



2009 SZTE 0.1.

54854
ÁF 336

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2009. 49. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Bárdossy Ildikó (Pécs); Dr. Frick Mária (Baja);
Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár); Dr. Lakotár Katalin (Szombathely);
Imre Rubenné dr. (Nyíregyháza); Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger);
Nanszákne 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 és Kulturális Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

| | |
|---|-----|
| Kovács Mariann: Az érzelmi munka fogalmának értelmezése az oktató-nevelő munka keretein belül I. | 145 |
| Dr. Rózsavölgyi Edit: Helymeghatározás az olaszban | 148 |

MŰHELY

| | |
|---|-----|
| Vasvári Zoltán: A Dráma és tánc tantárgyi modul tanítása egy szakközépiskolában | 155 |
| Dr. H. Tóth István: A népballadák kapcsolódásai az irodalompedagógiához | 167 |
| Dr. Vármonostory Endre: Öröknaptárképlet | 173 |

ÖRÖKSÉG

| | |
|---|-----|
| Dr. Domonkos János: Október 6., magyar nemzeti gyásznapi nap | 179 |
| Dr. Oláh János: Ignotus gondolatai a nők jogairól, kora neveléséről | 180 |

SZEMLE

| | |
|---|-----|
| Paksa Tibor: 1000 gyermek öröme | 186 |
| Dr. B. Fejes Katalin: Németh Miklós: Nyelvi változás és váltakozás társadalmi és műveltségi tényezők tükrében | 187 |
| Dr. Nagy Andor: Dr. Balogh László–Dr. Koncz István: Valóság-térkép 7. A tehetséggondozás elméletéről és gyakorlatáról | 188 |
| Különszám 2009. | 190 |

Az érzelmi munka fogalmának értelmezése az oktató-nevelő munka keretein belül

I.

1. Bevezetés

Az érzelmi munka témáját két részes tanulmányban járjuk körül. Az első részben az elméleti háttérrel mutatjuk be, míg a második részben az ezzel kapcsolatos kutatás eredményeit ismergetjük.

A tanítás-tanulás érzelmi természetével az utóbbi években kezdtek el alaposan foglalkozni, korábban a pedagógiai kutatásoknak meglehetősen elhanyagolt területe volt (van Veen és Lasky, 2005). Ebből a szempontból mérföldkőnek számít a Cambridge Journal of Education 1996-os és a Teaching and Teacher Education 2005-ös különszáma, valamint Andy Hargreaves 2001-ben publikált Emotional Geographies of Teaching című tanulmánya. Az érzelmi térkép leírja a közelséget és a távolságot az emberi interakciókban. A tanítás mint „érzelmi gyakorlat” kifejezi a tanár érzéseit és tevékenységeit, és azokét is, akikre befolyással van (Hargreaves, 2001). A téma egy másik képviselője, Nias kiemeli, hogy a tanítás interaktív jellegéből következik, hogy rendelkezik érzelmi dimenzióval. A tanítás a pedagógus számára az önértékelés és az önmegvalósítás terepe, és éppen ezért ez sérülékenységük egyik fő forrása (idézi van Veen és Lasky, 2005).

A pedagógus ismeretátadó funkciója mellett szocializáló funkciót is ellát, vagyis képviseli a társadalmi normákat, elvárásokat, attitűdöket kommunikál, megismerteti a diákokat a különböző szerepekkel. Az ismeretátadás és a szocializálás a tanítási-tanulási folyamat alkalmával interakciók sorozatán keresztül valósul meg. E kölcsönhatás legfontosabb eleme a társas befolyásolás, amely magában foglalja az érdekvényesítést. A pedagógus szándékosan és meghatározott cél érdekében kíván hatást gyakorolni a tanulóra, ő pedig visszahat a pedagógusra. A pedagógus az interakciók során a személyiségével tud hatást elérni. Azokban a munkakörökben, ahol az ember elsősorban a személyiségével dolgozik, gyakran feledésbe merül, hogy ezt a „munkaeszközt” ugyanúgy karban kell tartani, mint bármely más munkaeszközt. A pedagógusnak alapvető feladata, hogy a személyiségét karbantartsa. Az utóbbi években felfigyeltek arra, hogy milyen állapotban vannak a tanárok, az orvosok és az ápolók (Hastings és Bahm, 2003; Petróczy és mtsai, 1999; Hegedűs és Kovács, 2008; Hegedűs és mtsai, 2004). A pedagógustól elvárják azt, hogy képes legyen állandó megújulásra, ez elengedhetetlen a sikeres munkavégzés szempontjából. Az oktató-nevelő szituációban a tanár önmagából ad valamit. Ahhoz, hogy képes legyen folyamatosan adni, kell, hogy legyen miből adni.

Valamennyi társas interakció során az ember megpróbál bizonyos benyomást kelteni. A benyomáskeltésnek lényeges része az érzelmek kifejezése és azok meghatározott szabályok szerinti kimutatása (Zapf, 2002). Éppen az érzelmek szabályozása miatt lehet bizonyos esetekben megterhelő a tanári munka. Vajon melyek azok az érzések, amelyeket mind a pedagógusnak, mind a diáknak szabályoznia kell? Melyek azok az érzések, amelyekkel foglalkozniuk kell? Hogyan képesek elsajátítani a pedagógusok azt, hogy szakszerűen (professzionálisan) foglalkoz-

zanak a saját és a mások érzéseivel. Hogyan tudják ezt a képességüket a diákokkal megosztani, őket erre megtanítani?

2. Az érzelmi munka fogalmának értelmezése és elhelyezése a tanítási-tanulási folyamatban

Az érzelmekek menedzselését nevezi Hochschild érzelmi munkának. A saját érzéssel való foglalkozás, a saját érzelmekeken való munkálkodás, az érzelmekek megjelenítése, adott esetben elfojtása, vagy éppen bizonyos érzelmekek előhívása. Álláspontja szerint: az érzelmi munka stresszrel jár, és hatással van a munkavállaló egészségi állapotára (Hochschild 1983). Hogyan értelmezhető ez a jelenség a pedagógia világában? Az érzelmi munka az érzelmekek menedzselése, amire akkor van szükség, ha a tanárban spontán módon megszülető érzés nem egyezik meg a kívánt, pontosabban a pedagógiai szempontból szükségesnek mondott érzélemmel. A tanári munkához kapcsolódnak az érzelmi megnyilvánulásokra vonatkozó explicit vagy implicit szabályok, normák, melyek foglalkozási előírásaként működnek. Hochschild az érzelmszabályozás két formáját különböztette meg: a felszíni érzelmi munkát (surface acting) és a mély érzelmi munkát (deep acting). A felszíni érzelmi munka során az érzelmekekifejezést változtatja meg az egyén, a mély érzelmi munka alkalmával magát az érzést változtatja meg, olyan helyzetek felelevenítésével, amelyek révén sikerül a megfelelő érzelmi állapotba jutnia. Az érzelmszabályozás kérdése az oktató-nevelő munka során azért fontos, mert a pedagógus az érzelmszabályozás szempontjából is mintaadónak minősül. A tanár és a diák oldaláról is lényeges, hogy képesek legyenek a saját érzéseiket hatékonyan befolyásolni, ha szükséges, önmagukat megnyugtanni, vagy éppen az adott cél elérése érdekében felfeszíteni. Ez a képesség az interakció és a problémamegoldás szempontjából is jelentős (Sieland, 2006), gondoljunk csak az aktivitás, motiváció, érzelmekek összefüggésrendszerére.

