitatkozni. Megtanít ugyanis arra, hogyan lehet vitatkozással a hamisat az igaztól elkülöníteni a kérdések sokféle fajtájában.”

A mai középiskolai retorika-tananyag része a vita, a kompetenciafejlesztő oktatásban a disputa, érvek kártyán, akadémiai vita, konstruktív vita, sarkok, vitaháló módszerét is alkalmazzák. (Pethőné 2005: 205, 211, 216, 264, 284, 300) Szabá-

lyok szerint zajló vitaversenyek is léteznek középiskolások számára, mint a Disputa, a SzóakraKész vagy a Vitázik a világ ifjúsága. A közösségi vitát a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány által szervezett „Szólj bele!” továbbképzéseken ismertem meg.

Írásomban alkalmazott retorikai megközelítésben hasonlítom össze a közösségi és a versenyvitát. Először bemutatom a versenyvita általam legjobban ismert formáját, a Vitázik a világ ifjúsága vitaversenyt. Ezután a közösségi vita hasonló és különböző vonásait kereselem. Végül a tantervi követelményeket is figyelembe véve összefoglalom, hogy a középiskolai retorikai nevelés hétköznapijaiba hogyan illeszkedik bele mindez.

A versenyvita

A versenyvita több fajtája közül is választhatnak a mai középiskolások. Talán a legismertebb Magyarországán a Karl Popper-vitaforma alapján zajló disputa (W1, W2), de angol (W3 és W4, World Schools vitaforma) és német nyelvű vitaversenyen is részt vehetnek a tehetséges fiatalok. A Vitázik a világ ifjúsága (*Jugend debattiert international*)

német nyelvű verseny a Goethe Intézet, az „Emlékezet, Felelősség és Jövő” Alapítvány, a Hertie Közhasznú Alapítvány és a Külföldi Német Iskola Központi Igazgatóságának közös projektje (W5). A nemzetközi versenyen cseh, észt, lengyel, lett, litván, magyar, orosz és ukrán középiskolások vehetnek részt 10. osztálytól kezdve, ha legalább B2 szintű német nyelvtudással rendelkeznek.

„A *Vitázik a világ ifjúsága* vetélkedő azt kívánja elősegíteni, hogy a közép- és kelet-európai fiatalok képesek legyenek nézeteiket, álláspontjait német nyelven kifejezni és meggyőzően képviselni. A projekt célja a vitakultúrának, mint a demokrácia eszközeinek fejlesztése és az európai többnyelvűség támogatása.” (W5)

A verseny a vitakérdés köré szerveződik, ami mindig eldöntendő kérdés (pl. Vezessék-e be a magyarországi óvodákban egy idegen nyelv kötelező tanítását?). Két állító és két tagadó pozíció van, az egyénileg induló versenyzők sorsolás után tudják meg, melyik oldalt (pró / kontra) és hányadik felszólalóként fogják képviselni. Formailag három körből áll a verseny: a nyitó körben mind a négy versenyző összefoglalja álláspontját 2-2 percen belül (a sorrend: pró1, kontra1, pró2, kontra2). Ezt követően 12 perc áll rendelkezésükre az elhangzott vélemények szabad sorrendben történő megvitatására. Végül a záró körben egy-egy percet kapnak, hogy újra összefoglalják érveiket.

A zsűri a tárgyi tudást, a beszédkészséget, a kifejező- és a meggyőzőerőt pontozza. Fontos tartalmi szempont, hogy mennyire ismeri a verseny-

ző a jelenlegi szabályozást; találó, pontos-e javaslatai, adatai, példái; képes-e a különbségeket felismerni, megvilágítani. A beszédkészség a kommunikatív kompetenciát méri: mennyire figyel a beszédpartnerre, engedi-e szóhoz jutni, kapcsolódik-e az elhangzottakhoz az új hozzászólás, tömör-e a javaslat megfogalmazása. A kifejezőerő tulajdonképpen a stíluserényeket: a szó- és mondatformálás illőségét, világosságát, valamint az előadásmódot takarja (kiejtés, beszédmód). A határozott fellépés és a beszédpartner iránti tisztelet a meggyőzőerő része is, emellett a beszéd felépítését, az indoklást és az érvek mérlegelését értékeli a kritérium alapján.

Közösségi vita

A közösségi vita alapja nem a verseny izgalma vagy a teljesítmény mérése (Galambos 2014: 12). A hangsúly magára a vita folyamatra kerül, amelynek szabályai kevésbé kötöttek. A versenyvita mindig kétpólusú, a közösségi vita ezzel szemben törekszik az álláspontok sokféleségének bemutatására. A versenyvítával szemben itt néhány gyakorlat kivételével a saját meggyőződésüket képviselik a tanulók, nincsenek kiosztott pozíciók. A non-kompetitív vitaforma a gyakorlást a demokratikus attitűd és az aktív állampolgárságra nevelés eszközeként tekinti, mert a tapasztalati tanulás, kísérletezés során a diákok működésükben ismerik meg a demokratikus alapértékeket, magukba szívják a demokratikus állampolgári viselkedésmintákat (Galambos 2014: 13).

1. táblázat: A közösségi és a versenyvita összehasonlítása

Versenylvita	Szempont	Közösségi, non-kompetitív vita
versenyzők egyénileg vagy csapatban (2-3 fő) felkészítő tanár időmérők bírák / zsűri	Résztevők	kb. 20 fős csoport vagy osztály meghívott szakértők foglalkozásvezető / facilitátor helyi közösség, döntéshozók bevonása (iskolavezetés, önkormányzat stb.)
felkészülési folyamat verseny (szabályok szerint vita az egyetértő és a támogató oldal között kérdés vagy tételmondat alapján) értékelés	Tevékenységek	ráhangelődés témafeldolgozás: elemzés, érvek gyűjtése, beszélgetés (szakértőkkel) vita, vélemények ütköztetése reflexió
választott versenyhelyszín, akár több helyszín (több forduló) reprezentatív térben, közönség előtt	Helyszín	iskola, osztályterem fontos a tér elrendezése (székek körben)
vitakultúra fejlesztése továbbjutás, tehetséggondozás, helyezés elérése: saját pozíció hatásos képviselete ha idegen nyelvű: többnyelvűség	Cél	közösséget érintő ügyek, dilemmák feltérképezése és megvitatása vitakultúra fejlesztése többféle álláspont megjelenítése bevonni azokat a fiatalokat is a közös-

elősegítése, kifejezőkészség fejlesztése		ségi problémák megvitatásába, akik nem versengő alkatok aktív állampolgárság, demokratikus attitűd elsajátítása, a nyilvánosság bevonása
a vitaformának (Karl Popper/ World Schools stb. megfelelően) Pl. Vitázik a világ ifjúsága: pozíciók sorsolása felkészülés (30 perc) verseny (nyitókör 4x2 perc, vita 12 perc, záró kör 4x1 perc) a versenyzők egyéni értékelése eredményhirdetés	Lefolyása	3x90 perc 1. ráhangolódás (játék, páros vita, beszélgetés) 2. input (videó, szerepjáték, cikk; elemzés, feldolgozás, vita, tanulságok, kérdések összegyűjtése) 3. beszélgetés a szakértőkkel Reflexió, tudatosítás

A vitaverseny elsősorban a tehetséggondozás terépe; ezzel szemben a közösségi vita célja a tantárgy- és tudáscentrikus iskolák átforgalmazása akként, hogy valóban az aktív állampolgárrá nevelés terepévé működhessenek. Megoldást kínál az iskolai közösség gyakori problémáira: „az érdeklenség leküzdésére, a motiváció ébren tartására, a szociális kompetencia fejlesztésére, az agresszió csökkentésére, a másokra való odafigyelés elsajátítására” (Galambos 2014: 14). A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány munkatársai három vitakultúrát fejlesztő módszertani kiadványt adtak ki, képzéseiken 5 év alatt 700 pedagógus vett részt, négy országos és 40 helyi kezdeményezésű vita-projekt létrejöttét támogatták (Galambos 2014: 15). A tanár (tréner, facilitátor) feladata a célok kijelölése, a lehetőségek, körülmények felmérése és a tanuláshoz szükséges feltételek biztosítása, a folyamat irányítása, az esetleges konfliktusok kezelése és a reflexió (Galambos 2014: 22).

A módszert a DIA trénerai a *Youth Voice* nemzetközi vitafejlesztő projekt keretében dolgozták ki, amelynek középpontjában hátrányos helyzetű fiatalok vitakultúrájának fejlesztése állt, az alkalmazott eszközök, a választott témák azt a célt szolgálták, hogy ők is sikerélményhez juthassanak. Kiadványuk, a *Gondolkodjunk 3D-ben!* pedagógusoknak és ifjúság-segítőknél készült, hogy módszertani segítséget (gyakorlatokat, foglalkozás-tervezeteket, esettanulmányokat – például a bullying, a tudatos vásárlás, a közösségi szolgálat vagy a kiránduláson való alkoholfogyasztás problémakörében) nyújtson lokális vagy összetett társadalmi problémák feldolgozásához. A vitában részt vevő fiatalok azt gyakorolják, hogyan lehet a jelenségek, elítélések mögé nézni, a problémákról konstruktívan, megoldáscentrikusan beszélni, megoldási terveket kidolgozni és megvalósítani

(Galambos 2014: 16–17, 193). Fontos alapérték a másság elfogadása, az ítélezés és a verbális erőszak kerülése. Ez minden általam ismert versenytárgy értékkelésének is meghatározó vonása.

Dialektika a mai középiskolában

Akár a versenytárgyat, akár a közösségi vitát vizsgáljuk, nem tagadható, hogy minden diák számára hasznos készségeket fejleszt, a dialektika a retorikához hasonlóan azonban még keresi régi helyét (pl. Marrou 1977:114–119, 131, 520–524 és Quintilianus 6,4; 2009: 441–444) a mai középiskolában. A vitakultúra fejlesztése tantárgyközi feladat, ellátását a retorikai nevelés vállalta régen is: „Gondolkodni és beszélni tanítunk”, „Egész iskolád retorikai, s minden tantárgy igazában csak retorika ma is” (Babits 1909/1978: 87). A szókratészi módszert is az ókortól kezdve használják az oktatásban, újraértelmezésére a tanár-diák dialógus szempontjából is érdekes kísérletek folynak (Knežić 2011).

Az egyes tantárgyak mellett az új NAT-ban és kerettantervben hangsúlyosan szereplő erkölcsi neveléshez is kiváló módszert nyújt a vita, mert az etikaóra „lehetőséget nyújt az emberi lét és az embert körülvevő világ lényegi kérdéseinek különböző megközelítésmódokat felölelő megértésére, megvitatására” (W6: 7). A 2. táblázat mutatja, hogy a retorikai nevelés hagyományai (Adamikné Jászó 2013: 15–33) kialakult eszköztárral rendelkezik a vitához szükséges kompetenciák (Muri 2011, W7) fejlesztésére. Ezek szorosan összefüggnek azokkal a gondolkodási műveletekkel, amelyeket a tanulónak az iskolában el kell sajátítaniuk. Ezt a Babits által is említett gondolkodásfejlesztést nevezi Zwiers a tudományos gondolkodás kialakulásának (Zwiers 2004).

2. táblázat: A vita a retorikai nevelésben és a készségfejlesztésben

Muri 2011	Retorikai nevelés	Zwiers 2004
Nyilvános beszéd- és kommunikációs készségek	retorikai szituáció	alkalmazás (<i>Applying</i>)
	beszédfaj	kifejezés (<i>Communication</i>)
Meggyőzés	érvforrások	meggyőzés (<i>Persuading</i>)
Érvelési készségek	értelmi és érzelmi érvelés	összehasonlítás
Kritikus gondolkodás, Médiakritika	gondolatmenet	(<i>Comparing and contrasting</i>), kategorizálás, osztályozás (<i>Categoryzing and classifying</i>)
	elrendezés	analízis (<i>Analyzing</i>), szintézis (<i>Synthesizing</i>), értelmezés (<i>Interpreting</i>), értékelés (<i>Evaluating</i>)
Kutatási készségek, kritikai forráskezelés	stílus	ok-okozat megtalálása (<i>Identifying cause and effect</i>), problémamegoldás és hipotézisalkotás (<i>Problem solving and hypothesizing</i>)
	előadásmód	
Metakommunikáció	emlékezetfejlesztés?	
Értő figyelem		
Csoportmunka, tolerancia, empátia		átélés (<i>Empathizing</i>)
Önbizalom, önismeret		
Nyitottság az újra		

Cornificius meghatározása szerint a szónok feladata, hogy „a szokások és a törvények által a polgárok érdekében szabályozott dolgokról tudjon beszélni, s amennyire lehetséges, vívja ki a hallgatóság tetszését” (1,2,2; 2001: 9). A vitaversenyeken ezt pontozzák, a közösségi vita is erre nevel,

hiszen demokratikus társadalomban az állampolgároknak a szónoklástanon belül vitakultúrára is szükségük van. A retorikai nevelés a gondolkodást és a beszédet egyaránt fejleszti, az európai kultúrának ezt a hatalmas értékét őrizni és védeni kell ma is.

Felhasznált irodalom:

- Adamikné Jászó Anna 2013. Klasszikus magyar retorika. Holnap Kiadó, Budapest.
- Arisztotelész 1999. Rétorika. Adamik Tamás ford. Telosz Kiadó, Budapest.
- Aristoteles 2004. Topik. Übersetzt und kommentiert von Tim Wagner und Christof Rapp. Philipp Reclam, Stuttgart.
- Babits Mihály 1909/1978. Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. In: Esszék, tanulmányok I. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 87–99.
- Cornificius 2001. A C. Herenniusnak ajánlott retorika. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Dubravka Knežić 2011. Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction. Eleven International Publishing, The Hague.
- Galamos Rita 2014. Az alapok – a közösségi vita elmélete. In: Gondolkojunk 3D-ben! (szerk. Takács Viktória). A közösségi vita módszertana. Demokratikus Ifjúsáért Alapítvány, Budapest.
A DIA kiadványai letölthetők: <http://i-dia.org/#kiadvanyaink>
- W1=Hunya Márta 1998. A disputa program. Soros Oktatási Füzetek. Soros Alapítvány, Budapest.
- <http://www.kka.hu/soros/kiadvany.nsf/44cfa372d3c5a279c1256e9600682640/dfd9dd049983bfb3c1256e1900651f43?OpenDocument>
- W2=Hunya Márta 2009. A vitakultúra és a magyar oktatás I. <http://www.ofi.hu/tudastar/hunya-marta-vitakultura>
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. osztálya számára, Kerettanterv a szakközépiskolák számára. <http://kerettanterv.ofi.hu/> Letöltés 2015. április 15.
- Marrou, Henri Irénée 1977. Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- W7=Muri Emese 2011. Kompetenciafejlesztés a vitamódszer segítségével http://www.tanitani.info/kompetenciafejlesztas_a_vitamodszer_segitsegevel. Letöltés: 2015. március 22.
- W6=Nemzeti Alapntanterv. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR Letöltés: 2015. április 15.
- Quintilianus, Marcus Fabius 2009. Szónoklattan. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Részletes érettségi vizsgakövetelmények: magyar nyelv és irodalom

- http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/ertsegi_40_2002_201201/magyar_nyelv_es_irodalom_vl.pdf, Letöltés: 2015. április 15.
- Retorikai lexikon 2010. főszerk.: Adamik Tamás. Kalligram, Pozsony.
- W3, W4=Vítán felül jól teljesítenek. Az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium háromfős csapata angol nyelvű vitaversenyt nyert.
- <http://www.wherewent.com/detail/Debating-Society-of-Budapest-Schools-Debating-League-20142015>.
- <http://tehetseg.hu/tanulmányi-versenyek-hirei/vitan-felul-jol-teljesitenek>
Letöltés: 2015. március 22.
- W5=Vítázik a világ ifjúsága.
<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/ppp/jdi/huindex.htm>
Letöltés: 2015. március 22.
- Zwiers, Jeff 2004. Developing Academic Skills in Grades 6–12. International Reading Association, Inc.

Harcoljunk-e az idegen szavak ellen?

IV. Madách-szónokverseny

Április 21-én negyedik alkalommal rendezte meg a váci székhelyű A Magyar Nyelv Barátainak Egyesülete és a Váci Madách Imre Gimnázium magyar munkaközössége a **Madách-szónokversenyt**, amelynek idén is a gimnázium adott helyet, ahol Horváth Edit igazgatónő szeretettel köszöntötte a megjelenteket.

