

34857
1F 339

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2005. 45. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár);
Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);
Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);
Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium és a Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Nagy Zoltánné: Olvasástanítás globális módszerrel a XX. század elején a reformpedagógia tükrében	97
---	----

MŰHELY

Dr. Bujna Eleonóra–Dr. Tóth Mónika: A projekt módszer alkalmazása a helyi táj megismertetésében	106
Imre Rubenné dr.: A népnyelv elemei Csibe nyelvhasználatában	109
Doró Katalin: Fogalmazásírás az általános iskolai angolórákon	115
Kovács László: Kohézió egy meseregényben	121

ÖRÖKSÉG

Dr. Oláh János: Erasmus, a humanista gondolkodó	125
---	-----

SZEMLE

Dr. Hajzer Lajos: 80 éves Lumír Klimeš CSc professzor, a „cseh Bakos”	130
Kaló Béla: A náciizmus és a holokauszt összefüggése. A Helméczy-tankönyv lehetőségei	131
Farkas Olga: Emberi jogi nevelés Magyarországon	134
Bereczkiné Gyovai Ágnes: Dombiné Kemény Erzsébet: Az Ének-zene Tanszék szerepe az oktatásban és a kulturális életben	139
Dr. Balogh Tibor: Buda Béla: Pszichoterápia. Kapcsolat és kommunikáció	141
Kókai Gyula: Felhívás a „klebelsbergi” iskolákhoz	142

NAGY ZOLTÁNNÉ
Eszterházy Károly Főiskola
Eger



2005 JÚN 09.

Olvasástanítás globális módszerrel a XX. század elején a reformpedagógia tükrében

Magyarországon Decroly módszerének ismertetése 1928-ban jelent meg a Néptanítók Lapjában. Az 1915-ben alapított Új Iskola kezdettől fogva alkalmazza ezt a módszert, amely ennek ellenére kevésbé ismert az országban. A sorozat 3. részének befejezéséeként a szerkesztő egy olvasói levelet közöl. A levél tartalmából következtethetünk arra – az egyébként közismert – tényre, hogy a pedagógiai újítások milyen nehezen terjedtek el és váltak elismert módszerré – nemcsak napjainkban, hanem az előző századokban is. Idézzük dr. Tóth Gézáné székesfehérvári tanítónő levelét a globális módszerről:

„Mélyen tisztelt Szerkesztő Úr!

Engedje meg, hogy a Néptanítók Lapjában megjelent **globális módszerről** szóló cikkhez néhány megjegyzést fűzzek. Decroly érdekes módszerét ugyanis volt alkalmam itt Budapesten tanulmányozni. **Budán, a Bíró utcában** van egy gyermektanulmányi alapon álló új módszerű elemi iskola, az ún. Új Iskola. Mivel ebben az esztendőben magam is első osztályt vezetek, egy főiskolai tanár pedagógus ismerősöm felhívta a figyelmemet az ott már több mint 10 éve használatban lévő szóképes olvasástanítási módszerre, mely szintén Decroly elvein alapul. Novemberben voltam a nevezett iskolában, s igazán nagyszerű eredményt tapasztaltam, amennyiben az összes gyermek (nem emlékszem határozottan a létszámra, kb. 30 gyermek volt, tehát annyi, amennyi egy városi elemi osztály átlaga) kivétel nélkül folyékonyan olvasott, míg az én első osztályom nagy része még most is, tehát április elején, szótagol. Eltekintve attól, hogy a szótagoló olvasásról le kell szoknia a gyermeknek, ami külön feladat, mennyivel hamarabb meg lehet az olvasást szerettetni a gyermekkel (s ez az olvasástanítás legfontosabb célja), ha hamarabb, könnyűszerrel és élvezetes módon szerzi meg ezt a készséget. Mert a szóképes olvasási módszernek szerintem egyik legnagyobb előnye, hogy amíg a gyermek a szóképeket rakosgatja, cselekvőleg vesz részt a tanításban, és egy percig sem kell passzív maradnia. Különösen érdekesek a nevezett iskolában használt szóképes táblák, melyből minden gyermeknek van egy, s így nem egy távoli eszköz, az egész osztály birtoka, hanem mindegyik a sajátját használhatja. Igen érdekesnek, tanulságosnak és eredményesnek gondolnám, ha több iskolában is megkísérelnék ezt a módszert, amelynek elterjedése bizonyára nagy haladást jelentene a modern pedagógiában.” (10)

A szerkesztőség erre úgy reagál, hogy a következő Néptanítók Lapjában (1928: 23-24. sz.) közli az Új Iskola igazgatónőjének, Domokos Lászlónének a cikkét. A cikk bevezető részében utal az iskola kísérleti jellegére, s arra a gyakorlatra, hogy évenként más-más módszert próbál ki, és 10 éve alkalmazza a globális megismerési elv nyomán kidolgozott „szóképes” olvasástanítást. Domokos Lászlóné életrajzi anyagából tudjuk, hogy az iskola alapítása előtt már ismerte Decroly módszerét:

„Iskolaalapításra 1914-ben gondol. Előzőleg európai körutat tesz. Megismerkedik személyes kapcsolatok révén az akkor reformiskolák munkájával ... az új nevelés nagyhírű in-

tézményei közül az alapítás előtt felkereste ... Ecole d l'Ermiage (Bruxelles) ... dr. O. Decroly egyetemi tanár iskoláját.” (Domokos Lászlóné 11)^{*}

Így lehetséges az, hogy 1928-ban az iskola túl van a szóképes olvasástanítás kísérleti bevezetésén, azt már régen nem tartja problémának és vitatott módszernek, de ismertetését nem tekintette feladatának. A módszer részletezése ezután következik.

1. Az olvasás tanításának új módja

Az ismertetés rövid, tárgyyszerű – valószínű, hogy megadott lap-, ill. sorszámmal kérték, így szövege csak a legfontosabb tényekre szorítkozik. Helyszüke vagy nyomdai okok miatt a rajzos ábrák nincsenek szinkronban a megfelelő tartalmú szövegrésszel, mindkét oldal zsúfolt. A Decroly által ismertetett, főként elméleti jellegű módszertől eltérően – amely didaktikai megoldásokat nem tartalmazott –, részletes leírást igyekeznek adni, lépésekre bontva a „szóképes” olvasástanítást.

Az ismertetés menete a következő:

- elsőként az eljárás metodikai előnyeit ismerteti röviden, pontokban tagolva a taníthatóság szempontjából legfontosabb szervezési, nevelési mozzanatokat,
- ezt követően az eszköztár bemutatása, majd annak közlése, hogy az iskola forgalmazza ezeket a nagyobb méretű kirakósképeket, a hozzájuk tartozó kicsi szóképekkel és szócédulákkal,
- végül röviden, tagolás és kiemelés nélkül, nagyon tömören leírja a tanítási folyamatot.

Ha összekapcsoljuk az eszközök használatát és az olvasástanítás menetét, szemléletes olvasástanítási órát rekonstruálhatunk.

a) Asszociációs táblák

Az első három tábla a gyermeki szükségletek szavaira vonatkozik, a gyermek mikrovilágához tartozik. Ez a témakör a H. Spencer által leírt emberi tevékenységek két körét tartalmazza az ismeretek szempontjából.

„Az önfenntartást közvetlenül szolgáló cselekvésmódok ... A sok apró alkalmazkodási tevékenységben elegendő tapasztalási lehetőséget kell nyújtanunk a gyermeknek a természetel, a tárgyakkal és emberekkel kapcsolatban ... Az önfenntartást közvetve szolgáló cselekvésmódok ... ezek közül a legfontosabb a fiziológia, mivel a boldogság minden másnál fontosabb feltétele a jó egészség.” (12)

A kirakós táblák címe (az ún. asszociációs minták):

1. Mit szeret Karcsi (gyümölcsök) – 1. ábra
2. Annus ebédel (az asztalterítés tárgyai) – 2. ábra
3. A játékbolt kirakata

A témákból jól látható, hogy a szóképzlet megválasztásában szerepet játszott Decroly játékelmélete, mert továbblépett a Spencer által javasolt ismeretkörhöz viszonyítva. Ugyanakkor

^{*} A továbbiakban e cikke történő hivatkozás: Domokosné/lapszám.

mégis a Nagy László által kidolgozott, a gyermeki érdeklődésre alapozott definiálást használja. A cikk szerint:




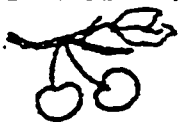



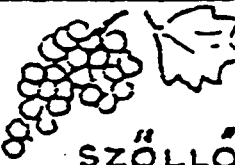

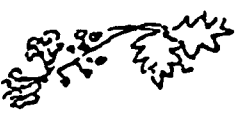




„A kirakós tábla tárgyai bármilyen, a 6-7 éves gyermek szubjektív világát lekötő képek lehetnek...” (Domokosné 13)

Ez a fogalomhasználat koherens a Nagy László által megállapított korszakkal:

„A gyermek 7-8 éves korban még mindig a szubjektív érdeklődés korát éli...” (Domokosné 14)

A táblák célzatosan nem alfabetikusan tartalmazzák a szavakat, hanem a témakörhöz il-
lően, tetszőleges elrendezésben, logikailag laza kapcsolódással.

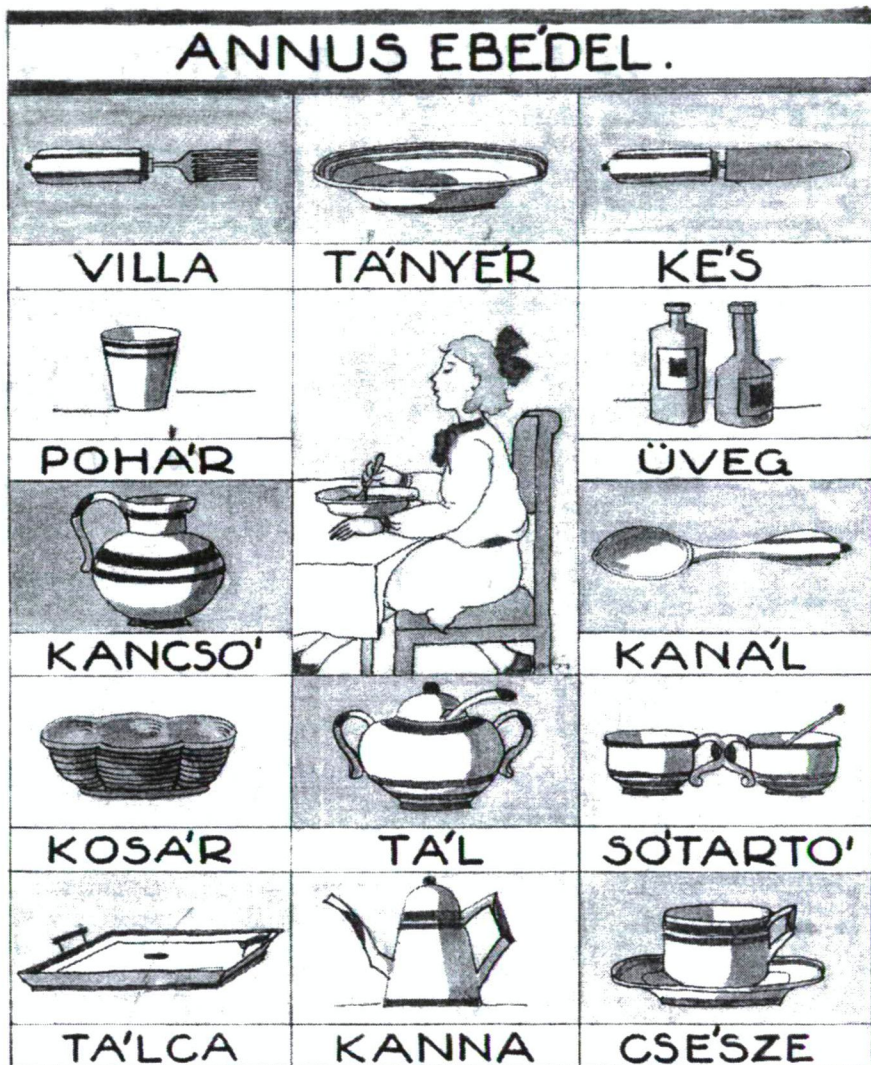
MIT SZERET KARCSI?

 ALMA	 KÖRTE	 DIÓ
 CSERESZNYE		 SZILVA
 EPER		 SZŐLLŐ
 DINNYE	 RIBIZLI	 SZAMÓCA
 BANÁN	 NARANCS	 CITROM

1. ábra

Ha a tantárgyi globalitást figyelembe vesszük, az első kép az „ősz” témájához, a gyümölcszürethez tartozik. Központi alakja a kisfiú, domináló részei a középső kép köré rajzolt gyümölcsfajták, s mindezt a gyümölccsel teli fa képe és a hozzá tartozó létra rajza kapcsolja össze, egyúttal mondatalkotási gyakorlatot is kínálva. A képek elhelyezése az utolsó sorban a „déli gyümölcsök” fogalmát tanítja. Összesen 13 gyümölcsnevet tanít, amelyben az u, ú, ü, ő kivételével minden magánhangzó előfordul. A középső, didaktikus kép az ígék használatát segíti elő, míg a kisképek a főnevek fajtájához tartoznak.

A 2. kép „főszereplője” – Annus ebédel.



2. kép

Még mindig az önfenntartás és a szubjektív világ témakörében vagyunk. A betűrend itt sem fontos az elhelyezésben. A központi alak asztalnál ebédel, néhány tárgy van előtte. A „szóképek” az evőeszközök, tálalóedények és fűszertartók megnevezései, ismét 13 +1 képpel. Jelentéstanilag az evőeszközöt csoportosítja és az enni-innivaló edényeit.

A 3. kép nem szerepel az ábrán, csak az ajánlott képsorban: A játékbolt kirakata címet kapta. Valószínű, hogy a középponti képen több gyerek szerepel a játékbolt előtt, s ezzel a gyermek kilépett a szűkebb körből. A gyerekek fontos tevékenysége a játék. Claparède a gyermekkor funkciói közül az aktivitást a cselekvési vágygal kapcsolja össze, amely a játékra épül. Decroly „öszön”-elméletében „a tendenciák körébe tartoznak még ... az előkészítő ösztönök: az utánczás és a játék, melyek a gyermeket a felnőttkor feladataira készítik elő. (Domo-kosné 15)

4. kép: Jancsika utazik (autó, vasút, repülőgép, motorcsónak)

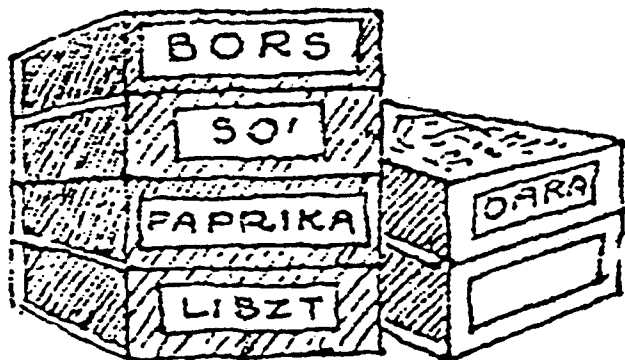
5. kép: Mi van az asztalosnál?

6. kép: Az állatkertben

7. kép: Mit láttam a pék bácsinál?

8. kép: Fűszerest játszunk (Gyufaskatulyába teszünk anyagokat, és összekeverjük a cédu-lákat a skatulyákkal.)

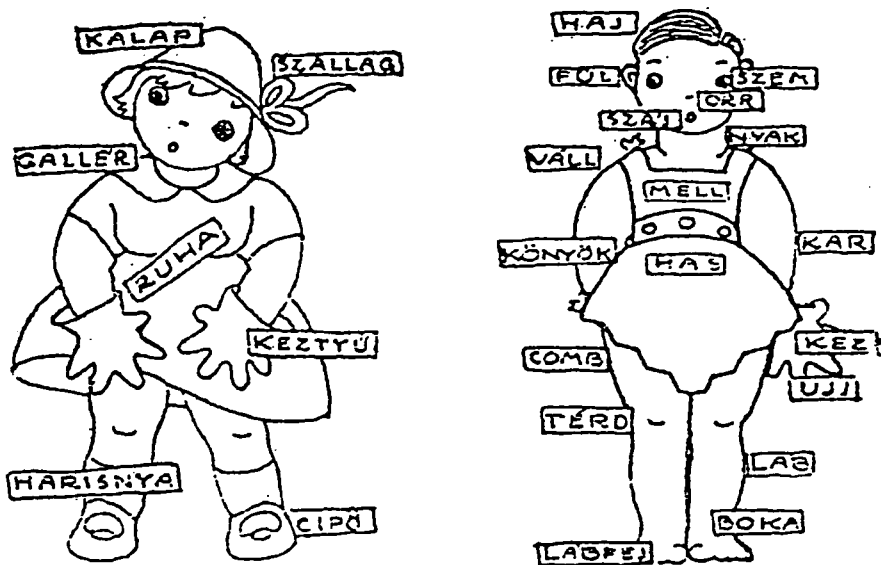
Még mindig a Spencer által javasolt ismeretkör a példa, de már a gyermek makrokörnyezetében talál témát, amely szorosan kapcsolódik a természethez, a tárgyakhoz és azokhoz az emberekhez, akik a mindennapi szükségletek kielégítését lehetővé teszik. Az állat-kert téma az érdeklődésén túl lehetőséget ad az idegen tájak állatainak bemutatására is.



3. ábra

A 3. ábra a fűszerféléket tanítja olvasni: bors, só, paprika, liszt, dara – szavakat írtak a skatulyákra, és a leírás szerint mozgatható és változtatható a szó, összekeverhető a különböző anyagok jelölése.

A 4. ábra első képe formailag kilép az eddigi körből, és központi kép + szócédu-lák helyett egy nagy, kivágós babát ábrázol, a ruhafélék megnevezése pedig a testrészekre tűzött, vízszintesen elhelyezett szavakkal történik. 7 szót tanít: kalap, szalag, gallér, ruha, kesztyű, harisnya, cipő. A szóképzetet látva, a tanulók a kétjegyű mássalhangzók felismerését is gyakorolhatják a fölülről lefelé írt szavak olvasásával. Az asszociációs minták helyett a testrészek ruhái szolgálnak segítségül.



4. ábra

Itt már a szócékula funkcionál a ruhák megnevezésekor, s valószínű „élőben” is játszották az öltöztetést.

A 4. ábra második képe a baba testének részeit mutatja: csupa egytagú szó. Amint a beszéd- és értelemgyakorlat engedi, korán alkalmazzuk. Jó átmenet a betűk és a hangok tudatosításához. (Domokosné 16)

Nagyméretű baba, amelynek testrészeit 18 szóval – szócékulával – nevezik meg. Jobb és bal oldalon kapcsolódnak a testrészekhez a szócékulák: haj, fül, száj, váll, könyök, comb, térd, lábfej – illetve szem, orr, nyak, mell, kar, has, kéz, ujj, láb, boka.

Anatómiai, fiziológiai ismeretekhez kapcsolódik, az utalás szerint beszédgyakorlatok előzik meg ennek tanítását. Az utasítás alapján arra következtethetünk, hogy az asszociációs képek sorszáma nem jelentette feltétlenül a tanítási sorrendiséget.

Külön egységet képeztek a mondatokat tartalmazó szócékulák, ezeken utasítások voltak: pl. Tedd be az ajtót! Töröld le a táblát! Feltételezzük, hogy az olvasott utasítást kellett eljátszani vagy imitálni.

b) Az olvasástanítás menete

A kirakós táblákat papírzacskótartóba tették, minden tanulónak külön tartója volt. Felső részébe a nagy tábla került tárgyképpel, és rajta a szóképpel. A két alsó zacskóba kerültek külön a képecskék és külön a szócékulák.