Zapf és munkatársai (1999) szerint az érzelmi munka az érzelmekek szabályozása, amelyeket a munkavállalótól (jelen esetben a pedagógustól) elvárnak annak érdekében, hogy a munkahely által előírt érzéseket mutassa a klienseknek (diákoknak) (Zapf et al., 1999). A szakmai etika két ponton szól bele az érzelmi munkába: az érzelmekekre vonatkozó szabályokon (feeling rules – Az adott helyzetben mit kell éreznem?) és a kimutatási szabályokon (display rules – Mely érzéseket kell kimutatnom?) keresztül. Az érzelmi munka annál megerőltetőbb: (1) minél gyakrabban és hosszabb ideig kell bizonyos érzelmekeket kimutatni (pl.: a középiskolai tanárok napi 6-7 órán keresztül ezt teszik), (2) minél erősebben kell koncentrálni arra, hogy a tanár az elvárt érzelmekeket mutassa ki, (3) minél gazdagabb az érzelmi paletta, amivel dolgozik az illető. (A tanárok a tanítási óra során számtalan érzelmet fejeznek ki: nevethetnek a viccelődőkkel, kifejezhetik bosszúságukat a rendbontókkal kapcsolatban) és (4) megjeleníthetnek nagy érzelmi távolságot a megélt és a kimutatott érzelmekek között (Sieland, 2006).

3. Az érzelmi munka következménye

Az ezzel kapcsolatos külföldi és hazai szakirodalom a jelenség egészségkárosító és a személyiséget gazdagító hatását egyaránt megemlíti (Zapf és mtsai 2001; Brotheridge és Grandey 2001; Wharton 1999; Zammuner és mtsai 2003; Kovács és mtsai, 2008). Fentebb már utaltunk rá, hogy elsőként Hochschild hangsúlyozta az érzelmi munka egészségre gyakorolt negatív hatását. Leggyakrabban a kiégéssel hozzák összefüggésbe, a kiégés érzelmi kimerülés dimenziója és az érzelmi munka között többen találtak összefüggést (de Jonge et al, 2008; Bakker, Heuven, 2006). Brotheridge és Grandey 2001-es tanulmányukból kiderül, hogy a humán foglalkozásúak magasabb személyes biztonságérzetről számoltak be, mint a klasszikus szolgáltató területeken dolgozók (hivatalnokok, pincérek). A szerzők ezt azzal magyarázzák, hogy talán az érzelmekekifejezéssel kapcsolatos munkakövetelmények a munkát értelmessé és jutalmazóvá teszik számukra

(Botheridge és Grandey 2001). Az érzelmi munka pozitív következményeként leggyakrabban a munkával való elégedettséget említik (Tolich, 1993; Zapf, 2002). Az érzelmi munka a tanításban örömteli és jutalmazó értékű lehet, amennyiben az egyén képes a saját céljait megvalósítani az érzelmi munkán keresztül, és amennyiben olyan körülmények között dolgozik, amelyek lehetővé teszik számára, hogy jól végezhesse munkáját (Hargreaves, 2000). Hargreaves interjú vizsgálata során azt találta, hogy a tanárok többnyire élvezik a diákokkal való érzelmi munkát, hiszen ez megegyezik a tantervi célkitűzésekkel, és olyan körülmények között zajlik, amelyeket többnyire ők kontrollálnak. Ha elrejtik vagy menedzselik az érzelmeiket, azt a diákok érdekében teszik. A szülőkkel folytatott érzelmi munkát kevésbé kedvelik. Különösen a szülői ellenségeskedéstől és a cinikusságtól kell megóvniuk önmagukat, ebben az esetben az érzelmek elfojtása, menedzselése a saját érdekükben történik (Hargreaves, 2000).

4. Összegzés

Tanulmányunk első részében röviden áttekintettük az érzelmi munka fogalmának meghatározását, és megpróbáltuk az érzelemszabályozás, illetve az érzelmek menedzselését a tanár-diák interakció keretein belül az oktató-nevelő munka folyamatában elhelyezni. Az áttekintésből kiderült, hogy a tanár-diák interakció szempontjából alapvető kérdésről van szó, és hogy a tanárok munkájuk során jelentős érzelmi munkát végeznek, amelynek egyszerre vannak pozitív és negatív következményei.

Írásunk következő részében egy kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatjuk be, melynek célja volt, hogy képet kapjunk az érzelemszabályozás követelményeiről, a szabályozási lehetőségekről és a szabályozás zavaráról.

IRODALOM

1. Bakker, A. B., Heuven, E.: Emotional dissonance, burnout, and in-role performance among nurses and police officers. *International Journal of Stress Management*, 2006, 13(4), 423–440.
2. Brotheridge, C. M., Grandey, A. A.: Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of „people work”. *Journal of Vocational Behaviour*, 2002, 60, 17–39.
3. de Jonge, J., Le Blanc, P. M., Peeters, M. C. V., Noordam, H.: Emotional job demands and the role of matching job resources: A cross-sectional survey study among health care workers. *International Journal of Nursing Studies*, 2008, 45(10), 1460–1469.
4. Hargreaves, A.: Mixed emotions: teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16, 811–826.
5. Hargreaves, A.: The emotional geographies of teaching. *Teachers’ College Record*, 2001, 103(6), 1056–1080.
6. Hastings, R. P., Bham, M. S.: The Relationship Between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 2003, 24(1), 115–127.
7. Hegedűs K., Riskó Á., Mészáros E.: A súlyos betegekkel foglalkozó egészségügyi dolgozók testi és lelki állapota. *Lege Artis Medicinae*, 2004, 14(11), 786–793.
8. Hegedűs Katalin, Kovács Mariann: A munkahelyi stressz szerepe az egészségügyben. *Hippocrates*, 2008, 10(2), 60–64.
9. Horschfield, A. R.: *The managed heart*. Berkeley, CA: University of California Press. 1983
10. Kovács Mariann, Kovács Eszter, Hegedűs Katalin: Az érzelmek szerepe a lelki kiegészés alakulásában, Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 2008, 9(3), 199–216.
11. Petróczi E., Fazekas M., Tombácz Zs., Zimányi M.: A kiegészés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1999; 3, 429–441.
12. Sieland, B.: Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer, Schulpsychologen und Schüler. In: E. Mittag, E. Sticker, K. Kuhlmann (Hrsg.), *Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen*

Aufbruch und Widerstand. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2006 in Köln. Bonn: Deutscher Psychologie Verlag. 2006, 492–497.

13. Tolich, M. B.: Alienating and liberating emotions at work: Supermarket clerks; performance of customer service. *Journal of Contemporary Ethnography*, 1993, 22, 361–381.
14. Van Veen, K., Lasky, S.: Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21, 895–898.
15. Wharton, A.: The Psychosocial consequences of Emotional Labor. *The American Academy of Political and Social Science, ANNALS*, 1999, 561, 158–176.
16. Zammuner, V. L., Lotto, L., Galli, C.: Regulation of Emotions in the helping professions: nature, antecedents and consequences. *Australian e-Journal of Advancement of Mental Health*, 2003, 2(1), 1–13.
17. Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., Holz, M.: Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Health*, 2001, 16, 527–545.
18. Zapf D.: Emotion work and psychological wellbeing. *Human Resource Management Review*, 2002, 12(2), 237–268.
19. Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., Isic, A.: Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1999, 8, 371–400.

DR. RÓZSAVÖLGYI EDIT
magyar lektor
Padovai Egyetem
Padova

Helymeghatározás az olaszban

I. Bevezetés

Az olaszt mint idegen nyelvet tanuló magyar ajkúak számára nehézséget okozhat a helyviszonyok kifejezésének elsajátítása, hisz annak a ténynek, hogy mind genetikailag, mind tipológiailag egymástól igen távol álló két nyelvről van szó, természetes következménye, hogy a két idióma mintái, szerkezeti sajátosságai, nyelvi eszközei igen különbözőek. A két szóban forgó nyelv sok tekintetben sarkalatos ellentéte egymásnak. De ha a kontrasztív nyelvészetet segítségül hívva előre láttatjuk, magyarázzuk a „másságot”, tapasztalataim szerint könnyebben megy a tanulás.