Az idei versenyen a szervezők a neves magyar nyelvemvelőre, Lőrincze Lajosra emlékeztek, aki 100 évvel ezelőtt, 1915. november 24-én született. Az Anyanyelvápolók Szövetsége az emberközpontú nyelvemvelés jeles alakjának tiszteletére a 2015-ös évet „Lőrincze Lajos emlékévként” nyilvánította.

Dóra Zoltán, aki maga is Lőrincze-díjas váci nyelvemvelő, megnyitó beszédében Lőrincze Lajos nyelvi ismeretterjesztő munkáját méltatta. Felidézte a „tanár úrnak” a Magyar Rádióban, az Édes Anyanyelvünk címmel egykor naponta, a Déli



krónika után elhangzó, nyelvhelyességi problémákat és nyelvi érdekességeket bemutató műsorát, amire ma is sokan emlékeznek. Számosan tudnak arról is, hogy a Magyar Nyelvőr, az Édes Anyanyelvünk, a Nyelvünk és kultúránk c. folyóirat szerkesztője volt. A nyelvészek körében az is közismert, hogy jelentős munkát végzett A magyar nyelvjárások atlasza (1968–1977) összeállításában, emellett sokat foglalkozott a földrajzi nevek etimológiájával is. – Kevesen hallottak viszont arról, hogy Lőrincze Lajosnak felesége, Vehovszky Erzsébet révén – aki itt született és élt a Liszt Ferenc sétány 15. sz. házban – váci kötődése is van. A professzor úr szerette városunkat, kellemes napokat töltött itt családjával. Emlékének ápolása ezért lokálpatriótaként is kötelességünk.

A nagy magyar nyelvápoló emléke előtt tisztelegve, az idei szónokverseny témája is egy nyelvészeti probléma volt, amely végigkísérte nyelvünk

fejlődéstörténetét: Harcoljunk-e az idegen szavak ellen?

A 16 megjelent versenyző – akik közül ketten a határon túli testvériskolánkból, az ipolysági Szondy György Gimnáziumból jöttek – igen magas színvonalú beszédekben fejtette ki véleményét a felvetett kérdésről. Dr. Bóna Judit zsűrielnök, az ELTE docense záróbeszédében örömmel állapította meg, hogy egyaránt hallott határozottan kifejtett, jól megindokolt helyeslő és tagadó álláspontokat is.

A versenyzők érveikkel Szent Istvánig „nyúltak vissza”, aki szerint az egynyelvű nemzet esendő, tehát befogadónak kell lennünk más nyelvekkel szemben. Többen felhívták a hallgatóság figyelmét arra, hogy ha igen szigorúan vizsgáljuk, 7-800 ösi, eredeti magyar szavunk van, a többi jövevényként fogadta be nyelvünk történelmünk során. Természetes jelenségnek tartották az idegen szavak megjelenését a nyelvben, amely egyrészt adódott a régebbi korokban a „népek országútjának” kereszteződésében fekvő ország helyzetéből, másrészt a magyar nyelv magányosságából az idegen nyelvi tengerben, harmadrészt a technika fejlődéséből és a világ változásából. Az új szavak nem mindig magyar nyelvterületen keletkeztek, és egyszerűbb volt átvenni őket, mint „magyarítani”. „Ha egy varázsló eltüntetné az idegen szavakat, nagy baj lenne!” – állította Kélinger Dávid.

A versenyzők helyeselték az idegen szavak használatát a szaknyelvben (pl. informatikában) és bizonyos nyelvterületeken, ahol csak körülményesen, esetleg nevelésesen lehetne egy-egy fogalmat ma-

gyarul megnevezni (pl. infrastruktúra). Csaknem minden szónoklatban elhangzott azonban Bessenyei György híres mondata: „Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.” A versenyzők nagyra becsülték Kazinczy és társai nyelvújító mozgalmát, amely felvállalt sok viharos vitát kiváltó munkát, és amelynek eredményeként kb. tízezer szóval gyarapodott nyelvünk a 19 század elején. Kovács Szilárd szerint Kazinczy példáját követték azok az újságírók, szakemberek, akik pl. egy-egy sportág nyelvezetét a 20. sz. első felében magyarították (pl. labdarúgás – football helyett, lelátó – tribün helyett, szöglet – corner helyett stb.).

A hivatalos nyelvben az idegen szavak elburjánzásának számos veszélyére hívták fel a figyelmet a szónokok. Ezek közül többen említették a jelenség mögött megbúvó sznobizmust, amely egyes szakemberekre vagy épp néhány újságíróra jellemző, de bárki a „bennfentesség” látszatát keltheti ilyen módon, esetleg a hallgatóságot szándékosan félre is vezetheti.

Csaknem mindenki kitért az angol szavak túlzott térhódítására, különösen a fiatalok nyelvhasználatában, az ifjúsági szlengben, ami az interneten és más modern médiumokon keresztül folyó kommunikációban figyelhető meg, de a mindennapi beszédben is jelen van. Buga Rebeka igen érzékletes példaként Lackfi János SZKÚL-SZTORI (Petőfi Diligenter...-je nyomán) c. verséből idézett:

*Szirioszli kimaxoltam
Iskoláim egykor én,
Projektjeim diszlájkolta
Sok lúzer prof könnyedén.*

....

Míg Magyarországon az angol nyelv hatása erős, határainkon túli nemzettársaink nyelvhasználatába az adott ország hivatalos nyelvek szavai vegyülnek. Érdekes színfoltja volt a versenynek a két felvidéki gimnazista, akik a szlovákiai magyarok nyelvhasználatában szaporodó szlovakizmusok furcsaságairól beszéltek, számos érzékletes példával színesítve mondandójukat, sokszor mosolyt csalva a hallgatóság arcára.



Dr. Bóna Judit gratulál a verseny első helyezettjének, Baráti Tamásnak

Az idei verseny legjobb szónokának a zsűri – melynek tagja volt Dr. Bóna Judit elnök mellett Fazekas Lászlóné és Tekes Rozália magyartanár – **Baráti Tamást** tartotta, aki Ipolyságon, a Szondy György Gimnázium 9. osztályos tanulója. Második helyezett **Holics Rebeka** madáchos diák, míg harmadik **Keliger Dávid**, a ceglédi Közgazdasági és Informatikai Szakközépiskola tanulója lett **Takács Kolos**, a Madách Imre Gimnázium tanulója különdíjban részesült.

Dóra Zoltán

H. Tóth István

Hozzájárulás az *artikuláció* tanításához

Ismeretek – háttérinformációk az artikuláció tanításához

Beszédhangjainkat: a magán- és a mássalhangzókat beszédszerveink változatos, finom mozgásának eredményeképpen hozzuk létre. Minden hangot különböző beszédhelyzetben képezünk, mivel minden egyes hang képzésekor másképpen artikulálunk. A jó *artikulációs mozgás*, azaz beszédhangképző tevékenység segíti elő a helyesen képzett hang érvényesülését. Hiába jó a légzéstechnikánk, ha *artikulációs zavarokkal* küzdünk, akkor elmarad a kívánt vagy várt hanghatás. Artikulációs zavart idézhet elő az *ajkak*, illetve a *szájüreg* vagy a *fogsor* zártságfoka, továbbá a renyhe *légyszájpadműködés*, valamint a *nyelv* zár- és résképző funkciójának pontatlan érvényesülése.

Az *artikulációs gyakorlatokat* a beszédhangképző területek szerint különítjük el *ajak-, áll-, nyelv- és lágínygyakorlatokra*. Az artikulációs gyakorlatok végzésekor párhuzamosan kell ügyelnünk a jó légzésmechanizmus mellett a tiszta, pontos, normakövető hangzóképzésre. Ezekkel a gyakorlatokkal bizonyos beszédhibákat, torzan képzett hangokat javíthatunk, például:

- a) *a hangadás hibáit*, azaz a hanggyengeséget vagy a hangtechnikai pontatlanságokat;
- b) *a beszédhangok hibáit*, így a selypességet, a raccsolást, pöszeséget stb.;
- c) *a beszéd folyamat hibáit*, nevezetesen a hadarást, a pattogást, a lepegést, az elnyújtott vagy a légszomjas beszédet.

A kóros lélektani okból, okokból vagy a beszédszervek működési zavairaiból létrejött beszédhibákat nem javíthatjuk, feltétlenül szakemberre (specialistára) van szükség.

Az artikulációs gyakorlatokat tükör előtt célszerű végeztetnünk.

Követelmények – normaalkalmazás az artikuláció tanításához

- A) Feltétlenül differenciáljuk a feladatokat a gyermekek artikulációs teljesítménye, képessége alapján!
 - a) Vannak lustán / renyhén artikuláló tanulók. Velük tükör előtt célszerű egyéni gyakorlatokat végeztetnünk.
 - b) Előfordul, hogy néhány növendékünk arca az artikulációs gyakorlatok végzésekor eltorzul. Előidézhetheti ezt a fölösleges izommozgás, vagy a túlzott igyekezet, esetleg a túlfűtött teljesítményorientáltság. *Az artikulációs hibák miatt senki sem gúnyolódhat!*
- B) Sikeres lehet szójegyzékek összeállíttatása.
 - a) Gyűjtsenek a tanulók olyan szavakat, melyekben torzult / rosszul ejtett hangok, illetve hangkapcsolatok vannak!
 - b) Készítsenek olyan listát, melyen az artikuláció fejlesztését szolgáló mondókák, névcsúfólók, közmondások stb. szerepelnek!
- C) Alakítsuk ki a természetesen zengő, tiszta, kimunkált artikulációjú beszédet! Ehhez körültekintően válogatott, a gyermekek képességeihez igazodó, azokat fejlesztő feladatokat végeztessünk eltúlzott, de nem feszes ajakmozgással!

Fontos a kényelmes, görcsmentes testtartás kialakíttatása. Ezt a nyak, a váll és a mellkas feszültségmentes lazasága biztosítja. A külső görcs gátolja a gége természetes mozgását hangképzés közben. Az egész hangképzőrendszer kifogástalan működésének következménye a könnyed, pergő, begyakorolt artikuláció lesz.

Módszerek – javaslatok az artikuláció tanításához

Az *állejtési gyakorlatokat* azért végeztetjük, hogy a gyermekek szokják meg a nagyobb szájnyitást, és tudatosan irányítsák állmozgásukat. A gyakorlatokat például így végeztethetjük.

Egyszerű állejtési gyakorlatok

- a) Ejtsék az állatokat úgy, hogy az alsó és a felső fogsorok között kb. egyujjnyi távolságot tartsatok!

- b) Ejtsétek az állatokat most úgy, hogy kétujjnyi távolság legyen az alsó és a felső fogsorok között!
- c) Végezzétek el az álléjtésgyakorlatot úgy, hogy kétujjnyi fogsortávolságot nyissatok háromszor, a negyedik ejtésnél ásítsatok hatalmasat!
- Egymás után, folyamatosan végeztesse ezeket a gyakorlatokat! Ha jól gyakoroltatunk, akkor az állmozgató izületek, izmok lazán, gördülékenyen működnek majd.

Összetett álléjtési gyakorlatok

- a) Néma utánmondással.
 b) Hang nélkül.
 c) Az ajkak eltúlzott hatalmasra nyitásával.
 d) Tempóváltással.

<i>a – á – a</i>	<i>e – ö – e</i>	<i>babám – barátja</i>
<i>á – a – á</i>	<i>ő – i – ő</i>	<i>zsák – rúzs</i>
<i>o – á – o</i>	<i>ü – é – ü</i>	<i>zsír – zsúr</i>

Az ajkak szabályos izommunkáját az eredményes *ajakgyakorlatokkal* segíthetjük elő.

Egyszerű ajakgyakorlatok

- a) Húzzátok szét, majd hirtelen csücsörítsetek az ajkatokkal!

<i>így – úgy</i>	<i>kép – kúp</i>	<i>kerek – torok</i>
<i>lép – láp</i>	<i>hét – hús</i>	<i>hiszik – tavaly</i>
<i>mér – mar</i>	<i>tíz – tűz</i>	<i>férfidivatáru-üzlet</i>

- b) Dolgoztassátok meg széthúzással, majd csücsörítéssel az ajkatokat úgy, hogy közben nagy álléjtéssel mondjátok utánam ezeket a szósorokat, névcsőfólokát!

Megjegyzés

Az ajakgyakorlatok nem mindig igénylik a hangadást. Megkövetelhetjük a nagy, úgynevezett túlartikulált hangadást. Az ajakgyakorlatok után célszerű pihenőt tartani, így elkerülhető a görcsös, merev mozgás.

<i>babám – bárja</i>	<i>Géza, Géza, gézengúz!</i>
<i>család – árpa</i>	<i>Verebet fog, varjút nyúz.</i>
<i>saját – tálat</i>	<i>Ákos, a szája de mákos!</i>

Az összetett, bonyolult felépítésű, több követelményt tartalmazó ajakgyakorlat menete például így alakulhat:

- a) nehezítsük az ajakgyakorlatot úgy, hogy adjunk hangot is;
 b) ügyeljünk a laza álléjtésre;
 c) a hangsorokat egy levegővétellel hangoztassuk!

Tanács

Az első utasításhoz még egy, esetleg két-három szempontot rendeljünk, főleg az 5–6. évfolyamokon! Magasabb évfolyamon növelhetjük az alaputasításhoz rendelt szempontok számát. Továbbfejleszthetjük az ajakgyakorlatok példaanyagát a *p*, *b* hangokból szervezett szósorokkal.

<i>ma – me – má – mé</i>	<i>mo – mö – mu – mü</i>	<i>mo – mí – mó – mu</i>
<i>mar – mer – már – mér</i>	<i>most – múlik – mállik</i>	<i>mögötte – megette</i>

Ma mentem messzire, Meseország mélyére.

A nyelv összehangolt izommozgásának fejlesztését, valamint a nyelv automatikus munkáját tudatosítjuk a **nyelvgyakorlatokkal** úgy, hogy a szájüreg legkülönbözőbb képzési területeire irányítjuk a nyelvet. A gyakorlatokat például így vezethetjük.

Egyszerű nyelvyakorlatok

Ezeket a gyakorlatokat úgy is végeztethetjük, hogy a nyelv hegyével az ellenkező irányba haladunk (előlről hátra, hátulról előre). Nehezíthetjük a gyakorlatot, ha a nyelvet az artikulációs bázis megnevezett részeihez szorítjuk 2–3 másodpercig úgy, hogy közben erősen lefele ejtjük az állat.

- a) Nyissátok nagyra a szátokat! Mozgassátok föl-le a nyelveteket, közben érintsék a felső, majd az alsó fogsorotokat vagy fogmedreteket!
- b) Nyissátok akkorára a szátok, mintha az *á* hangot ejtenétek! Nyelvhegyetekkel érintsék — az alsó, majd a felső ajkatokat;
— a felső fogsorotokat, utána a fogmedreteket;
— a szájpadlás közepét;
— végül emeljétek hátra a nyelveteket (amennyire tudjátok)!

Összetett nyelvyakorlatok

Kiváltképpen fontos a *r* hang képzésének gyakoroltatása, ugyanis ekkor a szükséges erőteljes mozgással az egész nyelvmozgást erősítjük.

Pörgessük a nyelvünket, képezzünk *r* hangot!

Reggelire retket, reteksalátát, paprikát, paradicsomot, karalábét rendeltem rozskenyérrrel.

Úgy kell válogatnunk a rendelkezésünkre álló szemelvényekből, hogy a *szöveges nyelvyakorlatok* a teljes artikulációs bázist fejlesszék!

Kiss Dénes: Korong forog

<i>Görbe bögre</i>	<i>Perdül-görbül</i>	<i>Korongokon</i>	<i>Korong forog</i>
<i>forog körbe.</i>	<i>kerekedve.</i>	<i>hengeredik,</i>	<i>körbe-körbe.</i>
<i>Karimája</i>	<i>Fürge bögre</i>	<i>kerekdeden</i>	<i>Kerekedik</i>
<i>kerek pörge.</i>	<i>forog körbe.</i>	<i>forgolódik.</i>	<i>görbe bögre.</i>

Eredményesen használhatjuk fel Weöres Sándornak a három görbe legénykéről szóló „Regélő” című versét a helyesejtés-tanítás egyszerű és összetett gyakorlatai keretében.

Az úgynevezett **lágyszájpadgyakorlatokkal** a beszéd nazális színezetét lehet korrigálni. Jó, ha tudunk füttyülni, és a füttyel hangmagasságot változtatni. Ezáltal a nyelvhát helyzete változik, a lágyszájpad is munkát végez. Tisztább hangok képzésére válik alkalmassá a beszélő. Végeztessük így a gyakorlatokat!