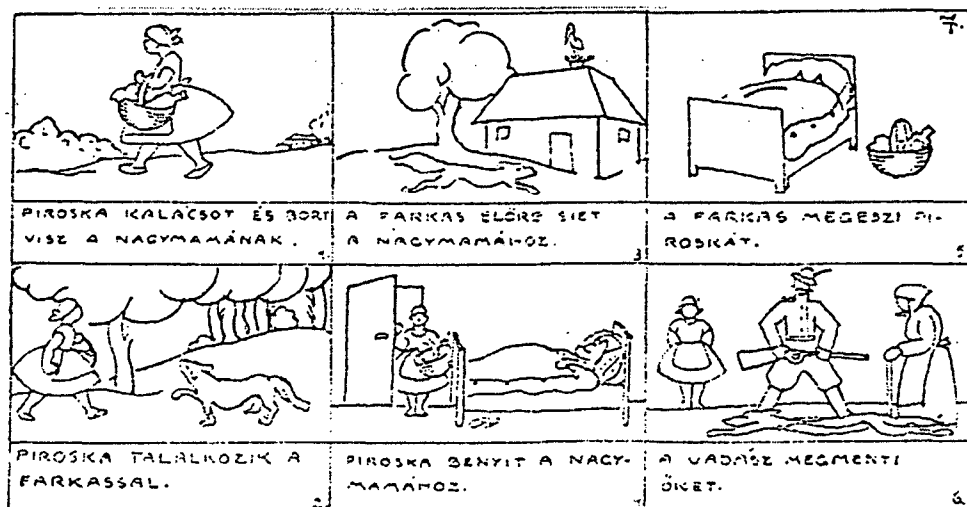
Az asszociációs tábla kirakása után a gyerekek egyszerre foglalkoznak, cselekszenek. A tárgyképhez tartozó szóképeket keresik meg és rakják ki. Maguk dolgoznak, a tanító szóltanul járva figyel, és ha szükséges, javít. Háromszori kirakás után már elvehető az asszociációs

minta, és a gyerekek megpróbálják a képcédula mellé tenni a szócédulát. A cselekvés játékszerű volta: kirakás, keresés, egyeztetés, cserélés önmagában vonzó, érdekes eszközei által. A helyes választás sikerélményt, örömet okoz, jóleső aktivitást indukál a gyermekben, ezért a sokszoros megismétlést önként végzi. Vonzó a keresés, a rakosgatás öröme, ennek folytán beidegződik a szó látási képe. A keresés folyamán újból és újból olvasniuk kell a szóképeket, ezáltal a gyakorlás automatikusan történik – ugyanakkor természetszerű és játékos, folyamatosan motiváló.

Az eszközök különböző nehézségi foka lehetővé teszi a differenciálást: mindenki a saját tempójában dolgozhat.

A könyv 7. ábrája „Piroska és a farkas” története, ún. mozikép, ezzel az utasításos mondatok analógiájára mese-mozi játékot játszhatnak. Az erre vonatkozó asszociációs mintán 6 képből összetevődő képsor és képenként több szóból álló egyszerű mondat szerepel. Ezekből jön létre a rövid, mindenki által ismert mese. Szóanyagja többször tartalmazza ugyanazokat a szavakat, így a mese újbóli kirakása után új – a mesékben használatos – szavakkal gyarapodhat a tanuló szókincse.

A meseképsort nemcsak tanórai munkához, hanem társasjátékként is ajánlja a szerző. Ha a mondatcédulákat lefelé fordítják, elkeverik, majd húznak, remek szórakozás lehet a gyakorlás mellett. Ugyanígy javasolja játszani a Hamupipőke vagy a Jancsi és Juliska című meséket.



5. ábra

A didaktikus játék közösségben is végezhető, csak az asszociációs tábla felhasználásával. Ezt egyéni munkáltatásra használja, ugyanakkor a többi gyerek a helyén azonosítja, keresi a mese szövegét, és ha sikerült, felmutatják a meseképhez tartozó szóképet. A többszöri keresés, „átolvasás” a szavak szóképeinek spontán gyakorlását jelenti, ezáltal elmélyíti az eddig tanult szó – betű – hang ismeretét, a gyermek megtanul olvasni.

„Az első mesekönyvek természetesen az ily módon már „megjátszott” szócédulák mesébe olvasásai megjelenő illusztrációkkal.

A gyerekek olvasásszeretete ilyen módon korlátlan és természetszerű.” (Domokosné 17)

2. Az új módszer magyar alkalmazásának paradigmája

Az idézett Decroly tanulmányok nem tartalmazzák a globális olvasástanítási módszer gyakorlati leírását. Arra vonatkozóan sincs feljegyzés Domokos Lászlóné munkáiban, hogyan tanítottak ezzel a módszerrel Decroly iskolájában. A leírtak alapján azonban feltételezhetjük, hogy a módszert a magyar oktatási viszonyokra és részben a tantervi előírásokhoz adaptálták.

Decroly elméleti fejtegetései szolgáltatták az alapot, amelyre az Új Iskola az olvasástanítás modern technikáját építette, különösen a következő pszichológiai tényt figyelembe véve:

„Hogy pedig az értelem a forma mögött el ne sikkadjon, még másban is kell különböznie ennek az új módszernek a régi analitikus-szintetikus eljárástól. Nevezetesen abban, hogy a gyermek *látásérzeteire* építsen a fonetikus elem teljes kikapcsolásával ... és mindjárt az első leckétől kezdve *értelemmel bíró egészet* állítsunk a gyermek elé...” (Domokosné 18)

Az előzőekben idézett Domokos Lászlóné-cikk néhány sora azt bizonyítja, hogy írója ismerte a módszer pszichológiai vonatkozásait, amelyet Decroly többször is említ, az olvasástanításon kívül szinte valamennyi tantárgyban; ez pedig az *egészből való kiindulás*. Erre a tényre hivatkozva került a cikkbe a tanítók számára írt magyarázat, amely egyben az új módszert pszichológiailag is igyekszik megindokolni:

„A szóképes olvasó-játék olyan jóleső aktivitást elégít ki a gyermekben, hogy sokszoros megismétlését önként végzi. Ami vonz: a rakoogatás. Ami ennek örve alatt beidegződik: a szó látási képe ... A szótagos olvasás részletinnervációval (beidegzéssel) jár. Az egész szó kimondásának *összinnervációja egyszerűsíti a látásinger és a beszéd-mozgás kombinációját...*” (Domokosné 19)

Ez az idézet korrelál Decroly elméleti alapoásával, ugyanakkor magyarázza az olvasástanításának új módszertanát is. Sajnálatos, hogy a teljesen kidolgozott magyar szóképes olvasástanítási módszer nem terjedt el a pedagógiai gyakorlatban és a tanítói köztudatban sem. A legújabb reformpedagógiai jegyzetekben említés sem történik erről, a módszert teljes egészében Freinet-nek tulajdonítják, amelynek elemeit „elsősorban névtelen követői különböző mértékben átvéve módosították és rendszerezték.” (Domokosné 20)

Domokos Lászlóné iskolájában a módszert (Kapeller) Kápolnási Hermin tanítónő több évtizeden keresztül alkalmazta teljes sikerrel. eltérően Freinet-től, nem a rajzolt élményekből indult ki, de az állandóan változtatott asszociációs mintákból arra következtethetünk, hogy ugyanúgy változó gyermeki érdeklődésre alapozta a szóképes olvasástanítást, ha nem is kapcsolta össze élményre alapozott gyermekrajz motivációval. A „saját olvasókönyv” helyett „saját mesekönyv” volt, amelyet a nagyobb növendékek készítettek el, illusztrálták, összeállították. Ugyancsak ők segítettek elkészíteni az ismert szóanyag felhasználásával a kicsinyek „újságját”. A tanítás során hallott és használt szavak tehát alkalmazást nyertek, nem vált funkciótlanná az olvasástanítás. Decroly módszerét minden bizonnyal kiegészítették az utóbbi tevékenységgel, és az iskola jegyzőkönyveiből tudjuk, hogy a globális módszert más tantárgyaknál is használták. Tudunk arról is, hogy létezett fogalmazás-rajz füzet, amelyben élményeiket örökítették meg, ez azonban már nem az elemi iskola 1. osztályában történt.

Az Új Iskolában alkalmazott globális vagy szóképes olvasástanítás közvetlenül kapcsolódott az írástanításhoz, amelynek didaktikai menete hasonló volt. Az olvasás- és írástanulást, -gyakorlást az elemi iskola 2. osztályától kezdve kiegészítette a szabad fogalmazás mint tantárgy, és a beszéd-értelem gyakorlatokkal együtt az anyanyelvi tanítás komplex rendszerét adta.

A „szabad fogalmazás” módszerét Freinet alkalmazta először, s ezt az Új Iskola tanárai továbbfejlesztették. (Ez a következő metodika, amelyet az európai reformpedagógiából átvettek, és alkotó módon, jó eredménnyel adaptáltak.)

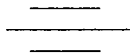
Összességében a globális vagy „szóképes” magyar olvasástanítás a **naturalisztikus-tapasztalati hatásszervezési modell** tipikus példája.

„...mellőzhetőnek tartja a nevelési folyamatban az intellektuális és verbális hatásokat, de legalábbis erősen leértékeli szerepüket. Ugyanakkor döntő fontosságot tulajdonít a tapasztalati és a beidegző-begyakorló hatásoknak, s mindezen hatások forrásának a gyerekek sokoldalú tevékenységét tekinti. Úgy ítéli meg, hogy a nevelési folyamatban elsősorban a konstruktív magatartási szokások kialakítására kell törekedni, mivel az egyén magatartását, szociális arculatát és életvitelét lényegében szokásrendszere determinálja.” (Domokosné 21)

Az olvasástanításon kívül, más tárgyak tanításában is alkalmazott globális módszer a hozzá kapcsolódó tevékenységi formákkal egy aktivitásra épülő nevelési folyamat-konceptió létét igazolja a magyar reformpedagógia gyakorlatában, amelyhez indirekt nevelési metodika társult. Eredményességét az életpályák monitoring vizsgálata is bizonyítja. (Az 1948-49-ben érettségizett tanulók életútjának nyomon követéses vizsgálata még nem került teljesen feldolgozásra.)

IRODALOMJEGYZÉK

1. Decroly: A globális módszerről, Néptanítók Lapja, 1928, 15-16. sz., 88. l.
2. Domokos Lászlóné életrajza, 1. l., O.P.K.M. 92.6.51
3. Finánczy Ernő. Neveléstudományok a XIX. században, Budapest, MTA, 1934, 152. l.
4. Domokos Lászlóné: Az olvasás tanításának új módja, Néptanítók Lapja, 1928, 23-24. sz.
5. Nagy László: Az „Új Iskola” tanterve, A Gyermek, X. évf. 1916, 24. l.
6. Decroly pedagógiai rendszere, Bassola Zoltán, Budapest, 1937, 12-13. l.
7. Decroly pedagógiai rendszere, Bassola Zoltán, Budapest, 1937, 39. l.
8. Németh András–Ehrenhard Skiera: Reformpedagógia és az iskola reformja, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999, 324. l.
9. A modern nevelés elmélete. Szerkesztette: Bábosik István, Telosz Kiadó, Budapest, 1977, 21. l.



DR. BUJNA ELEONÓRA – DR. TÓTH MÓNICA

főiskolai oktatók

Konstantin Filozófus Egyetem, Pedagógiai Kar

Neveléstudományi Tanszék

Nyitra

A projekt módszer alkalmazása a helyi táj megismertetésében

A humanizációs törekvések napjaink új kihívásai. A gyakorlat ennek megfelelően nemcsak a pedagógiai gondolkodásmód, látásmód bizonyos mértékű alakítását kívánja meg, hanem ennek a szellemiségnek megfelelő módszertani megújulást is. Ennek érdekében szükséges tudatosítanunk a tanuló új helyzetét az oktató-nevelő folyamatban. A tanuló már nem csupán az információk passzív befogadója, de lehetősége van önállóan dolgozni, saját tempóval és saját aktivitásával részt venni az ismeretszerzés folyamatában és így megtapasztalni az ismeretlen felfedezések érzését.

Az oktató-nevelő munka hatékonyságának, eredményességének érdekében olyan innovatív módszerek és munkaformák alkalmazása szükséges, amelyek a tanulónak lehetőséget adnak az önálló, alkotó tevékenységre. Ilyen innovatív törekvésnek tekintjük a projekt módszert, melynek lényege a komplex problémák megoldása, melyek nem fiktív, hanem a valóságból kiinduló problémák. Ezek megoldásához gyakran szükséges több tantárgy ismerete és a tanulók együttműködése is. A tanulók tapasztalatokra és ismeretekre tesznek szert a gyakorlati tevékenység és a kísérletezés közben, és ezzel gondolkodásra, kutatásra, felfedezésre és alkotásra készítjük őket.

A projekt módszer alkalmas a helyi táj megismerésére is. A „helyi táj” a község területét jelöli, ahol az iskola található. A tanulók fokozatosan megismerik a helyi táj felszínét, az ember tevékenységét és az emberi tevékenység által bekövetkezett változásokat, megismerik a táj domináns elemeit, mint a vizet, a lakosságot, a közlekedési hálózatot stb. A megismerés fontos részét alkotja a község múltja és az ezzel kapcsolatos történelmi nevezetességek.

A következőkben bemutatjuk a „Községünk” megnevezésű projektet, amely lehetővé teszi az általános iskola alsó tagozatán a helyi táj integrált megismerését több oktatási tantárgy bekapcsolásával, mint pl. környezetismeret, természetismeret, irodalom, képzőművészet, zenei nevelés.

A projekt a következő témákat tartalmazza:

1. Földrajzi elhelyezkedés

- Községünk a térképeken (az ország, a megye térképén...), a község helyrajza.
- Hol fekszik a községünk? A szomszédos községek világtájak szerint.
- Távolság a szomszédos községektől, távolság a megyeszékhelytől, a fővárostól, az államhatároktól.

Kiegészítő tevékenység: Helyrajzi munka: Rajzoljátok a helyrajzba a község nevezetességeit magatok által tervezett jelzésekkel!

2. Természet és táj

2.1. A természet az életünk része; természeti táj, a község felszíne.

Kiegészítő tevékenység: Gyűjtsetek össze tájképeket, és válasszátok ki azt, amelyik a legjobban hasonlít a helyi tájra.

2.2. Időjárás.

– Az időjárás jellemzői: a levegő hőmérséklete, csapadék, a nyári napok száma, napkelte, napnyugta...

Kiegészítő tevékenység:

– Az időjárás figyelése és feljegyzése az időjárásnaptárba az év folyamán.

– Időjárásjelentés: Gyűjtsetek össze adatokat a világ időjárásáról (pl. havazás, erős fagyok, szárazság, szélvihar, árvíz...), és hasonlítsátok össze a község időjárásával!

2.3. Vízrendszer.

– Az ivóvíz forrásai.

– Vízi területek pl. patakok, folyók, tavak, halastavak, víztározók...

Kiegészítő tevékenység: Séta alkalmával merítsetek egy edénybe vizet a helyi patakból (folyóból), és vizsgáljátok meg a víz tisztaságát, ill. szennyezettségét! Állapítsátok meg a szennyezés forrásait!

2.4. Növényvilág a községben.

– A legelterjedtebb növények és fák a községben (felhasználható a növényatlasz).

– Közülük mely gyógynövény?

– Erdők a község környékén (faji összetétel).

– Parkok és díszkertek, városi zöld területek.

Kiegészítő tevékenység:

– Állítsatok össze növénygyűjteményt!

– Készítsetek egy „Községünk növényzete” című posztert!

2.5. Állatvilág a községben.

– Az egyes állatfajok a községben (madarak, emlősök, rovarok – felhasználható az állat-atlasz, az apró rovaroknál a nagyító).

– Mely állatok védettek, ill. veszélyeztetettek?

Kiegészítő tevékenység:

– Készítsetek egy „Községünk állatvilága” című posztert!

– Állítsatok össze képeskönyvet a községben élő állatokról!

3. Történelem és kultúra

– Mikor és milyen körülmények között keletkezett a község? A betelepítés nyomai.

– A község elnevezése a múltban és jelenleg.

– Építészeti emlékek – a község legrégebbi épülete, felhasználása a múltban és jelenleg.

– Műemlékek, írásbeli emlékek, technikai emlékek, műemlékvédelem.

– Folklor: népi hagyományok, népi alkotások (népdalok, népi tánc, népművészet), népviselet, népi mesterségek.

– Kulturális intézmények: iskola, könyvtár, mozi, színház, gyermek- és társadalmi szervezetek.

– Élet a városban és a falun – múltban és jelenleg.

Kiegészítő tevékenység:

– Gyűjtsetek össze történelmi fényképeket a községről!

– Helytörténet: Hasonlítsátok össze a jelenkori és a régebbi helyrajzot, keressétek az eltéréseket!

4. Lakosság és települések

- A lakosság száma, fejlődése.
- A lakosság összetétele: nemzetiség, vallás, nem, életkor, foglalkozás szerinti összetétel.
- Hol dolgozik a község lakossága?
- A község funkciói, az életstílus.
- Kinek a nevét viselik az utcák? A község jelentős személyiségei.

Kiegészítő tevékenység:

– Varázsceruzával rajzolunk: Képzeljétek el, hogy varázsceruzátok van! A varázsereje abban rejlik, hogy minden, amit lerajzoltok vele, valóra válik. Rajzoljátok le, hogyan képzelitek el azt a házat, amelyben lakni szeretnétek.

- Gyűjtsetek össze minél több indokot, hogy miért jó ebben a községben élni.
- Rajzoljatok plakátot a következő címmel: „Községem”, „Ez az én otthonom”, „Itt akarunk élni”.

5. Gazdaság

- Természeti források a községben és környékén.
- Mezőgazdaság a községben – a múltban és a jelenkorban.
- Közlekedés mint az emberek közötti összeköttetés: a községek közötti összeköttetés, összeköttetés a megyeszékhellyel, a fővárossal.
- Szolgáltatások a községben.
- Idegenforgalom és üdülés: szállási és étkezési lehetőségek, művelődéstörténeti nevezetességek, természeti adottságok.

Kiegészítő tevékenység: Javasoljatok minél több mottót és reklámot, amellyel a községbe csalogatnátok a látogatókat.

6. Életkörnyezet

- Környezetvédelem, környezetvédelmi problémák a községben (a szennyezés forrásai).
- A hulladék tárolása.

Kiegészítő tevékenység:

– Vizsgáljátok meg, milyen módon hasznosul a föld az iskolátok környékén! Javasoljatok más felhasználási lehetőségeket, pl. park létrehozása, fák kiültetése stb. Tegyetek olyan javaslatokat, melyek az életkörnyezet javítását, megszépítését szolgálnák a községben.

– Készítsetek olyan posztert, amely felszólítja a község lakosságát, hogy takarékoskodjon a vízzel, a villannyal, osztályozza a hulladékot.

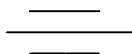
A projekt megvalósítása lehetővé teszi a különféle módszerek és munkaformák alkalmazását. A természeti viszonyok megismerésekor leghatékonyabb a közvetlen megfigyelés. A történelmi és a kulturális ismereteket a tanulók különböző forrásokból meríthetik (mint pl. a községi krónika, múzeumlátogatás), vagyis reális forrásokból merít ismereteket, így a tanulás közelebb kerül a reális élethez. Az elért eredmények bemutatását szolgálják pl. a poszterek, rajzok, faliújságok, bulletin a községről.

A vázolt projekt lehetővé teszi a tantárgyak összevonását, és egyben lehetőséget nyújt a helyi táj új, nem hagyományos megismerésére. Igaz, hogy időigényesebb, jobban épít a tanító képességeire, az oktatásra való felkészülésre és az iskola tárgyi és térbeli lehetőségeire. Másrészt viszont fejleszti a tanuló önállóságát, kezdeményezőképességét, alkotóképességét, értékelő

gondolkodását, az együttműködésre való képességét, valamint ösztönzi a tanulót az információk keresésére, feldolgozására.