E cikk keretein belül nincs módunk arra, hogy a két nyelv viszonylatában kimerítő összehasonlító elemzést adjunk a lokális relációk kifejezésére vonatkozóan. Elsősorban az olaszra fogunk koncentrálni, bár a magyar, mint implicit háttér, jelen lesz, s ahol az elemzés megkívánja / megengedi, kifejezetten utalunk a magyarra is. Célunk: tisztázni egy olyan jelenséget az olaszban, amely nehézséget okoz a magyaroknak a nyelvtanulásban; elősegíteni a felmerülő problémák leküzdését azáltal, hogy előre jelezzük a nehézségi pontokat, a valószínűsíthető hibákat.

Szinkrón nyelvi szinten mozgunk, a mai köznyelvi állapotot írjuk le, vizsgálódásunk a morfoszintaxis területére terjed ki. A számunkra pertinens szerkezeti sajátosságok bemutatása a modern tudományos nyelvészet perspektíváján keresztül történik, de a hagyományos nyelv-

tan eredményeinek integrálásával. A formális, strukturalista, generatív alapú elemzés egyszerűsített, mindenki számára könnyen hozzáférhető formában jelenik meg.

Azt a nézetet tesszük magunkévá vizsgálódásunk során, hogy az emberi nyelvek alapvetően megegyeznek egy mélystruktúra szinten, azaz általános érvényű szemantikai jellemzőkkel, ill. nyelvi univerzálékkal rendelkeznek (l. Paolo Ramat, 1984; Jae Jung Song, 2001 és mások). Elképzeljük tehát, hogy a nyelvben van egy általános, univerzális igény a helyviszonyok kifejezésére. E célból az egyes nyelvek különböző nyelvi eszközöket alkalmazhatnak. Ugyanakkor egy bizonyos nyelven belül ugyanazt a mondattani funkciót különböző alaktani kategóriák tölthetik be.

Ha csak egy gyors pillantást vetünk is az olasznak és a magyarnak a valóság általunk vizsgált szegmense visszatükrözésére alkalmazott formai eszköztárára, rögtön szembetűnik, hogy a magyar mennyiségileg több elemet, szerkezetet vet latba, amelyek, hozzátesszük (l. E. Rózsavölgyi, Helymeghatározás a magyarban, a XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai, Eger, Eszterházy Károly Főiskola, MANYE, 2010), minőségileg is differenciáltabbak:

MAGYAR

1. Mozgást jelentő igék (V, VP)
2. Igekötők
3. Határozóragos NP
4. Névtutós kifejezés (PP)
5. Határozószós kifejezés (AdvP)

OLASZ

1. Mozgást jelentő igék (V, VP)
2. Prepozíciós kifejezés (PrepP)
3. Határozószós kifejezés (AdvP)

Ha eddig nem lettünk volna meggyőződve, ez a lista minden kétséget kizáróan bizonyítja, hogy teljes átfedés az elemzésünk tárgyát képező nyelvi szférában az olasz és a magyar viszonylatában nem lehetséges. Éppen ezért az olasz elsajátításakor érdemes azzal a tudattal elindítani a tanulókat, hogy egy új, izgalmas felfedező út áll előttük, amelyre, ha az újra nyitottan, kíváncsian lépnek, sok sikerélményben lesz részük, s egy más, lehetséges világ tárul föl előttük, amely ugyanolyan érdekes, értékes lehet, mint a megszokott.

Lássuk most részletesen az olasz nyelvnek a helyviszonyok kifejezésére megalkotott és alkalmazott rendszerét. A tárgyalást a fent felvázolt 3 pontot követve végezzük.

II. Elemzés

1. Mozgást jelentő igék

A mozgást jelentő igék terén az olasz mennyiségileg alulmarad a magyarhoz képest. Azokat az árnyalatokat (a mozgás módja, hangulata, célja, minősítése stb.), amelyeket egyetlen magyar ige takar, gyakran csak körülírással tudjuk megadni az olaszban. Különbőség van a standard olasz és az olasz nyelvterület dialektusainak használata között, ez utóbbiak gazdagabbak, árnyaltabbak.

A mozgást jelentő igék képezik a helyváltoztatásra, általában mozgásra vonatkozó mondat, kifejezés központi magját, s jelölik ki azokat az argumentumokat, amelyek segítségével a valóság térviszonyai meghatározódnak. Az ige és a helyhatározó kapcsolata lehet többé-kevésbé szoros: a helyhatározók szabad határozókként vagy vonzatokként szerepelhetnek a mondatban (erre később még visszatérünk).

2. Prepozíciós kifejezések (PrepP)

A prepozíciós csoport feje a prepozíció, amelynek legfőbb alaki jellemzője, hogy nem toldalékolható. A prepozíciónak rendszerint van bővítménye, tipikusan egy NP.

Amint a bevezetésben utaltunk arra, a világ különféle nyelvei lényegileg egyenrangúak, abban az értelemben, hogy az azonos vagy legalábbis nagymértékben hasonló külvilágot saját formai és szerkezeti kategóriáik segítségével dolgozzák fel. Egymásnak megfelelő nyelvi eszközként fogjuk tehát fel a magyar lokális esetragokat, névutókat és az olasz lokális prepozíciókat, hisz az eset csak bizonyos nyelvekben meglévő sajátos nyelvtani kategória, amelynek tagjait objektív szerkezeti jegyek alapján ismerjük fel. S ugyanezt mondhatjuk el a prepozícióról is. Ugyanakkor saját morfológiai rendszerében a két különböző nyelvi eszköz ugyanazt a funkciót látja el: valamilyen lokális relációt jelöl.

Az olasz prepozíciókat két csoportba osztjuk:

1. egyszótagú vagy "igazi" prepozíciók, amelyek mindig hangsúlytalan alakok:

di, a, da, (con), in, (fra / tra), per, su (a zárójelben levő alakok nem használatosak helyviszonyok kifejezésére)

2. többszótagú vagy "nem igazi" prepozíciók:

dentro '-N belül', *dietro* 'mögött', *dopo* 'után', *contro* '-VEL szemben', *sotto* 'alatt', *sopra* 'fölött', *accanto* 'mellett' stb.

Az egyszótagú prepozícióknak kötelező bővítményük van, a többszótagúak és a *su* használhatók mind bővítménnyel (ilyenkor igazi prepozíció értékük van), mind anélkül (ilyenkor határozószóknak tekintjük őket):

Mattia va a Roma. (prepozíció)

Mátyás Rómába megy.

Mattia va dietro la casa. (prepozíció)

Mátyás a ház mögé megy.

Mattia va dietro. (határozószó)

Mátyás hátra megy.

A helyhatározó értékű PrepP-ek pronominalizálhatók a *ci* és a *vi* klitikummal (hangsúlytalan, redukált névmással), de vannak bizonyos megkötések használatukra vonatkozóan. Ugyanakkor a *ci* és a *vi* redukálhat más funkciójú prepozíciós kifejezést is!

Mattia va a Roma. = Mattia *ci* va. (helyhatározó értékű)

Mátyás Rómába megy. = Mátyás *elmegy* (oda).

Penserò alla tua proposta. = *Ci* penserò. (nem helyhatározó értékű vonzat)

Meggondolom la javaslatodat. = Meggondolom.

(a tárgyas ragozás felel meg az olasz klitikumnak)

A prepozíciók bővítményei a következő kategóriák közül kerülhetnek ki:

1. tipikusan P + NP:

Mattia viene da Budapest.

Mátyás Budapestről jön.

2. P + S, ahol S lehet:

a/ ragozott igei állítmányú mondat,

b/ leggyakrabban infinitívusos mondat.