Egyszerű lágyszájpadgyakorlatok

Ügyeljünk arra, hogy a kapcsolt magánhangzók kiejtése se torzuljon! Gyakorlás közben ujjunkkal érdemes megtartanunk az állunkat.

Dőljétek hátra kényelmesen! Mondjátok ezeket a szótagokat / szósorokat / mondatokat:

- a) erőteljes, hangos képzéssel;
- b) fokozatosan gyorsuló tempóval;
- c) gyors pergő mozgással!

ká – ka – kö – ke – ko – ki ka – ká – kő – ké – kó – ke

Összetett lágyszájpadgyakorlatok

Az *összetett lágyszájpadgyakorlatokkal* az artikulációs bázis egyéb területeit is kondicionálhatjuk. Gyorsasági artikulációs gyakorlatokkal bővíthetjük ezeket a feladatokat, és az artikulációs területek hadarásmentes, pergő, gyors működését segíthetjük, például:

Káka között kucorog. Rőptessünk rigót! Törjünk mogyorót! Kergessünk rókát! Pörgessünk pörgettyűt!

A *szövegeket* úgy válogassuk, hogy az artikulációs bázis összehangolt fejlesztését tudjuk megcélózni. Az óvodában és/vagy az alsóbb évfolyamokon tanult mondókákat, nyelvtöröket, memoritereket gyorsasági gyakorlatként végeztethetjük, de csak addig szabad fokozni a tempót,

amíg a gyerekek nem követnek el helyesejtési hibákat. A gyorsasági gyakorlatokat hangadási és artikulációs gyakorlatok előzzék meg! Szeretik a tanulók azokat a játékos feladatokat, amikor tár-suk ajkáról kell leolvasniuk a „némán” ejtett hangokat.

Hintáztató

Egy – ösvényt küld a hegy,	Nyolc – visszalovagolsz,
Kettő – nyeretget köt a felhő,	Kilenc – ide sietsz,
Három – lendülsz fecskeszárnyon,	Tíz – viszel engem is.
Négy – szelek útján mégy,	Hinta, palinta,
Öt – kaput nyit a köd,	Vár a mesepalota.
Hat – bebocsát a Nap,	Lassíts, maradj is,
Hét – fényből szó mesét,	Felmegyek magam is.

Végezzünk a tanítás- és tanulásszervezés valamennyi időszakában jelentékenyebb számú artikulációs gyakorlatot, főképpen légzés- és időtartam-gyakorlatokkal egybekötve!

A beszéd folyamatában találkozó bizonyos mássalhangzók hangellentéte úgy oldódik fel biztonságosan, hogy egyes hangok módosulnak, megváltoznak, mások igazodnak, illetőleg kiesnek. Beszédhangjaink tiszta, pontos, határozott képzéséhez hozzátartoznak a hangkapcsolati törvények, a kiejtésitanítás szempontjából a **hangkapcsolati gyakorlatok**.

Az ilyen és hasonló példákban, ha azonos **magánhangzók találkoznak**, akkor mind a két magánhangzót teljes értékű hangként ejtjük, vagyis nem engedhető meg **hangzókivetés** vagy **rövidítés**.

beenged, kiíssza, rááll; lelkiismeret; koordinál, vákuum; Kell-e ekkora alma?

A különböző magánhangzók találkozásakor minden hangot szólaltassunk meg tisztán! Az eltérő magánhangzók képzése között keletkezett **hiátust kitöltő j teljes értékű hangoztatása helytelen**.

fiⁱa, hiⁱú, diⁱó, teⁱa, ideⁱi, hiⁱába; iskolaⁱi rádiⁱó; Miⁱért?

A normakövető köznyelvi kiejtés megköveteli a **mássalhangzó-kapcsolatok** törvényszerűségeinek a megfelelő érvényesítését. De nem egyforma mértékben és érvénnyel realizálódnak. Cél-szerűen összeválogatott hangoztatási példákkal megelőzhetjük a **betűejtést**, és kifejleszthetjük a helyesírásban nélkülözhetetlen **beszédhallást**.

Részleges hasonulás

- Zöngétlenné válás: rabszolga – [rapszolga], hoztam – [hosztam], nádcukor – [nárcukor], nagy csapás – [nary csapás] stb.
- Zöngéssé válás: lépdél – [lébdél], Tamás – [Tamázs doboza], patakban – [patagban], vasgerenda – [vazsgerenda] stb.
- A képzés helye szerinti hasonulás: azonban – [azomban], ellenben – [ellemenben], szénpor – [szémpor], színpad – [szímpad] stb.

Teljes hasonulás

- Írásban nem jelölt: *anya* – [annya], hagyják – [haggyák], bátyjuk – [bátyuk], fogyjon – [foggyon]; nem érvényesül: *célja* (céjja), *daljáték* (dajjáték), *eljátszik* (ejjátszik) stb.
- Írásban jelölt: Hasal hassal, szájjal szájal, tüzel fával, vasal vassal, fülel füllel, de nem tűzzel.

Összeolvadás

- Kötelező érvényű: *kútja* – [kúttya], *füts* – [füccs], *kenj* – [kenny], *fogadsz* – [fogacc] stb.
- Választékos kiejtésben: *lágyság* – [látyság] / [láccság], *nagyszerű* – [natyszerű] / [naccerű] (Inkább részleges hasonulás.)

Rövidülés

Az egymás mellé kerülő két mássalhangzó közül az egyik gyakran hosszú. Ezt igyekezzünk *félhosszan* ejteni, így a helyesírást, sőt az olvasást is segítjük.

kinnlevő – kinⁿlevő, szálldos – szál^ldos, balett-táncos – balet^t-táncos,
álldogál – ál^ldogál, váll-lap – vál^l-lap, sakk-kör – sak^k-kör

Mássalhangzó-kiesés

Ha nem összetett szavakban kerül egymás mellé három-három azonos mássalhangzó, igyekezzünk mindegyiket realizálni, például úgy, hogy egy félértékű lesz a kiejtésben.

Ha összetételben halmozódnak az egymás mellé kerülő mássalhangzók, ne vessük ki egyiket sem, mert nehezíti a jelentés-felismerés mellett a helyesírást is.

<i>ajánlkozik</i>	–	<i>aján^lkozik</i>	<i>keresztzál</i>	–	<i>szsz</i>	→	<i>t</i>
<i>jelentkezik</i>	–	<i>jelen^tkezik</i>	<i>liftpénz</i>	–	<i>fp</i>	→	<i>t</i>
<i>mondta</i>	–	<i>mon^dta</i>	<i>tarackfű</i>	–	<i>cf</i>	→	<i>k</i>
<i>Kösd meg!</i>	–	<i>Kös^d meg!</i>	<i>ingnyak</i>	–	<i>nny</i>	→	<i>g</i>

A hangkapcsolat-gyakorlatokat akkor kezdjük el gyakoroltatni, amikor az ilyen típusú szavak, szószervezetek megjelennek a szövegekben. A hasonulásokra és az összeolvadásra stb. alaposan végiggondolt kifejezésbokrok jó előkészítői lehetnek a helyesírás-tanításnak is. A felolvasáskor vagy az élőbeszédben ejtett hangkapcsolati hibákat következetesen javíttatnunk kell.

A hangkapcsolati hibák megszüntetésének legeredményesebb módja a beszélgetés, az élőbeszéd gyakoroltatása, amikor az egészséges ritmusú és tempójú beszédben automatikusan érvényesülnek a hangkapcsolatok törvényszerűségei.

Célszerű rendszeresen gyűjtenünk a beszédhangok kapcsolódásának különböző eseteit, mert a szavak / kifejezések helyesejtését és helyesírását párhuzamosan gyakoroltathatjuk.

Összefoglalás

Jelen írásomban *az artikuláció alapjával* szolgáló *ajak-, valamint magán- és mássalhangzó-artikuláció tanítását, alkalmazását* állítottam középpontba nélkülözhetetlen *háttérismereteket* mozgósítva, *a követelményeket* hangsúlyozva és bizonyos *módszereket* ajánlva a mindennapi, megkerülhetetlen, a helyesejtést tanító, fejlesztő tanítói, magyartanári munkánkhoz.

★ ★ ★

Laczkó Mária

A magyartanítás fonáksága: a nyelvtanóra és szerepe

Bevezetés

A Magyartanárok Egyesülete *Mostohagyerek a magyartanításban* címmel konferenciát szervezett tavaly, amellyel a nyelvtanítással kapcsolatos nehézségekre, aggályokra és a lehetséges következményekre szerették volna felhívni a figyelmet az előadók. Jómagam ugyan nem vettem részt a konferencián, ám többéves tanári tapasztalatom szintén azt igazolja, hogy a magyar nyelvtan tanítása problematikus. Igaz ez az általános iskolára is, ám meglátásom szerint a középiskolai magyar nyelvtan oktatására talán még jobban jellemző. Ez utóbbi iskolatípusban a probléma már az óra megtartásával vagy meg nem

tartásával kezdődik, hiszen nagyon gyakran irodalomórát tartanak helyette, s „divattá vált” az ún. tömbösített formában megtartott nyelvtanóra is, amikor a diák esetleg hetekig nem találkozik a tárggyal. Így előfordulhat az, hogy a tanuló a négy középiskolai év alatt nyelvtant alig tanul, de az is, hogy a tömbösítés eredményeképpen egy érettségiző osztály az érettségi évének márciusában már nem találkozik a nyelvtannal. Következésképpen a magyar nyelvtan nem kedvelt tárgy, ám voltaképpen ily módon nincs is idő arra, hogy a tanuló megismerkedjen olyan nyelvi jelenségekkel, amelyek mindennapjainkat átszövik, amelyek érdekességként motiváltá tennék/

tehetnék őket a nyelvtan megkedvelésére. Nem is szólva arról, hogy bizonyos készségek, pl. a helyesírás-készség, a stilisztikai érzékenység, a szövegalkotás, szövegértés vagy a szóbeli és írásbeli kifejező-készség gyakorlására, fejlesztésére így aligha juthat idő, holott az empirikus kísérleti eredmények objektív adatai is alátámasztják a pedagógiai gyakorlatban e területeken tapasztaltakat, és megerősítik a fejlesztés szükségességét. Az is gyakori, ha csökkenteni kell az óraszámot, akkor éppen a magyarórák száma csökken, köztük is a magyar nyelvtan. Így nem ritka, ha heti egy órára redukálódik például a középiskolában a tárgy óraszám, holott éppen az ellenkezőjére lenne szükség. A pedagógusok pedig így gyakran vannak azon a véleményen, hogy a heti egy alkalom olyan távolságot jelent az egyes órák között, hogy a tananyaggal nem képesek haladni, hiszen az egyik héten tanultakat csak egy hét múlva lehet ismét folytatni, amikor a diák azt már el is felejtette. Így számukra megoldásnak tűnik a már említett tömbösítés, amikor a nyelvtan bizonyos időszakokban több órában kerül elő, vagy az a megoldás, hogy elkezdik a nyelvtant tanítani heti két órában egy adott időpontban, s addig tart így a nyelvtan tanítása, ameddig a tárgy óraszámára biztosított időkeret tart. Mindezzel szorosan összefügg az a nagyon gyakori jelenség, ami az érettségi vizsgákon tapasztalható. Egyrészt az érettségi tételek aránytalansága, ami az irodalom túlsúlyát, hangsúlyosságát mutatja, másrészt az – és ez az előzőnek vélhetően valamiféle következménye –, hogy a diákok sokkal kevésbé tudnak a nyelvtantételekről beszélni nemcsak a középszintű, de az emelt szintű érettségi vizsgákon is. S hasonlóan a gyakorlati feladatok megoldása is komoly kihívást, nemegyszer akadályt jelent az érettségizőknek. Mindez persze azzal is kapcsolatba hozható, hogy maga a vizsgarendszer megengedi azt, hogy amennyiben a diák a nyelvtantételet nem tudja, de a másik tárgyból, irodalomból jól vagy viszonylag jól felel, sikeresen leérettségizhet magyar nyelv- és irodalomból, hiszen a két tárgy tartalmi és formai értékelése együttesen történik. Elvben tehát a magyar nyelvtan és az irodalom is 50-50%-ot képvisel a vizsgán, ám a gyakorlatban a minősítésben ez mintha mégsem így jelenne meg. S mivel a diák nyelvtanfelelet nélkül is érettségi bizonyítványt kaphat, ez ismét annak kedvez, hogy az oktatás hangsúlyosan az irodalmi anyagra korlátozódjon. Az már szinte „mellesleg”, hogy a középiskolában egyébként a nyelvtan és az irodalom két tárgyat és két osztályzatot képvisel, ám az érettségi vizsgán a minősítés egy tárgyként jelenik meg.

A tantárgyi óraszámért vívott harc régebben is problémát jelentett. Adamikné Jászó Anna több mint húsz évvel ezelőtt úgy fogalmazott, hogy „1950 óta kimutathatóan minden tantervi változtatás a magyarórák számának csökkentésével is járt (Adamikné 1993: 194). S bár ő az alsó tagozatos 4. osztályosok

óraszámának 1978-as csökkenését emelte ki, hisz azt nem ellensúlyozták, elmondhatjuk, hogy manapság a felső tagozatos magyarórák és a középiskolai magyarórák száma ma annyi, mint amennyire szükség volna. A szakközépiskolákban hetente 4 magyarórát adnak átlagosan, közülük a nyelvtanóra száma a kevesebb, heti egy óra a kerettantervben. Ebben az iskolatípusban a KLIK a 2013/14-es tanévben még engedélyezte a tanulócsoportok bontását a magyar esetében, ami jórészt az anyanyelvi ismeretek oktatásához nyújtott segítséget, míg a 2014/15-ös tanévben már nem. Úgy vélem, a magyartanárok, de főképpen a szakközépiskolában magyartanárok szinte egyöntetű véleménye, hogy éppen ez az iskolatípus az, ahol nagyobb szükség lenne a bontott órákra és az óraszám emelésére. Nemcsak azért, mert a gyengébb képességekkel érkező diákok felzárkóztatása, fejlesztése kisebb csoportokban és több, rendszeres, tervszerűen felépített óra megtartásával eredményesebb lehet, de azért is, mert az érettségi vizsgára történő felkészülés és felkészítés igényli is ezt az óraszámot. Különösen, ha meggondoljuk azt, hogy a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga tárgya nem tér el a gimnáziumokban tanulóktól egyik elemét tekintve sem.

A kérdéskörrel természetesen összefügg a magyartanár személye is. Sokszor tapasztalható, hogy az irodalmat és a nyelvtant is tanító pedagógus maga is inkább irodalmár, így szinte automatikusan az irodalmat helyezi a középpontba. Mindezt még az is „tetézi”, hogy gyakran arra hivatkozik, hogy az irodalomban megtanítandó tananyag jóval több, mint a magyar nyelvtanban. Ennek a szempontnak kétségtelen van relevanciája, ám ha tekintetbe vesszük, hogy a nyelven keresztül számtalan irodalmi problémára világíthatunk rá, akkor a nyelvtan nem kizárólag a leíró nyelvtan tanítását jelenti, hanem ennél sokkal több mindent.

Jelen kutatás célja az, hogy kérdőíves vizsgálattal kapott objektív adatok alapján mutassunk rá a magyar közoktatásban, elsősorban a középiskolai anyanyelvoktatással, a magyar nyelvtan tantárgy tanításával kapcsolatos problémákra. Célunk az, hogy empirikus eredményekkel is alátámaszunk azokat az aggasztó jelenségeket, amelyek a tárgy helyzetével, oktatásával kapcsolatban napvilágot látnak, remélve, hogy a segélykiáltások a döntéshozók mellett az érintett pedagógusok füléig is eljutnak.

Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kérdőíves vizsgálatban 60 egyetemi hallgató vett részt, első és második évfolyamosok, valamennyien pedagógushallgatók. Átlagéletkoruk 20,6 év volt. A válaszadó hallgatók nagyobb része (85%-a) gimnáziumban érettségizett, kisebb része (15 %) pedig szakközépiskolában. A gimnáziumot végzetek 45,1%-a általános tagozatra járt, 47,1%-a emelt nyelvi osztályban érettségizett és 7,8% vett részt a kétnyelvű középiskolai oktatásban. A szakközépisko-

lások túlnyomó része (77,8%) várhatóan általános tagozaton tanult, kisebb részük (22,2%) emelt nyelvi oktatásban részesült.