IRODALOM

1. Čižmárová, K.: Geografia vlasti a miestneho regiónu v školskej praxi. In: Geografia, 9. évf., 2001, 3. sz., 126-129 p.
2. Hasprová, M.: Niektoré didaktické prístupy k vyučovaniu mikrogeografie. In: Geografické štúdie Nr. 8: Premeny Slovenska v regionálnom a didaktickom kontexte. Banská Bystrica: FPV UMB, 2001, 336-340 p., ISBN 80-8055-583-4
3. Kancír, J.-Madziková, A.: Základy didaktiky vlastivedy. Prešov: FHaPV PU, 2001, ISBN 80-8068-013-3
4. Kosová, B: Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania. Banská Bystrica: PF UMB, 1995, ISBN 80-88825-00-8
5. Navratilová, K.-Bujnová, E.-Ivanovičová, J.: Vlastiveda na I.stupni základnej školy (Vybrane kapitoly z didaktiky vlastivedy). Nitra: PF UKF, 2002, ISBN 80-8050-564-0
6. Dombi Mária Adrienn: A projekt módszer mint a tanulói kreativitás fejlesztésének eszköze a biológia oktatásában. Szeged, 2004. (Kézirat)



IMRE RUBENNÉ DR.

főiskolai docens

Nyíregyházi Főiskola, Tanítóképző Intézet

Nyíregyháza

A népnyelv elemei Csibe nyelvhasználatában (Móricz Zsigmond: Csibe novellák)

A novellák főhőse Csibe, tizenéves kültelki árva proletárleány. Nevére nincs konkrét magyarázat. Környezete – Szekér Fábjáné és családja – általában így szólítják. Szekérné gyermekei a *Csibe* megszólításhoz hozzákapcsolják a néni szót, utalva ezzel a közöttük lévő korkülönbségre. Az írói narrációban is gyakran találkozunk a *Csibe* említőnévi formával. A vendégségbe érkező lakatosok a névhez a kisasszony szót társítják: *Csibe kisasszony*. Az írói közlésből kiderül, hogy Csibe valódi keresztnéve Rózsika, de a teljes nevét ő sem adja meg. Szekér Fábjáné, Csibe szállásadónője egyszer a „Rózsika és Rózsika” című novellában, a lány ébresztésekor használja a *Rózsika* megszólításformát, a „Csibe levelei” című novellában pedig Rózsika néven emlegeti. A „Látogatás a múltba” című novellában, amikor Csibe elkerülve a proletár-negyedből, újra meglátogatja szállásadónőjét, a „mamát”, a mama a megszokott forma helyett a *Rózsika* megszólítással él. A *Rózsika*, a *Róza* keresztnév becézett, kicsinyítő képzős alakja jól érzékelteti az idős asszonynak a lány iránt tanúsított megváltozott magatartásformáját. Ezt a megszólításformát alkalmazza még a lány kérője, Tóth János is. A férfi a keresztnév becéző alakjához kapcsolt kisasszony értelmezővel a lány iránt érzett tiszteletét nyomatékosítja: *Rózsika; Rózsika kisasszony; kedves Rózsika kisasszony*.

Származásáról ő maga nyilatkozik Böske barátnőjének: „Látod, én szegény lány vagyok...” (79); vagy egy másik helyen: „Én szegény vagyok. Proli...” (96). A *proletár* szónak ez a szleng ízü becéző származéka 1920 óta mutatható ki nyelvünkben (vö. TESz III. 1976: 293). Szüleit sohasem ismerte, az állam nevelte fel. Az írói közlés szerint Pesten a Rókus kórházban született, de rögtön kiadták dajkaságba egy Pest megyei faluba, ahol egészen tizenhét éves koráig nevelkedett (vö. 142–143). Az „Egy kislány siet a ködön át” című novellában az író a következő gondolatokkal egészíti ki az elmondottakat: „Sehol a világon senkije, aki övé lenne, összes otthona a bérelt ágy. Hányan futnak így a világon, állami gyerekek, akiket csak itt pottyantott az élet s most a papájuk ki? az Állam. A mamájuk ki? az Állam. A nagypapa, nagymama, a nagybácsi, a nagynéni, az unokatestvér és a felmenő és oldalági rokonság, az mind: az Állam. Az állam, akit sose látott, s nem is sejtji, mi az, csak azt tudja, hogy annak nem lehet azt mondani édesapám, édesanyám, nem lehet neki kezét csókolni, nem lehet neki panaszkodni és nem lehet tőle vigasztalást kapni” (104).

Család utáni vágyának, szeretetéttségének a fiatal lány többször is hangot ad. Barátnőjének a következőképp nyilatkozik: „Ha nekem apám volna, én még a lába porát is csókolnám, nemhogy kezét emeljek a kedves szüleimre, akik engem felneveltek. Ez az asszony nem is tudja, mi az, ha valakinek élnek a szülei és gondoskodnak róla. Azt csak én tudom, mi az, mert nekem senkim a világon, aki engem védelmezzen, én csak úgy élek, mint a kivert kutya...” (103). Hasonló gondolatokat fogalmaz Icunak, a szállásadónő lányának: „látod, én megcsókolnám a kezét, ha élne az én anyám, ha mindennap megverne is” (43). Tóth Janinak, a kérőjének pedig arról mesél, hogy szeretné a rokonait felkeresni: „ha nekem élne az édesapám, meg az édesanyám, meg lenne rokonom, én boldog lennék, és én bizony legelőször szeretnék elmenni a Tisza mellé abba a faluba, ahol édesapám született, mert tiszta lehetetlenség, hogy ott ne legyen valami rokonom” (62). Egyik alkalommal egy ismeretlen nevű fiatalemberrel folytatott beszélgetésekor füllenteni próbál, s azt hazudja, hogy tősgyökeres pesti lány. A szavai, a hanghordozása és a beszédmodora azonban elárulják vidéki származását. „Hogy lehet, hogy egy pesti lány ennyire otthoni, falusi ízü?” (17); „Váratlan a hang, a szó, a modor. Ősi, egyéni, saját” (uo.). Tanult, okos lánynak akar mutatkozni a fiatalember előtt, ezért azt állítja, hogy „négy polgárit és három tanítóképzőt” végzett. Megnyilatkozásai azonban műveletlenségéről árulkodnak, s ezt a fiatalember is észreveszi.

Csibe életkorát tekintve még nagyon fiatal, mindössze tizenkilenc éves. Ezt a tényt is maga a lány közli a mamával folytatott beszélgetésekor: „Még csak tizenkilenc éves vagyok, de már eleget szenvedtem” (44). Csibe vidéken, egy Pest megyei faluban nevelkedett évekig, ott tanult meg beszélni. A falun töltött évek nem múlnak el nyomtalanul, éreztetik hatásukat a szereplő nyelvhasználatában. Dénes Szilárd, a novellák korabeli méltatója így jellemzi Csibe nyelvét: „Törül metszett népies nyelvi készséggel jön új környezetébe” (DÉNES 1949: 298). Ez a vidéken szerzett nyelvréteg képezi Csibe nyelvének alapját, s erre rakódik a pesti munkáscsalád nyelve és a szleng. A szereplő nyelve tehát a népnyelv és a városi nyelvváltozat elemeinek ötvözete. Inkább általános, népnyelvre általában jellemző formákkal él, mint egyetlen konkrét nyelvjárás jellemzőivel. Ez az, amit BÁRCZI nyelvjárási koinénak nevez (vö. BÁRCZI 1956/1980: 235). Csibe tájnyelvi kiejtésének érzékeltetésére legtöbbször Móricz a saját nyelvjárásából, a szamosháti tájnyelvből merített. Az író ezt a nyelvjárást ismerte legjobban, nyelvjárás tanulmányában ezt elemezte tüzetesen, így érthető, hogy ezt használja fel a szereplő nyelvi jellemzésére. A nyelvjárási jelenségek a nyelvhasználat különböző szintjein jelennek meg: hangtani, alaktani, szótlani és mondattani sajátosságok különíthetők el.

A hangtani sajátosságok közül „az állandó *l* + dentális mássalhangzó-kapcsolatban szinte az egész nyelvterületen elterjedt az *l* kiesése és a megelőző magánhangzó megnyúlása” (KÁLMÁN 1977: 34). A *l* kiesésével fellépő pótlónyúlás jelensége a következő szavak esetében figyelhető meg Csibe beszédében: *vót, vóna* (2), *zód* (1), *zódséget* (1).

A zártabbá válás jelensége érvényesül a következő szavakban: *osztán* = ‘azután’ (2); *csuda* = ‘csoda’ (2). Illabiális ejtés figyelhető meg a *vetkezni* = ‘vetközni’ szó esetében.

A *v*-tövíű igék egyes szám harmadik személyű alakjában „nyugaton kb. a palóc típusú területekig, ill. a Tiszáig bizonyos terület, illetőleg a morfémákra jellemző ingadozással, *j, l* vagy *n* végződés jelenik meg” (IMRE 1971: 306). A *j* mássalhangzós toldalékok előtt is szerepel. Csibe a *hív* és a *szív* ige alakját képezi *j*-vel: *híjják* (3), *elhíjja* (1), *híjtál* (1), *megszíjtam* (1).

„A mássalhangzó utáni *-i* sok gyakran használt szóban a nyelvterület nagy részén lekopott...” (KÁLMÁN 1977: 47). Erre példa a *mer* = ‘mert’ (1) szóalak használata és az *-ért* rag *-ér* alakja: *mér* = ‘miért’ (2); *azér* = ‘azért’ (1).

A már határozószó ejtésében két alak váltakozik: *mán* (1); *má* (2).

Találunk példákat az összerántás jelenségére is. Ilyenkor a szereplő alakrövidüléssel formákat alkalmaz: *mér* = ‘miért’ (2); *mért* = ‘miért’ (11); *tán* = ‘talán’ (2).

Az *ez*, az *az* mutató névmás is rövidebb, mássalhangzó nélküli alakjában jelenik meg Csibe beszédében: „Hát *e* meg kicsoda?” (24); „*E* nem elég?” (62); „*E* jó” (130). A *-val*, *-vel* ragos alakok is ebből formálódnak: *avval* eldicsekedett; *avval* sem törődöm.

Gyakori Móricznál a betűnépiesség alkalmazása. A vizsgált szövegben erre fordul elő a legtöbb adat: *ekszpresszel*, *tuggya* (2), *jóéccakát*, *mennyünk*, *uccába* (2), *mégeccer*, *haggya*, *eregy* (2), *mingyár*, *mongya* (3), *éccaka* (5), *aszongya*, *aggyál*, *asse*. A köznyelvi kiejtés mód írásbeli tükröztetése tájnyelvi hatást sugall, népnyelvi illúziót kelt.

Az alaktani sajátosságok közül a határozóragok esetében a *-ban*, *-ben* alakváltozat szinte az egész nyelvterületen egybeesik a *-ba*, *-be* ragokéval. A nyelvatlasz is bizonyítja, hogy ez szinte a teljes magyar nyelvterületen így realizálódik. Csibe felváltva használja a táji és köznyelvi formát. A tájnyelvi hol? irányú alakváltozatra a következő példákat találtam: *kalapba járt*, *koronába sose*; *mibe vónék*; *ebbe igazat mondott*; *aludja ki magát az ágyamba*; *megszülett Jeruzsálembé*; *kis korába verte*; *huszonhat éves korba férjhez menni*; *voltam kimenőbe*; *voltam moziba*; *egymással szembe vannak*, *ebbe a gyerebbe*. A köznyelvi formák a következők: *városban*, *gyárban* (4), *ruhaházban*, *csárdában*, *házban* (2), *teherben*, *gyereken*, *szobában* (2), *filmben*, *hivatalban*, *a Vak Macskában*, *Állam Ruhaintézetben*, *büfében*.

A honnan? kérdésre felelő határozóragok tipikus realizációja a *-bul*, *-büil*; *-rul*, *-rül*; *-tul*, *-tüil* (vö. IMRE i.m. 363). Erre azonban csak három példát találtam Csibe beszédében: *mibüil*, *intézetbüil*, *rendőrtüil*. A többi esetben a szereplő a köznyelvi változatot használja: *gyárból* (2), *mulatságból*, *miből* (2), *bőrömből*, *abból*, *szájából* (2), *életből*, *szívemből*, *ebből*, *fejéből*, *mamáról*, *Budáról*, *emeletről*, *attól* (2), *munkától*, *kísértettől*, *magamtól*, *mitől*, *ettől*, *világtól*.

A *-hoz*, *-hez*, *-höz* rag esetében a lány mindig a köznyelvi formát alkalmazza: *úrhoz*, *férjhez* (4), *kihez*, *mihez*, *fiúhoz*, *falhoz*, *veréshez*, *ahhoz*, *orvoshoz* (2), *valakihez*, *emberhez*.

Az *-ért* rag *-ér* változatban csak elvéve fordul elő Csibe szóhasználatában: *mér* = ‘miért’ (2); *azér*. Inkább a köznyelvi változat dominál beszédében: *mennyiért*, *pengőért*, *azért* (2), *mosásért*, *bútorokért*, *gyerekért*.

Az igeragozás terén Csibe az ikes igéket gyakran iktelenül ragozza: *lakok*, *házasodok*, *emlékszek*, *törődök*, *gyanakszok*. Ugyancsak Csibe iskolázatlanságára utal, amikor a kijelentő mód tárgyias ragozása igealak helyett felszólítót használ több esetben: „*Na lássa*, most ebbe igazat mondott” (27); „*Na lássa*, még csak egy ujjnyomat sincs a kezén a munkától” (uo.);

„Majd meglássa, hogy egyszer én is tiszta leszek maga előtt” (45); „Lássa, ez a különbség, hogy én illet nem is gondolok” (59); „Lássa, azt mondom neki, én meg úgy gondolom...” (62); „Lássa apukám, ez olyan szegény” (131); „Lássa mama, ha el nem megyek, én is halálíg így élek” (160). Egy-egy példa a szomszédasszony és Tóth Jani, Csibe kérőjének a beszédében is előfordul: „Lássa, milyen szegény lettem” (68); „...mert lássa, az én szüleim soha nem tettek félre egy fillért sem” (61). Egyéb suksükölő alakot nem találtam. Egy esetben Csibe az *elkésik* igen nem megfelelő vonzatát használja: „Ne bókoljon, attól elkésitt” (26). A Magyar Értelmező kéziszótár a szónak ilyen vonzatát nem ismeri. Helyette: *elkésik valamiről*. Szatmári jelenség az *l* végű igék kötőhangzós ragozása. Erre két példát találtam Csibe nyelvhasználatában: *szólani, szólottam*.

Több nyelvjárásban, „valamint a familiárisabb köznyelvben is gyakori az *-i-* az irodalmi *-é-* helyén: *kezeit, kezibe*” (KÁLMÁN 1977: 53). Csibe is használ ilyen formákat: *zsebit, szemit* (45). Gyakori szólása: „Az anyja szemit”. Egy esetben Csibe az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjel *-je* alakját használja: *természetje*.

Szótani szempontból főleg alakú tájszavakkal találkozunk: *avval* = 'azzal' (2); *azér* = 'azért'; *csuda* = 'csoda' (2); *e* (mutatószó: „E nem elég?”); *híjják* = 'hívják'; *kajtat* = 'kószál' (az ÚMTsz. ebben a jelentésben valódi alföldi tájszóként tartja számon); *krumplikása* = 'hagymás zsírral ízesített, babbal kivert tört krumpli'; *mán* (1), *má* (2) = 'már'; *megszívtam* = 'megszívtam'; *mer* = 'mert'; *mér* = 'miért' (2); *mért* = 'miért' (11); *mink* = 'mi'; *osztán* = 'azután' (2); *szólani* = 'szólni' (2); *tán* = 'talán' (2); *vetkezni* = 'vetközni'; *vikszel* = 'viaszos kenőccsel, kefével fényesít'; *vót, vóna* = 'volt, volna' (2); *zöd* = 'zöld'; *zödség* = 'zöltség'.

A mondattani sajátosságok közül népnyelvi jelenségnek tekinthetjük a *kell* + infinitívusos szerkezetek esetén a személyragtalan igenév használatát. A köznyelvi norma ilyenkor személyragos igenevet használna. A következő példákat találtam Csibe nyelvhasználatában: „úgy el voltam foglalva a takarítással, mert már reggel hajnalban *fel kellett kelni* és egyedül *kellett kitakarítani* a kis ebédlőt, székeket *kihordani*, szőnyegeteket *felszedni, porszívózni...*” (57); „odacsapott a szájbüz és *el kellett fordítani* a szememet” (60); „Könnyű a bácsinak, mert biztosan nem *kell* a piacon *venni* a zödséget” (81).

A inkongruencia jelensége is előfordul Csibe nyelvjárásában. Ilyen egyzetetés nélküli alakot mindössze egyszer használ: *az összes vendégek*.

Sokfelé, ha az igekötős igét folyamatossá akarják tenni, akkor az igekötőhöz hozzáteszik a *felé* határozószót (vö. SEBESTYÉN 1956: 35–51). Az író kétszer a cselekvés kezdetére utal: *jött kifelé, jövőnk kifelé*. Csibe a cselekvés folyamatosságát fejezi ki: *néz kifele* (2).

Már DÉNES SZILÁRD, Móricz Zsigmond korabeli méltatója megjegyze: „Gyakran olvassuk Móricznál a célt jelölő *minek* alakot okhatározói értelemben” (DÉNES 1949: 298). Ezzel a kérdőszóval is találkozunk beszédében: „*Minek* féljek én a rendőrtől?” (19); „*Minek* néz úgy, mint egy gesztenyesütőné?” (112).

Hasonlóan népies hatást kelt a tárgyat jelölő mit kérdő névmás okhatározói értelemben való használata. Csibe két alkalommal ezt is használja: „*Mit* bántja azt a szegény gyereket, veri még a sors eleget” (43); „*Mit* öljem magam érte?” (119).

Sajátos népnyelvi jelenség a *hozzáfog* ige főnévi igenévi vonzata. A legtöbb példa Móricz narrátori szövegében fordul elő: *hozzáfogott főzni; hozzáfogtak dalolni; hozzáfogott megbeszélni; hozzáfogtak sutogni; hozzáfogott csomagolni*. Két alkalommal Csibe is alkalmazza: *hozzáfogtam írni; hozzáfogtam pisznogni*.

A népnyelvre jellemző a *hát* határozószós mondatindítás is (vö. ÉKsz. 523). A szereplő gyakran él vele. Előfordul kérdést bevezető szóként: „*Hát* e meg kicsoda?” (24); „*Hát* akkor,

miből fizeti ki a mamának az ágyat?” (27); „Hát hány éves a Jani?” (36); „Hát maga azt honnan tudja?” (132); „Hát ez mi?” (153); „Hát a papa, hogy van?” (154). A határozószó nyomatékosíthatja a kérést, felszólítást: „Hát akkor menjünk, ne töltsük az időt” (36); „Hát vegyél” (uo.); „Hát akkor kérje meg a méltóságos asszonyt...” (63); „Hát idehallgasson nagyságos asszony” (133). Utalhat az összegzés bevezetésére: „Hát akkor kiütött a fekete vér” (141). A legtöbbször töltelékszóként van jelen a mondatokban, a szereplő ennek a szónak a beiktatásával időt nyer gondolatainak kifejtésére: „Hát megmondtam neki, hogy nekem a havi fizetésem negyven pengő” (61); „Hát a gyomorjani megőrül, hogy őszinte voltam” (uo.); „Hát én ezeket nem becsülöm másnak, mint kétszínű társaságnak” (134); „Hát én édes apukám, még ilyen társaságot nem láttam” (uo.).

A *jaj* indulatszóval való mondatkezdés is jellemzője a népi elbeszélő stílusnak. Csibe beszédében erre is találunk példákat. Az indulatszó kifejezhet elismerést: „Jaj, megelőztél kis pofám, jaj de gratulálok” (32). Tetszését nyilvánítja ki a következő mondatokban: „Jaj, te Rózi, de szép neve van, éppen férjnek való neve” (33); „Jaj de gyönyörű, mama, mama, egy ilyen sapkát szeretnék” (34); „Jaj de gyönyörű és milyen olcsó volt...” (uo.). Örömet érzékelteti: „Jaj de jó, hogy ma jöttél, Rózsikám” (32). Csibe gyerekek iránt érzett aggodalmára is utal: „Jaj, mama, nem sajnálja?” (156). A kétségbeesés, aggodás kifejezésére a szomszédaszszony nyelvhasználatában is akad példa: „Jaj istenem, hova?” (52); „Jaj istenem, ezt nem hittem volna soha...” (53). A vendég Rózi sajnálkozását fejezi ki ezzel a szóval: „Jaj, istenem, már menni kell a minisztériumba” (36).

A Nyelvművelő kézikönyv egy kissé népies hangulatúnak tekinti a mellérendelt és a toldásszerűen használt mondatok kapcsolására szolgáló megkötőszót is (vö. NyKk. I. 1983: 569). Csibe megszólalásaiban erre is található példa: „Meg hány lovam, tehenem, marhám?” (40); „Meg hány autóm van, meg hány garázsom, meg hány sofört tartok?” (uo.); „Meg katona vótam-e?” (41); „Meg hány kávéházam van?” (uo.); „Meg nem is megyek férjhez soha” (44); „Meg itt soha nem is tudtam volna elkészülni a vizsgára” (157).

S végül érdemes megemlíteni az *osztán* határozószó sajátos, kötőszó jellegű használatát. A köznyelvi *azután* szó népies alakváltozata a mondatokban töltelékszó szerepét tölti be, elmaradása nem változtatja meg a mondat értelmét. Erre szintén Csibe beszédében találunk példákat: „No, menjen, *osztán* feküdjön le!” (27); „Így *osztán* elmentünk sétálni” (58); „Akkor *osztán* ott ültünk a Halló-büffében [!sic]” (59).