Ezek a szerkezetek nem használhatók helyhatározó kifejezésére!

3. P + PrepP:

Ti vedo da dietro l'albero.

Látlak a fa mögül.

4. P + AdjP:

A melléknévvvel bővített szerkezet nem használható helyhatározó kifejezésére!

5. P + AdvP:

Da li è difficile distinguerle.

Onnan nehezen lehet megkülönböztetni őket.

és P + [P + AdvP]:

Venite per di qua!

Errefelé gyertek!

Az egyszótagú prepozíciók összeolvadhatnak a határozott névelővel. Az összevont alak használata kötelező a *di, a, da, in, su* prepozíciókkal: *del, alla, dagli* stb.; az összevonás szabadon választható a *con*-nal: *col / con il*; ritka a *per*-rel: *(pel) / per il*; kizárt a *tra / (fra)*-val: **tral*.

A többszótagú prepozíciók között van néhány, amelynek kötelező vonzata egy egyszótagú prepozíciót tartalmazó PrepP kategóriájú bővítmény:

a/ a prepozícióval járók: *accanto / vicino* + a SN 'vki/vmi mellett', *addosso* + a SN 'vki-/vmiN', *davanti* + a SN 'vki/vmi előtt', *incontro* + a SN 'vki/vmi felé', *intorno* + a SN 'vki/vmi körül', *rispetto* + a SN 'vki-/vmiHEZ képest', *(riguardo* + a SN 'vki-/vmiRE vonatkozóan', amelynek nincs helyhatározói értéke):

vicino alla casa - a ház mellett

b/ di prepozícióval járók: *(invece + di* SN 'vki/vmi helyett', amelynek nincs helyhatározói értéke), *prima + di* SN 'vki-/vmi előtt':

prima dell'incrocio - az útkereszteződés előtt

c/ da prepozícióval járók: *lontano + da* SN 'vki-/vmiTŐL távol', *fuori + da* SN 'vki-/vmiN kívül':

lontano dalla città - messze a várostól

d/ insieme + con / a SN 'vki-/vmiVEL együtt', amelynek nincs helyhatározói értéke

A többszótagú prepozíciók egy másik csoportja mellett (*dietro* 'mögött', *dentro* 'vmiN belül', *sopra* 'fölött', *sotto* 'alatt') az *a* prepozíciót tartalmazó PrepP használata fakultatív:

dietro la casa / dietro alla casa - a ház mögött

Azok a PrepP-ek, amelyek többszótagú prepozíció vonzatai, alávethetők a következő mondattani műveleteknek:

a/ helyettesíthetők egy klitikummal:

Sono caduto addosso all'autista. - Gli sono caduto addosso.

Nekiestem a sofőrnek. - Nekiستم.

b/ kiemelhetők kérdő névmási pozícióba:

Sei fuggito lontano dal ladro. - Da chi sei fuggito lontano?

Messze menekültél a tolvajtól. - Kitől menekültél messze?

c/ alárendelő vonatkozó mondat képviselheti őket:

Sei andato incontro al tuo amico. - Il tuo amico, al quale sei andato incontro...

A barátod elé mentél. - A barátod, aki elé mentél ...

Ezek a mondattani műveletek nem hajthatók végre, ha a PrepP *di* prepozíciót tartalmaz, vagy ha a többszótagú prepozíció csupasz NP-t vonz:

L'incidente è successo prima dell'incrocio.

A baleset az útkereszteződés előtt történt.

**L'incidente vi è successo prima.*

A baleset előtte történt.

*Di che cosa l'incidente è successo prima?
Mi előtt történt a baleset?
*L'incrocio, del quale l'incidente è successo prima...
Az útkereszteződés, amely előtt a baleset történt ...

Néhány csak NP-t vonzó többszótagú prepozíció mellett és a *su* prepozícióval kötelező, a *tra* / (*fra*)-val pedig fakultatív a *di* használata abban az esetben, ha az NP nem egyéb összetevőkkel módosított személyes vagy visszaható névmás:

su di sé '(saját) magán' / '(saját) magára', de: **su di sé ma non i suoi figli* '(saját) magán' / '(saját) magára, de nem a gyerekein / gyerekeire'; helyesen: *su sé ma non i suoi figli*
tra di noi 'köztünk', de: **tra di noi e i tuoi amici* 'köztünk és a barátaid között'; helyesen: *tra noi e i tuoi amici*.

Az egyszerűtagú prepozíciók jelentését a szintaktikai környezet szabja meg, az ige (vagy a főnév) jelöli ki a prepozíciós kifejezés típusát. Ugyanakkor több prepozíció is kifejezheti ugyanazt vagy hasonló jelentést. Pl. helyhatározói (statikus vagy irányjelölő) funkcióban használatos mind az *a*, mind az *in*:

Vado in campagna.
Vidékre megyek.
Vö.: Vado a Roma.
Rómába megyek.

A választásban támpont lehet, hogy az *in* általában nagyobb területre, szélesebb kiterjedésre vonatkozik, míg az *a* inkább pontszerű helyviszonyt jelöl.

Az *a* esetében két, mondattanilag különböző, homofón prepozíciót kell feltételeznünk: egy datívuszit, amelyet datívuszi klitikumok helyettesíthetnek, és egy nem datívuszit, amely szerepelhet lokatívuszi értékkel, s amelyet a *ci* lokatívuszi klitikum helyettesíthet:

Abbiamo dato il regalo ad Anna. – Le abbiamo dato il regalo. (datívuszit)
Odaadtuk az ajándékot Annának. – Odaadtuk neki az ajándékot.
Siamo stati a Roma. – Ci siamo stati. (lokatívuszit)
Voltunk Rómában. – Voltunk ott.
Ho rinunciato al viaggio. – Ci ho rinunciato. (elvont értelmű vonzat)
Lemondtam az útról. – Lemondtam róla.

3. Határozószós kifejezés (AdvP)

A határozószós kifejezés feje a határozószó, amelynek legfőbb alaki jellemzője, hogy nem toldalékolható. Ebből a szempontból hasonlít a prepozícióra, de a két kategória között fontos szintaktikai természetű különbségek vannak. A prepozíciónak van bővítménye (tipikusan NP), míg a határozószónak rendszerint nincs.

A helyhatározók csak kirekesztő értelmű kifejezésekkel bővíthetők: *proprio* 'éppen', *anche* 'is', *soltanto* 'csak', *quasi* 'majdnem', *perfino* 'még ... is' stb.

A helyhatározói értékű határozószók előtt prepozíció is állhat:

Da qui è difficile vederlo.
Innen nehéz látni.

A helyhatározói funkcióban szereplő határozószók lehetnek igei határozók vagy mondat-határozók hatókörüktől függően:

a/ kötött bővítmény, az ige vonzata:

[_{NP}Guido] [_{VP}è andato lontano].

Guido messze ment.

b/ szabad bővítmény, szerkezetileg nem az igehez, ill. VP-hez kapcsolódik:

[_{ADV_P}Lontano] [_{VP}si vedevano le luci della città].
Messze (a távolban) látszottak a város fényei.

A határozószók különböző típusait szintaktikai viselkedésük alapján lehet elkülöníteni. Meghatározók a következő jegyek:

1. a tagadás hatókörének kiterjedése,
2. a határozószó mondatban elfoglalt helye.

1. Az igehatározó esetében a tagadás hatóköre kiterjed a határozószóra:

[_{NP}Guido] [_{NEG_PNON}è andato lontano].

Guido nem ment messze.

A mondathatározó esetében a tagadás hatóköre nem terjed ki a határozószóra:

[_{ADV_P}Lontano] [_{NEG_PNON}si vedevano le luci della città].

A távolban (messze) nem látszottak a város fényei.