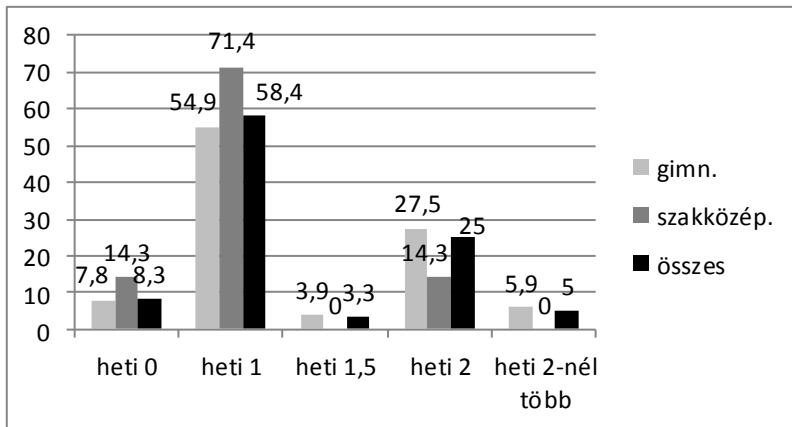
Összeállítottunk egy kérdőívet, amelyben a diákok nyelvtannal kapcsolatos attitűdjére, véleményére, középiskolai tanulmányaikra, szokásaikra, tantárgyi óraszámaira, a tanult ismeretek témaköreire kérdeztünk rá. Az egyes kérdésekre adott válaszait százalékosan értékeltük, és statisztikai vizsgálatnak is alávetettük. Összesen 1800 választ regisztráltunk és dolgoztunk fel.

Eredmények

Kérdőívünk első kérdése a nyelvtanórák óraszámával volt kapcsolatos. A hallgatók válaszait (1. ábra) összesítve és az iskolatípus szerinti bontásban is közöljük.

A legtöbb diák várhatóan heti egy órában tanulta a magyar nyelvtan tárgyat iskolatípustól függetlenül, ám a szakközépiskolások körében kapott százalékos érték kiugróan magas, a statisztikai vizsgálat alapján szignifikáns mértékű az eltérés (egymintás T próba: $t(2)=12,266$, $p=0,007$). A heti két óra aránya mindkét iskolatípusban ehhez képest jóval kevesebb (párosított T próba: $t(2)74,344$, $p=0,049$), főleg a szakközépiskolásoknál nagy a különbség a heti egy és a heti két nyelvtanórán tanulóik számában. Ha a heti kétórás óraszám esetén a gimnáziumban és a szakközépisko-

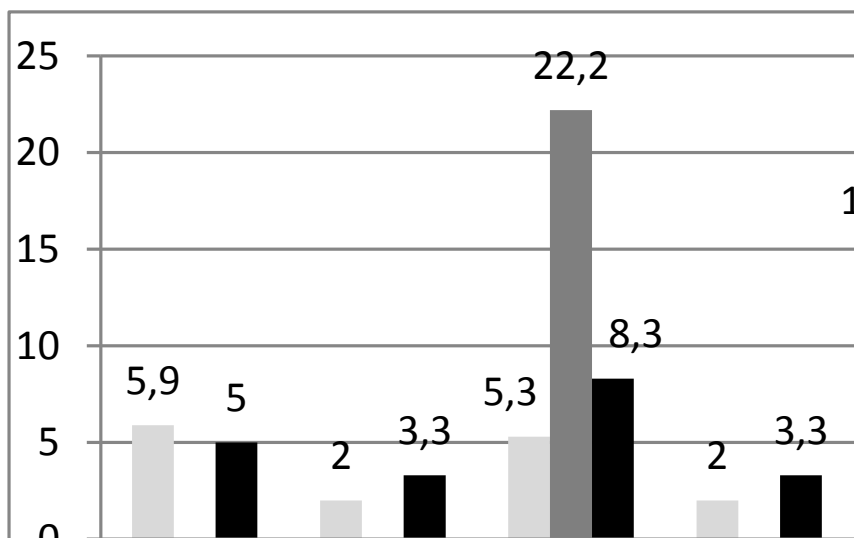
lában tanulókat vetjük össze, akkor az utóbbiak aránya a felére csökken a gimnazistákéhoz képest. A különbséget a statisztikai vizsgálat is alátámasztotta (egymintás T próba: $t(2)=5,500$, $p=0,031$), s így a bevezetőben írtakat igazolja. Azt, hogy a szakközépiskolában a kerettanterv 1 órát enged a magyar nyelvtan oktatására, s az anyanyelvi ismeretek oktatása a szabad órakeret terhére általában nem kap plusz óraszámot ebben az iskolatípusban. A nyelvtant heti két óránál több órában tanulók kizárólag gimnazisták, arányuk azonban nem túl magas. Az is figyelemre méltó, hogy a hallgatók 8%-a úgy vélekedett, hogy nem volt nyelvtanórája hetente, s ha ebben a két iskolatípus tanulóit hasonlítjuk össze, akkor a szakközépiskolásoknál ez az arány a duplája a gimnazistákénak (egymintás T próba: $t(2)=4,852$, $p=0,04$). Összességében a kapott adatok egyértelműen igazolták tapasztalatainkat, azt, hogy a legtöbb esetben a nyelvtan tantárgy óraszámja a középiskolai oktatásban mindössze heti egy óra, és csak a tanulók egynegyede az, aki szerencsésnek mondhatja magát, mert anyanyelvét heti két órában tanulhatta. Az is elmondható, hogy az iskolatípusnak a nyelvtanórák számára szintén van hatása, s a kedvezőtlen óraszámok a szakközépiskolában jobban megmutatkoznak.



1. ábra: A nyelvtanórák heti óraszámának eloszlása (%)

A nyelvtanórák rendszerességével, megtartásának módjával kapcsolatos kérdésre (2. ábra) adott válaszok is a várakozásainknak megfelelően alakultak. A hallgatók 73,3%-a vélekedett úgy, hogy nyelvtanóráik rendszeresek voltak, hetente tartották számukra azt, míg több mint 16%-uknak volt valami szokatlan a nyelvtanórájukat illetően. Ez a szám magába foglalja azokat, akiknek alig volt a középiskolai tanulmányaik során nyelvtanórájuk, és a tömbösített formában tanulókat is. Ha a kétféle megoldást külön szemléljük, akkor érdemes azt kiemelni, hogy kifeje-

zetten a gimnáziumban tanulók jelezték azt, hogy a nyelvtanórát nem tartották meg, helyettük az iskolai tanulmányok során inkább az irodalomra helyeződött a hangsúly. S bár e tanulók aránya mindössze 8%, mégis hangsúlyozandó, hogy a vizsgált mintában ez az érték az emelt nyelvi és a kéttannyelvű gimnáziumi osztályokban tanulóokra vonatkozik. A szakközépiskolában érettségizetteknek nem volt jellemző, hogy a középiskolai évek alatt ne lett volna nyelvtanórájuk, noha heti 0 órát jelölték az első kérdésre, feltehetően a tömbösített megoldás miatt.

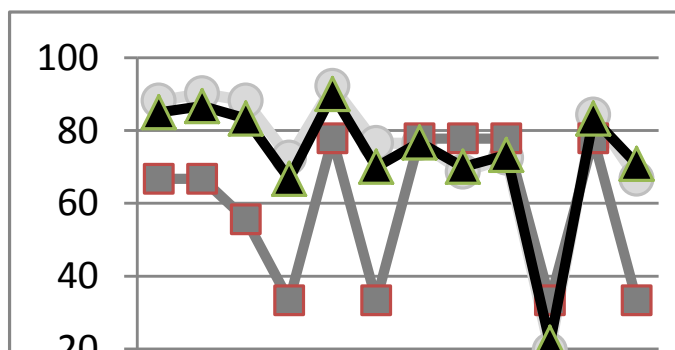


2. ábra: A nyelvtanórák rendszerességére vonatkozó adatok (%)

A tömbösített formában tartott nyelvtanóra mind a két iskolatípusban tanulónál megjelent, igaz ellentétesen. A gimnáziumokban érettségizettek válasza azt mutatták, hogy a tömbösítésben tanulók aránya 7,5%, és nagyobb részüknek 2-3 hetente volt így nyelvtanórájuk, kisebb részüknek azonban ennél is ritkábban. A szakközépiskolában érettségizetteknek viszont több mint 20%-a vélekedett úgy, hogy 2-3 hetente tömbösítve voltak a nyelvtanóráik a középiskolában. Ha meggondoljuk azt, hogy a válaszadók között mindössze 15% a szakközépiskolai tanulók aránya, akkor a náluk megjelenő 22%-os válasz a tömbösítésre vonatkozóan mindenképpen figyelmet érdemel. Úgy tűnik tehát, hogy a szakközépiskolában sokkal gyakrabban élnek a tanárok a tömbösített formában történő oktatással. Összességében a válaszadók százalékos adatai objektív módon támasztják alá azt a pedagógiai tapasztalatot, amit a beveze-

tőben hangsúlyoztunk, és amivel nem értünk egyet. Azt tehát, hogy a nyelvtanórák gyakorisága csökken, mintha ezzel a tantárgy „értéke” sem lenne azonos az irodaloméval. Az, hogy ez a gimnáziumban, sőt azok nyelvi osztályaiban és a szakközépiskolákban is tendenciának tűnik, elgondolkoztató, különösen az utóbbi iskolatípusban, ahol köztudottan sok és sokféle anyanyelvi problémával küszködő gyermek tanul. Éppen ezért a heti egy óra rendszeresen tartott nyelvtanóra meglátásom szerint szükséges, s nem helyettesítendő a tömbösített formában tartott órával, még akkor sem, ha a pedagógus válasza a tömbösítés mellett az, hogy a heti egy óra olyan idő, ami alatt nem tud haladni.

Megkérdeztük a hallgatókat arról is, hogy a magyar nyelvtanórákon a nyelv mely területével foglalkoztak, mit tanultak (3. ábra).



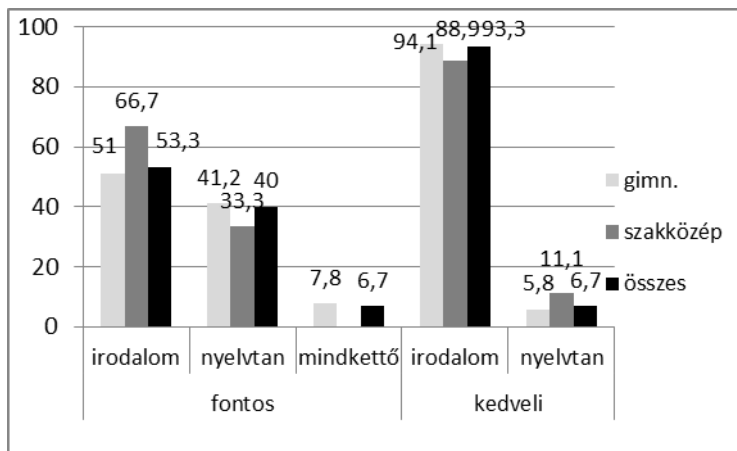
3. ábra: A tanult tananyagrészek megoszlása (%)

A rövidítések: Ha=hangtan, A=alaktan, Sz=szófajtan, Szó= Szótan, frazeológia, M= Mondattan, R= retorika, K= kommunikáció, S=stiliztika, B/Bt= beszédművelés, beszédtechnika, Nyt= nyelvtörténet, Szó= szövegten

A válaszok ezúttal is meglehetősen heterogén képet festettek. Ha az összesített adatokat nézzük, akkor elmondható, hogy a klasszikus leíró nyelvtani részek, közöttük is a mondatnak az, amit a legtöbben tanultak, továbbá a nyelvtörténet. Utóbbi a 12. évfolyam tananyaga, így vélhetően ezért jelenik meg nagyobb arányban. Ugyanakkor a szókészlettelannal vagy a szólásokkal jóval kevesebbet foglalkoztak a megkérdezettek, és hasonlóan alacsonyabb a százalékos arány a helyesírást, a kommunikációt és a szövegtag tanuló esetében. Az pozitívumnak tekinthető, hogy a retorikát és a stilisztikát többen tanulták, bár a leíró nyelvtani részeket tanulók arányához képest kevesebben. Az, hogy beszédművelést, beszédtechnikát nem tanulnak a középiskolában, köztudott, így a nagyon alacsony eredmények egyáltalán nem meglepőek. Ha az iskolatípusok szerinti bontást is megnézzük, akkor azt látjuk, hogy mind a gimnazisták, mind a szakközépiskolások esetében közel azonos lefutású a grafikon görbe, azaz a válaszadók szerint mindkét iskolatípusban hasonló területeket hasonló megoszlásban tanultak. A kétféle iskolatípus között azonban várhatóan van különbség, ami azzal a jól ismert ténnyel függhet össze, hogy a szakközépiskolában mindenre kevesebb idő jut az óraszámok kisebb volta miatt. Így a klasszikus leíró nyelvtani területek, mint a hangtan, az alaktan, a szófajtan vagy a mondatnak jóval kisebb szerepet kapnak, s e különbségeket a statisztikai próba is igazolta (párosított T próba: $t(3)=6,136, p=0,009$). Néhány területen elentélesen jelenik meg a két iskolatípusban a különbség, így például a helyesírás, a szótan, a frazeológia, a szövegtag vagy a beszédtechnika területén. A gimnáziumban érettségizettek több mint 75%-a vélekedett úgy, hogy a helyesírás tananyagként, gyakorlasként megjelent a középiskolában, míg a szakközépiskolában érettségizetteknek valamivel több mint a harmada (33,3%) válaszolta ugyanezt. Hasonló az eltérés a szótan/frazeológia és a szövegtag területén is. Ezek az eredmények mindenképpen hangsúlyozandók még akkor is, ha egy szűkebb mintára vonatkoznak az adatok, hiszen a minta több és többféle középiskola, beleértve a települések többszörösét is, diákjainak véleményén alapszik, és így vélhetően hasonló eredmények születnének egy nagyobb mintán is. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a felmérés adatai a saját pedagógiai gyakorlatunkban tapasztaltakat – amelyek a kérdőíves vizsgálattal ellentétben csak Budapestre vonatkoznak – egyértelműen igazolták. A szakközépiskolában tehát úgy tűnik, éppen azok a részterü-

letek kapnak kisebb hangsúlyt, amelyek a pedagógiai gyakorlatból tudjuk, hogy gyakran az ebbe az iskolatípusba jelentkező és itt tanuló diákoknak komoly problémát jelentenek. A helyesírás elégtelensége, hibázásai, a szókészlet nagyságának, a szavak előhívásának nehézségei, és ezzel összefüggésben a szövegalkotási problémák, valamint a szövegértés hiányosságai általában is megfigyelhetőek a középiskolás korosztály körében, de a vizsgálatok szerint az iskolatípus szintén hatással van a kedvezőnek nem mondható jelenségekre (vö. Laczkó 2007a,b, Vallent 2008, Boncsér et al. 2010, Vidákovich – Cs. Czachesz 2001). Érdemes a beszédművelés, a beszédtechnika és a stilisztika tárgyakat is kiemelni, hiszen ezek a szakközépiskolában végzetek válaszaiban jelennek meg nagyobb százalékban, igaz nem szignifikáns mértékben, s náluk is rendkívül alacsony a százalékos érték. Úgy tűnik tehát, hogy a szakközépiskolában arra, hogy hogyan kell nyilvánosan megszólalni, helyes hangsúlyozással, szünettartással beszélni, a beszédhangokat helyesen képezni vagy a beszédhelyzethez igazodó stílust megtalálni, mintha valamivel nagyobb figyelmet fordítanak. Ezt mutatja az is, hogy ebben az iskolatípusban tanulók magasabb arányban jelölték azt, hogy a négy év alatt kommunikációt tanultak, kommunikációs gyakorlatokat végeztek, mint a gimnáziumban végzett diákok. Mindez összefügghet azzal a pedagógusok körében hangoztatott nézettel, miszerint a tanuló beszédének fejlesztésére nagyobb szükség is van. Köztudott ugyanis, hogy a mai fiatalak renyhe artikulációja, gyors tempója, helytelen beszédtechnikája és pongyola stílusa általános jelenség (Laczkó 2009a,b, Vallent 2010), de az iskolatípus hatása itt is megmutatkozik, s így a szakközépiskolai tanulóknál sokkal jobban megfigyelhető a jelenség, mint a gimnazistáknál.

Megnéztük, hogy a megkérdezett diákoknak a magyar nyelvtan tantárgyhoz fűződő attitűdje hogyan alakul. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon az irodalmat vagy a nyelvtant tartják-e fontosabbnak, és mivel indokolják válaszaikat, másrészt azt, hogy melyiket és miért kedvelik. A megkérdezettek leendő pedagógusok, ezért feltételeztük, hogy a nyelvtan fontossága hangsúlyosan jelenik meg náluk, ám azt is gondoltuk, hogy a személyes kötődésük inkább az irodalomhoz kapcsolható. A kapott adatok előzetes várakozásainkat csak a személyes kötődésükkel összefüggésben tükrözték (4. ábra).