Az indulatszós vagy határozószós mondatkezdő formulák érzelmi töltésükből eredően tökéletesen tükrözik a szereplő érzelm- és gondolatvilágát. Ezek mellett érdemes megfigyelnünk a szereplő egyéni beszédmódját is. Csibe állandó szavajárása: az *anyja szemit* (vö. az első találkozás említésénél). A környezet általában meghökkenve fogadja ezt a sajátos kifejezést. DÉNES SZILÁRD a novella ismertetésekor a következő megjegyzést fűzi hozzá: „Nyilvánvalóan falun használatos eufémizmussal van itt dolgunk. Ottani környezetében mondhatták ezt: az *anyja szentjit* helyett” (DÉNES 1949: 298). Csibe tehát valószínűleg előző falusi környezetében sajátította el, s hozta magával a fővárosba. Csibe a leggyakrabban csodálkozás esetén használja ezt a szólást. Ilyen jelenet, amikor az idegen fiatalember azt feltételezi, hogy Csibének szeretője van: „Az *anyja szemit*” (22). Az írói narráció is ezt erősíti: „És oly csodálkozás van az ártatlan szemében, hogy el kell hinni” (22). A falusi szokatlan környezet szintén ámulatba ejti a kislányt, s minden furcsaságnak ezzel a kifejezéssel ad hangot: cseréptányérok a lakásban (77), sár a faluban (76), a húsleves íze, a fejés (81), a trágyahordás (97), a barátnője gazdagsága (88). Hasonló módon csodálkozik, amikor felfedezi, hogy a szomszéd éjszaka költözködik: „Az *anyja szemit*, most hurcolkodnak éjfél után, amikor mindenki alszik” (127). és kocsit tud

szeretni éjszaka: „Az *anyja szemit*, hát lehet kocsit kapni éjfél után” (128). Meglepődik, amikor a szomszédasszony pletykát terjeszt róla (69); vagy amikor ebédre a mama semmit sem főz (114); s végül, amikor a mama már nem meri tegezni őt (152). Ha zavarba jön, szintén használja: „Az *anyja szemit*. Rendőrfelügyelő” (19); „Az *anyja szemit!* Miket kér?” (20). A bolti csengő hangjától megijedve, így kiált fel: „Az *anyja szemit*, egész megijedtem” (98). Sértődöttségét is ezzel a kifejezéssel emeli ki: „de mért vagyok én kisasszony, az *anyja szemit*: én a bohóc angyal vagyok” (110). Amikor nem érti a statisztikai űrlap kitöltését, így szólal meg: „Az *anyja szemit*, hogy mi vagyok?” (40). Elkeseredésében szintén használja ezt a kifejezést: „Sehol sincs, az *anyja szemit*, csak harmadik díjat nyertem” (144). Elismerését hasonló módon érzékelteti: „Az *anyja szemit*, milyen ravaszok” (128). Az eredményt Krisztus megszületésével állítja párhuzamba a következő szólásban: „Az *anyja szemit*, megszületett a gyerek Jeruzsálemben?” (38). Indulatos beszédében mérgét ezzel erősíti: „Úgy lehajítom az ötödik emeletről, hogy mind a két szemére megsántul. Az *anyja szemit!*” (69); „Az *anyja szemit*, én nem vagyok kíváncsi, maga micsoda, kecske-é, vagy kappan?” (110); „kiszámítottam, hogy kilenc pengőmnek kell lenni, kilencig csak tudok számolni. Az *anyja szemit...*” (117). Egyéni véleményének nyomatékosítására is alkalmazza: „Az *anyja szemit*, azt hiszi, az valami lilium?” (62); „Az *anyja szemit*, attól élhetett volna, de azt megmondom, hogy velem nem” (64). Célkitűzéseinek megfogalmazását szintén ezzel a szóval hangsúlyozza: „Színész nő leszek, az *anyja szemit!*” (104); „Én is megyek veletek. Az *anyja szemit!*” (105).

A fentiek alapján Csibe ezt a népies ízű szólást különböző érzelmeinek – csodálkozásának, meglepődésének, zavarának, sértődöttségének, elkeseredésének, elismerésének, indulatának – kifejezésére és gondolatainak, akaratának nyomatékosítására használja.

Összefoglalva: A fentiekben vizsgált nyelvjárási jelenségek és a népi elbeszélő stílus jegyei azt mutatják, hogy a faluról Pestre felkerülő lány nem felejtette el nyelvjárását, sok-sok vonását örzi még. Hiába akar pestinek látszani, népies beszédmódja egy pillanat alatt elárulja társadalmi hovatartozását és műveltségének a fokát.

IRODALOM

- Bárczi Géza 1956/1980 = *Nyelvjárás és nyelv*. In: A magyar nyelv múltja és jelene. Gondolat Kiadó, Bp. 225–237.
- Dénes Szilárd 1949 = *A galamb papné, Csibe*. Magyar Nyelvőr, 296–299.
- ÉKsz. Magyar értelmező kéziszótár 1978 = Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós (szerk.): Akadémiai Kiadó, Bp.
- Imre Samu 1971 = *A mai magyar nyelvjárások rendszere*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Kálmán Béla 1977 = *Nyelvjárásaink*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Móricz Zsigmond: *Csibe*. Athenaeum Kiadó, 1948.
- Nyelvművelő Kézikönyv I-II. 1983. 1985 = Főszerkesztő: Grétsy László és Kovalovszky Miklós. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Sebestyén Árpád 1956 = *A -fele toldalék számosháti használatának és jelentésfejlődésének kérdéséhez*. Magyar Nyelvjárások 3: 35–51.
- TESz. A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1967–1976. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Új magyar tájszótár I-III. 1979–1992 = Főszerkesztő: B. Lőrinczy Éva. Akadémiai Kiadó, Bp.

DORÓ KATALIN

Angol alkalmazott nyelvészeti PhD hallgató

SZTE Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Szeged

Fogalmazásírás az általános iskolai angolórákon

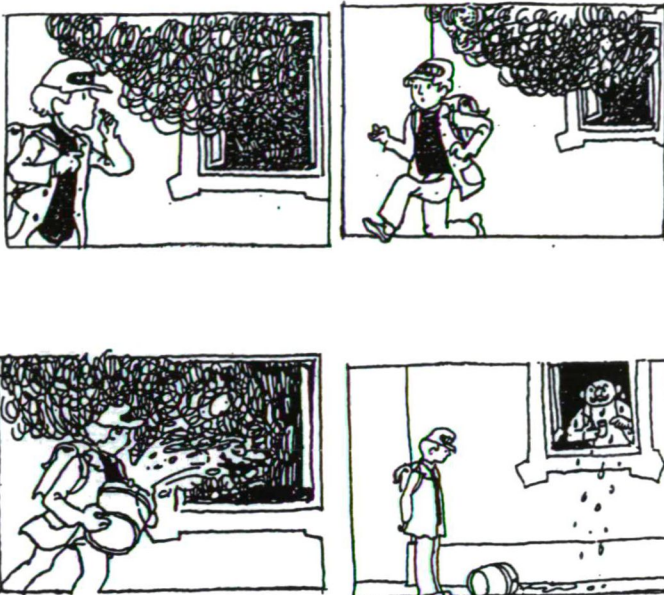
Az írásbeli önkifejezés már az idegennyelv-tanulás korai szakaszában is nagyon fontos szerepet játszik. Jóllehet az általános iskolai nyelvoktatásban is lényeges lenne a négy nyelvi készség: a hallgatás, a beszéd, az olvasás és az írás kiegyensúlyozott fejlesztése, nem ritkán hallani olyan tanári kijelentéseket, hogy „az én diákjaim még nincsenek a megfelelő szinten”, „nem szeretnek és nem is tudnak összefüggő szöveget írni angolul”, „nincs rá idő órán”, vagy „túl időigényes a javítás”. Az órai szóbeli megnyilatkozásokhoz hasonlóan, ahol egy-egy diák legfeljebb 1-2 összefüggő mondatot formál meg önállóan, s többnyire inkább meglévő szövegeket, feladatokat olvas fel, az egyéni írásbeli produkció is általában néhány egyszerűbb feladattípusra korlátozódik. Sajnos az írás gyakran háttérbe szorul a korai nyelvtanulás során, és nem jut el a kreatív írásig vagy annak előkészítéséig, hanem kimerül írásbeli nyelvtani feladatok megoldásában, másolásában vagy hiányos szövegek kiegészítésében. Pedig a hetedik-es-nyolcadikos diákok néhány év intenzív nyelvtanulás után és rendszeres gyakorlással ügyesen tudnak már rövid üzeneteket, leírásokat, történeteket megfogalmazni.

Jelen tanulmányban azt kívánom bemutatni, hogy képek és anyanyelvi mintaszövegek használata hogyan segítheti a fogalmazástanítást az általános iskolai (vagy akár középiskolai) nyelvórákon. Angol anyanyelvű gyermekek által írt autentikus szövegek ismerete és azok beépítése az idegen nyelvi tananyagba nemcsak a nyelvtanár munkáját segíti, hanem a nyelvet tanuló diákok számára is motiváló erőként szolgálhat.

1. Témakifejtés képek alapján

Képek és rajzok a nyelvoktatás legkorábbi pillanatától nagyon jól használhatók, s nemcsak a szóbeli szókincs fejlesztéséhez. Amennyiben a diákok önálló írásbeli produkciója csak olvasmányaik összefoglalására vagy megadott címek alapján történő témakifejtésre szűkül, szövegeik gyakran dőcögösek maradnak, s nem lépnek túl betanult mondatok ismétlésén. Egyes fogalmazáscímekkel a diákok egy része nem tud mit kezdeni, mások esetleg néhány mondat után leállnak az írással. Mind angol anyanyelvű, mind angolul tanuló gyermekeknél megfigyeltem, hogy mennyivel gördülékenyebben, színesebben fejezik ki magukat, ha támpontként segítségükre vannak ábrák, képek, melyek cselekvéssort mutatnak be, beleélést tesznek lehetővé, és megmozgatják a fantáziájukat. Ezt a megfigyelésemet támasztja alá Cain (2003) vizsgálata is, mely szerint egy cím alapján történő elbeszélésnél a gyermekek már szóban is vizsgébben teljesítenek.

Vegyük példaként a következő, négy elemből álló képsort (B. Fejes: 1981). Mivel egy mozgalmal cselekményláncot mutat be, konfliktushelyzetre utal, és tanulság is leszűrhető belőle. Főszereplője fiatal, kiváló kiindulási pontnak bizonyul akár egyszerűbb, akár egészen összetett szövegek alkotásához.



2. Amerikai iskolások által írt fogalmazások rövid értékelése

A fenti képsor alapján egy korábbi tanulmányomhoz (lásd: Doró 2001) több mint száz amerikai diákkal írtam fogalmazást. Az adatgyűjtésbe 44 negyedikes, 36 ötödikes és 29 hatodikos diákot vontam be. Ha egymás mellé teszünk egy negyedikes, egy ötödikes és egy hatodikos által írt elbeszélést, már ránézésre különbséget találhatunk közöttük szerkesztettség és szöveg hossz alapján. A szövegek elemzésekor azt látjuk, hogy a szószámra vonatkozó évfolyamátlag évről-évre duplázódik. Amíg a negyedikesek még csak átlag 46-47 szóból építkeznek, a hatodikosok már átlagosan 208 szót használnak a történetek megírásához. Érdekes eredményt ad az egy-egy évfolyamon belüli szórások vizsgálata is, illetve a nemi különbségeknél a lányok előnye a fiúkkal szemben, melyet Anne Kanaris (1999) is alátámaszt saját, ausztrál fiatalok körében végzett vizsgálatában. A kapott eredmények rávilágítanak arra, hogy a 9-12 évet felölelő rövid időszakban a gyerekek meglepően gyors fejlődésen mennek keresztül. A néhány leíró jellegű mondattól eljutnak a lendületes, élvezetes, változatos szókincsű szövegekhez. Az idősebbek nem csupán hosszabb szövegeket írnak, hanem a szavak széles skáláját alkalmazzák fogalmazásaikban, miközben a képeket a hősök jellemábrázolásán keresztül, párbeszédekkel és kifejező nyelvezettel interpretálják. Az írásban is megjelenő egyre gazdagabb szókincs valószínűleg annak köszönhető, hogy a nagyobbaknak a figyelme és ideje már nem magára az írásra és a szövegtagolásra megy el. Ők már elsajátították mindazon nyelvi és kognitív készségeket, amelyek koherens, jól felépített és könnyen olvasható történetek írásához szükségesek, és amelyek birtokában az elbeszéléseknek már csak a fantázia és a feladathoz rendelkezésre álló idő szab határt.

A szókincsfejlődés leglátványosabban az igéknél megy végbe, azok kulcspozíciót töltenek be a történetek elbeszélésében. A szóátlagot az igeszámmal elosztva azt az eredményt

kapjuk, hogy a szövegekben minden ötödik szó ige. Ez az arányszám nem módosul az életkorral, az igék azonban minőségi változáson mennek keresztül. Ha összehasonlítjuk az egy-egy évfolyamon írt dolgozatban megtalálható különböző igék számát, hatalmas fejlődést tapasztalunk. Ugrásszerű változást látunk az 54, a 116 és a 232 igét tartalmazó évfolyamlisták között. Ez azt jelenti, hogy nem egyszerűen ugyanazon igék ismétlésével találkozunk, hanem újabb és újabb igéket olvashatunk a történeteket elemezve, melyek hangulatosabbá teszik az elbeszéléseket.

Minden történet középpontjában, legyen az a legegyszerűbb leíró jellegű vagy a személyes beleélést és fantáziadússágot mutató elbeszélés, a tűz felfedezésétől annak eloltásáig tartó mozgalmas eseménysor áll. Ezt az egyik történetíró sem hagyta ki a fogalmazásából. Ezért az elemzésben az igék azon három fő csoportjára térek ki részletesen, amelyek az elbeszélések írásában meghatározó szerepet játszottak, azaz a helyváltoztatást és a tűzoltást megjelenítő igékre, valamint a két szereplő közötti kommunikációra és a szereplők érzelmeire, gondolataira vonatkozó igékre.

2.1. Helyváltoztatást kifejező igék

A helyváltoztatásra vonatkozó legegyszerűbb igék, a *sétál, jön, megy, szalad (walk, come, go, run)* már a legkisebbek egyszerű írásaiban is megjelennek. Ezek idővel kiegészülnek (a magyarban ige kötőszóként megfelelő) összetett szerkezetekké, így a főhős már nem egyszerűen *szalad*, hanem *elszalad, visszaszalad, átszalad, ide-oda szalad (run away, run back, run across, run back and forth)*.

(1) ... she **ran back** to Justin's and put the water into the window... (4. oszt.)

A kis hős izgatottságát és igyekezetét többen nagyon sikeresen oldották meg az igék halmozásával, mint például az az ötödikes diák, aki fáradtságot a *fut, szalad* majd a *sétál* igék egymás után szerepeltetésével jelzi:

(2) I'm **running and jogging**. Man, it's a long way. Now I'm **walking**... (5. oszt.)

Az életkor előrehaladtával a szemléletes ige szerkezetek mellett újabb mozgást kifejező igék jelennek meg, melyek egy része a helyváltoztatás gyorsaságára, hirtelenségére is utal. A nagyobb gyerekek például már szívesen használják a **pop out, storm off, dart off, dash off, rush** szavakat, melyeket magyarul az *előbukkan, elviharzik, elrohan* igék adnak vissza a leginkább. Például:

(3) Sam **darted out** and went to the side of his house... (6. oszt.)

2.2. A tűzoltásra vonatkozó igék

A tűz kioltásának pillanatát leíró igék kitűnő példát szolgáltatnak arra, hogyan növekszik a szókincs, hiszen ugyanazt az egy eseményt tízféle módon is le tudták írni a gyermekek. Ebből a leggyakoribb két kifejezés az *eloltja a tüzet, beönti a vizet az ablakon (put the fire out, throw the water in the window)*, melyeket mind a három évfolyamon megtalálunk.

(4) ...with determination he **put the fire out**. (6. oszt.)

(5) The boy **throws** the water in the window. (4. oszt.)

A víz ablakon való bejuttatását más igékkel is ki lehet fejezni, azaz lehet a *vizet beborítani az ablakon, a vödör vizet a tűzre önteni, azt a tűzre locsolni, zúdtítani*, vagy egyszerűen a *vödör egész tartalmát kiüríteni*. Ezekre látunk példát a (6)–(10) szövegrészekben:

- (6) ...he **dumped** all the water in the window. (4. oszt.)
- (7) ...he **poured** the bucket of water over the fire. (4. oszt.)
- (8) Bob **tossed** the water on the smoke. (5. oszt.)
- (9) ...he **heaved** the water on the smoke. (6. oszt.)
- (10) ...he **emptied** the entire contents of the bucket into the window. (6. oszt.)

2.3. A szereplők kommunikációjára, érzelmeire, gondolataira való utalás

A legkisebb gyermekeknél, a szöveg leíró jellegéből adódóan, a hősök keveset kommunikálnak, azt is csak a *mondani (say, tell)* igékkel teszik. Az ötödikeseknél ehhez képeset meglepően nagy változatosságot látunk. A kis főhőst már *megkérdezi* a bácsi, *rákiabál*, amire a gyerek *válaszol*, sőt akár *visszafelesel*. Megjelennek az **answer, ask, call, yell, talk back** szavak. Néhány ötödikes fogalmazásában már a hősök *elnézést kérnek, magyaráznak és megbocsátanak*, erre példa a következő két részlet:

- (11) So he **apologized** and the old man **forgave** him. (5. oszt.)
- (12) ...and got in trouble, but he **explained** to the guy and he **forgave** him. (5. oszt.)

A legnagyobbak által írt fogalmazások főszereplője már ténylegesen átéli a helyzetet, nagyon kifejezően jelennek meg az olvasó előtt a gyermek érzelmei, aki könyörög, suttog, vagy igazságtalanságot tapasztalva visszakiabál.

- (13) I **begged** the man for forgiveness. (6. oszt.)
- (14) "Just great," I **whispered**. (6. oszt.)
- (15) I **yelled back** at him... (6. oszt.)

Egyre színesebb, érzelmileg teltebb fogalmazásokat írnak a gyerekek az életkor előrehaladtával. A szereplők kommunikációját kifejező igék mellett megjelennek az egyéb érzelmekre, gondolatokra vonatkozó kifejezések. Amíg a negyedikeseknél a hősök a legjobb esetben is csak valahogy *éreznek (feel)*, addig a hatodikosok fogalmazásaiban már *sírnak*, majd *lenyugszanak, álmodoznak, gondolkodnak, elvárnak, értékelnek, észrevesznek* vagy éppen *semmibe vesznek* dolgokat (**cry, calm down, dream, guess, expect, appreciate, ignore, notice**).

- (16) The boy **felt** ashamed for what he had done. (4. oszt.)
- (17) Jamel started to **cry** because he was getting very worried. (6. oszt.)

3. Az anyanyelvi szövegek felhasználása a tanításban

Fogalmazásokkal foglalkozó órák egész sorozatát építhetjük fel a fenti képsort használva. Amennyiben szükségesnek véljük, lexikai előkészítőt tarthatunk, vagy ráhangolás nélkül tehetjük próbára diákjaink fogalmazáskészségét. Fontos az írások értékelése, megbeszélése, és ez ne csak a nyelvtani helyességre, hanem a diákok gondolatainak sikeres-sikertelen összekötésére, a szöveg megformáltságára, befejezettségére és a szókincre is térjen ki.

Miután értékeltük a saját diákjaink által írt műveket, mutassuk be és beszéljük meg a rendelkezésünkre álló anyanyelvi szövegeket. Jelentősen motiválja a tanulóinkat az, ha látják,

hogy anyanyelvű kisdíákok hogyan vetik papírra gondolataikat ugyanarról a feladatról, illetve értékelhetik az autentikus szövegek előnyeit és javítanivalóit. Egy-egy alkalommal koncentrálnunk például a szereplőket jellemző melléknevekre, majd az eseménysor egy-egy mozzanatát kifejező igékre. Kitérhetünk arra is, hogy hogyan lehet kifejezővé tenni a szereplők egymás közötti kommunikációját, az érzelmek, gondolatok leírását.

A szókincsfejlesztésen túl hasznos lehet az egyes mondatok, gondolatok összekötését is megfigyeltetni diákjainkkal. Ha például megnézzük a következő példát, diákjaink maguk fogják észrevenni az *and* kötőszó monotoníáját, és egyben elgondolkodnak azon, hogy milyen módon lehetne a szöveget megformáltabbá tenni. (Az itt hozott példákban néhány helyesírási pontatlanságot javított változatban közlök).

A boy was walking down the sidewalk and looked into a window and thought something was burning. So he went to get a bucket of water at his house. And [he] was scared that nobody was home. And so he threw water on the fire and it was actually a chef cooking and the man got mad but the boy said sorry that he did that.