2. A mondathatározó helye a mondatban szabadabb, mint az igehatározóé, hiszen szerkezetileg nem kapcsolódik szorosan egyik mondatrészhez sem:

Lontano si vedevano le luci della città.

Si vedevano le luci della città lontano.

Si vedevano, lontano, le luci della città.

A távolban (messze) látszottak a város fényei.

Az igehatározó pozíciója viszont adott a mondatban, hisz szerkezetileg szorosan kötődik a VP-hez:

Guido è andato lontano.

*Guido lontano è andato.

*Lontano Guido è andato.

Guido messze ment.

Az olasz deiktikus helyhatározók a következők:

qui /qua 'itt', lì/là 'ott' és ezek egyéb, prepozícióval ellátott formái.

A deiktikus elnevezés arra utal, hogy ezen helyhatározószók értelmezéséhez szükséges a beszédhelyzet ismerete, azaz annak a helynek az ismerete, ahol a beszélő tartózkodik a beszéd pillanatában. Alaki és szerkezeti jellemzőik, szintaktikai viselkedésük a többi határozószóéival megegyezik.

III. Befejezés

Az idegen nyelvet tanuló diákok, főleg tanulmányaik elején, általában szoronganak, némelyek szinte elveszettek érzik magukat, ha nem találják egy szó vagy egy szerkezet pontos megfelelőjét saját anyanyelvükben. Jó, ha ezt a „nem-megfelelést” természetesként kezeljük a kezdetektől fogva, s biztatjuk a tanulókat, hogy a cél érdekében, vagyis annak érdekében, hogy a valóság egy bizonyos szegmensét hűen tükrözzük vissza a nyelv segítségével, nyugodtan elrugaszkodhatnak anyanyelvük biztos fogódzót nyújtó horgonyaitól, s bátran evezhetnek új vizekre, feltérképezve, hogy az idegen nyelv milyen lehetőségeket nyújt, hogy aztán ezekből válasszanak. Persze hosszú időbe telik, sok gyakorlást igényel, amíg az „újjoncok” eljutnak odáig, hogy biztonságosan mozogjanak a tudás új tengerén, hogy biztos kézzel ki tudják választani egy bizonyos szituációban az idegen nyelv által rendelkezésre bocsátott minták közül a legmegfelelőbbet. S ha fordításról van szó, megtalálják azt a finom egyensúlyt az eredeti és a fordított szöveg között, amelyet úgy hozunk létre, hogy ha kell, elrugaszkodunk az eredetitől. De épp csak annyira, és pontosan annyira, amennyire muszáj, hogy a fordításnak ne legyen fordítás íze, hogy a lefordított szöveg autenti-

kusnak tűnjön, élvezhető legyen, de ugyanakkor a lehető leghívebben ragaszkodva az eredetihez, mind szemantikai, mind szerkezeti szinten. Amilyen nagy kihívás, olyan nagy siker-élmény, ha mindezt sikerül véghezvinni.

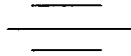
Hasznosnak tartjuk – az alapvető morfológiai minták elsajátítása után – az egyes jelenségek panorámaszerű bemutatását, amely által a diákok nem csupán bemagolnak, ill. szó szerint lefordítanak bizonyos szerkezeteket, hanem képesek lesznek meglátni a nyelvben létező belső összefüggéseket, a nyelv működésének rendjét s annak mértékét. Egy ilyen átfogó képet próbáltunk vázolni jelen munkánkban az olasz nyelv helyviszonyokat kifejező rendszeréről. E leírást még hatásosabbá tehetjük (ahogy azt a bevezetőben is jeleztük), ha elvégezzük a magyar nyelvvel való tipológiai alapú rendszeres összevetést, s felhívjuk a figyelmet a két nyelv közötti szerkezeti eltérésekre.

IRODALOM

Giampaolo Salvi – Laura Vanelli, 2004, *Nuova grammatica italiana*, Bologna, il Mulino

Jae Jung Song, 2001, *Linguistic Typology: Morphology and Syntax*. Pearson Education Limited, Harlow

Paolo Ramat, 1984, *Linguistica tipologica*, Bologna, il Mulino



VASVÁRI ZOLTÁN

drámatanár

Bókay János Humán Kéttannyelvű Szakközépiskola,

Szakiskola és Gimnázium

Budapest

A *Dráma és tánc* tantárgyi modul tanítása egy szakközépiskolában

A budapesti Bókay János Humán Kéttannyelvű Szakközépiskola, Szakiskola és Gimnáziumban öt esztendeje folyik önálló heti óraszámú, a magyar irodalom tantárgyhoz kapcsolt modulként a *Dráma és tánc* tanítása. Az eredetileg egészségügyi szakközépiskolaként működő intézményben nagy hagyománya volt a diákszínháznak, az elmúlt évtizedekben többkevesebb rendszerességgel működött színházi szakkör. A 2000-es évek közepére teremtődött meg a tantárgyi, módszertani és személyi feltétele annak, hogy órakeretben, tantárgyi modulként is elindulhasson a drámapedagógiai nevelés. Erre öt évvel ezelőtt, a 2004/2005-ös tanévben került sor.

A heti egy órában tanított modul alapvető célkitűzései a következők:

– bevezetés a dráma és a színház történetébe, kapcsolódva az irodalomórák dráma témaköréhez;

– személyiségfejlesztés, önismeret, emberismeret, kooperáció és kommunikáció;

– előadói képességek fejlesztése, önálló produkciók létrehozása.

– Az eltelt öt esztendőben jelentős tapasztalatok halmozódtak föl a modul tanítása során, és megszülettek az első szép eredmények is.

2005 októberében a FSZEK-nek a Nagy Könyv programhoz kapcsolódó színházi pályázatán csoportom a középiskolás kategóriában 2. helyezést ért el Szabó Magda: *Abigél* című regényéből általam dramatisztizált és rendezett produkciójával. 2008 áprilisában a Zuglói Diákszínház Fesztivál fődíját nyerték el a 9/B színházi, saját élményeikből született, közösen írt, dramatisztizált és rendezett két produkciójukkal: *Buktad, muter!; Jaj, az Apu!*

Még fontosabbnak tartom azonban, hogy a 9. év végére a modulban részt vevő tanulók megerősödött önbizalommal, realisabb önismerettel, maguk és mások elfogadásának képességével, kooperációra készen és lappangó művészi kreativitásuk oroszlánkörmeit megmeggillantva, a színházi előadások világát megszeretve készülhetnek a felsőbb évfolyamok irodalomóráin a drámai művek befogadására.

Az elmúlt fél évtized elméleti és módszertani felkészülésének hozadéka az a dráma- és színháztörténeti szöveg- és feladatgyűjtemény, amelyet H. Tóth István kandidátussal közösen készítettünk, és amely az iskola honlapján olvasható.

(http://www.bokay-eu.sulinet.hu/tantargyak/magyar_nyelv_és_irodalom/tánc_és_dráma)

A továbbiakban bemutatom a modul céljait, feladatait és módszereit, és közreadom a hozzá készült tanmenetet.

A tantárgyi modul célja, feladatai, módszerei

A *Dráma és tánc* tantárgyi modult a magyar irodalom tantárgyhoz kapcsolódva, önálló heti óraszámú, szaktanárral, saját tanterv és tanmenet alapján tanítjuk iskolánkban a 9. évfolyamra.

lyamon. Az általában nagy létszámú (30 fő feletti) osztályokban csoportbontásban dolgozunk. A 12-15 fős csoportok ideális körülményt jelentenek mind a tanár, mind a diákok számára.

A modul értékelése a következők alapján történik:

- 3 elméleti felmérő dolgozat érdemjegye (3 jegy)
- 1 színházi és 1 filmkritika elkészítésére kapott érdemjegy (2 jegy)
- 2 közösen létrehozott „produkció”-ban (projekt) való részvétel érdemjegye (2 jegy)
- az órai munka aktivitásának értékelése.