4. ábra: a tanulói attitűdök az irodalom és a nyelvtan tárgyra vonatkozóan (%)

A válaszadó diákok 53,3%-a az irodalmat, 40%-uk a nyelvtant tartotta fontosabbnak. A hallgatók 6,7%-a egyformán fontosnak vélte a nyelvtant és az irodalmat, és ezen hallgatók mindegyike gimnáziumban érettségizett. Az iskolatípus szerint némi eltérés megfigyelhető, hiszen a gimnáziumban érettségizetteknek a két tárgyra adott válaszok százalékos értékei között kisebb a különbség, mint a szakközépiszkolában érettségizetteknek (irodalom: 51%, nyelvtan: 41,2%, mindkettő: 7,8%). A szakközépiszkolában érettségizettek az irodalmat 66%-ban jelölték, míg a nyelvtant csak 33,3%-ban. Ez a százalékos arány a kétféle iskolatípusban tanulók beszédével is kapcsolatban lehet. A hallgatók választásukat iskolatípustól függetlenül a legtöbbször azzal indokolták, hogy az irodalom az *alpműveltség része*, s gyakori volt az irodalom *érdekesebb és könnyebben tanulható* indoklás is. A ritkább indokok között találtunk olyat, hogy az irodalom *szemléletformáló*, megtanítja a *sokrétű gondolkodást*, s előfordultak a *személyes kötődésre*, a *versek* vagy az *olvasás szeretetére* irányulóak is. A nyelvtant fontosabbnak tartók a leggyakrabban azzal indokolták döntésüket, hogy a nyelvtan *megalapozza a helyesírást*. A ritkább válaszok között azt említették, hogy a *nyelvtant többször használjuk*, a *nyelvtan nélkül nincs irodalom*, vagy a nyelvtan a *helyes beszédhez* kell. A hallgatók indoklásai elgondolkoztatók, mert egyfelől a két tárgy közötti diszkriminációt sugallják az irodalom javára. Nemcsak azért, mert az általános műveltséghez hozzátartozónak vélik, de a szemléletformálás és a sokszínű gondolatok kialakításának eszköztét is látják benne. Másfelől a nyelvtan fontosságának indoklásában helyet kapó válaszok arra hív(hat)ják fel a figyelmet, hogy a helyesírásra szükség van a nyelvtanórákon, hiszen azt a gyakorlatban fontos tudnunk és alkalmaznunk. Ugyanakkor arra is rámutatnak az indoklások, hogy a helyes beszéd alapja, s az irodalomban a különböző vélemény-

nyek és nézetek összevetésének alapja is a nyelv. Pléh Csaba a bevezetőben említett konferencián úgy fogalmaz, hogy a nyelvhasználatnak társas összetevői vannak, s beszéd közben működtetjük azt a tudatelméletet, ami biztosítja, hogy a beszélgetőpartner mentális gondolatait, érzelmeit, vágyait követni tudjuk, s ily módon a kevésbé jól fogalmazott vagy hiányos nyelvi információk alapján is megértjük a másik ember szándékát. Vagyis arra utal, hogy a nyelvtan tanításának a nyelv társas szemléletéből lenne érdemes kiindulnia. Ezzel rávilágít arra, hogy a nyelvtan egyáltalán nem lehet kevésbé fontos, mint az irodalom, amit az a néhány hallgató is jól érzett, aki úgy fogalmazott, hogy nyelvtan nélkül nincs irodalom. Arra a kérdésre, hogy melyiket kedvelik, az elvárásainknak megfelelő válaszok születtek, hiszen 93,3%-ban az irodalom került ki győztesen. A gimnáziumban végzeteknél 94,1%, a szakközépiszkolában érettségizetteknek 88,9% az irodalom választásának az aránya. Az indoklás itt is változatos. Az *irodalom szeretetét* a hallgatók zöme azzal indokolta, hogy az *irodalom érdekesebb, izgalmasabb, nem száraz*, és itt is megjelentek a *személyes* válaszok: *hosszám közelebb áll, szeretek olvasni*. Azonban olyan indoklások is voltak, hogy *zömében irodalomóra* volt, *nem volt választási lehetőség, jó hangulatúak* voltak az órák. A *nyelvtant kedvelők* a *személyes kötődést* és az *óra színességét* emelték ki. A válaszok összességében azt a beállítódást tükrözték, ami napjainkban sokszor tapasztalható általános vélemény. Vagyis azt, hogy az irodalom érdekesebb, és könnyebben megjegyezhető, a nyelvtan pedig szárazabb, több szabályt kell megtanulni és kötetlenebb. Ez ismét metodológiai szempontokat vet fel. Nem hiszek abban, hogy a nyelvtanóra száraz, nem lehet izgalmas vagy érdekes – főleg nem, ha a Pléh Csaba által említett szempontot is figyelembe vesszük –, és még abban sem, hogy a helyesírás tanítása az csak a szabá-

lyok betanultatását jelentheti. Többéves gyakorlatom azt igazolta, hogy a nyelvtant is lehet érdekesen tanítani, érdemes a gyakorlatban található nyelvi jelenségekkel foglalkozni, gyakorlati példákból kiindulni, hasznos új típusú feladatokat adni vagy akár az IKT-eszközöket alkalmazni. Az utóbbit különösen fontos hangsúlyozni, mert nem kész anyagokat, hanem az életből vett példákat adhatunk a diákok kezébe a vizsgálódáshoz, akik rádöbbenhetnek, hogy a nyelv, a nyelvi jelenségek átszövik mindennapjaikat. A diákok fogékonyak erre, és ha adunk esélyt arra is, hogy megszólaljanak, hogy a nyilvános megszólalás során a retorika eszközeivel éljenek, akkor konkrét gyakorlati kérdéseket is megfogalmaznak, és saját álláspontjukat is igyekeznek képviselni. Arról nem is szólva, hogy az irodalom keresztül a nyelvtani jelenségeket, a nyelvtan részterületeit változatosan és színesen lehet oktatni. Tudom, hogy a kezdő magyartanárok még nagy lelkesedéssel készülnek az órájukra, s szerencsére vannak jó és hasznos ötleteik is a magyar nyelvtanóra vezetéséhez (személyes tapasztalatom is van ebben). Azonban azt is érdemes hangsúlyoznunk, hogy a sok éve a pályán levő, rutinos magyartanár, aki az irodalmat még jobban is szereti, hagyja el/tartja ritkábban vagy tömbösített órában a nyelvtant. Holott némi idő ráfordításával éppen az irodalmat tudná felhasználni, hogy a nyelvtant is népszerűsítse.

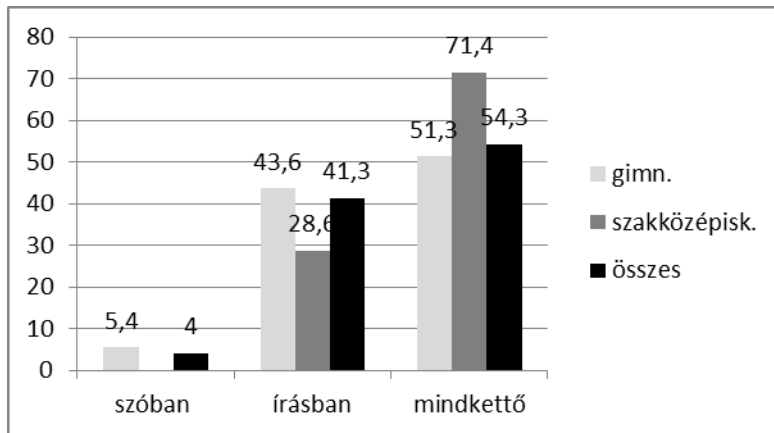
Kérdőívünk további részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a magyar nyelvtan egyes részterületeinek anyagáról miképpen vélekednek a hallgatók. Köztudott, hogy a szövegértés a magyar közoktatás egyik fontos része számtalan oknál fogva. Megoszlanak a vélemények, hogy ez az irodalom vagy a nyelvtan tárgya része-e, mint ahogy az sem egységes – hiszen tudományterülettől függően változik –, hogy hogyan definiáljuk magát a fogalmat. Pedagógiai értelemben az a meghatározás fontos, hogy a szövegértés az a folyamat, amelyben az olvasó képes a szövegben használt fogalmakat azonosítani, és ily módon a lényeges és lényegtelen részeket megkülönböztetni, valamint a következtetéseket megfogalmazni (Lénárd 1979). Ebben az értelemben ugyanis a szövegértés a feladatmegértés alapja, s a tanulást is meghatározza. A szövegtannal és így a szöveg szerkezetével, jellemzőivel a nyelvtan foglalkozik, a szövegértés folyamatait a nyelvészet tárgyalja, s így a szövegértési és szövegalkotási képesség fejlesztését is a nyelvtanhoz kötik. A nyelvtanórák kétségkívül a szövegalkotási és szövegértési képesség szinterei, de nem kizárólagos szinterei, különösen nem a szövegértési képesség fejlesztését tekintve. Nézetünk szerint ugyanis mind a szövegalkotási képesség, mind a szövegértési képesség fejlesztése a magyarárókon kívül (amibe értelemszerűen az irodalmat is értjük) más tantárgyak feladata is. Különösen hangsúlyozandó ez a középiskolában, ahol a szövegértéssel kapcsolatos empirikus vizsgálatok a szöveg típusa

alapján narratív-leíró-magyarázó sorrendet eredményeztek (Laczkó 2006, 2011), amelynek magyarázóatúl a szöveg szerveződése szolgál (Pléh 2014). Következésképpen a szövegértés fejlesztése a természettudományos tárgyakat tanítók felelőssége is. A kérdőíves vizsgálatban azt vizsgáltuk, hogy a szövegértés fejlesztése a magyarárókon az irodalom vagy a nyelvtan tantárgy keretében történt-e. A hallgatók zöme (73,3%-a) vélekedett úgy, hogy a szövegértés fejlesztése az irodalomra keretében történt, 16,7% mondta azt, hogy nyelvtanórán, és a hallgatók 10% volt az, aki mind a két tárgyat megnevezte. Az iskolatípusokban is hasonlóak az eredmények. A gimnáziumokban érettségizők 72,5%-a az irodalmat adta a kérdésre válaszként, a szakközépiskolában érettségizőknek pedig 77,8%-a válaszolta ugyanezt, míg a nyelvtant válaszoló a gimnáziumokban tanulóknak 17,6%-a, a szakközépiskolában végzőknek 11,1%-a volt. Azaz összességében itt is az elvárásoknak megfelelő kép bontakozott ki, a magyaráróknak inkább az irodalom az, ami a szövegértési képesség fejlesztésére szolgál. Vagyis a szövegértés fejlesztése vélhetően a narratív szövegekre irányul a legtöbb esetben, arra a szöveg típusra, aminek a megértése nemcsak az említett empirikus vizsgálatokban, de a PISA-vizsgálatban is a legjobb eredményt mutatja. Arra a kérdésre, hogy a diákok szövegértési stratégiákat tanultak-e, a hallgatók nagy része (66,7%) válaszolt neglegesen, és 16,7% igennel. A hallgatók több mint háromnegyede (71,7%) mondta azt, hogy a szövegértés jórészt feladatlapok megoldását jelentette. Az arányok az iskolatípusokban a következők: gimnáziumokban 64,7%, a szakközépiskolában 77,8% a nem válasz a stratégiákra, és 17,6%, illetve 11,1% az igen válasz. A szövegértési feladatlapok használata a gimnáziumban érettségizők körében 70,6%, a szakközépiskolában végzők között 77,8%. A válaszokból az is kitűnik tehát, hogy a szövegértési képesség fejlesztése nagyon gyakran sablon alapján történik, feladatlapokkal, s ezért kérdés is, hogy valójában szövegértést fejlesztenek-e ekkor vagy inkább az egyes szövegértési feladattípusoknak – amelyek az érettségi vizsgán is előfordulhatnak – a begyakoroltatása történik. Meglátásom szerint inkább az utóbbiról van szó.

Azt is megkérdeztük, hogy a hallgatók milyen formában, mit tanultak retorikai tanulmányaik során (5. ábra). Értelemszerűen azok válaszait tekintettük 100%-nak, akik tanultak retorikát. A hallgatók többsége (54,3%) úgy vélekedett, hogy írásban és szóban egyaránt gyakorolták az érvelést, mindössze 4% mondta azt, hogy csak szóban volt ilyen gyakorlatuk, és a hallgatók 41,3 %-a csak írásban kapott érveléssel összefüggő feladatot. Ha az iskolatípust is tekintetbe vesszük, akkor azt látjuk, hogy a szakközépiskolában nem volt jellemző a csak szóbeli érveléssel összefüggő feladat, a csak írásbeli érvelés aránya kisebb, mint a gimnázisták körében, és a szóbeli és

írásbeli érveléssel kapcsolatos feladatok aránya pedig sokkal nagyobb. Azaz azt mutatják az adatok, hogy vélhetően a pedagógusok a retorika tanítására, gyakorlására szánnak időt, hiszen a magyar érettségien is

van ilyen típusú feladat, s ennek gyakorlata a szakközépiskolában szóban és írásban is többször szükséges.



5. ábra: A hallgatók retorikai tanulmányaival összefüggő válaszok (%)

Megnéztük, hogyan alakulnak az adatközlőknek arra a kérdésre adott válaszaik, hogy a kommunikáció gyakorlata hogyan történt. A hallgatók 59,2%-a válaszolta azt, hogy csak írásos gyakorlatokat végeztek, 38,8% válaszolt úgy, hogy szóban és írásban egyaránt voltak kommunikációs gyakorlataik, 2%-uk pedig csak szóbeli kommunikációs gyakorlatokat említett. Az iskolatípus hatása ezúttal is megmutatkozik. A csak írásbeli kommunikációs gyakorlatokat említők aránya a gimnáziumot végzettek körében 57,1%, a szakközépiskolások között ennél több, 71,4%, míg a szóbeli és írásbeli feladatokat egyaránt megoldók aránya a gimnazisták között 40,5%, a szakközépiskolásoknál 28,6%. Csak szóbeli kommunikációs feladatokat a szakközépiskolások nem említettek, a gimnazistáknál ez az arány 2,4%. Az adatok összességükben azt látatják, hogy a kommunikációs gyakorlatok iskolatípustól függetlenül inkább írásos feladatokra korlátozódtak a megkérdezett hallgatóknál. S bár a kommunikációt a szakközépiskolában végzettek nagyobb arányban jelölték tanult témakörnek, úgy tűnik, a pedagógiai gyakorlat náluk az írásbeli kommunikáció gyakorlására nagyobb mértékben összpontosult, mint a gimnazisták esetében. Vélhetően ez összefügg a korábban írtakkal, azzal, hogy a szóbeli fejlesztés náluk a beszédtechnika, beszédművelés és a retorika keretében kapott nagyobb hangsúlyt. Azonban azzal is összefügghet mindez, hogy az ebben az iskolatípusban tanuló diákok írásbeli kommunikációjának a fejlesztése a szókincsbeli és stilisztikai problémáik miatt nagyobb mértékben szükséges.

Összefoglalás, következtetések

Dolgozatunkban a magyar nyelvtan oktatásával összefüggő kérdéseket és a diákok e tantárgyhoz fűződő attitűdjét, nézeteit vizsgáltuk kérdőíves felmérés alapján. Kiindulópontunk az a pedagógiai gyakorlat volt, mely szerint a magyar oktatásában a nyelvtan tárgy mintha kevésbé lenne hangsúlyos, noha az érettségi vizsgán elviekben egyenértékűnek számít az irodalommal a tanuló minősítésekor. A felmérés kérdéseivel arra kerestük választ, hogy a nyelvtannal kapcsolatos felfehevésünk, a pedagógiai gyakorlatban tapasztaltak mennyire igazolhatók objektív adatokkal.

A kérdőíves vizsgálatban kapott eredmények azt mutatták, hogy a magyar oktatásában a nyelvtan ténylegesen kisebb szerepet kap. Ez mutatkozott a válaszadóknak a nyelvtani tanulmányaik során tapasztalt óraszámokban, a tárgy heti rendszeres időtartama helyett alkalmazott tömbösített formában történő oktatásával, a tárgy keretében tanult témák területét illetően, de a tárgyhoz fűződő attitűdjeikben is.