Amennyiben az előző szöveg mellé megmutatunk egy másik ötödikes diák által írt fogalmazást is, a tanulók összehasonlíthatják a két történetet, s ráérezhetnek arra, hogy egy egymás mellé lazán, kötőszavak nélkül fűzött mondatlánc mennyire monoton, és nem alkot gördülékeny, jól megformált szöveget.

The Boy who Thought There was a Fire

There was this Boy named Levi. Levi was always trying to help. Then one day he saw some smoke coming out of a window. Levi thought there was a fire. He ran clear across town to get a bucket of water. He threw the water through the window. There was an old man who was smoking his pipe and put it out!

Bemutatok most két olyan, hatodikos diák által írt szöveget, amelyek, noha nagyon különböznek egymástól a történet keretbe foglalásában, a főhős megszemélyesítésében, a szókincsükben, vagyis egész hangulatukban, mégis kitűnően oldották meg a fogalmazási feladatot.

Fake Alarm!

I was walking home from school one day and I remembered the long lecture that a fireman had gave at school. I heard dogs barking so I ran to them. When I got there I saw smoke and thought, Oh my gosh, a fire! What should I do?

I started to run to get some help but nobody was outside except to old people sitting on a bench. Then I saw a pail and a hose. I filled up the bucket and ran to the smoke.

There was more smoke all over the place so I bent down and crawled. When I got under the window I held my breath and threw the water. I put out the fire. I thought I was a hero.

Then I saw a plump little man starring at me with a nasty expression on his face. He started yelling at me and telling what a rotten kid I was. I felt bad because the man was only smoking his pipe. I yelled back at him, "Will you shouldn't of been smoking anyways." He quit yelling for a second but started again. I turned away and sadly walked home.

Now when I hear dogs barking I just keep walking. Except when I hear a firetruck or see smoke coming out of every window. Then i'll act.

Make Sure It's Fire Before You Put It Out!

Billy was having a bad day today. And school wasn't helping. He had gotten a few bad grades on some tests and quizzes. And that always brings someone down! Well, Billy was sitting in his last class, math and just couldn't wait until school was over!

Finally the bell rang and Billy rushed out the door. He just couldn't wait to get home! As usual [he] passed the same house as he always did. But today something was different about the house!

Smoke was coming out of the window! Billy ran as fast as he could to get some water. As Billy ran he thought to himself, "Finally I have something fun in my life!" "If I became a hero it would make my day!" he added.

Finally he found some water and ran back to the old man's house. With determination he put out the fire. But bad news what yet to come. It turned out not to be a fire after all. It was just the smoke coming from the man's pipe. "Oh no!!" he said. Then he ran home as fast as he could.

A fenti példák rávilágítanak arra, hogy az idegen nyelvi fogalmazáskészség elsajátítása hasonlóságot mutat az anyanyelvi írásfejlődéssel. Az anyanyelv esetében is a kezdeti próbálkozásoktól az egyéni, kreatív megoldásokig több évre van szükség, ugyanakkor nagy változottságot is látunk azonos életkorú gyermekek történetformálásában. Az anyanyelvi gyermekek által írt szövegek azon túl, hogy hasznos támpontot és segédanyagot biztosítanak a gyakorló nyelvtanárnak, motiválják a nyelvtanulókat azáltal, hogy nemcsak tankönyvi, hanem élő példákkal is szembesülnek. Az autentikus szövegek kritikus elemzésével megtanulják azt, hogy mi a különbség egy egyszerű szöveg és egy igényesen, kreatívan felépített fogalmazás között. Közben rájönnek arra, hogy a fogalmazásírás nem merül ki nyelvtanilag helyes mondatok halmozásában, és az íráskészség állandóan fejleszthető. Mindezt úgy teszik, hogy nem egyetlen „helyes” tankönyvi mintát látnak elérendő példaként, hanem anyanyelvi kortársaik írásait értékelik. Ez a közvetlen élmény erősen motiválhatja az idegen nyelvet tanuló diákokat arra, hogy ők is minél színesebben, élvezetesebben fejezzék ki magukat. A korai történetírás fontos lépcsőfok ahhoz, hogy később az egyéb műfajokban történő írást is sikeresen és kedvvel gyakorolhassák a tanulók. Azon kollégák, akiknek nincs saját fogalmazásgyűjteményük, választhatnak a diákjaiknak és tervezett tananyaguknak megfelelő gyermekszövegeket az írástanítást segítő amerikai és kanadai internetes honlapokat böngészve, melyeken szép számban található fogalmazásokat témákra és korosztályokra bontva.

IRODALOM

- B. Fejes, Katalin. 1981. *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Cain, Kate. 2003. "Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives" *British Journal of Developmental Psychology* 21, 335–351.
- Doró, Katalin. 2001. "The Mystery of the Black Cloud": The Development of American Children's Written Narratives. SZTE Angol-Amerikai Intézet, szakkolgozat.
- Fletcher, Paul and Brian MacWhinney (szerk). 1995. *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Kanaris, Anne. 1999. "Gendered Journeys: Children's Writing and the Construction of Gender." *Language and Education* 13(4), 254–268.
- Matsuda, Paul Kei and Kevin Eric DePew. 2002. "Early Language Writing: An Introduction". *Journal of Second Language Writing* 11(4), 261–268.

Kohézió egy meseregényben

0. Bevezetés

Jelen dolgozat célja, hogy szövegelemzési szempontokat mutasson be tanítóknak meseregények feldolgozására. A szövegelemzés jelen esetben a szöveg kohéziójának vizsgálata adott szempontok alapján. Feltételezésem, hogy egy meseregényben a kohézió létrehozásában más eszközök hangsúlyosak, mint egy „felőtteknek” írt szöveg esetében. A megfelelő kohéziós eszközök vizsgálata és tudatosítása hozzásegítheti a diákokat a szövegek jobb megértéséhez illetve segítséget nyújthat szövegalkotási feladatok elvégzéséhez is. B. Fejes utal rá, hogy a gyermeknyelv kevésbé kutatott területe az iskolás korú gyermekek nyelvhasználatának. (B. Fejes, 1993:7-20)

1. A vizsgálat tárgya

A vizsgálat alapjául Lázár Ervin: A kisfiú meg az oroszlánok (Lázár, 1997) című munkáját választottam. A könyv műfaji besorolása a szerző szerint meseregény. A szöveg kohéziójának vizsgálatát Szikszainé Nagy alapján végeztem. (Szikszainé Nagy, 1999:161-199) A szerző megkülönbözteti a globális és lineáris kohéziót. A globális kohéziót a makroszerkezeti kapcsolatok határozzák meg, míg a lineáris kohézió a mikroszerkezetben tükröződik vissza. (Szikszainé Nagy, 1999:164). A kohéziós eszközök, amelyeket a szerző alkalmaz, könnyen felismerhetők lesznek. Egy gyerek számára valószínűleg a történet megértéséhez fontos, hogy a szöveg, a szereplők, cselekvéseik, viszonyaik minden esetben egyértelműek legyenek. Ennek a feltételnek a használt szövegkohéziós eszközökben is tükröződnie kell. A kohéziós eszközök esetében a globális kohéziót biztosító elemek közül csak azokat emelem ki, amelyek „egyszerűek”, vagyis könnyen érthetőek, felismerhetőek.

2. Globális kohézió

2.1. Cím

A könyv címe (A kisfiú meg az oroszlánok) a témamegjelölő címek kategóriájába sorolható. Magába foglalja az adott szöveg(egység) lényegét, előrevetíti a történéseket, eseményeket. Ezzel megteremti az olvasóban a megfelelő „hangulatot”, megkönnyíti a szöveg értelmezését.

Gyermekszövegnél a témamegjelölő címek megadása látszik célszerűnek, ugyanis ezen címek alapján az olvasó egyértelműen tud következtetni a szöveg tartalmára.

Jelen cím „jogossága” szógyakoriság-vizsgálattal is igazolható. A szövegen elvégzett vizsgálat megmutatja, mely szavak fordulnak elő különös gyakorisággal a szövegben. Az eredmények elemzésekor mindig figyelembe kell venni az adott nyelv „általános” szógyakoriságát egy nagy (több millió) szavas korpusz alapján. A legtöbb nyelv esetében nagy korpuszon végzett vizsgálatoknál az első helyeken megjelenő szavak sorrendje és aránya konstans marad. Ezen szavak többnyire névelők, névmások, kötőszók, létige stb. Az „általános” szógyakoriságtól való eltérés vizsgálata adott szövegben fontos információkat szolgáltathat a kutatónak.

(Sinclair, 1991:27-36) A témamegjelölő címtől logikus elvárás, hogy a szógyakorosság-vizsgálatok eredményei (a leggyakoribb szavak) és a témamegjelölő címben szereplő szavak legalábbis részben azonosak legyenek.

A szövegen elvégzett vizsgálat alapján a mintától eltérést (a 30 leggyakoribb szó) a következő szavak mutatnak: Szigfrid (183)¹, Arabella (70), Szilvia (60), kisfiú (54), Peti (54), Gabriella (43), oroszlán (43). A címben szereplő szavak (oroszlánok, kisfiú) visszaadják a szógyakorosság-vizsgálat eredményeit, vagyis megnevezik a „főszereplőket”, akik a szövegben leggyakrabban előfordulnak: kisfiú: Peti, kisfiú: 118; oroszlán(ok): Szigfrid, Szilvia, oroszlán, Jenő, János: 428. (A számokban benne vannak a ragos alakok is, ugyanakkor a ragozatlan alakok száma sokkal nagyobb, mint a ragosaké.) Megállapítható, hogy a cím tükrözi a szöveg leggyakoribb szavait és megnevezi a főszereplőket.

A témamegjelölő cím kategóriába sorolható a szöveg fejezetcímeinek egy része is:

- „I. fejezet, amelyben megismerkedtünk Bruckner Szigfriddel, miközben újságot olvas”
- „II. fejezet, amelyben Bruckner Szigfrid szóba ereszkedik velünk, és közben lódit is egyet”
- „III. fejezet, amelyben Szilvia nyomára bukkanunk”
- „V. fejezet, amelyben Arabella szövetkezik velünk”
- „VI. fejezet, amelyben Szigfrid tréningezik”
- „VII. fejezet, amelyben Szilvia megszökik”
- „X. fejezet, amelyben egy frakkos oroszlán érkezik”
- „XI. fejezet, amelyben egy újabb oroszlán érkezik”
- „XII. fejezet, amelyben Szigfrid inni kezd”
- „XIII. fejezet, amelyben Szigfrid újra fellép”
- „XV. fejezet, amelyben befejeződik a történet”

Ugyanakkor a fejezetcímeknél megjelenik a Szikszai Nagy-féle reklámszerepű cím is:

- „IV. fejezet, amelyben Baltazár elmosolyodik”
- „VIII. fejezet, amelyben szomorú dolog történik”
- „IX. fejezet, amelyben egy törvényre derül fény”
- „XIV. fejezet, amelyben Jenő nyakkendőt köt”

melynek célja a figyelem felkeltése. Ezen címek által az író feszültséget kelt az olvasóban, mely a fejezet elolvasása után illetve olvasása közben oldódik fel. Ezeknél valójában a cím csak az adott fejezet olvasása után értelmezhető megfelelően.

2.2. Fókuszmondat, tételmondat

A fókuszmondat [...] a szöveg lényegét magába foglaló, integráló erejű mondat” (Szikszainé Nagy, 1999:172). Jelen szövegben e mondat az I. fejezetből származik:

„Barátok okvetlenül kellene az embernek.”

A szerkesztés is utal a mondat különleges funkciójára: a mondat külön bekezdésként, egyedül áll a szövegben.

„A tételmondat szemantikai szempontból a bekezdés legfontosabb gondolata” (Szikszainé Nagy, 1999:173). Jelen szöveg (és általában a hosszabb szövegek, regények) tételmondatainak meghatározása nem tűnik relevánsnak. Az egyes fejezetek „tételmondataként” nevezhetők meg a fejezetek címei, illetve bizonyos esetben a fejezetek záró mondata.

¹ Zárójelben a szónak a szövegben való előfordulásainak számát adom meg. A szöveg fejezetcímekkel és címmel együtt került vizsgálásra.

2.3. A szöveg indító és záró mondata

A szöveg kezdő („*Ma is, mint mindig, pontosan fél ötkor befejeztük a munkát az Építészeti Hivatalban.*”) mondata a kohézió szempontjából nem játszik jelentős szerepet. Ugyanakkor a záró mondatról megállapítható „– *Még nem késő – mondtuk egyszerre mindannyian.*”, hogy a teljes szöveg ismeretében eleget tesz szerepének Szikszainé Nagy értelmében, vagyis „a szöveg záró mondata sokszor azért lényeges, mivel a globális kohézió eszközeként a megoldást tartalmazza [...]” (Szikszainé Nagy, 1999:173)

Hasonló állapítható meg a fejezeteket kezdő és lezáró mondatokról. Általában a fejezet kezdő mondata kisebb jelentőségű mint a lezáró mondat. Az első fejezet záró mondata mutatja be a „főhőst”:

„*Különben nagyon rendes öreg oroszlán. Bruckner Szigfridnek hívják.*”

Többször viszont (ismét mivel hosszabb szövegről van szó) a záró mondat helyett esetleg a fejezet záró gondolata – több mondattal van kifejezve – és nem egy mondata a meghatározó (pl. 2. fejezet):

„– *Lehetőleg kerüsd elő a feleségét. Jó?*

– *Megpróbálhatom – mondtam.*”

2.4. A kulcsszó

A szöveg kulcsszava többek között a 2.1. pontban említett szógyakorisági-vizsgálatok segítségével határozható meg. Jelen szövegben a kulcsszavak egyike a „kisfiú” szó. A „kisfiú” szó parafrázisaként (Beaugrande-i értelemben, Beaugrande, 2000:87-88) jelenik meg „Peti”. Másik kulcsszónak tekinthető „Szigfrid” vagy az „oroszlán” szó. Az utóbbi töltheti be jobban a kulcsszó szerepét. Ennek okai:

a) a szöveg maga az „oroszlánokról” szól, több oroszlán, és a sorsuk is megjelenik benne.

b) Szigfrid neve és az oroszlán szó sok esetben szinonimaként értelmezhető

c) a szerző maga is „A kisfiú meg az oroszlánok” címet adta meseregényének, a sokkal konkrétabb „Peti és Szigfrid” helyett. (A témamegjelölő címtípus megtartása mellett a cím lehetett volna „Peti, a kisfiú és Szigfrid, az oroszlán”)

2.5. Helyet, idő jelölő szemantikai elemek

A hely jelölése az első fejezetben történik meg, a következők szerint: A konkrét helyről (város, város neve stb.) semmit sem tudunk meg, csak a következőket:

„*Mindig a Levendula és az Orgona utcán járok haza – a mi városunkban az utcáknak csupa ilyen szép virágnevek van. [...] Hazafelé menet először az Orgona utcán megyek végig. Az Orgona utca derékszögben a Levendula utcába torkollik. Itt, pontosan az Orgona utca torkolatával szemben áll egy ház. Magas kőkerítése van, amelyre az építőmester mindenféle dísz fabrikált, oly módon, hogy a téglák egy részét kijebb rakta a falban, mint a többi. Rátarti és előkelő díszek, de azért látszik, hogy az építőmester csuda jókedvű volt, amikor csinálta. Régi a kerítés is meg a ház is. Az udvart még sohasem láttam, de gondolom, hogy szép lehet. A gesztenyefa miatt, amelynek lombja ányúlt a kőkerítésen. A ház oldalát zöld repkény futotta be. Az ablakkereteket barnára mázolták, csak a nagy, üveges terasz furészzei voltak fehérrek. Szigorú, vastag fala volt a háznak – abban az időben, amikor építették, még ilyen vastag fal volt a szokás –, és régi, megbarnult, mohás cserép fedte.*”

Az időmegjelölés hasonlóan történik, követhetően ugyan, de pontos behatárolás nélkül (ami a műfajban nem szükséges). Példa az első fejezetből:

„*I. fejezet, amelyben megismerkedünk Bruckner Szigfriddel, miközben újságot olvas.*

Ma is, mint mindig, pontosan fél ötkor befejeztük a munkát az Építészeti Hivatalban.”

3. Összegzés

Megállapítható, hogy a szövegben a kohéziót biztosító elemek a „tapasztalatlan” olvasó számára (gyermek) is jól felismerhetők. A szöveg címe illetve a legtöbb fejezetcím témamegjelölő kategóriába sorolható, így előre jelzi a várható tartalmat. A fókuszmondat a szöveg elején szerepel, önálló mondatként alkot egy bekezdést, tehát szintén könnyen felismerhető. A szöveg kulcsszavait a cím is tartalmazza.

A szövegek elemzésekor fent említett szempontok (globális kohéziót biztosító eszközök) figyelembe vételével a „gyakorlatlan olvasó” számára is viszonylag egyszerű, gyors, ugyanakkor a szöveg első megértéséhez hasznos eszközök állnak rendelkezésre. A szógyakoriságvizsgálatok ugyan megfelelő eszközöket (dokumentum elektronikus formában, számítógép, szoftver, informatikai ismeretek) feltételeznek, ezek ugyanakkor a legtöbbször helyettesíthetők. A szavak előfordulásának mennyiségét (ha nem is pontosan, de egymáshoz viszonyítva mindenképpen) megbecsülni is lehet, ami egy meseregény esetében valószínűleg elegendő.

IRODALOM

- Lázár Ervin (1997). *A kisfiú meg az oroszlánok*. Budapest, Osiris Kiadó.
B. Fejes Katalin (1993): *A szintaktikai állomány természete gyermekszövegekben*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Beaugrande, Robert de – Dressler, Wolfgang (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest, Corvina Kiadó.
Sinclair, John (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, Oxford University Press.
Szikszainé Nagy Irma (1999): *Lefró magyar szövegtan*. Budapest, Osiris Kiadó.
Használt szoftver: Simple Concordance Program. Version 4.0.7. Alan Reed

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2005. évi előfizetési díjat, amely 1100 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DR. OLÁH JÁNOS CSc.

főiskolai docens

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Neveléstudományi Tanszék

Erasmus, a humanista gondolkodó

Ötszázharmincöt évvel ezelőtt, 1469. október 27-én született Rotterdamban Erasmus. Művei a magyar humanizmusra is hatottak. Így munkássága a magyar szellemtörténet öröksége is. Meg kell említeni személyes kapcsolatait a haza jeleseivel. Ismerték munkáit a kor magyar tudósai is.

Erasmust (Desiderius Rotterdamus, tkp. Gerhard Gerhards /1469–1536/), a németalföldi humanistát a reformáció előkészítőjeként tartják számon. Szerzetesnek indult, de tudományos munkássága érdekében később függetlenítette magát. Járt Angliában, Párizsban és Olaszországban, majd Németországban, s végül Bázelen telepedett le. Kapcsolatot tartott kora humanistáival, jó barátságban volt az angol Thomas Morussal. Hatalmas levelezése gazdag anyagot tartalmaz a korabeli szellemi élet megismeréséhez. Szellemes gúny- és vitairataiban, különösen a világszerte híressé vált Balgaság dicséretében élesen támadta a skolasztikát, az egyházi szokásokat, a teológusokat. Az Újtestamentum görög szövegének filológiai feldolgozásával ő adta az alapot Luther bibliafordításához. Munkássága hozzájárult a reformáció előkészítéséhez, bár az egyháztól elszakadni nem akart, sőt szembefordult azokkal (pl. Lutherrel), akik a római egyháztól való elszakadást hirdették. Filológiai munkássága a Biblia szövegén kívül kiterjedt a görög–latin klasszikusokra és az egyháztatyák műveire. Értékes az Adagia c. közmondásgyűjteménye. Több magyar követője volt, közülük néhányval kapcsolatban is állt. Európa összefogását sürgette a török ellen, Mohács után vigasztaló levelet írt II. Lajos özvegyének.

A kereszténység végcélja Erasmus szerint önmagától értetődő. Az embereknek ismét műveltekké kell lenniük (antik műveltség), és elsősorban emberekké kell válniuk, ezért ostromozott minden emberi gyengeséget. Szerinte nem pietas, caritas, fides, nem religio és theologia, hanem a humanitas az idő követelménye, mert mi a keresztény szeretet megfelelő tudás nélkül? Hajó kormány nélkül.