A félévi és év végi értékelés része a magyar irodalom osztályzatnak.

A tantárgyi modul komplex ismeretanyagra, készség-, képesség- és személyiségfejlesztésre épül. A modul tanítása során a tanulók megismerkednek a drámai műnem sajátosságainak alapjaival, műfajaival, a drámai szöveg sajátosságaival, mítosz és rítus, mimézis és színjáték, dráma és színház kapcsolatrendszerével, azonosságai és különbségeivel. Nem célunk teljes drámai szövegek elemzése, ezt a feladatot a magyarórák vállalják magukra. A modul során a dráma és színház történet legjelentősebb csomópontjait mutatjuk be a tanulóknak (az ókori görög dráma és színház, a reneszánsz és Shakespeare színháza, a klasszicizmus és Molière színháza, a magyar dráma és színház kezdetei, a Nemzeti Színház [Pesti Magyar Színház] története, a XIX-XX. század magyar drámai és színházi törekvései, napjaink színháza). A modul erős integrációt és koncentrációt tart a magyar irodalom, a történelem és a művészeti tantárgyakkal (ének-zene, rajz és műalkotás-elemzés, filmesztétika és médiismeretek).

A modul tanítása során a szükséges alapvető elméleti ismeretek mellett kiemelt szerepet kap a színházi és filmélmények tudatos, értő elemzési képességének alapozása, szóbeli és írásos ismertető és kritika megfogalmazásának elsajátíttatása, önismeretre nevelés, személyiség és közösségfejlesztés, kooperációs készségek fejlesztése, toleranciára nevelés, a tanulók kreativitásának felszínre hozása. A modul további céljai között szerepel a beszédművelés és a mozgásfejlesztés.

A modul tanítása során a hagyományos ismeretközlő módszerek mellett/helyett nagy szerepet kap a projekt munka (önálló produkció, „előadás” csoportos, kooperációra épülő létrehozása), az egyéni ismeretszerzés eszközeinek és módjainak tanítása és azok alkalmazásának megkövetelése, a tanulók megalapozott, érvelő véleményalkotásának ösztönzése és elfogadása.

A tanulók a tanév során két nagyobb projekt létrehozásában vesznek részt, melynek eredményeivel az iskolaközösség elé is kilépnek.

A diákok rendszeresen részt vesznek értékes színházi és filmalkotások előadásain, amelyekre előzetesen felkészítést kapnak, és ezekről szóbeli és írásos beszámolókat, kritikákat készítenek.

A rendelkezésre álló óraszámot úgy kezeljük, mint kihasználásra való lehetőséget! Általában – főképp eleinte – a játékra való ráhangolódás több időt igényel. Csoportosítanunk, tömbösítenünk kell tehát. Alkalmazzuk a kis lépések és a fokozatosság elvét pedagógiai és pszichológiai értelemben egyaránt. Minden csoport egyedi bánásmódot igényel, különösen fontos ezt az elvet a drámapedagógiában érvényesíteni. Az egész csoporttól a kiscsoportos, majd páros gyakorlatokig, később az egyéni (a személyiség) felé halad a megajánlott játékkforma; és vissza. Nem ijesztünk meg senkit azzal, hogy rögtön egyéni produkcióra készítetjük, de mindenkitől megköveteljük, hogy a maga szintjén az első pillanatoktól bekapcsolódjék a közös munkába. Előbb az élményszerzés, azután a definíciók megalkotása, a fogalmak tisztázása történik. Fokozottan figyelünk a nem-verbális jelzésekre. Mozgás és beszéd harmóniájára törekszünk, de előbb a mozgás és a gesztusok, aztán – magasabb szinten – a feladat és cél a harmónia megteremtése mozgás, gesztus, mimika és beszéd között. Az érzékelésfejlesztésből indulunk, és innen jutunk el a tudatos kommunikációs technikák kialakításáig. A tanulókkal az első órán *tanulási szerződést* kötünk, amely kötelezi mind a két felet. A tanulók az első órán megkapott éves program alapján tisztában vannak a rájuk váró feladatokkal, azok értékelési

rendszerével, a feladatok ütemezésével, az egész éves pedagógiai-tanulási folyamattal. A játékokat, próbákat úgy tervezzük, szervezzük és vezetjük, hogy minden résztvevő biztonságban érezze magát, senkinek ne lehessen megalázottság vagy kizártság érzése!

Tanmenet

| | Tananyag | Fogalmak, ismeretek, koncentráció | Módszerek, eszközök, szemléltetés | Készség- és képesség-fejlesztés, tanulói cselekvés | Házi feladat, egyéni feladat, projekt |
|----|--|--|---|--|---|
| 1. | Mi a tantárgy célja? Mivel foglalkozunk az év során? Kapcsolat a többi tantárggyal. Elméleti és gyakorlati feladatok a tanév során. | Dráma és tánc, színház, film, mozi. Irodalom és dráma, történelem és színház. Szinkretizmus a művészetben. | Tanulói szerződés megkötése. Beszélgetés, élménybeszámoló a tanulók korábbi színházi és filmélményei alapján. | Beszédfejlesztés, érvelés, szóbeli szövegalkotás. Figyelemkoncentráció. Más szövegének követése, értelmezése. Egyetértés, kiegészítés, vita. Öletbörze. | Fogalmazás készítése: Mit várok a tantárgytól? |
| 2. | Dráma és színház. A tanulók korábbi tapasztalatainak megbeszélése. | Műnem, műfaj, dráma, tragédia, komédia, színmű. Az irodalom műnemei és műfajai. Színház, előadás, szövegkönyv, rendező, dramaturg, színész. Magyar irodalom. | Beszélgetés, spontán tanulói megnyilvánulások, élménybeszámolók. Az irodalomóránkon tanult műfaji ismeretek felidézése. Videó bejátszások színházi előadásokról. Drámakiadások könyvben. | Beszédfejlesztés, érvelés, szóbeli szövegalkotás. Induktív gondolkodás fejlesztése: analízis – szintézis. Kiscsoportos feladatmegoldás, kooperáció. | A könyvesboltok kurrens drámakínálatának áttekintése. Az internet drámakínálatának áttekintése. A budapesti színházi műsor áttekintése (folyamatosan, az évad indulásával párhuzamosan). Felhasználható internetes címek gyűjtése. |

| | | | | | |
|----|---|---|--|--|--|
| 3. | Mítosz és rítus. Rítus és mimézis. Mimézis és színház. A dráma keletkezése. | Mítosz, mitológia, rítus, mimézis, ősvallás, ősművészet, szinkretizmus, dráma. Korábbi történelmi ismeretek. | Közös szövegolvásás. Képzőművészeti, színházi és filmes illusztrációk (projektor: internetes anyag, videó). Mítoszcsonklatok dramatikus megjelenítése. Napjaink mítoszai és rítusai – iskolai rítusok. | Szövegértés, szövegelemzés. Korábbi, különböző tantárgyi területekről származó ismeretek szintetizálása. Összefüggések keresése. Érzelmi intelligencia fejlesztése. | Mítoszok és szépirodalmi, drámai mítosz feldolgozások gyűjtése. |
| 4. | Feladatvállalás: „produkció”, színházi kritika. | Dramaturg, dramaturgia, szövegkönyv, olvasópróba, próba, rendező, előadás, „produkció”. Ismertetés, rezümé, recenzio, kritika, esszé. | Megbeszélés, vitaindító, vita, konszenzus. Alternatívák, választási lehetőségek bemutatása. Színházi kritikák szakfolyóiratokból, napilapokból. Rövid részletek felolvasása művekből és kritikákból. | A vita, az érvelés szabályainak, fogásainak gyakoroltatása. A konszenzus elérésének módjai. Tanulói felolvasás. Beszédfejlesztés, érvelés, szóbeli szövegalkotás. Figyelemkoncentráció. Más szövegének követése, értelmezése. Egyetértés, kiegészítés, vita. Ötlethörze. | „Produkcio tervek” készítése. Elemző színházi előadás kiválasztása. Az előadás megtekintése. Tájékozódás az előadásról szóló kritikákban. Saját színházi kritika elkészítése. Az írott szöveg beadása. |
| 5. | A görög színház és dráma I. | Dramatikus népszokások, kardal (dithürambosz), szatírdráma, tragédia, komédia. Előbeszéd (prologosz), közbelépés, közbevetés (epeiszodion), párbeszéd (dialógus), | Tanári előadás. Könyvtári anyaggyűjtés. Képzőművészeti és internetes illusztrációk. | Anyaggyűjtés, információszerzés módszereinek gyakoroltatása. Jegyzetelés. Lényegkiemelés. Rövid összegzés készítése. | A görög színház vázlatának, makettjének elkészítése (páros vagy csoportmunka is lehetséges). |