Milyen tanulással szolgál a kérdőíves felmérés eredménye? Mindenekelőtt azzal, hogy arra hívja fel a figyelmet, hogy az anyanyelv oktatása a középiskolában nem kap kellő figyelmet és hangsúlyt. Arra is rávilágítanak az adatok, hogy kialakulóban van egy olyan tanítási forma e tárgy oktatását illetően, ami nézetünk szerint nem támogatható, főleg ha meggondoljuk, hogy a középiskolások anyanyelvi problémái – különösen az egyes iskolatípusokban – hangsúlyosan állnak fenn sok területen. Gyakorta hallani azt a véleményt, hogy a középiskola a nyelvtan tanításakor a leíró nyelvtanra, mi több, a helyesírásra fókuszál, a helyesírási szabályok megértése komplikált, így nem csoda, ha az efféle nyelvtan oktatása nem kedvelt a

diákok körében. Ebben kétségkívül van/lehet igazság, ám a jelen felmérés adatai éppen azt mutatták, hogy a leíró nyelvtan anyaga, köztük éppen a helyesírás nem hangsúlyos, főleg nem bizonyos iskolatípusban, holott ennek gyakorlati jelentőségét maguk a megkérdezettek is látják. Azaz éppen a helyesírás az egyik terület, ami több időt igényelne még a középiskolában is, vélhetően a gyakorlás és nem az elemzés szintjén. Ha meggondoljuk azt, hogy az átlagos középiskolában az írásbeli magyar érettségi vizsgán a diák érdemjegye a helyesírási hibapontok miatt jelentősen csökkenhet, akkor a helyesírás gyakorlására, automatizálására fontos lenne időt szánni, ám épp ez a terület az, amit a pedagógusok „kihagynak”, mondván, erre végre nincs idő, ezt korábban kellett volna elsajátítani. Érdemes hangsúlyozni a szóbeliség, írásbeliség problematikáját is. Feltűnő, hogy a kommunikációs gyakorlatok között inkább az írásbeli feladatok dominálnak, s ezt a gimnáziumban érettségizők mellett a szakközépiskolában végzők még nagyobb arányban mondták. Ezzel függ össze az is, hogy a megkérdezettek válasza alapján az érvelést is inkább írásban gyakorolták, mint szóban, s a

szóbeliségre törekvés, a beszédkultúra iránti igény kevésbé volt hangsúlyos. Pedagógiai szempontból tehát megfontolandó az a következtetés, hogy a nyelvtan tárgy oktatásakor a szóbeli kommunikációs kultúra és vitakultúra ismereteinek, a beszédviselkedés szabályainak oktatására nagyobb hangsúlyt kellene fordítani. *Nyelvtan nélkül nincs irodalom* – írták a hallgatók, vagyis az irodalomban a különböző álláspontok kifejtése, a vélemények megformálása alapvetően feltételezi a szóbeli szövegalkotás szabályait. Mindebből az következik, hogy a tárgynak eleendő óraszámot kellene biztosítani a középiskolában is, vagyis a nyelvtanórák számát nem csökkenteni, hanem inkább növelni lenne szükséges.

Az eredmények alapján mindenképpen kiemelendő továbbá az, hogy a nyelvtan tanítása nagyon is gyakorlatorientált és az életből vett példákban kiindulónan kreatív és ötletes lehet. Ha a nyelv társas szemléletéből indulunk ki, akkor tanítása eleve nem lehet száraz, hanem csak éleettel teli, amit a nyelvtant kedvelő magyartanár olyan tárggyá tud formálni, ami diákjaink számára is emlékezetes marad.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (1993): A fonetikai és pszicholingvisztikai kutatások újabb eredményeinek alkalmazása a tanítóképzésben In: *Beszédkutatás* (szerk.: Gósy Mária). Budapest 1993. 194–211.
- Boncsér Ágnes – Polonyi Tünde – Abari Kálmán (2010): Szövegértő olvasás a két tannyelvű olvasásban részt vevő diákok körében. *Alkalmazott Pszichológia. XII.* 314. 5–30.
- Laczkó Mária (2011): *A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. Genianet Kiadó, Pécs, 2011.
- Laczkó Mária (2007a): A szóelőhívisi folyamatban és a szóértésben mutatkozó nyelvi hátrány. *Új Pedagógiai Szemle* 2007/12. 53–66.
- Laczkó Mária (2007b): Napjaink tizenéveseinek beszéde szóhasználati jellemzők alapján. *Magyar Nyelvőr*. 131. 2. 173–184.
- Laczkó Mária (2009a) Középisikolai tanulók spontán beszédének temporális jellegzetességei. *Magyar Nyelvőr*. 2009. 133. 4. 447–467.
- Laczkó Mária (2006): Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 2006/9. 39–57.
- Laczkó Mária (2009b): Tizenévesek beszédének fonetika-stilisztikai elemzése. *Anyanyelv-pedagógia*. 2009/1–2. Internetes folyóirat <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=151>.
- Lénárd Ferenc(1979): *A képességek fejlesztése a tanítás órán*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1979.
- Pléh Csaba(2014): Szövegek megértése és megjegyzése. In: *Pszicholingvisztika.1–2.* (Szerk.: Pléh Csaba és Lukács Ágnes). Akadémiai Kiadó. Budapest, 287–338.
- Vallent Brigitta (2008): Beszélt nyelvi hatások a középiskolások fogalmazásaiban. *Magyar Nyelvőr* 132/2.189–204.
- Vallent Bigitta (2010): Középisikolások spontán narratíváinak jellemzői. *Beszédkutatás*. (Szerk.: Gósy M.) MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest, 199–210.
- Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet 2001. Egy helyesírási vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra*. 2001/3. 37–50.

★ ★ ★

A. Jászó Anna

Közérdekű elmélkedés a magyar irodalom tanításáról

„Olyan korban [élünk], amikor kéjjel irtják a költészetet az iskolai tananyagból, és még annak is örülhet az ember, ha az egyetemen olyan diákhöz jut, aki húsz oldalnál többet is el tud olvasni hente” – írja Szörényi László (Magyar Nemzet, 2014. jún. 28., 37). Panasza sajnos igaz. Még elszomorítóbb ez a tény, ha tudjuk, hogy a magyar irodalom erősen közéleti, sőt nemzeti. Az érettségi vizsgaanyagból száműzött Jókai Mór így kezdti a *Politikai divatok* c. regényét:

„Hiába mondják nekünk, válasszátok külön a magánéletet a közélettől; tudjatok érzelmesek lenni, mint a német, praktikusak, mint az angol, elmések, mint a francia – költők azok, anélkül, hogy politizálnának. Írjatok úgy, hogy az elmondott mese ne legyen feltűnően magyar történet, te le a közélet lármájával; hogy tudja azt élvezni akármi nemzet szülőtte is, egyszerűen: ne írjatok mindig irányregényt. | Nem lehet szót fogadnunk, lehetetlen az. | Nálunk minden életregény, minden családi dráma annyira össze van növe a nemzet

közéletével, az általános bú és öröm, a történelmet alkotó közemelkedés és süllyedés minden egyes életregény alakulására oly határozott befolyással bírt mindenkor, hogy az alaphangot semmi költő nem mellőzheti, anélkül, hogy élethűtelen vagy éppen frivol ne legyen. [...] s egész embernek azt ismerjük el, aki nemcsak magának élt.” Valóban, irodalmunk – különösen a 19. századi – nemcsak magánéleti, hanem közéleti is. Éppen ezért a magyar irodalom tanítása, anyagának tantervi meghatározása közügy.

Mi készítetett az írásra? Az ember szépkorában sokat tanul a fiataloktól. Két éve egyik, érettségi előtt álló unokám közölte velem, hogy Móricz és Mikszáth másodrendű, Jókai pedig harmadrendű író, nem kell vele foglalkozni. Azt hittem, rosszul hallok, de azután utánanéztem ennek a rangsorolásnak a legújabb kerettantervi részletes (!) vizsgakövetelményekben, s meggyőződtem arról, hogy unokám igazat mondott. Nincs ugyan a *másodrendű* és a *harmadrendű* minősítés a követelményekben, de az írók besorolása így csapódik le a gyerekek fejében. Nézzük meg, miről is van szó.

A tantervi rendszerben három lépcsőt kell ismerünk: az első a NAT (Nemzeti alaptanterv), ezt követi a kerettanterv, s ehhez csatlakoznak a kerettantervi vizsgakövetelmények. Ez utóbbiról van tehát szó.

Az elsőrangú szerzők mind költők: Petőfi, Arany, Ady, Babits, Kosztolányi, József Attila, ők az „Életművek” fejléc alatt szerepelnek. Ez a besorolás azt jelenti, hogy őket alaposabban kell tanítani, egész életművüket. Eddig nincs is baj.

A másodrangú szerzők a „Portrék” fejléccet kapták: Balassi, Csokonai, Berzsenyi, Kölcsey, Vörösmarty, Mikszáth, Móricz, Szabó Lőrinc, Radnóti, Weöres, Ottlik, Márai, Pilinszky. Az ő esetükben elegendő az „életmű néhány jellemzője keretében, 2-3 lírai és/vagy értelemszerűen egy vagy néhány epikai, drámai alkotás bemutatása, értelmezése”; emelt szinten 3-4 lírai és 1-2 epikai mű van előírva. A „portré” minősítéssel maguk a tanárok sincsenek tisztában – megkérdeztem néhányukat –, általában úgy vélik, hogy némi ízelítőt kell adniuk ezektől a szerzőktől. Gondoljuk csak át: pl. Vörösmartytól legyen a Szózat, a Gondolatok a könyvtárban, az Előszó – vagy legyen A merengőhöz, az Ábránd, A vén cigány – vagy legyen A buvár Kund, a Főti dal, az Országháza – vagy a Petike, a Gábor diák és A szegény asszony könyve – esetleg a Zalán futását és a kiseposzokat is meg lehet említeni ... Valóban válogatni kell az egyaránt jelentős művek közül? Valóban ezt érdemli Vörösmarty? (Nemrégiben egy rokon kislány Vörösmartyból felelt, a Szózat és a

Himnusz összehasonlítását kellett elmondania; mást nem tanultak Vörösmartytól, csak a Szózatot.)

A harmadrangúak: Zrínyi, Jókai, Krúdy, Karinthy, Kassák, Illyés, Németh László, Örkény, Nagy László, Nemes Nagy Ágnes, Szilágyi Domokos, azzal a megszorítással, hogy „Választható legalább három szerző a felsoroltak közül. (A lista bővíthető legfeljebb két, a fentiekhez hasonló jelentőségű szerzővel.)” Emelt szinten négy szerző választható. Zrínyi vagy Jókai tehát akár ki is maradhat a vizsgakövetelményekből, ha a tanár a K betűségeket kedveli, vagy nem ér rá regényeket olvasni, vagy maga sem olvasott Jókaitól semmit. Továbbá: a kortárs irodalomból választható „Legalább egy szerző 2-3 lírai és/vagy 1-2 epikai művének értelmezése az 1980-tól napjainkig tartó időszakból.” Lehet tehát Nagy Gáspár vagy Varró Dániel, Závada Pál vagy Kertész Imre, netán Szabó Magda vagy Jókai Anna.

A fentiekben kívül foglalkozni kell még az irodalom határterületeivel, lektűrökkel, krimikkel, meseszerű művekkel, megemlíttetik Bridget Jones naplója a sor végén. (Egy másik unokám a tavalyi érettségi szóbelin a Morgue utcai kettős gyilkosságot felelte, nekem bevallotta, hogy nem olvasta el Poe kriminovelláját, de tudta, hogy az orángután gyilkolt, így azután „kidumálta” magát.)

Gondolom, olvasóim felszisszennek: hol van Katona és Madách? Megnyugtatóslak közlöm: a „Színház- és drámatörténet” blokkban szerepelnek a Csongor és Tünde társaságában, igaz, korrúkból, az irodalomtörténeti folyamatból kiszakítva, éppúgy, mint mindenki más.

De hol van a vizsgakövetelményekben Janus Pannonius? A hitviták és Pázmány? Mikes? A felvilágosodás korának írói csoportjai, a testőr-írók, Bessenyei? Kazinczy? Kisfaludy Sándor és Károly? Tompa Mihály, Vajda János? Eötvös József, Kemény Zsigmond? Tóth Árpád és Juhász Gyula? Kaffka Margit? Gárdonyi és Móra? Molnár Ferenc? Az 1930-as évek szociográfiai irodalma, a népi írók? Sánta Ferenc és Sarkadi Imre? Sütő András? Az erdélyi irodalom? A középkor irodalmát már kiejtették a Rákosi-korszakban, ez úgy is maradt (pedig az is gazdag irodalom volt, 1945 előtt tanították, volt is egy középkori kötet a diákkönyvtári sorozatban, nekem megvan); a 18. század irodalmából úgyszólván semmi nem maradt; de most kiejtették az eddig tanított magyar irodalom háromnegyed részét. A népi írók kihagyását sokan és sokszor szóvá tették/tettük, az illetékesek azonban macacsul törlik őket a nemzeti tudatból. Miért? Talán újra kell rehabilitálni őket (1957-ben már egyszer „szalonképessé” tették őket)? Én most csak azzal az anyaggal hasonlítot-

tam össze ezt a követelményrendszert, amelyet pályám elején 1966 és 1975 között magam is tanítottam. A redukálás elképesztő! (Egy okos és szorgalmas, budapesti elit gimnáziumba járó kislány nemrégiben beszámolt nekem arról, hogy tanára megemlítette Eötvös József nevét. Megemlítette! Nem tanította, de legalább megemlítette! Itt tartunk.)

Lehet azzal védekezni, hogy Pázmány és Mike szerepel a nyelvtörténeti anyagban, Kazinczyt be lehet szuszakolni egy epigrammatörténeti tételbe, de hát Kazinczy nem csak epigrammaköltő (jőmagam annak idején a Fogságom naplójával hódítottam meg a gyerekeket!) A megadott stílusirányzatokhoz lehet egyéb példákat venni. Lehet azzal is védekezni, hogy ezek vizsgakövetelmények, ennél többet is lehet tanítani. De hát a tanárok és a diákok egyaránt a vizsgára hajtanak! A „kimenet” az egész folyamatot befolyásolja, előbb-utóbb. (Egyébként a gyerekek tökéletesen tisztában vannak azzal, hogy az érettségi írásbelit meg lehet írni felkészülés nélkül, a szóbelin pedig majd mondanak valamit. Úgy hírlík, hogy van olyan javaslat, mely szerint a helyesírást egyáltalán nem fogják figyelembe venni, viszont ha jó a gyerek helyesírása, kaphat plusz pontokat. Elképesztő!)

Ezek után nézzük meg a háttérrel, a NAT irodalmi anyagát.

A NAT kínálata a vizsgakövetelményekkel szemben bőségesnek tűnik, sok mű van benne felsorolva. Lehet „meríteni”. Ez a bőség azonban csak látszat: Kisfaludy Sándor és Károly, Eötvös József, Kemény Zsigmond, Tompa Mihály itt is kimaradt, mások is; Vajdától egy verset ajánl tanítani az alaptantern, hangsúlyozom: egyetlen verset! Elkezdték tehát faragni a 19. századi irodalmat. (Az eredmény azonnal érzékelhető: ha valami botrányos volt a Kérem a következőt! televíziós vetélkedőben, akkor az a diplomás versenyzők irodalmi tájékozatlansága. Ez már csak feltűnt az illetékeseknek!) Mi lehet ennek a képtelen redukálásnak az oka?

Az első ok mindenképpen az, hogy a rendszer irodalomtörténetet teljesen kiiktatták (az *irodalomtörténet* mint fogalom csak emelt szinten követelmény). Ennek a döntésnek a háttérében egy hamis opposzió áll. Szembeállították ugyanis az irodalomközpontú és a gyermekközpontú tanítást, s ennek szellemében megszüntették az irodalomtörténetet, mondván, hogy nehéz a gyerekeknek. De az irodalomtörténetet lehet gyermekközpontúan tanítani, közel lehet vinni a gyerekekhez! Ez mesterségünk lényege. A második okra nem is merek gondolni: valóban az a cél, hogy nemzeti múltunkat kitöröljük az eljövendő nemzedékek

tudatából? Valóban alattomos kánonváltás folyik? A NAT-ban ilyen megfogalmazásokat olvashatunk: „Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése.” „A NAT fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének.” „Nemzeti öntudat, hazafias nevelés. A tanulók ismerjék meg nemzeti, népi kultúránk értékeit, hagyományait.” Ez mind nemes és helyes célkitűzés, de a magyar irodalom lefokozása, kiherélése nem ezt a célt szolgálja! Itt ellentétben van a nevelési cél és az irodalmi tananyag. Hangsúlyozom: a magyar irodalom erősen közéleti. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a kommunizmusban mi, magyartanárok tartottuk ébren a nemzeti tudatot, nem volt hét, hogy valamelyikünket fel ne jelentette volna az ügyletes tantestületi felvigyázó a kerületi pártbizottságon!)