Erasmus törvénytelen gyermekként született, apja pap volt. Szülei korán meghaltak, rokoni igyekeztek minél hamarabb megszabadulni tőle. Butának, élhetetlennek és betegesnek tartották, ezért kolostorba küldték. Azt gondolták, hogy ott legalább nem lesz gondja önmaga fenntartására, és hamarosan a mennybe jut. Erasmus azonban nem volt kolostorba való, diplomáciai képességeit dicséri, hogy két pápa engedélyezte számára a papi ruha letételét, egészségügyi okokra hivatkozva pedig felmentést kapott a bűjti kötelezettség alól. Nem véletlen tehát, hogy több művében egészségnevelési kérdésekről is véleményt mondott.

1530-ban látott napvilágot „A gyermek illő magatartásáról” (De civilitate morum puerilium) írott illemtankönyve. A mű első fejezete lényegében a testtel kapcsolatos illemszabályokat tartalmazza (arc, fülek, orr, száj, fogak, haj, kezek, lábak stb.). A többi fejezet címei a következők: „A ruházat”, „Az étkezés”, „Esti lefekvéskor” stb.

Az étkezés szabályaival foglalkozó fejezetből idézünk Fináczy Ernő fordításában:

„Amit félig megettél, másnak odanyújtani, tisztességtelen szokás; a már levágott kenyereket újból a mártásba meríteni, paraszti dolog. Éppoly ízléstelen, ha a megrágott ételt kivessed a torkodból és ismét a tányérodra teszed. Ha netán olyat vettél ki (a tálból), amit nem lehetett egykönnyen lenyelni, félre fordulva tedd le valahová... Vannak akik inkább falnak, mint esznek... Latrok szoktak így habzsolni... Tele szájjal enni vagy beszélni se nem illő, se nem bátorságos. A folytonos evést szakassza félbe időnként a közbe szólt beszélgetés... Műveltség gondolatokba merülve az asztalra könyökölni. Vannak, akik annyira elbáméskodnak, hogy sem a más beszédét nem hallják, sem azt nem veszik észre, hogy ők maguk esznek, s ha nevükön szólították őket, olyanok, mintha álomból serkennének föl: annyira benne van egész lelkük a tálakban... A gyermek, aki idősebbekkel együtt ül az asztalnál, sohase szóljon, csak ha a szükség kényszeríti, vagy ha valaki kérdést intéz hozzá... Az asszonyokat a hallgatás ékesíti, de még inkább a gyermekeket.”

A részletből egy újfajta gyermekszemlélet körvonalai bontakoznak ki: megjelenik a „jól nevelt gyermek” típusa, akit megóvnak a káros hatásoktól, a rossz példától. Mindez a megalázó testi fenytést elutasító szeretetteljes nevelői magatartással párosul.

A „Nyájas beszélgetések” (Colloquia familiaria) szintén fontos könyv témánk szempontjából. A könyv első, bevallott célja szerint latin nyelvgyakorló könyv csupán. A latin nyelv akkoriban a műveltek társalgási nyelve volt. Erasmus a latin nyelvű pallérozott társalgás könnyed és életszerű eleganciájára akarta szoktatni tanítványait. Az első beszélgetéseket még 1497-ben írta Párizsban, kifejezetten növendékei számára. A többszörös változtatáson, bővítésen keresztülment könyv még végleges formában is a tankönyv rendszerességével kezdődik, a „beszélgetések” formulagyűjteményének élére állítva egy rövidke elmélkedést a minden beszélgetést megelőző köszönésről. Így ír a barátságos köszönés hasznáról: „hiszen a kedves és behízelgő üdvözlés gyakran megeremti a barátságot, és feloldja az ellenségeskedést, s mindenesre táplálja és növeli a kölcsönös jóakaratot.” A nyelvgyakorló könyv valósággal illemkódexszé bővül. Erasmus a maga választékos latinságát a különböző társas viszonylatok feszültségében „működteti”: egyenrangú diákpajtások, nevelő és növendék, régi jó cimborák, szerzetes és katona stb. Miről folyik a beszélgetés? Mindenről, ami a kor elintézetlen problémája. Hol folyik a beszélgetés? Iskolában, réten, vendégfogadóban, piszkos lebujsban vagy előkelő helyen.

A „Meggondolatlan fogadalom” c. beszélgetés első tekintetre azt a célt szolgálja, hogy udvarias formulákat ajánljon rég nem látott barátok üdvözlésére. Az egyes formulákat zárójelben hasonló értékű más kifejezéssel ismétli meg a nyelvgyakorlás céljából: „Csak nem mentél te is keresztül ugyanezen a betegségen? (Csak nem estél te is hasonló nyavalyába?)”. A zárandoklásal kapcsolatban szociális természetű aggályainak hangot ad: a zárandoklás hónapokra, olykor évekre eltávolítja az embereket otthonuktól.

Erasmus nagy érdeklődéssel követi az orvostudomány fejlődését, éles tekintetre valló megfigyelésekkel segíti a közegészségtant új elvi szempontok kialakításában. Több alkalommal sürget a közigazgatási rendszabályokat a fertőző betegségek terjedésének megfékezésére. Ilyen szempontból rendkívül érdekes „A fogadók” című beszélgetése, melyben figyelemre méltóak a vendéglátóiparral szemben felállított tisztasági követelményei. Nézzünk néhány részletet az említett részből!

„Guilielmus: A franciáknál megmutatják az emberek a hálószozáját, ahol levetkőzhet, megmosdhat, melegedhet, lepihenhet akár, ha úgy tetszik.

Bertulphus: Itt semmi ilyesmi nincs. A meleg szobában húzza le az ember a csizmáját, húzza fel a cipőjét, ha akar, inget vált, az esőtől nedves ruháját felakasztja a kályha mellé, maga is odahúzóódik, ha meg akar száradni. Vizet is készítenek kézmosáshoz, de ez többnyire olyan ke-

vessé tiszta, hogy utána másik vizet kell kérni, hogy az ember lemossa, ami mosdáskor ráragadt... Gyakran abban az egy szobában nyolcvanan-kilencvenen is összegyűlnek; gyalogosok, lovasok, kereskedők, hajósok, kocsisok, parasztok, gyermekek, asszonyok, egészségesekek, betegek... Az egyik fészülködik, a másik izzadságát törli, a harmadik magas szárú vagy rövid csizmáját tisztítja, fokhagymaszagot böfög fel a negyedik. Egyszóval: nem kisebb itt a zűrzavar, ami a nyelveket és az embereket illeti, mint egykor Bábel tornya körül volt... A kedves fogadtatás főkövetelménye náluk, ha mindenkiről csurog a veríték. Ha valaki nem szokott ehhez a hőséghez, és csak egy résnyit kinyitja az ablakot, hogy meg ne fulladjon, rögtön ezt hallja: csukd be az ablakot. Ha azt mondod: ezt nem lehet kibírni, erre mindjárt az a felelet: keress másutt szállást magadnak.

Guilielmus: Pedig szerintem semmi sem veszedelmesebb, mint az, ha ilyen sok ember szívja ugyanazt a levegőt, még hozzá a melegtől elemeyedt testtel, ugyanitt étkeznek, és több órán át tartózkodnak. A fokhagymaszagot árasztó böfögésről, szellentésről, áporodott levegőről nem is akarok szólni: sokan vannak azonban, akik különféle rejtett betegségekben szenvednek, s nincs olyan betegség, amely valamilyen módon ne lenne fertőző. Minden bizonnyal akadnak, akiknek spanyol, illetve másik nevén francia betegségiük van, hiszen ez minden nép körében elterjedt. Véleményem szerint ezek nem jelentenek kisebb veszedelmet a bélpoklosoknál. Gondold meg, mekkora veszélyt jelent ez járvány idején.

Bertulphus: Mit tehet az ember?...

Guilielmus: Huszonöt évvel ezelőtt Brabantban semmi sem volt inkább szokásban, mint közös meleg fürdők. Ezek most mindenütt üresek. Az új kor megtanított rá, hogy tartózkodnunk kell tőlük. (...)

Bertulphus: Aztán mindenkinek megmutatják a maga fészket, amely csakugyan semmi egyéb, mint hálóhely: csak ágyak vannak benne, más semmi, amire az embernek szüksége lehet, vagy amit ellophatna... A lepedőket talán hat hónapja nem mosták."

Erasmus „A méltatlan házasság” beszélgetésben a morbus gallicus rémével szemben, az egészségében veszélyeztetett házastárs védelmében és az eugenikai szempontok érdekében a legkíméletlenebb eszközök ajánlásától sem riad vissza.

A „gyermekágyas nő” beszélgetésben Erasmus álláspontját fejezi ki a beszélgetés férfiszereplője is (a magyar Pázmány Pétert és Rousseaut-t megelőzve), aki azt követeli, hogy az anya maga táplálja gyermekét. Többek között azért is, mert ha a maga anyai szerepét megosztja a dajkával, a gyermek lelkében is a természetes vonzalommal ellentétben álló megosztottságot hoz létre.

Trencsényi-Waldapfel Imre szerint Erasmus könyve ifjúsági műnek született, hogy a középkori megkötöttségeiből kibontakozó Európa számára a haladás egyik mérföldkövéül szolgáljon. (A Robinson vagy a Gulliver pedig az idők folyamán lett ifjúsági könyvvé.)

Erasmus: „A keresztény fejedelem neveltetése” című könyve is értékes gondolatokat tartalmaz. A művet Habsburg Károlynak szánta, akit 15 évesen, 1515-ben iktattak be Németalföld tartományainak urává; 1516-ban Spanyolország társuralkodója lesz, egyidejűleg Nápoly és Szicília királya; 1519. június 28-án a választófejedelmek megválasztják német-római császárrá, s V. Károly néven uralkodik 1556-ig. Erasmus mérleget tart a kezében, melyen nem ő, nem is az egyház, de még a pápa sem, hanem Jézus Krisztus tanítása méri le a fejedelmek magatartását. Erasmus meg akarta értetni fejedelmi olvasójával: a nép nem azt kívánja tőle, hogy kecsesen táncoljon, jól labdázzon – mert mi közük ezeknek a fejedelemhez? Az orvost sem ezek miatt dicsérik, hanem azért, mert jól ismeri a betegségeket, és tudja, hogy milyen gyógyszert mire kell alkalmaznia; vagyis meg tudja gyógyítani a betegeit, akik miatt él! Az igazi fejedelemtől is azt

várja az ország népe, hogy egészséget adjon! A könyvet valószínűleg ismerte Izabella királyné, Szapolyai János király és fia: János Zsimond.

Néhány idézet az említett műből: „Ajánlatos (a fejedelem) egészségi állapotát is némiképp szemügyre venni, nehogy majd az ország nem kis kárára új fejedelmet kelljen választani.” ... „Mert semmi sem rakódik és ivódik be oly mélyen, mint az, amit az első években vezettek belénk...” ... „főleg a fejedelem nevelésében mértéktartásra van szükség, a nevelő szigorúsága ugyan nyomja el a kor pajkosságát, mindazonáltal a vele párosuló erkölcsi nyájasság enyhítse, fűszerezze a nevelő keménységét...” „A pajkos, iszákos és csúnya beszédű ifjakat, különösen pedig a hízelkedők raját távol kell tartani...” „A kisgyermekbe kellemes mesékkel, vidám történetekkel és szép példázatokkal plántáljuk be azokat a dolgokat, amelyekre később majd komolyabb módszerekkel fogjuk tanítani.” ... „Van-e ostobább dolog, mint így ítélni meg a fejedelmet: szépen táncol-e, ügyesen kockázik-e, derekasan iszik-e, gögtől dagadozik-e, királyi módon kifosztja-e népét, megtesz-e még más is, amit mi szégyellünk kimondani, de mások nem szégyellik megtenni?” ... „Ha kockázó a király, kockáznak országszerte; ha harcias, hadakozik mindenki; ha dorbézoló, dőzsölnek; ha fajtalan, bujálkodnak; ha kegyetlen, feladnak és rágalmaznak.”

... „A jó fejedelem úgy művelje magát, úgy töltsé napjait, hogy életéről mind az előkelők, mind a polgárok példát vehessenek a becsületes és józan életre.” ... „Az orvosok között is az a jobb orvos, aki megelőzi és távol tartja a betegséget, nem pedig az, aki gyógyszerrel szünteti meg a már megkapott nyavalyát.” ... „Amikor a jó orvos előkészíti az orvosságokat, mindig csak arra gondol, miként fogja a beteget meggyógyítani a legkisebb károsodás nélkül.” ... „Ha a régi gyógyszerrel lehet segíteni a bajon, akkor nincs értelme új orvossággal kísérletezni.”

Erasmusnak talán leghíresebb műve: „A balgaság dicsérete”, melynek irodalmi előzménye a nagy német humanista, Sebastian Brant „Narrenschiff”-je, amelyet Bazelenben írt, az egyetem közelében. A népies farsangi felvonulásokból merítette az eszmét, melynek során egy hajót szoktak végigvontatni, megrakva mindenféle farsangi bolonddal.

Erasmus művének óriási sikere volt, és különösképpen a főurak között. Valóban, a nagy gondolkodó viszonylag őket kímélte a legjobban, a legerőteljesebben a papi rendet támadta. A mű jellegét a komikum, az ironia, a szatíra szakadatlan váltakozása, hullámváza szabja meg, mely mind egyetlen célban összepontosul: nevetségessé tenni és leleplezni a hazug, középkor végi társadalmat. Erasmus az életet végtelen színjátéknak fogta fel. Ebben segítette a középkor műfajelmélete, mely a tragédiát a királyok drámájának, a komédiát a közönséges emberek színjátékának, a mindennapi élet tükrének fogta fel. A játékos forma alig téveszt meg bárkit is, amikor leírja az udvari emberek életét:

„Délig alszanak, amikor már ott áll az ágyukhoz rendelt bérpap, és gyorsan misét mond, bár még jóformán föl sem keltek. Következik a reggeli, melynek végétével csakhamar következik az ebéd. Közben kocka, sakk, bohócok, bolondok, ringyók, pajzánságok, festő és egy uszkve két uzsonna. Majd vacsora, ivással egybekötte – istenuccse – nem valami kurta. Így peregnék unalom nélkül az órák, napok, hónapok, évek, évszázadok.”

Erasmust jól jellemzi következő gondolata: „Senki nem nyomorult, aki hű marad természetéhez.” Elítéli a szenvedélybetegeket: „Efféle örültek: a feleségük bolondja, a vadászat örültjei, építési mániában szenvedők, kockajátékosok.” ... stb., azokat az idős férfiakat, akik fiatal nőket vesznek feleségül hozomány nélkül – a más örömeire ... még kutyálkodnak, és ahogy a görögök mondják, „még üzekednek, mint a kecskék...” Kineveti ezt a típust Erasmus a nőkben is: „Állandóan festékekkel kenik-fenik képüket, nem mozdulnak el a tükörtől, szőreiket tépdedik, fonnyadt, ráncos keblüket mutogatják, reszketeg hangon dalocskákat vinnyognak, petyhüdt idegeik izgatására iszogatnak ... ők tetszenek maguknak,

petyhüdt idegeik izgatására iszogatnak ... ők tetszenek maguknak, gyönyörűségükben éledgélnek, és úsznak a boldogságban.”

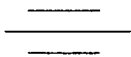
A nagy gondolkodó a balgaságot tartja az ivászat legédesebb fűszerének: „(A balgaság mondja) Én találtam ki az olyan ünnepélyesebb lakomai szertartásokat is, mint pl. borkirályt választani, kockát vetni, egymás egészségére inni, vándorserleget felhajtani, énekelni – ha rajtad a sor – mirtuszággal táncolni, gesztikulálni” ... „... mihelyt az ember kialudta a mámorát, a gondok tüstént visszatérnek, mint mondani szokás, fehér négyes fogattal”.

Erasmus szerint: „Azok a tudományok állnak becsben, melyeket a balgaság ajánlj ... Az orvosok közül is, ki minél tudatlanabb, vakmerőbb és lelkiismeretlenebb, annál nagyobb becsben áll a nyakláncos fejedelmek előtt. Nem csoda, hiszen az orvostudomány, mai gyakorlata szerint, nem más, mint egy módja a hízélgésnek, akárcsak a szónoklattan.” A legszigorúbb bíráló természetesen az egyháziakat illette: „Mintha bizony az egyháznak lennének veszedelmesebb ellenségei, mint az istentelen pápák, akik hagyják, hogy Krisztus néma feledésbe merüljön, akik az egyházat mocskos pénzkerítő törvényekkel megkötözik, kötelező törvénytárgyakkal meggyalázzák, és pestises életükkel meggyilkolják.”

Fejtő Ferenc: „Erasmus avagy beszélgetés a humanizmusról” c. munkájában olvashatjuk: „... a rotterdami nem adta sem bíboros süvegért, sem Luther barátságáért a maga igazát”, felismerte, hogy egyetlen hivatása (saját szavaival): „hézagokat kitölteni, vad átmeneteket enyhíteni, a zavart rendezni, a bonyolultat leegyszerűsíteni, a csomókat megoldani, a sötétet átvilágítani.” Ezt tette a nevelés területén is. Erasmus a pedagógia történetének is az egyik legkiemelkedőbb alakja.

IRODALOM

1. Rotterdami Erasmus: Nyájás beszélgetések. Magyar Helikon. Bp., 1967.
2. Rotterdami Erasmus: A keresztény fejedlem neveltetése. Európa Könyvkiadó, Bp., 1992.
3. Rotterdami Erasmus: A balgaság dicsérete. Európa Könyvkiadó. Bp., 1987.
4. Fejtő Ferenc: Erasmus avagy beszélgetés a humanizmusról. Cserépfalvi kiadás. Klny. a Szép Szó 8-9. számából. Bp., 1936.
5. Kelényi B. Ottó: Egy magyar humanista glosszái Erasmus Adagiájához. Külön lenyomat a Fővárosi Könyvtár Évkönyve IX. kötetéből. Bp. 1939.
6. Pukánszky Béla–Németh András. Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 1994.
7. Új Magyar Lexikon II. kötet, Akadémiai Kiadó. Bp., 1960. 213. p.



Szemle

DR. HAJZER LAJOS
ny. egyetemi docens
Pécs

80 éves Lumír Klimeš CSc professzor, a „cseh Bakos”

Vannak emberek, akiknek a neve szinte egyet jelent egy-egy alkalmazott nyelvészeti részterület megnevezésével. Nálunk ezek közé soroljuk dr. Bakos Ferencet, akinek az Idegen szavak kéziszótára vívott ki rangot az 1956-os megjelenését követő évtizedek során.

Csehországban hasonló népszerűséget és ismertséget szerzett PhDr. *Lumír Klimeš* CSc. professzor *Slovník cizích slov* (Idegen szavak szótára) c. munkája, ami 1998-ban már a hatodik – átdolgozott – kiadásánál tartott.

A cseh munka összeállítója igazi „hungarofil”-nek vallja magát, többször járt nálunk; a szótára 862 oldal terjedelmű, kiadója pedig a rendkívül igényes Állami Pedagógiai Kiadó (SPN).



L. Klimeš professzor több hazai egyetemmel tartott fenn (s tart ma is) szakmai kapcsolatot (Pécs, Debrecen, Szeged), amit személyes látogatásai, konferenciaszereplései is egyértelműen bizonyítottak. Péccsett a szerény szintű, fakultatív csehoktatás beindítását is

segítette több formában (oktatási segédanyagok lektorálása; órák tartása; találkozások diákokkal; tudományos publikációk cseréje; publikációs lehetőségek teremtése; közös konferenciák szervezése; tanulmányutakra való meghívások stb.).

Az egykori Pilseni Tanárképző Főiskola (Pedagogicka fakulta v Plzni) oktatója 1924. szeptember 4-én született a cseh sörök egyik „öshazájában”, ahová az egész életpályája kötötte a helyi cseh tanszék révén. Az egyszerű vasutascsaládból származó fiatalember a II. világháború után fejezhette csak be a tanulmányait a világhírű Prágai Károly Egyetemen cseh és angol szakon, ahol olyan példaképeket talált magának az oktatói között, mint *Vladimír Šmilauer*.

Egy rendkívül viharos időszak után 1978-ban lett docens – politikai okok miatt –, majd 1989-ben professzor a cseh tanszéken, ahol a legtöbb publikációval rendelkezett.

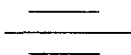
A *Cseh nyelvészet bibliográfiája* 1979–1988 71 munkáját jegyzi. A *Ki kicsoda?* című prágai kiadvány (1991) munkahelyéről, a Nyugat-Csehországi Egyetemről mindössze 3 oktatót említ meg – közülük az egyik – Lumír Klimeš professzor.

L. Klimeš nemzetközi hírű és rangú konferenciák (O slangu a argotu) fáradhatatlan szervezője és aktív résztvevője volt még 2004-ben is, jóllehet a konferenciasorozat indítási éve 1977.