| | | | | | |
|-----|---|--|---|--|--|
| | | magánbeszéd (monológ). Tánc tér (orkhésztra), emelőgép, álarc, kothurnusz. | | | |
| 6. | A görög színház és dráma II. | Konfliktus, katarzis. Expozíció, szituáció, bonyodalom, krízis, késleltetés (retardáció), katasztrófa, zárlat. A thébai mondakör, Szophoklész. | Tanári előadás. Tanári bemutató felolvasás. Videórészletek. | Hogyan kell drámai szöveget olvasni és felolvasni? Értelmező hangos olvasás. Rögtönzés, szituációs játékok. | Mitológiai anyag gyűjtése a thébai mondakörrel. Ókori témák későbbi világirodalmi feldolgozásainak gyűjtése. |
| 7. | I. felmérő dolgozat | A dráma és a színház gyökerei, a görög dráma és színház. | Feladatlap + rövid esszé. | Koncentráció, szövegértés, időgazdálkodás, szabatos fogalmazás, pontos fogalomhasználat. Memóriafejlesztés. | A kijavított dolgozat tapasztalatainak hasznosítása. |
| 8. | Felkészülés az első „produkcióra”. Dramaturgia I. | A rendező feladatai. A dramaturg feladatai. | A „produkciós tervek” értékelése. Végleges – konszenzusos – döntés. | Beszédfejlesztés, érvelés, szóbeli szövegalkotás. Figyelemkoncentráció. Más szövegének követése, értelmezése. Egyetértés, kiegészítés, vita. | A vállalt, személye szabott feladatok értelmezése. |
| 9. | Dramaturgia II. | Szövegkönyv. | Egymásra figyelő, közös és kiscsoportos munka. Ötletbörze. | Kooperáció, kreativitás fejlesztése. | A kapott szöveg olvasásának gyakorlása. |
| 10. | Olvásópróba | A rendező feladatai. Szövegkönyv. Jellem, karakter, személyiség. Jelenet, felvonas. | Egymásra figyelő, közös és kiscsoportos munka. Tanári bemutató olvasás. | Értő, kifejező olvasás. Beszédfejlesztés, olvasási technika fejlesztése. Érzelmi intelligencia fejlesztése. | A kapott szöveg olvasásának gyakorlása. Szövegtanulás. |

| | | | | | |
|-----|---|---|--|---|---|
| 11. | Próba I. | A rendező feladatai. A színész feladatai. Instrukció. Végszó. | Egymásra figyelő, fegyelmezett, közös munka, próbafolyamat. Előjátászás. Szituációs gyakorlatok. Tanári bemutatás. | Figyelem, fegyelem, koncentráció, kreativitás, kooperáció fejlesztése. Beszéd- és mozgásfejlesztés. Érzelmi intelligencia fejlesztése. Személyiségfejlesztés. | Szöveg-tanulás, szerepértelmezés, szerepépítés. Jelmez és díszlet tervezése, elkészítése. |
| 12. | Próba II. | | | | |
| 13. | Próba III. | | | | |
| 14. | Próba IV. | | | | |
| 15. | Főpróba | Az előadásra érett produkció. Lámpaláz. | A produkció végső kimunkálása. | Magát éles szituációban, előadásban közönség előtt megmutatni, kifejezni képes személyiség fejlesztése. | Gyakorlatok a túlzott lámpaláz leküzdésére. |
| 16. | Bemutató | Színpadképes produkció. Közönség. Siker és bukás. | Produkció közönség előtt. | Kreativitás, érzelmkifejezés, érzelmi intelligencia fejlesztése. Kooperáció. | A siker feldolgozása. |
| 17. | Az első „produkció” tapasztalatainak megbeszélése | Színpadi játék, színész rendező, közönség, siker és bukás. | Videofelvétel megtekintése. Tanári elemzés, tanulói élménybeszámoló. | Elemzési készség fejlesztése. Kritikai érzés fejlesztése. Önkritika. Személyiség- és közösségfejlesztés. | A kritika feldolgozása. |
| 18. | A reneszánsz színháza. Shakespeare | Shakespeare élete és művei. A reneszánsz színház. A Globe Színház. Jelenetelés. Szabad tér- és időkezelés. Tragikus és komikus elemek keveredése. Lírai tragédia. | Shakespeare-darab közös megtekintése. A látott darab közös megbeszélése. Élménybeszámoló. Elemzés, kritikai észrevételek. | Esztétikai érzék fejlesztése. Kritikai készség fejlesztése. Elemzési készség fejlesztése. Beszédfejlesztés, érvelés, szóbeli szövegalkotás. Shakespeare-szöveg kifejező hangos olvasása | Shakespeare-darabok összegyűjtése, műfaji és tematikus csoportosítása. Jellemek Shakespeare-nél. |
| 19. | A klasszicizmus színháza. Molière | Racionalizmus, a hagyományos világ- | Molière-darab közös megtekintése. | Esztétikai érzék fejlesztése. Kritikai készség | Molière-hősök jellemzése. |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|---|
| | | kép válsága. Abszolutizmus. A hármas egység. Udvari ízlés. A komédia fogalma Molière-nél. A rezonőr. | A látott darab közös megbeszélése. Élménybeszámoló. Elemzés, kritikai észrevételek. | fejlesztése. Elemzési készség fejlesztése. Beszédfejlesztés, érvelés, szóbeli szövegalkotás. | |
| 20. | A commedia dell' arte. Goldoni | A farce. Állandó típusok (típi fissi). Bohózat. Rögönzés. Helyzetkomikum, jellemkomikum. | A típusok képzőművészeti ábrázolása. Típusok megjelenítése szituációs jelenetekben. | Önismeret, személyiségfejlesztés. Kommunikációs képességek fejlesztése. | Rövid jelenet írása állandó típusokra. |
| 21. | II. felmérő dolgozat | A reneszánsz színháza, a klasszicizmus színháza, Shakespeare, Molière. A commedia dell' arte. | Feladatlap + rövid esszé. | Koncentráció, szövegértés, időgazdálkodás, szabatos fogalmazás, pontos fogalomhasználat. Memóriafejlesztés. | A kijavított dolgozat tapasztalatainak hasznosítása. |
| 22. | Feladatvállalás: „produkció”, filmkritika. | Film, mozi, művészfilm. Közönségfilm. Forgatókönyv. Operatőr. Filmkritika. | Megbeszélés, vitaindító, vita, konszenzus. Alternatívák, választási lehetőségek bemutatása. Színházi kritikák szakfolyóiratokból, napilapokból. Rövid részletek felolvasása művekből és kritikákból. | A vita, az érvelés szabályainak, fogásainak gyakoroltatása. A konszenzus elérésének módjai. Tanulói felolvasás. Beszédfejlesztés, érvelés, szóbeli szövegalkotás. Figyelemkoncentráció. Más szövegének követése, értelmezése. Egyetértés, kiegészítés, vita. Ötletbörze. | „Produktív tervek” készítése. Elemzendő film kiválasztása. Az előadás megtekintése. Tájékozódás a filmről szóló kritikákban. Saját filmkritika elkészítése. |
| 23. | Felkészülés a második „produkcióra”. | A rendező feladatai. A dramaturg feladatai. | A „produktív tervek” értékelése. Végleges – kon- | Beszédfejlesztés, érvelés, szóbeli szövegalkotás. Figyelemkon- | A vállalt, személye szabott feladatok üte- |