Az irodalomtörténet felszámolása miatt a gyerekek töredékeket kapnak a magyar irodalomból. Képzeld el, hogy egy rendszerezett anyagból milyen kevésre emlékeznek az évek folyamán, akkor mi marad meg a töredékekből? A töredékek töredéke. Magyar szakos tanítványaim nem tudták a múltkor, ki írta a Zord időt, nem is hallottak az És mégis mozog a föld, Az új földesúr, A lőcsei fehér asszony, az Erdélyi aranykora regényekről, de az Egy magyar nábobot és a Kárpáthy Zoltánt sem ismerik. Eötvöstől egyetlen egy művet nem ismernek, de Sánta Ferenctől és Nagy Gáspártól sem. Két évvel ezelőtt mesterszakos szeminárium előtt megkérdeztem a lányoktól, hogy mostanában mit olvasnak. Kiderült, hogy senki nem olvas semmit. Elmeséltem nekik, hogy én most éppen Bánffy Miklós Erdélyi történetét olvasom, elég későn jutottam hozzá, habár már régóta terveztem a beszerzését. Mellesleg megkérdeztem, ismerik-e Móricz Erdély-trilógiáját. Senki soha nem hallott róla! Két hét múlva megkérdeztem, hogy olvasnak-e már valami szép regényt. A válasz ismét fejek ingatása volt – jobbról balra. És ezek a gyerekek kitűnő bizonyítvánnyal, emelt szintű érettségivel hagyták el a gimnáziumot! (Móricztól a követelmény egy regény és két novella – sírjunk vagy nevéssünk? Ez a helyzet Mikszáthtal is. Csokonaitól A tihanyi Ekhóhoz és még egy műve az előírás!)

Különösen Jókai lefokozása bántó. Mégpedig azért, mert regényeiben benne van az egész magyar múlt, a tájak, népek, szokások: aki Jókait lefokozza, az önismeretlő, a múlt és a hazai tájak, népek, vallások, népszokások ismeretétől fosztja meg a jövő nemzedékeit. Soha nem adta fel fiatalkori eszméit, ez a baj? Stílusa pedig felülmúlhatatlan, olvasásához némi stilisztikai műveltség vagy érzék szükséges, ironiájának élvezéséhez

pedig némi tájékozottság. Jókairól annak idején az egyetemen előítéletes sablonokat tanultunk: sematikus hősei vannak, frázisos mondatai és hasonlók. Ezek a sablonok ma is élnek a magyartanárok tudatában és a tankönyvekben, ideje volna Jókait „helyretenni”. (Múltkor az egyik rádióban egy magyartanár büszkén nyilatkozta, hogy megbeszéli tanítványaival a vámpírtörténeteket, vagyis amit a gyerekek olvasnak, nem holmi Jókait. Persze beszéljessen a gyerekekkel olvasmányaikról – önképzőkörön, a folyosón, osztályfőnöki órán, de ne Jókai helyett. Az sem ártana, ha maga is kézbe venné a Jókai-regényeket. Magyar szakos levelező hallgatóimtól az elmúlt az ősszel megkérdeztem, mit olvastak Jókaitól; kiderült, hogy Az arany emberen és a Kőszívűn kívül semmi mást. Ez figyelmeztető jel: a tananyag redukálása redukálja előbb-utóbb a tanárok olvasottságát is.)

Van egy harmadik ok: létezik napjainkban egy olyan értékítélet, mely szerint Gárdonyi és Móra nem jó író, úgyhogy aki modernnek akar látszani, nem is meri bevallani, hogy jónak tartja Gárdonyit és Mórát, letagadja, hogy olvassa Jókait. (Az akadémiai kézikönyvek sorozat 2010-ben megjelent Magyar irodalom c. kötetében Móra neve elő sem fordul, Gárdonyit sem tárgyalják, háromszor említik utalásképpen a nevét.) Ez az izlésterror már kikezdte Petőfit is.

(Zárójelben jegyzem meg, hogy a világirodalmi anyag is sérült. Heinét – akit mindig szeretek a diákok – például sehol nem látom. Az irodalmi irányzatok felsorolásában hiányzik a realizmus, nem vizsgakövetelmény Balzac, Tolsztoj, Thomas Mann, Hemingway, de van A Gyűrűk Ura és Bridget Jones, no meg a Morgue utcai kettős gyilkosság. Legyenek, de ne a többi rovására. Itt van egy óriási ellentmondás. A legújabb regénypoétikai tanulmányok megírják, hogy különbség van a *novel* és a *romance* között, Jókai regényei *romance*-típusúak, s a románc típusú regények közé tartozik A Gyűrűk Ura és a fantasyirodalom is, utalok pl. Nyilasy Balázs *A románc és Jókai* c. művére, ajánlom regényelemzéseit. Fordult a kocka: Jókai időszerű ebben a kontextusban!)

A közoktatásban sok mindent kifogásoltak az utóbbi években a pedagógusok. Kifogásolták a tornaórák kevés számát, a kémiatanítás reménytelen helyzetét; jajgattak a tornatanároknak, a kémiatanároknak, a természettudományos tárgyakat tanítóknak, csak a magyartanárok hallgatnak. Miért? Most már internetes ismereteket, pénzgazdálkodást lehet tanítani, választható tanterv lesz a kerékpározáshoz, a kajak-kenuhoz, lesz sakk, lovas kultúra, vállalkozási ismeretek. Minden lesz, csak ami

magyarságukban megerősíti a leendő állampolgárokat – irodalmi és zenei műveltség (Kodály-módszer) –, azt redukálják. Ne csak a határokon túl erősítsék a nemzeti tudatot, hanem ideben is, mégpedig sürgősen.

Kinek számít majd, hogy „Itt születtem én ezen a tájon, / Az alföldi szép, nagy rónaságon”? (Senki nem ismeri ezt a verset a mai gyerekek közül; tanítani kellene. Egyébként a közismert Kisfaludy Károly-vers, a *Szülföldem szép határa* kimaradt az alsós anyagból, miért?)

Néhány észrevételt azért tennék a stilisztikai ismeretanyag strukturáltságáról. Emelt szinten kéri számon az allegorikus és szimbolikus ábrázolásmódot, ugyanakkor Ady monografikus, tehát mindenki számára kötelező téma. Esetleg szimbolizmus nélkül fogják Adyt tanítani? (Múltkor a televíziós vetélkedőben két, egyetemet végzett ember nem tudta, hogy Ady kötetését a szimbolizmus jellemzi.) Kiemelik „a hiány szövegösszetartó szerepét”, ugyanakkor az ellipszis mint stílus-eszköz csak emelt szinten követelmény. A metafora középszintű követelmény, a metaforizáció emelt szintű; a metonímia középszintű követelmény, a szinekdoché emelt szintű. Miért vannak ezek az összetartozó dolgok szétválasztva? Hogy ide is, oda is fütyüljön a madárka? Legyen itt is, ott is valami? Az egész probléma azért nevetéses, mert az irodalomtörténeti koncepció felszámolását valamiféle stilisztikai-poétikai koncepció követte, de így? (Ide is kívánczik egy kis történet: fentebb említett unokám kiiktatott: mindenütt azt kell mondani, hogy a lírai én ezt vagy azt gondolja, s különben is mindegyiknek van valami nyavalyája. Jó kis summázat.)

Többen írtak már napilapokban az irodalomtanítás lehetetlenségéről, finoman, szépen, úgy látszik, eredménytelenül.

Van azért a háttérben egy alattomos tényező (egy negyedik ok): ez pedig a magyarórák számának fokozatos csökkentése. Az 1963-as tantervtől kezdve mindig volt óraszámcsökkentés, ez pedig tananyagcsökkentést jelent, tartalmi kérdés. Állítsák vissza a napi magyarórát, a tisztességes, irodalomtörténeti alapú tanítást, gyermekközpontúan, memoriterekkel. Állítsák vissza a helyes értékítéletet, ne legyenek harmadrendű írók, különösen Jókai és Zrínyi ne legyen az, s ne legyen másodrendű Vörösmarty, Móricz és Mikszáth!

A lényeg pedig: a magyar irodalom igenis közösségi irodalom, ha valóban a hazafias, nemzeti és etikai nevelés a NAT célja, ezt a célt leginkább a magyar irodalom tanításával lehet elérni.

Mert ahogy régi kollégám, dr. Csonka Ferenc tanár úr mondta: a magyar nem tantárgy, hanem szívügy.

K Ö N Y V S Z E M L E

Irodalmi atlasz az 5–12. évfolyam számára

Készítette és kiadja a *Cartographia Studium S.R.L. Kolozsvár, 2014.*

Szerkesztők: Fazekas Tamás, Gaál Zoltán, Hidas Gábor, Huba Márk, Nagy Borbála.
Szaklektorok, szakértők: Iszlai Enikő, Nagy Anna, Szallós-Kis Melinda, Tulogdi Mónika.

Végre! – sóhajtok fel, hiszen a Cartographia Kft. Budapest *Irodalomtörténeti atlasz a 10–18 éves tanulók számára* című kiadványát már 2000 óta használjuk, és hiányoltuk, hogy a határon túli magyar irodalomról, emlékhelyekről, múzeumokról, híres könyvtárakról csupán egy-egy térkép számolt be.

Nos ennek a remek kiadványnak most bővített, új fejezetekkel gazdagított változatát kínálhatjuk diákjainknak, mert a térképes oldalak megkönnyítik a térben és időben való irodalomtörténeti tájékozódást. Az iskolai térképeken már megismert jelek, ikonok mellé újabb, a lírát, epikát, drámát, filmet, színészetet, nyelvet, könyvtárat, emlékházat stb. ábrázoló jelek segítségével, a szerzők életéhez, műveikhez kapcsolódó adatokat ismerhetünk meg. Korunk világában jártas tanulók számára nem okoz gondot, hogyan használják az atlaszt.... Az alaptérkép mellett irodalmi szövegek, korszakok, stílusok nevei, életutak állomásai, témák, idézetek, információk, portrék, képzőművészeti alkotások szerepelnek, segítenek eligazítani az olvasót.

Tekintsük át a tartalomjegyzéket!

A szépirodalom kezdetei c. fejezet a mítoszok, a görög irodalom, a Biblia, Ó- és Újszövetség világába vezet el a tanulókat. Itt hiányolom a római irodalomról szóló adatokat (pl. a görög-római istenek nevével felsoroló táblázatot), de nagy örömmre a *Cso-daszarvas* mondájáról, magyar eleink vándorlásáról, a honfoglalásról, az uráli nyelvek családfájáról kapunk részletes, térképpel illusztrált felvilágosítást....

Korok, stílusok vonzásában címmel a középkori, a humanista, a reneszánsz, a barokk, a klasszicista irodalom, a felvilágosodás és a nyelvújítás korának nyelvi-irodalmi vitáiba pillanthatunk be.

A modern irodalom kezdetei című fejezet előbb a romantika európai, majd magyarországi irodalmát tárgyalja, Katona József: *Bánk bán*, Kölcsey Ferenc: *Hymnus*, Petőfi Sándor: *Az apostol, János vitéz, A Tisza*, Arany János: *Toldi-Toldi estéje*, Jókai Mór: *A kőszívű ember fiai*, *Az aranyember*, Madách Imre: *Az ember tragédiája*, Mikszáth Kálmán: *Szent Péter*

esernyője klasszikus alkotásaink alapján, melyek a romániai magyar irodalomtörténeti oktatásunk tantervében is sarkalatos művek. A realizmus, a naturalizmus, az impresszionizmus és a szimbolizmus irodalmának tárgyalása után a XIX. századi magyar líra és a magyar prózairodalom bemutatása következik.

Az előbbi és *A XX. század irodalma* című fejezet a leggazdagabb. Ez utóbbiban Ady Endre, a Nyugatosok, Móricz Zsigmond: *Légy jó mindhalálig*, *Barbárok*, Babits Mihály: *Jónás könyve*, Kosztolányi Dezső: *Édes Anna*, József Attila, Radnóti Miklós, Dsida Jenő élete és művei bemutatása után a XX. századi világirodalom három nagy térképen is, két térképen pedig a XX. századi magyar irodalom megismertetése szerepel. Örkény István: *Tóték*, Otlík Géza: *Iskola a határon* és Tamási Áron: *Ábel a rengetegben* című művei is felsorakoznak, hogy a fejezetet az anyaországon túli magyar irodalom ismertetése zárj, a és rövid összefoglalót kapunk az erdélyi kortárs irodalomból. Még egy fontos leckét említünk ebben a fejezetben: A tömegkommunikáció alakulása – az információ forradalmi a XIX–XX. században címűt, nem kell mondanom, miért... Az atlasz mindenik térképén az író, költő életéről, műveikről kapunk részletes, sokoldalú tájékoztatást és a tanulók értelmi színvonalán megírt elemzéseket is.

Még egy fejezet gazdagítja az atlaszt, benne irodalmi emlékhelyek, múzeumok, híres könyvtárak „hívogatnak”, hogy látogassuk meg őket, mert pl. Ady Endre: *Az Értől az Óceánig* című versét Adyfalván, a költő szobra mellett kell elszavalni diákjainkkal közösen, Tamási Áron sírjára is illik virágot vinnünk, de a kolozsvári Házsongárd is irodalmi emlékhelyként várja mindannyiunkat! Magyar nyelvemlékeink közül néhány Nagyváradon, Marosvásárhelyen, Gyulafehérváron, Székelyudvarhelyen és Sepsiszentgyörgyön „várakozik” a múzeumban, s az irodalmi kirándulásaink során kalotaszegi, mezőségi és székely tájszavakkal is „találkozhatunk”... Az atlasz nyelvemlékeinkről, nyelvjárásainkról is részletesen beszámol. De az írás elterjedéséről, köztük a

székely-magyar rovásírásról is, a film világról is. A gyermek- és ifjúsági irodalom világába pillanthatunk be az atlasz utolsó térképe segítségével.

Összegezőként elmondhatjuk, hogy a „szövegterképés” feldolgozás nagy segítség anyanyelvoktatásunk, irodalomtörténeti oktatásunk számára, újabb eszköz a szövegtérítés, szövegtérítelmzés, a szövegalkotás munkájában. Köszönjük az atlasz szerkesztői-

nek, szaklektorainak, az illusztrációk elkészítőinek, kiemelve Szallós-Kis Flóra harmadikos diáknak a János vitézhez készített rajzait. A kollégáknak és diákjainknak pedig azt kívánjuk, hogy a számítógép mellett ezt az atlaszt is használják fel, hogy szövegértő, szövegalkotó olvasókká váljanak.

Málnási Ferenc

Egyetemisták ajánlják

Hornyák Rebeka

Kárpótlás

„Az emlékezés lehetőségei”

Az emlékeink nem egyformák, különféleképpen emlékezhetünk ugyanazokra az eseményekre, emberekre, tárgyakra. A *Kárpótlás* című előadás lehetőséget ad az emlékek felszínre hozására, s bemutatja, hogy az emlékezés is egyfajta lehetőség. Lehetőség, hogy megismerjük közelebbről múltunkat, például a családunk életén keresztül. Ezzel az előadással egy egyetemi kurzus keretein belül találkoztam, a Káva Társulat előadásában. Az előadás nagyon megragadott, mivel a vendégek, jelen esetben a diákok, nemcsak passzív nézőkként voltak jelen, hanem aktív részesei lettek a darabnak.

A játék egy személyes történetet dolgoz fel, amelynek főszereplője Andris, aki a történetben 18 éves. Családi történetéből akar filmet forgatni, ehhez kér segítséget két ismerősétől. A film a nagymamájáról kíván szólni, pontosabban arról, amikor Andris megismerte a nagymama személyes érintettségét a holokausztban. 15 jelenetet forgatnak, bennük három szereplő vesz részt, a nagymama, az apa és a fiú. Ebbe a filmforgatásba csöppennek bele a résztvevő diákok, akik mint meghívott vendégek szerepelnek a darabban, hogy eldöntsék: kinek van igaza a kialakult vitában. A vita központi eleme, hogy az apát játszó színész azt állítja, hogy ez egy holokauszt-történet, s ezzel szemben áll a fiú véleménye, aki azt mondja, hogy ő kizárólag a családja életéről szóló filmet szeretne forgatni. Erre a kérdésre keresik közösen a választ a diákokkal, kinek mit jelent ez a családi történet. Családi történet marad-e akkor is, ha megjelenik benne a holokauszt témája? Az előadásban arra próbálnak rávilágítani, hogy ez is az emlékezésnek egy lehetősége. Nem csupán a történelemnek egy lezárt eseménye, hanem egy család életében máig élő, fájdalmas pont lehet, hozzátartozik a család történetéhez, beszélni kell róla.