Tudásvágyát jellemezte, hogy a rövid pécsi tartózkodásai során is rendszerint felkereste a pécsi Egyetemi Könyvtárat, ahol kutatásokat folytatott, amelyek tanulmányok formájában realizálódtak.

Tanítványai közül ma heten dolgoznak a Nyugat-Csehországi Egyetem Cseh Tanszékén – legtöbbjük tudományos fokozattal rendelkezik.

Kívánunk a jubilánsnak Magyarországról is további sok sikert a bohemisztikai kutatásaihoz, amelyek számunkra is fontosak.



KALÓ BÉLA

szaktanár

Martinkó András Általános Iskola

Szuhogy

A náciizmus és a holokauszt összefüggése. A Helméczy-tankönyv lehetőségei

Az általános iskola 8. osztályában kerül sor a náciizmus, illetve a holokauszt tanítására. A Nemzeti Tankönyvkiadó történelemkönyvében a következő fejezetek foglalkoznak a témával: 6. fejezet: A náciizmus Németországban; 25. fejezet: Nyilas hatalomátvétel. Hadműveletek hazánk területén; 26 fejezet: Az európai és a magyar zsidóság tragédiája: a holokauszt.

A tanórán kívül multikulturális foglalkozáson, szakkörön stb. is szólhatunk e témáról.

A náciizmus mechanizmusa

A náciizmus kialakulása téma eseménytörténeti jelleggel követi végig a hitleri diktatúra kiépítését az 1930-as években, s természetesen csak objektív magyarázatokat adhat a felvetődő kérdésekre. Ez a tankönyv dolga. A tanár feladata viszont, hogy ezt a leckét is kiegészítse, erre hasznos fogódzót ad a szakirodalom (pl. George Bailey: Egy rögeszme története. Bp. 2003. A zsidók Németországban című fejezete, amely Nagy Konstantin korától Hitlerig mutatja be a zsidóság németországi történetét, utalva a főbb évszámokra és eseményekre.

A történelemtanár már itt természetesen kicsit pszichológus is, hiszen az előítélet fogalmát, az előítélet-típusok adekvát megfelelőjét a 14 éves korú gyermekek nyelvére lefordíthatja. (Nem értünk egyet azon véleményekkel, amelyek kizárják a történelemtanítástól az érzelmeket.) Visszapillanthat a pedagógus Luther korára vagy még előbbre (Bailey könyve ebben is hasznos kapaszkodó), hogy honnan indulhatott el az antiszemitizmus, s hová, mivé fejlődhetett az évszázadok alatt. A tananyag egyben választ adhat arra a problémára is, hogy a náciizmus kiépülése, s ennek nyomán a holokauszt bekövetkezte az ember tömeges elembertelenedésének mélypontja lehet.

A náci ideológia antiszemita és rasszista vonásait külön ki kell emelni a tananyag tárgyalása folyamán. A hitlerizmus természetrajzáról tudatosítani kell a tanulóknak az agresszivitás lényegét, azt a tényt, hogy Hitler környezetében a legteljesebb konformizmus uralkodott, elhajlásnak nem volt helye. Ilyen légkörben a legbarbárabb cselekedetek is ésszerűnek tűnhetnek.

A fasiszta mentalitás jellemzőit is kiemelhetjük: merev gondolkodásmód, konvencionális értékrendszer, megtorlás-elv, erős tekintélytisztelet és gyanakvó magatartás volt jellemző a náciakra, akik nem csak egyszerűen a zsidóktól idegenkedtek, hanem heves előítéletet tanúsítottak minden kisebbségi csoporttal szemben. A „mezei” náci maga is öntörvényű személyiséggé vált, s ehhez is szokott hozzá környezetében.

A zsidóságról

A zsidóság rövid történetére, helyére is kitérhetünk a leckék tárgyalása folyamán, kiemelve az előítélet (antiszemitizmus) fő okait:

– a gazdasági-politikai konkurenciát (konfliktust); az áthelyezett (displaced) agressziót; a személyiség szükségleteit; a fennálló társadalmi normához való konformitást.

A szociálpszichológia ezen megállapításait természetesen a gyermekek nyelvére kell lefordítani s mindennapi példákkal alátámasztani.

A zsidóságról mint népről is beszélünk kell, s külön kitérőt jelenthet a magyar zsidóság holokausztja, s annak előzményei. A zsidók magyarországi története dióhéjban, a 20. századi helyzet, a zsidótörvények, az 1920-as numerus clausus – ezek hatása, jelentősége fontos a dolgok és az események megértéséhez.

Ki kell emelni, hogy Magyarországon is eljutottak addig a zsidótörvények, hogy immár nem vallási, hanem faji-hovatartozási alapon választották ki megsemmisítésre emberek százazreit. (Kapcsolat a magyar irodalommal: Radnóti és költészete, vallomása a pokolból.)

A zsidóellenes intézkedések és az emberi humanitás (a zsidómentő akciók) szintén a 25. tananyag keretén belül tanítható, esetleg több órát biztosítva a tanmenetben az események és a nem mindig látható háttér feldolgozására.

A holokauszt 20. századi tragédiája

Helméczy Mátyás tankönyvének 26. fejezete foglalkozik az európai és a magyar zsidóság tragédiájával, amelyben kísérletet tesz arra, hogy a 14 éves gyermekekben is tudatosuljon ez a szörnyű vézskorszak.

A tankönyv definiálja a holokausztot, elemzi a német megszállást követő zsidóüldözést, s kiegészítő anyagként közli az antiszemitizmus magyarországi megnyilvánulását.

Hangsúlyozza ugyan, hogy a kor vezető politikusai (Horthy és Bethlen István) nem voltak antiszemiták, s jó kapcsolatot ápoltak a zsidóság vezetőivel, a zsidótörvények mégis létrejöttek, miként megvalósulhatott a munkaszolgálat, a gettó és a gyűjtőtábor is.

Az eseménytörténetbe beágyazva a történelemtanár itt kitérőket tehet. Megemlítheti, hogy több jelentős írónk, költőnk, tudósunk és a magyar Nobel-díjasok közül nem egy zsidó származású. Az eddig egyetlen irodalmi Nobel-díjas, Kertész Imre éppen a holokausztról írt könyvéért, a Sorstalanságért kapta meg a legrangosabb kitüntetést.

A Kiszállítás az országból és A szervezett emberirtás című alfejezetek jól szemléltethetők korabeli dokumentumokkal, fotókkal, a Schindler listája című Spielberg-film részleteivel, illetve a Koltai Lajos által rendezett Sorstalanság egyes jeleneteivel. Maguk a tanulók is készülhetnek pl. Radnóti-versekkel és a témával kapcsolatos könyvek ismertetésével.

Helméczy a 2004-es átdolgozott kiadásban 400-500 ezerre teszi a magyarországi zsidó áldozatok számát. (Randolph L. Braham szerint a teljes veszteség 564.507, tehát jogos közel 600 ezer magyarországi zsidó áldozatról beszélni.)

A tanóra fölveti a tolerancia kérdését, azaz azt a folyamatot, amint a pedagógus eljuttatja diákjait addig a pontig, míg a tanuló a tolerancián nem történelmi egyetértést, hanem a helyzetbe való beleélést érti. A történelem oktatójának nevelőszerpe talán itt még fontosabb, mint az eseménytörténetet szimplán felvázoló pedagógusé.

Amit meg kell értetnünk a tanulókkal: a kisebbséget a többség gyakran az előítéletek szemüvegén át látja. Zavarhatja a kisebbség, mert annak életformája megkérdőjelezheti saját életformájának természetességét, igazságát, mert folyamatosan figyelmezteti, hogy másként is lehet gondolkodni, élni.

Tudjuk, hogy az előítéletek még a sztereotípiáknál is masszívabb szerkezetek. Az előítéletet arról lehet felismerni, hogy az újonnan feltárt ismeretek nehezen képesek rajtuk változtatni.

A történelemtanárnak elsősorban ezt a pontot kell megfognia, hogy helyes irányba terelje tanítványait. Mivel az előítéletet nagyban okozza a szóban forgó tárgy nem elég mély ismerete, elsősorban ezt az ismeretkört kell minél alaposabban körüljárni.

Egy holokauszt-óra mikro tanmenete. Nevelési lehetőségek

Az óra témakörei:

A zsidóság németország és magyarországi előtörténete.

Zsidóüldözés és holokauszt.

A koncentrációs táborok – a tények nyomában.

Mi történt, hogy történt?

A szervezett emberirtás – koncentrációs táborok Európában.

Fogalmak:

Holokauszt – égő áldozat

Bűnbak

Identitás, másság, fajta, választott nép

Nemzetállam, nacionalizmus, sovinizmus, patriotizmus

Diktatúra, fajelmélet, pogrom, Endlösung

Tevékenységek:

Forrásszemelvények olvastatása

Film és dokumentumfilm-részletek

Tanári előadás

Beszélgetés – esetleg túlélő beszámolója

Taneszközök:

Térképek, korabeli fotók, diafelvételek

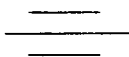
Bár nem taneszköz, de lehetőség:

Szabadidőben látogatást lehet tenni valamelyik közeli település zsidótemetőjébe.

Nevelési lehetőségek:

Az egyik tanóra záró szakaszában rövid fogalmazást írathatunk a gyerekekkel, Hogyan történhetett meg mindez? címmel.

Sajnos napjainkban is létezik valódi és látens antiszemitizmus, tevékenyek az újnáci mozgalmak, a fajelmélet mérge hat jelenleg is. Ennek a ténynek a felismerése, illetve felismertetése a történelemtanár elsődleges feladata lehet. A múlthoz való viszonyunk ugyanis személyiségünk meghatározó része.



FARKAS OLGA

főiskolai docens

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Emberi jogi nevelés Magyarországon Kompassz – Emberi Jogi Nevelési Képzők Képzése

Az Európa Tanács Ifjúsági és Sportigazgatósága Emberi Jogi Képzési Ifjúsági Programjának célja, hogy az ifjúsági munka középpontjába helyezze az emberi jogi nevelést. Az Európa Tanács a program keretében 2000-ben adta ki a *Kompassz* (iránytű), azaz *Kézi-*

könyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez című művet, amely segíti ezt a munkát. Az Európai Emberi Jogi Egyezmény aláírásának 50. évfordulója alkalmából megjelentetett angol, francia és orosz nyelvű változatot 2004 szeptemberében magyar nyelvű követte a Mobilitás Képzési és Kutatási Igazgatósága gondozásában. Az Európa Tanács által támogatott kiadvány a magyarországi emberi jogi nevelést ösztönzi.

A Budapesti Európai Ifjúsági Központ és a Mobilitás bevezető képzéssorozatot szervezett 2004 második felében, hogy segítse a kézikönyv eredményes alkalmazását. A vállalkozás bentlakásos „Kompassz Emberi Jogi Képzés – Képzők Képzése” programból, és ezt követően a képzésen résztvevők által szervezett, hét regionális „Kompassz Módszertani Bemutató” tréningből áll.

A képzők képzése 25 résztvevővel, szeptember 13–18. közt folyt a Budapesti Európai Ifjúsági Központban. A szervező intézmények megfogalmazásában általános cél az emberi jogi értékek, valamint az emberi jogi nevelés elméletének és módszertanának elterjesztése az iskolán kívüli és az iskolai pedagógiában. Konkrét célja, hogy felkészítse a különböző régiókban élő, ifjúsági területen tapasztalatokkal rendelkező képzőket a kézikönyv szakszerű használatára.

Nyitás

A képzés reprezentatív *Kompassz Konferenciával* kezdődött. *Antje Rothmund*, a Budapesti Európai Ifjúsági Központ, és *Földi László*, a Mobilitás képzési és kutatási igazgatója köszöntötte a résztvevőket, majd kerekasztal-beszélgetés keretében *Rui Gomes*, a Budapesti Európai Ifjúsági Központ vezető tréner, a *Kompassz* egyik szerzője, *Halmai Gábor* alkotmányjogász és *Wootsch Péter* tréner, a magyar kiadás lektorai a hazai emberi jogi képzés helyzetét és lehetőségeit tárták föl.

Az európai képzési kultúra meghonosítása

A hatályos Nemzeti Alaptanterv követelményeit a demokráciája eszméje hatja át; azokra a tartalmakra összpontosít, amelyek Európához tartozásunkat erősítik; orientál, de nem jelöli ki a képviselt értékekre nevelés módját.

Ebben a rövid beszámolóban felhívjuk a tanárok és a tanárjelöltek figyelmét egy olyan létező, kimunkált pedagógiai eljárásra, amellyel az emberi jogi nevelés eredményesebbé tehető az iskolarendszerben. Arra ösztönözzük a kollégákat, hogy személyesen is vegyenek részt hasonló képzésekben, és kapcsolódjanak be a kiteljesedő emberi jogi kultúra formálásába.

Tartalom

A négy főből álló képzői team európai tapasztalatokat szintetizáló képzési modell átadására vállalkozott. Az emberi jogi nevelés nemzetközi normái a képzési programban sűrítve öltöttek testet, melyben központi szerepet játszott az emberi méltóságban való egyenlőség tudatosítása. Távlati célja „egy olyan kultúra megteremtése, amelyben az emberi jogokat mindenki elfogadja, tiszteletben tartja és védelmezi” – ahogyan az Európa Tanács Ifjúsági Programjának hivatalos definíciójában olvashatjuk.

Nehéz a tartalmat, a módszert és a szemléletet egymástól elválasztani; főként megnevezni azt, hogy mely tartalom milyen formában van jelen; és fordítva: mely forma milyen tartalmat hordoz; vagy mikor módszer és mikor szemlélet egy megközelítési mód. Mégis a megragadhatóság és a továbbadhatóság reményében tagoltan írjuk le a képzés legfőbb jellemzőit.

A téma elméletének elsajátítása egymásra épülő, strukturált gyakorlatokon keresztül történt. Kiragadunk és megnevezünk néhány konkrét tevékenységet, hogy a tanulási folyamat tartalmát érzékeltesük. A bingó nevű játék egyik változataként, a „Jogi Bingó” során, mintegy tartalmi nyitányként, az emberi jogokhoz kapcsolódó ismereteinket és tapasztalatainkat mozgósítottuk; kiegészítettük egymás tudását; mindnyájunkban tudatosult, hogy az emberi jogok mindenkit, mindenütt megilletnek.

„Egy tökéletes világban élni” című feladat tanulsága megerősítette a békés állapot fontosságát önmagunkkal, másokkal és a természettel; a béke különböző dimenzióinak összefüggéseit, valamint a békés magatartásra való törekvés jelentőségét. A „Hova állsz?” elnevezésű, állásfoglalást provokáló és szemtől szembeni vitát gerjesztő gyakorlat az állampolgári és a politikai, illetve a szociális és a gazdasági jogok közötti különbségek megértését segítette. A vita során a jogok védelmével összefüggő kérdéseken gondolkodtunk. A „Felkészülés a globalizációra” nevet viselő feladatsor a globalizáció megnyilvánulási formáinak, okainak és következményeinek mélyebb átgondolására ösztönzött. A konklúzió a korábbi tevékenységekben megjelenő résztartalmakat egybehangolta és rávilágított, hogy a fő kihívás egy olyan világszemlélet kialakítása, amely az emberi jogokat a legszélesebb körben kiemelt fontosságú értéknek tekinti.

A programelemekben számos emberi jog került felszínre – amelyek mindegyike foglalkoztatta a csoportot. Ezekhez kötöten, elméleti keretként rövid, lényegre törő előadás hangzott el, Emberi jogok címmel. Az előadó tisztázta az alapfogalmakat, és körvonalazta az emberi jogok rendszerét. A fölvázolt sorrenddel az érzékeltettük, hogy az emberi jogi neveléshez szükséges elméleti ismeret elsajátítása változatos tevékenységekben valósult meg, miközben élményszerű tanulás zajlott. Az átélt, megtapasztalt történéseket követte a teória.

Módszer

A foglalkoztatási formák szinte mindegyike az együttesen cselekvő, alkotó, alakító részvételre épített. A gyakori kis- és nagycsoportos munka különösen kedvezett a szociális készségek fejlődésének; erősítette a közösségi összetartozás érzését, és a társas munkába való bekapcsolódásra készítette az egyént.

A szerepjátékok megkönnyítették, hogy saját világunkból kilépünk, és a más élethelyzetekben levők – mint például a kirekesztettek, a megalázottak, a zaklatottak világába be tudjunk lépni, és „onnan” próbáljuk megérteni a helyzetüket. A következő valóságghű jelenetben például Tamást, egy kisdíákot bántalmaztak nagyobb osztálytársai. Tamás ügyében eljáró, jóérzésű és segítő szándékú diáktársa az iskola vezetőjéhez és az osztályfőnökhöz fordult segítségért. A felnöttek nem érzékelték a probléma súlyosságát. A történet kapcsán felidézett, megrázó, igaz történetek érzelmi síkra vitték a beszélgetést; foglalkozni kezdtünk a testi és a lelki erőszak hatásaival és a jelenségek elleni fellépés lehetőségeivel.

Az emberi jogokon alapuló, árnyaltabb közösségi viselkedési normák tanulását a csoport heterogén összetétele szavatolta. Alapítványok, egyesületek, közigazgatási hivatalok, közoktatási és felsőoktatási intézmények képviselőiből alakult „tanulóközösség” gazdag képet mutatott életkor, érdeklődés, beállítódás, szociális háttér tekintetében. Ez a változatosság elemeiben leképezte azt a társadalmi sokszínűséget, amelyben az emberi jogok érvényesítéséért fogunk fáradozni. A valóságosnál persze szelídebb változatú integrált pedagógiai térben helyzetéről helyzetre tanultuk egymás különbségeit elfogadni: a kölcsönös figyelmet és a toleranciát. Elfogadó, támogató légkörben együtt tudtunk dolgozni más profilú kormányzati és civil szervezetekkel; ifjúságsegítőkkal és pedagógus továbbképzőkkel. Éléményszerűen tapasztaltuk meg, hogy a sokféleség érték. Fokozatosan vált világossá, hogy az eltérő karakterű társakkal végzett munka eredménye jól meghaladja az egyéni teljesítmények egymásmellettségét. Például: amikor azt a feladatot kaptuk, hogy kiscsoportokban készítsünk fiataloknak szóló felhívást emberi jogi képzésben való részvételre, ötletesebbnél ötletesebb megoldások születtek. Már a címek is megszólító és felhívó erejűek voltak: „Szivárványház – kortárssegítő képzés”, „Buli Fanta Haverek”, „Ne tőkölj, DÖK-ölj!”, „A diák is ember”, „Tisztán látsz? Lássunk tisztán!”, „Táncolj velünk!”. A prezentációkat látva ilyen gondolatok kavargtak az emberben: „Álmomban nem gondoltam volna, hogy...”, „fantasztikusan dinamikus és kreatív...”.

Szemlélet

A számos tanulási szituáció hatására fokozatosan, finoman érzékelhető közös kultúrává simul a „másság”, amelynek rendező elve volt az egymás iránti tisztelet. Összességében az alkalmazott pedagógiai megközelítés az emberi jogi neveléshez szükséges készségeket fejlesztette, és vele párhuzamosan a szemléletet formálta.

A demokratikus szellemiségben fogant tanulási helyzetek közül kiemeljük a közvetlen találkozások lehetőségét a Kompas megjelentetésében közreműködőkkel, *Rui Gomessel* és *Őry Beátával*. *Őry Beáta*, a magyar szöveg gondozója elmondta, hogy milyen nehézségekkel kellett megküzdeni a fordítás során. A személyes hangvételű és hitelességű beszámoló emberközelivé emelte a kézikönyvet.

A gondolati és érzelmi síkon zajló tanulási folyamat a demokratikus értékek szerinti viselkedést erősítették. Vehetjük úgy is, hogy eredményként egy szimmetrikus kapcsolatokra épülő közösség életszerű működése bontakozott ki. A csoport maga alkotta meg tevékenységének szabályait; a nyilvánosság egyensúlyozó jelenléte folyamatosan alakította a történéseket; a kiscsoportok rendszeresen nagycsoportban számoltak be az elvégzett munkáról.

A képzők és a résztvevők viszonyában, a kölcsönös tanulási processzusban a program hangsúlyai szakasról szakaszra a résztvevők igényeihez igazodtak. A visszajelzések üzenetei jelezték a képzőknek, hogy hol tart a csoport a képzési cél elsajátításában. A képzők beépítették ezeket az észrevételeket a következő tennivalókba, így a képzői szándék és a konkrétan zajló történések folyamatosan közeledtek egymáshoz.

Miután némi jártasságra tettünk szert, és „saját bőrünkön” tapasztaltuk meg az emberi jogi értékeket, második elméleti keretként hangzott el Az emberi jogi képzés című előadás, amely összefoglalta a képzőktől elvárt ismereteket, készségeket és viszonyulásokat. A további ismeretek és a saját élményű tanulás után A képzők szerepei és kompeten-

ciái az emberi jogi képzésben című, praktikus, rövid írásos anyag tovább mélyítette és tudatosította a képzők morális felelősségét.

Cselekvésre bátorítás

Alkalmazás

Az emberi jogi nevelés az emberi jogokat tiszteletben tartó magatartás alakítja és arra bátorítja a fiatalokat, hogy cselekedjenek a jogsérelmek ellen. Ezek szellemében, a tettekre felhívó ötödik napon forduláponthoz érkeztünk. A képzői szerepek és kompetenciák tudatában szerepcsere történt. A képzettek képzökké, a képzők résztvevőkké váltak néhány gyakorlat erejéig.

A „Mi Kompasunk” című szakaszban csoportsegítőként (azaz képzőként) birtokba vettük a kézikönyvet, és ajánlásai szerint megterveztek a ránk bízott teendőket. A „Szegénységghoroszkóp”, a „Beszéljünk a szexről!”, a „Tegyük egy lépést előre!” és a „Van más választásunk?” című gyakorlatokat vezettük. A korábbiakhoz hasonlóan, csak más szereposztásban, tovább folyt az emberi jogokkal való ismerkedés. A „szárnypróbálgatások” az élelemhez, az otthonhoz, a házasságkötéshez és a családalapításhoz, a szabadsághoz és a biztonsághoz, a méltósághoz és az egyenlő bánásmóddhoz, a gyermekek védelméhez kapcsolódó jogokat érintették.

Néhányan a megfigyelő szerepébe bújtak, és meghatározott szempontok szerint követték az eseményeket. A következő ülésen elmondták, hogy hogyan látták kívülről a fejleményeket. A képzők, immár újra képzői szerepben, észrevételeikkel, reagálásaikkal tovább segítették a felkészülés folyamatát.

Az eddigi zárt térben zajló csoportmunka érvényességi területe kiszélesedett; a képzéssorozat második részének, a „Kompasz módszertani bemutató” tréningek előkészítése zajlott. Szakavatott irányítással hét csoportsegítő team alakult, akik Magyarország hét régiójában továbbadják a tanultakat.

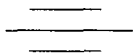
Kompasz regionális tervek születtek valóságos célokkal, célcsoportokkal, tartalmakkal, helyszínekkel, határidőkkel és felelősökkel. Kovács Erzsébettel, a nemzetközi tapasztalatokkal rendelkező trénerrel és a Regionális Ifjúsági Szolgáltató Irodákban dolgozó kollégákkal kibővített ülésen egyeztetünk az elképzeléseinket. A képzés zárásának feladatai előrevetítették annak a távlati célnak a megvalósulását, hogy a 21. század globalizálódó hipervilágában konkrét helyen, helyzetben és időben egyre többen fogják tiszteletben tartani és védelmezni az emberi jogokat.

A tanító környezet

A képzés szimbolikus jelentőségű, a Rózsadomb alján, festői környezetben fekvő épületben zajlott. A demokrácia fejlődésének, az emberi jogoknak, és a fiataloknak a civil társadalomban való aktív részvételének szükségességét és lehetőségét jelképező épület a tartalmi munkát segítette. A szinkrontolmács-berendezéssel ellátott előadóterem, a különböző tevékenységekre alkalmas terek, a számítógépterem internet hozzáféréssel, a kényelmes társalkodó, az őszi pompában tündöklő udvar, az Országházra néző körfolyosó, mint tanulási helyszínek más és más lehetőséget kínáltak.

A képző team tagjai személyiségükkel és szakértelmükkel meggyőző példát nyújtottak arra, hogy a társas viselkedési kultúra javításával a társadalom integráló ereje növelhető. A trénerek elsősorban segítőként voltak jelen, nem csak oktatóként. Biztonsággal fenntartották az egyensúlyt az ismeretadás és a személyiségfejlesztés között.

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszékén főiskolai és egyetemi hallgatók a 2004/2005-ös tanév második félévétől ismerik majd meg az emberi jogi nevelés értékeit, általánosan művelő és választható tantárgyak keretében.



BERECZKINÉ GYOVAI ÁGNES

tanársegéd

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Dombiné Kemény Erzsébet: Az Ének-zene Tanszék szerepe az oktatásban és a kulturális életben

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Ének-zene Tanszéke 2003-ban ünnepelte fennállásának 75. évfordulóját. Ez alkalomból jelent meg ez a kötet, amely az elmúlt évtizedek jelentős eseményeit, változásait foglalja össze.

A könyv előszavában dr. Maczelka Noémi DLA zongoraművész, tanszékvezető főiskolai docens bevezető gondolatait olvashatjuk. A Tanszék oktatási, szervezeti kérdései 1973-ig fejezet pedig dr. Békési Magdolna munkája. Legrészletesebben az énekkar munkájával kapcsolatos eseményekről kapunk tájékoztatást.

Az Ének-zene Tanszék 1928-ban alakult meg. Első vezetője, tanára dr. Szeghy Endre volt, 1930-tól fokozatosan bővült a tanszéken oktató tanárok létszáma.

A tanszék arculatát kezdettől fogva meghatározta a pezsgő kórusélet. Az első főiskolai kórust 1929-ben alakította meg dr. Szeghy Endre. 1933-ban hallgatói kérésre Kamarakórusral bővült a tanszék. 1961-ben Kardos Pál kapcsolódott be a kórusmunkába és megalkototta a főiskola női karát. Kiváló eredmények fémjelzik a színvonalas munkát. Az Országos Énekkari Minősítő versenyeken többször is Aranykoszorú fokozatot nyertek, az Országos Filharmónia koncertjein is magas színvonalon közreműködtek. A főiskola történetében a ő nevékhöz fűződik a külföldi fesztiválokon, versenyeken való szereplés. Emlékezetes marad az Arezzói Nemzetközi Kórusversenyen való részvétel. A külföldi sikerek közül a legeredményesebb szereplésük Angliában volt. A Nemzetközi Kórusversenyen két első és egy harmadik díjat szereztek. 1973-tól dr. Mihálka György vette át a karnagyi munkát. Számos hazai és külföldi verseny és fesztivál résztvevői voltak. Két alkalommal is elnyerték a Neerpelti Kórusverseny díját summa cum laude és a Holland minisztérium díját. A Karditsai Nemzetközi versenyen Grand Prix és karmesteri díjban részesültek. A Middlesbrough Kórusverseny I. díját szereztek meg. A Nyitrai Főiskolai Versenyen kiemelt Nemzetközi Dip-

lomát szereztek. A VI. Nemzetközi Tours-i Kórusfesztiválon Grand Prix-díjat, egyetemük I. díjat és közönségdíjat kaptak. Hangversenykörutakon vettek részt Németországban, Olaszországban, Görögországban, Szlovéniában nagy sikerrel.

A főiskolai vegyeskar 1963-ban alakult Monoki Lajos vezetésével. Két évvel később a karnagy munkát Kreuter Vilmosné vette át, mivel 1965-ben Monoki Lajos irányításával egy főiskolai kamarazenekar jött létre, amely harminc évig működött. Nagyon sok szép élménnyel gazdagította a főiskola zenei életét.

A Kreuter Vilmosné által vezetett vegyeskar is nagyon eredményes munkát végzett. Így többek között a III. Budapesti Nemzetközi Kórusversenyen „Arany” diplomát nyertek, a kategória első díját és karnagy különdíjat kaptak. Megkapták az „Év kórusa” címet. Hangversenyeztek Finnországban, Spanyolországban, Olaszországban.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola II. számú Női Kara 1981-ben alakult Berényi Bogáta vezetésével. 1983-tól Ordasi Péter vette át a kórus irányítását. A kórus Aranykoszorú minősítést kapott 1985-ben. Megkapta a Hangversenykórus címet 1990-ben. A II. Budapesti Nemzetközi Kórusversenyen Grand Prix díjat nyertek. A kórus neve 1991-től Kardos Pál Női Kar lett.

A tanszéken a pezsgő kórusélet mellett magas szintű tudományos és művészeti diákköri munka is folyik. 1973-tól a művészeti diákkör tevékenysége kibővült Bárdi Sándor vezetésével, akinek köszönhetően kisoperák bemutatásának sorozata kezdődhetett.

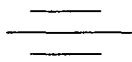
1995-ben az országban elsőként hirdetett a tudományos és művészeti diákkör országos zongoraversenyt főiskolai hallgatók számára. Az ország öt főiskolájáról huszonnyolcan vettek részt a versenyen. Az első díjat a szegedi főiskola hallgatója, Mátyus Ivett nyerte, felkészítő tanára Maczelka Noémi volt. Ebben az évben nyerte el a tudományos diákkör a „Juhász Gyula Tanárképző Főiskola legeredményesebb diákköre” első fokozatát.

Az ének-zene tanszék rendkívül színes és mozgalmas zenei életét tükrözik a város különböző rendezvényeire kapott meghívások is. Így többek között Vántus István Kortárszenei Hét, Rókusi Orgonaesték sorozat, Bartók Béla Zenei Napok rendezvényei, Kodály Zenei Hét, a Zsinagógáért Alapítvány rendezvényei, a Collegium Musicum és az Egyházzenei Hetek hangversenyei, a Bálint Sándor Művelődési Ház irodalmi és zenei műsorai, valamint a Muzsikáló Udvar sorozatban bemutatott kisoperák Bárdi Sándor rendezésében.

Jelentős változást eredményeztek a tanszék életében az egyre bővülő nemzetközi kapcsolatok is. 2001-ben indult az Erasmus program, 2002-ben a CEEPUS program, mely Brno, Presov, Rzeszov egyetemének zenei tanszékei között teremtett kapcsolatokat.

Az ének-zene tanszéken évente megrendezésre kerülő zenei konferenciákra a világ számos országából érkeznek előadók és vendégek. Így többek között Amerikából, Kanadából, Norvégiából, Ausztriából, Szlovákiából, Olaszországból, Csehországból.

A tanszéken oktató tanárok aktív résztvevői a hazai és a külföldi fesztiváloknak, versenyeknek. Színvonalas munkájukról, elért sikereikről, kiváló eredményeikről is átfogó képet nyújt ez a kötet.



DR. BALOGH TIBOR
Egyetemi tanár D.Sc.
SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Szeged
Nyíregyházi Főiskola
Nyíregyháza

Buda Béla: Pszichoterápia Kapcsolat és kommunikáció

Buda Béla imponáló kötete 12 fejezetre és függelékre tagolódik.

Mindazt reprezentálja, amit a jeles oktató és kutató életművében a kapcsolat és a kommunikáció területén produkált.

Tekintettel a sokszínűsége és sokrétűsége, magam pusztán egyetlen tanulmányra kívánok reflektálni: a „Test és lélek – egy (ál)probléma (kultúr- és tudomány)története és relevanciája a mai pszichiátria szempontjából” címűre. (Természetesen eme áttekintésben ott lappang mindaz, amit a szerző egyebek mellett a gyógyítás szociokulturális háttéréről, a kogníció és szemantika struktúrájáról, dinamizmusáról rögzít.)

Az imént idézett értekezésre térve: már címe is kifejezi, milyen aktuális és komplex kérdéskör bemutatására vállalkozik Buda.

Artefaktuális meditáció-e a test-lélek paradigma firtatása? A szerző szerint a lélek negligálása egy különös dekonstrukció nyomán ideologikus jelleggel bír, s azzal a veszéllyel fenyeget, hogy a pszichiátriát az ideg- és elmegyógyászattal konfrontáltatják, utóbbit előnyben részesítve alárendelik/kiszorítják az előbbit.

A szerző – többek között Gadamerre, Kantra utalva – markáns tipologizálásokkal tekinti át a múltat és a jelent.

Olvasatomban a test-lélek, anyag-tudat, agy-élme dichotómiákat frappánsan sum-mázza. Listáit nyilván bővíthetnék: Bunge emergetizmusát, Eccles és Popper „három világ” szituálását szintén hozzárendelhetnék a Buda által leírtakhoz.

Osztom azon véleményét, amely szerint „Egészében ... a mai pszichiátriában a 'lelki' kirekesztődik, nincs a helyén”. (Vö.: id. mű 474. oldal)

Teljes egészében respektálható az a néhány tétel és javaslat, amelyet Buda proponál: nem ildomos, mert haszontalan a pszichiátriát zárt rendszernek tekinteni, nem célszerű, sőt egyenesen káros ellenséggé üldözni a pszichiátriát, s kár lenne sorsát pusztán a professzionális pszichiátereke bízni.

Természetesen nem tanácsos e szakmának sem elmenni a társadalmi mentalitás-módosulások mellett. Itt olyan terepmonon találjuk magunkat, amelyet pl. – a fiatalabbak közül – Schaub Gáborné kezdett ígéretesen pásztázni.

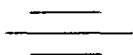
Azt, hogy mennyire tétellel bíró Buda ezen tanulmánya, azzal is okadatolhatom, melylyel a kiváló etológus, Csányi Vilmos „A lény és az őrző” című kötetében „A Halottember meséi”-ben lephet meg bennünket. Mi a lélek? Túléli-e a testet, s ha igen, hogyan? Szubtilis, alapvető dolgokról van szó.

Dicséret és elismerés illeti szerintem Buda Bélát azért, mert a mai magyarországi divattal olykor nyíltan szembefordulva mondja a magáét, ami azért – szerencsére – nem csak az övé. Az, hogy megosztja velünk, köszönettel illelhető.

A kötet a Budától megszokottan szabatos, fellengzősségtől mentes, jó értelemben véve olvasható. Alapvető, sokak kezébe ajánlható. Amiket Freud, Ferenczi szerepéről, a rogers-i hullámról kibont, ahogy a nozológiai kategóriák buktatóiról, az antidepresszánsok és a placebo különös átfedéséről megfogalmaz, szerintem jelenleg tankönyvi korrektségű, pontosan orientáló.

A megnyerő küllemű, kivitelezésű mű az Akadémiai Kiadó gondosságát mutatja.

Buda Béla: Pszichoterápia. Kapcsolat és kommunikáció. Akadémiai Kiadó, 2004. 524 oldal.



KÓKAI GYULA

igazgató

Rókusi Általános Iskola

Szeged

Felhívás a „klebelsbergi” iskolákhoz

Gróf Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter a XX. század első felének legjelentősebb kultúrpolitikus. Ő terjesztette az országgyűlés elé és fogadtatta el „az 1926. évi VII. tc. a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról” szóló törvényt, amelynek értelmében öt év alatt több, mint 5000 oktatási objektumot (tantermet és tanítólakást) kellett felépíteni főként az ország keleti és déli területein. E törvényhez a VKM által kiadott végrehajtási utasítás nagyon határozottan rendelte el, hogy az új objektumokat a minisztérium által kijelölt melyik tanyákon és községekben kell felépíteni a központilag kidolgozott és kiadott, jellegzetes építési normák és tervek alapján.

A megvalósításhoz szükséges pénzügyi fedezet nagyobb részét az állam, a törvény által létrehozott Országos Népiskolai Alappal biztosítva vállalta, más részét a helyi érdekeltiségre róta ki.

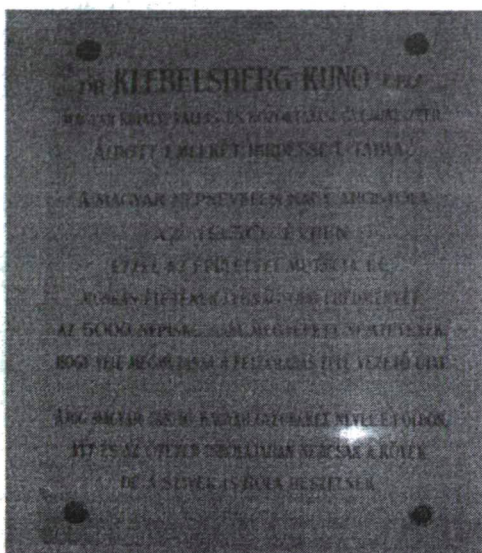
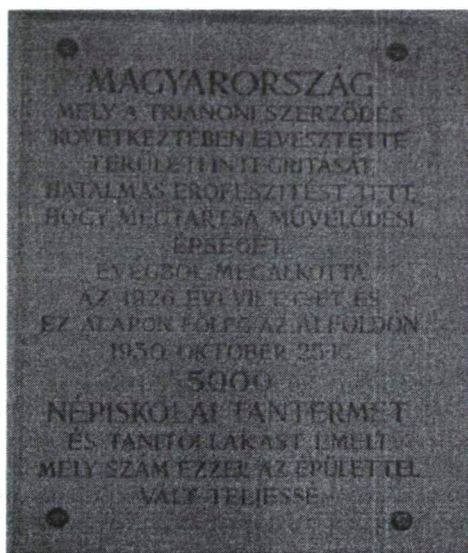
A nemzet példátlan áldozatkészségéből induló munka nagy lendülettel folyt, hiszen már az indulás évének októberében átadtak 361 külterületi iskolát és „Az 5000. népiskola ünnepélyes felavatása a kormányzó, Horthy Miklós és a kultuszminiszter, Klebelsberg Kuno jelenlétében 1930. október 25-én 14 órakor a zsúfolásig megtelt tornacsarnokban megtörtént.” – tudósított az örömteli hírről a Szegedi Új Nemzedék című újság.

Idén, 2005-ben már 75 éves évfordulója lesz avató ünnepségnek

Mindez a mi iskolánkban, a *Rókusi Iskolában* történt *Szegeden*. Az új iskolaépület átadásával szimbolikusan felavatták az előző öt évben épült ötezer objektumot is. „...az alföldi népek, a tanyák világának, az Alföld falvainak és falu-városainak, meg nagy met-

ropolisainak...” létszükséglete volt jövője építéséhez ezekre a beruházásokra – hangsúlyozta ünnepi beszédében Klebelsberg Kuno kultuszminiszter.

A magyar tanügy történetének e példátlanul jelentős eseményére iskolánk bejáratának előcsarnokában elhelyezett márványtáblák emlékeztetnek.



Iskolánk tehát az 5000. objektuma a gigantikus méretű iskolaépítési programnak.

Méltóképpen szeretnénk emlékezni a hajdani eseményekre és az eltelt háromnegyed évszázadunkra.

Mindenekelőtt szeretnénk felkutatni a többi 4999 „objektumot”!

Tudjuk, hogy sok közülük – főként a körzetesítés következtében – mára már az enyészeté lett. Talán vannak még hírmondók, akik emlékeznek létrejöttükre, virágzásukra és működésük végnapjaira, utoljára ott működő tanítóikra! Vajon hogyan hasznosultak a masszív építmények bezárásuk után?

Kérjük az illetékes **önkormányzatokat**, amelyek területén utoljára működtek ilyen intézmények, adjanak hírt, mikor zárták be, hányan jártak oda utoljára, ki volt az utolsó tanító, mi lett az iskolával?

Kérjük a már bezárt klebelsbergi-iskolákban tanító **tanítókat**, írjanak rövid beszámolót, küldjenek fényképeket a hajdani iskola életéről!

Kérjük a volt tanítványokat, számoljanak be diákkori emlékeikről, amelyek ezekhez a klebelsbergi-iskolákhoz fűződnek!

Természetesen **kérünk valamennyi ma is működő olyan iskolát**, amely az 5000 „testvér” valamelyikeként ápolja a klebelsbergi hagyományokat, és 2005-ben hajlandó velünk együtt ünnepelni és közösen emlékezni!

A hiteles dokumentumok gyűjteményét szeretnénk közkinccsé tenni.

Minden segítő együttműködő jelentkezését várjuk az alábbi címen:

Levelezési cím: Rókusi Általános Iskola
Kókai Gyula igazgató
6724 Szeged, Kossuth L. sgt. 37.
Telefon/fax: 62/541-500, 62/541-501
E-mail: rokus@rokus-szeged.sulinet.hu
Honlap: www.rokus-szeged.sulinet.hu
Kapcsolattartó tanár: Juhász Nándor
juhasz@rokus-szeged.sulinet.hu

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépelt”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Nagyon fontos, hogy külön lapra fölírják *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószámos lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem örzünk meg és nem is küldünk vissza.

A SZERKESZTŐSÉG

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
E-mail cím: tedit@jgytf.u-szeged.hu
Évente 5 alkalommal jelenik meg: Évi előfizetés díja: 1100 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 2500 példányban
Juhász Nyomda Kft. Szeged
Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető
ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 11. kötete még kapható, ára 400 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25 %-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!
A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*