Számomra az a legkedvesebb jelenet, amelyben a nagymama egy veszekedés után szétszórta a számára oly kedves gombokat. Kiderült a történetből, hogy ezek a gombok neki nagyon fontosak, viszont a család többi tagja ezt nem érti. Azt várták a diákoktól, hogy választ keressenek arra: mit jelenthetnek a szereplőknek a gombok? A nagymamának emlékeket? Az apának csak tárgyakat? Nagyon jónak találtam, hogy nemcsak egyetlen kizárólagos jelentést akartak adni a gomboknak, hanem megbeszéltek, hogy a látottak alapján mit gondolnak, nekik mit jelent az, ami külső szemlélő számára tényleg csak jelentéktelen tárgynak tűnik. S ily módon ezek a tárgyak már nemcsak a nagymamának lesznek fontosak, hanem a nézőknek is, akik jelentést adtak a gomboknak.

A történet szereplői különbözőképpen kapcsolódnak a múlthoz. A nagymama még mindig a múltban él, a jellel szinte nincs kapcsolata, a történetben szereplő fiú és apa pedig nem lép kapcsolatba a múlttal. Az apa nem akar, a fiút pedig nem érdekli, mivel senki sem mesél róla.

A holokauszt témája nem jelenik meg közvetlenül a darabban, de a diákoknak lehetőséget ad, hogy elmondják, mit gondolnak erről a háromnegyed évszázada történt tragédiáról.

A darab nem kínál a felvetett problémára egy készen megfogalmazott választ, hanem elvárja a diákoktól, hogy megfogalmazzák a véleményüket, érzéseiket.

A jelenetek után a szereplők feltették a kérdést, hogy a diákoknak miről a szolt eddig a történet, mit jelentett számukra. Ez nagyon tetszett, mert kötetlen beszélgetéssé alakult, kizárólag azt várta, hogy a

véleményüket, érzéseiket fogalmazzák meg. Arra készítette őket, hogy elgondolkodjanak a darabról, véleményyt fogalmazzanak meg, s hogy ezt ki is merjék mondani; ugyanakkor nem kötelezte őket semmi- re, ha nem akartak megszólalni, nem kellett. A darab elején még csak néhány diák mert beszélni, de a végén már elfogadták ezt a helyzetet, és többen szívesen elmondták véleményüket. Úgy éreztem, hogy kicsit furcsának találták, hogy ők is részesei a darabnak.

Úgy gondolom, hogy ezt az előadást sokféleképpen fel lehet használni mind az oktatásban, mind a nevelésben. Leendő történelemtanárként a holokauszt oktatásánál fontosnak tartom, hogy ne csak egy megtanult tananyag legyen, hanem mint megtörtént eseményre gondoljanak, ami akár az ő családjával is megtörténhetett volna. Leendő magyartanárként fontosnak tartom, hogy egy színházi előadásról legyen véleményük, továbbgondolják azt, amit láttak. E mellett kiemelt jelentőségűnek tartom, hogy meg tudják fogalmazni és ezen felül el is merjék mondani véleményüket. Az előadás lépésről-lépésre vezeti őket ebben, a kezdő jelenetekben még csak frontális kérdéseket tesznek fel, amikor nem kell mindenkinek bekapcsolódnia, az utolsó jelenetekben viszont már két vélemény ütköztetnek, az apáét és a fiúét, amit két csoport beszél meg, s segít a színészeknek a döntésben. Ez a megoldás nagyon tetszett, mert így mindenkinek volt lehetősége beleszólni a darabba, senki nem maradt kívülálló.

Negatívumként annyit említenék meg, hogy a 3 órás előadás közben csupán egyszer volt szünet, két óra után. Úgy gondolom nem könnyű egy középiskolásnak fenntartani az aktív figyelmet ilyen sok időn keresztül, még akkor sem, ha ő is aktív részese az előadásnak.

Az előadást a középiskolás diákok mellett pedagógusoknak is ajánlanám, akik drámaórák tervezésében is fel tudják használni. Úgy gondolom, hogy be lehet építeni mind a magyar óra, mind a történelemóra keretébe.

A Káva színház honlapja: <http://www.kavaszinhaz.hu/>



Király Mónika

Ped2, mely nem csak egy blog

Ismeretes, hogy mind az általános iskolákban, mind a gimnáziumokban elég nagy létszámú osztályokkal dolgoznak a pedagógusok. Az integrált oktatásnak köszönhetően pedig ezen osztályok túlnyomó többségében a diákok különböző társadalmi rétegekből érkeznek az iskolákba. Részben ebből adódik, hogy a pedagógus egyik kifejezetten fontos dolga a diákok ezen aspektusból való érzékenyítése. L. Ritók Nóra, az Igazgyöngy Alapítvány igazgatója a *Tanítunk-e eleget a szegénységről?* című cikkében problematizálja e témát, s emeli ki azt a tényt, mely elhanyagolhatatlan fontosságú a tanítás során: „Mert a magasztos cél ellenére azzal is szembesülnünk kell, hogy nálunk nemhogy csökken, hanem nő a gyerekszegénység.”⁶ Mindennek fényében kijelenthető, hogy a diákok szegénység-nézeteinek kialakításakor a pedagógus nagy problémával szembesül. Ehhez szolgálhat segítségül a ped2 nevezetű blog, melyet mindenképpen érdemes részletesen áttanulmányozni.

A ped2.hu oldal naprakészen számol be arról a munkáról, mely 2012-ben indult el Toldon, egy Hajdú-Bihar megyei kis faluban. Ebbe, a körülbelül két éve megindult folyamatba kapcsolódtam be rögtön a legelején, mikor is volt szerencsém ellátogatni a fentebb említett zsáktelepülésbe. A munkát Lencse Máté, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Karának egyik tanára indította, és vezeti azóta is. Egy önkéntesekből álló csapatot formált, melynek célja az volt, hogy az Igazgyöngy Alapítvány munkájába bekapcsolódva az ott élő halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozzon a tanulástámogatás és kompetenciafejlesztés előterbe helyezésével.

Az elmúlt két évben kialakult egy rendszer, mely szerint a tanév során az önkéntesek közül ketten-hárman (egymást váltva) lejárnak Toldra, és a gyerekeknek tartott foglalkozásokon fejlesztik őket. Azonban a tanév végeztével sem hagynak ki hónapokat, hanem nyári táborokat szerveznek, melyeken a programok már sokkal játékosabban zajlanak a lazább keretek miatt. Ide tartoznak a szabadtéri játékok, a kézműves foglalkozások, az akadályversenyek, a drámajátékok, a társasjátékok stb. A foglalkozáso-

⁶ http://www.tani-tani.info/tanitunk-e_eleget

kon, táborokon vegyes korú (óvodás kortól az érettségiig) gyerekek vehetnek részt, hiszen az önkéntesek célja, hogy minél több gyerekkel tudjanak foglalkozni. Ezeket a foglalkozásokat mutatja be részletesen a ped2.hu oldal, mely az önkéntesek által szerkesztett, aktuálisan történő eseményekről ad számot. Azonban nemcsak az eseményeket lehet követni ezen keresztül, hanem külön foglalkozásokat is meg lehet tekinteni, illetve tökéletes kedvcsináló is az ottani munkához. A pedagógusok számára egy igazi játék és foglalkozás tárház található meg a honlapon, mely rengeteg hasznos ötlettel járulhat hozzá a tanórákhoz vagy más gyerekekkel történő foglalkozáshoz. Az ötleteken túl különböző játékok elkészítésének módja is megtalálható a felületen, hogy a drágább játékokkal is mindenkinek esélye legyen találkozni. A játékok készítése pedig újabb lehetőséget kínál fel a diákokkal való foglalkozáshoz, az önkéntesek például a drámajátékhoz szükséges hangszereket rendszerint a kézműves foglalkozásokon készítik el. Így nemcsak olcsó és a gyerekek ügyességére építő játékkal tudnak tovább dolgozni, hanem úgy tudják már a játékot folytatni, hogy annak egy részét sajátjuknak érzik. Ez a tapasztalat ugyanúgy kiterjeszhető, átvihető, tehát lehetőséget nyújt a kreativitás bevonásával az újabb sikerek eléréséhez.

A blog tehát nagy segítséget is nyújthat a pedagógusok munkájában bizonyos játékok órai adaptációjával, s mindeközben betekintést enged az ottani hétköznapokba, bemutatja mind a sikereket, mind a kudarcokat. Az önkéntesek munkáját tehát sikeresnek értékelem a bejegyzések szintjén is, hiszen tökéletesen alkalmasnak bizonyul a tanórán való bemutatásra is, mindezzel utat találva azokhoz is, akik nem tudnak elutazni Toldra, viszont olvasni szeretnének az ott folyó munkáról. Az iskolában való megjelenése a diákoknak a világnézetét változtathatja meg, illetve kedvet teremthet számukra a későbbi önkéntes munkához. Ezen túl az osztálytermi konfliktusok kezelésében is nagy szerepe lehet, hiszen hangsúlyt kap általa az egyének társadalmi háttéréből is fakadó különbsége, órai viselkedése.

A blog olvasását tehát minden pedagógusnak és diáknak is a figyelmébe ajánlom, hogy bepillantást nyerjenek a periférikus helyzetben lévő diákság életébe is, s hogy komplexebb képet kapjanak a tanulás, tanítás témakörét illetően. Ezenkívül az Igazgyöngy Alapítvány igazgatója által vezetett blogot (nyomorszeleblog.hvg.hu) is kiegészítésként a pedagógusoknak ajánlanám, mely szintén a térség problémáit, életét írja le egy újabb megvilágításban. Talán e két blog együttes olvasásával, bemutatásával a fentebb már előkerülő *Tanítunk-e eleget a szegénységről?* kérdésre nyugodtabb szívvel adhatunk választ.



Földesi Gergely

Irány az IRAM!

Manapság a diákok többirányú lekötöttsége, túlterheltsége és a tanulók ezekből fakadó rendkívüli mértékű fáradtsága miatt a tanároknak egyre nehezebb dolguk van a tanítványaik motivációjának megteremtésében, illetve annak fenntartásában. Ahogy a legtöbb tantárgy esetében, így van ez a magyar nyelv- és irodalom tanításakor is. Általános tendencia, hogy a diákok egyre kevesebbet olvasnak, a feladott kötelező olvasmányokat nyelvezetük és témájuk miatt nehezen értelmezhetőnek találják, így hamar elveszítik érdeklődésüket. Ezért olvasás helyett gyakran a mű valamely adaptációján – általában filmen vagy színházi előadáson – keresztül próbálnak meg megismerkedni az adott irodalmi alkotással. Ezek közül a filmek az internet világában már viszonylag egyszerűen hozzáférhetőek, azonban a színházba járás a középiskolások körében eléggé a perifériára szorult, melynek okai csak részben anyagi természetűek.

Sok diák számára egy színházi előadás általában már a magas kultúra részét képezi, melynek megértése, akárcsak a kötelező olvasmányoké, nehézségeket okoz. Ennek megváltoztatása is lehet az egyik motivációs tényező a tanárok esetében akkor, amikor megszervezik egy osztály számára egy előadás közös megtekintését, a diákoknak azonban még így sincsen könnyű dolguk a színdarab megértésével, feldolgozásával. Ebben hivatott segítséget nyújtani az Örkény István Színház IRAM (Ifjúsági Részleg és AlkotóMűhely) részlege, amely színház-pedagógiai előkészítő foglalkozásokkal és tanítási segédanyagokkal igyekszik közelebb hozni egymáshoz a színházat és a diákokat.

A két színházi évaddal ezelőtt indított IRAM az Örkény István Színház honlapján ekképpen ismerteti tevékenységének legfőbb pontjait: „*Működésünk fókuszában a színház, e sok ezer éves társadalmi, művészeti jelenség mélyebb megismertetése, a <nézni tudás> színházi értelmű fejlesztése áll. Fő művészi célunk a fantázia és az alkotó képzelet serkentése, bármi süljön is ki ebből.*” Ahogy ebből a bemutatkozásból is jól látszik, az Örkény Ifjúsági Részlegének jól meghatározott céljai vannak, melyeket a látogatók aktuális igényeihez igazítva, folyamatosan változtatva és fejlesztve igyekeznek megvalósítani, a korábban említett eszközök, foglalkozások segítségével.

Ezek közül a legfontosabbnak az előkészítő foglalkozások, vagyis az úgynevezett „flessek” tekintendők, melyekre Neudold Júlia, az IRAM műhelyvezetője személyesen várja a középiskolás csoportokat a Németországban szerzett tapasztalatain alapuló feladatokkal. Az ELTE tanárképzésébe tartozó *Színház, dráma, magyartanítás* elnevezésű kurzus keretein belül nekem is lehetőségem nyílt betekintést nyerni az IRAM működésébe, miáltal a színház-pedagógiai foglalkozásokat is közelebről megismerhettem. Drámapedagógiai tapasztalat hiányában, a flessek látogatásának megkezdése előtt csak homályos elképzeléseim voltak arról, miként zajlik egy ilyen foglalkozás, hiszen akkor még csak megfigyelőként voltam jelen. Később viszont már én magam is részt vettem a feladatokban, s így még inkább átláttam a különböző játékos feladatok hasznosságát.

A kifejezetten az Örkény Színház repertoárján szereplő darabokhoz – melyek közül sok középiskolai tananyag, vagy legalábbis tökéletesen beleilleszthető a középiskolai anyagba (pl. Tóték, Hamlet, Liliomfi stb.) – készített foglalkozások ugyanis több, hosszabb-rövidebb, egymásból logikusan következő feladtból tevődnek össze, melyek nagyban igénybe veszik a diákok aktivitását és kreativitását. A flessek minden esetben egy bemelegítő játékkal kezdődnek, amelyek a diákok aktivitását hivatottak elindítani. Majd szabályjátékok, improvizációs gyakorlatok, helyzetgyakorlatok és a drámapedagógiából ismert egyéb konvenciókra épülő játékok váltakoznak a beszélgetésekkel, elemzésekkel, frontális előadó részekkel. Ezek egyrészt a látogatók az adott témával kapcsolatos múltbeli tapasztalataira, másrészt pedig ezek kreatív felhasználására, illetve az önálló kreativitásra alapulnak.

Az itt említett tevékenységek mindig előkészítő, előhangoló foglalkozások, melyeknek célja, hogy nyitottá tegyék a fiatal közönséget a színházi élményre, hogy aktivizált asszociációs bázissal érkezzenek az előadásra: a színházi játékok és a beszélgetések személyes kapcsolódási pontokat kínálnak, és kontextust teremtenek a diákok és az előadás között. Ezért az elkülönülő részeket Juli, a foglalkozás irányítója, az előző játékra folyamatosan reflektálva köti össze olyan módon, hogy közben magára az előadásra is rengeteg utalást tesz (pl. alakulástörténet, cselekmény, színészi játék, rendezési sajátosságok stb.), ezáltal adva értelmet a végrehajtott feladatoknak, és így készítve fel a középiskolásokat a darab sikeres befogadására.

A foglalkozások sikerességét Juli tapasztalata, kreativitása és hihetetlen energiája biztosítja, amely rendszerint magával rántja még a legpasszívabb kamaszokat is. Saját magam is tapasztalhattam, megnyit számít egy ilyen felkészítő foglalkozás, hiszen a Hamlet köré épülő fless után megnéztem magát az előadást is, ahol rögtön bekapcsoltak a színdarabbal kapcsolatos, előzetesen elsajátított információk generálta érzéseim, ami által sokkal jobban átláttam a darab egyes részeit, illetve közelebb kerültem az irodalmi műhöz is. A foglalkozásokra érkező diákok ráadásul kulisszajárás keretében a színházi üzem működését, az előadások háttérmunkálatait is megismerhetik, miáltal még inkább magukénak érezhetik az adott színdarabot.

Az IRAM látogatását osztályaikkal tehát minden pedagógusnak (nem csak magyartanároknak) sok szeretettel ajánlom figyelmébe, hiszen azon kívül, hogy a foglalkozások közelebb hozzák a tanulókat a művészetekhez, azon belül is a színházművészethez és az irodalomhoz, ezáltal segítenek az iskolai tananyag feldolgozásában, a munkamódszerekből és az adott színházi tartalomból kifolyólag igen erős közösségépítő és személyiségfejlesztő funkciót töltenek be, valamint fejlesztik a diákok kommunikációs és retorikai készségeit is.



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.