| | | | | | |
|-----|-----------------------|---|---|---|--|
| | Dramaturgia I. | | szenzuszos – döntés. | centráció. Más szövegének követése, értelmezése. Egyetértés, kiegészítés, vita. | mezése. |
| 24. | Dramaturgia II. | Szövegkönyv. | Egymásra figyelő, közös és kiscsoportos munka. Ötletbörze. | Kooperáció, kreativitás fejlesztése. | A kapott szöveg olvasásának gyakorlása. |
| 25. | Olvasópróba | A rendező feladatai. Szövegkönyv. Jellem, karakter, személyiség. Jelenet, felvétel. | Egymásra figyelő, közös és kiscsoportos munka. Tanári bemutató olvasás. | Értő, kifejező olvasás. Beszédfejlesztés, olvasási technika fejlesztése. Érzelmi intelligencia fejlesztése. | A kapott szöveg olvasásának gyakorlása. Szövegtanulás. |
| 26. | Próba I. | A rendező feladatai. A színész feladatai. Instruktív. Végző. | Egymásra figyelő, fegyelmezett, közös munka, próbafolyamat. Előjáték. Szituációs gyakorlatok. Tanári bemutatás. | Figyelem, fegyelem, koncentráció, kreativitás, kooperáció fejlesztése. Beszéd- és mozgásfejlesztés. Mimika és gesztuskészlet fejlesztése. Érzelmi intelligencia fejlesztése. Személyiségfejlesztés. | Szövegtanulás, szerepértelmezés, szerepépítés. Jelmez és díszlet tervezése, elkészítése. |
| 27. | Próba II. | | | | |
| 28. | Próba III. | | | | |
| 29. | Főpróba | Az előadásra érett produkció. Lámpaláz. | A produkció végső kimunkálása. | Magát éles szituációban, előadásban közönség előtt megmutatni, kifejezni képes személyiség fejlesztése. | Gyakorlatok a túlzott lámpaláz leküzdésére. |
| 30. | Bemutató | Színpadképes produkció. Közönség. Siker és bukás. | Produkció közönség előtt. | Kreativitás, érzelmkifejezés, érzelmi intelligencia fejlesztése. Kooperáció. | A siker feldolgozása. |
| 31. | A második „produkció” | Színpadi játék, színész rendezés. | Videofelvétel megtekintése. | Elemzési készség fejlesztése. | A kritika feldolgozása. |

| | | | | | |
|-----|---|--|---|--|---|
| | tapasztalatainak megbeszélése. | ző, közönség, siker és bukás. | Tanári elemzés, tanulói élménybeszámoló. | Kritikai érzék fejlesztése. Önkritika. Személyiség- és közösségfejlesztés. | |
| 32. | A magyar színház kezdetei. Katona József, Szigligeti Ede. | Az első magyar színházi társulatok. Vándorszíneszet. Német színház – magyar színház. A Nemzeti Színház. A színház társadalmi szerepe a reformkorban. | Részletek, monológok, dialógusok Katona Bánk bánjából és Szigligeti Liliomfijából. Könyvtári gyűjtőmunka. A Liliomfi filmváltozatának megtekintése videón. | Egyéni, önálló adatgyűjtés, ismeretszerzés különböző forrásokból. Beszédkészség, szép, kifejező beszéd, előadói képességek fejlesztése. | Monológ, jelenet tanulása, előadása a Bánk bánból vagy a Liliomfiból. |
| 33. | Színház és előadások napjainkban. | Művész-színház, bulvárszínház. Musical, zenés vígjáték, operett, opera. Gyermekszínház, bábszínház, ifjúsági színház. Avantgárd színház, táncszínház. Alternatív és hivatásos társulatok. Repertoár. | Színházi folyóiratok és kritikák közös áttekintése, megbeszélése. A budapesti színházi kínálat áttekintése. Egy mai szerző darabjának megtekintése, közös megbeszélése. | Esztétikai érzék fejlesztése. Kritikai készség fejlesztése. Elemzési készség fejlesztése. Beszédfejlesztés, érvelés, szóbeli szövegalkotás. Önálló anyaggyűjtés különböző információs forrásokból. | Egy kedvenc színész munkásságának bemutatása. |
| 34. | Mi a színház? – Mi a dráma? Összefoglalás. | A tanult dráma- és színháztörténeti ismeretek összegzése, rendszerezése. | Tanári összegzés. Vázlatkészítés. Folyamatábrák. Fogalmi és szerzői kislexikon készítése. | Lényegkiemelés. Szintetizáló készség fejlesztése. Kapcsolatok, összefüggések felfedezése, folyamatok értelmezése. | A tanultak otthoni felidézése, rendszerezése, rögzítése. |
| 35. | Év végi (III.) felmérő dol- | Az év során tanult fogal- | Feladatlap + rövid esszé. | Koncentráció, szövegértés, | A kijavított dolgozat |

| | | | | | |
|-----|--|---|--|--|--|
| | gozat | mak, dráma- és színháztörténeti tények, folyamatok. | | időgazdálkodás, szabatos fogalmazás, pontos fogalomhasználat. Memóriafejlesztés. | tapasztalatainak hasznosítása. |
| 36. | Filmkritikák előadása, megbeszélése konferencia formájában, prezentációkkal. | Filmkritika. Konferencia, prezentáció. Rendező, operatőr, producer, vágó. Forgatókönyv, filmzene. Filmszínészi játék. | Meggyőző kritikai előadás írott szöveg alapján, szóban előadva, prezentációs eszközök (projektor, videó) segítségével. | Koncentráció fejlesztése. Időkezelés hatékonysága. Megosztott figyelem. Előadói, retorikai képességek. Meggyőzés. Lényegkiemelés és – összefoglalás. Technikai segédeszközök kezelése. | Az előadás, prezentáció tapasztalatainak feldolgozása. |
| 37. | Az éves munka megbeszélése, értékelése. Mi az, ami érzelmileg és esztétikai szempontból megfogta a diákokat? | A tanult dráma- és színháztörténeti ismeretek összegzése, rendszerezése. Érzelmi és esztétikai szempontú reflexiók. | Beszélgetés, élménybeszámolók, vita. Dokumentumok, szövegek, fotók és videofelvételek. | Vitakultúra fejlesztése. A meggyőzés művészete. Érzelmi intelligencia fejlesztése. Előadói képességek fejlesztése. | Tanult monológ, jelenet előadása a Bánk bánból vagy a Liliomfiból. |

A TANMENET ELKÉSZÍTÉSÉHEZ ÉS A MODUL TANÍTÁSÁHOZ HASZNÁLT IRODALOM

- Almási Miklós
1969 A drámafejlődés útjai. Akadémiai, Budapest
- Bécsy Tamás
1987 Mi a dráma? Akadémiai, Budapest
1988 A dráma esztétikája. Kossuth, Budapest
1992 Rítus és dráma. Mécs László Lap- és Könyvkiadó, Budapest
2002 Drámák és elemzések. Dialóg Campus, Budapest – Pécs
2004 Színház és/vagy dráma. Dialóg Campus, Budapest – Pécs
- Cohen, Robert
1998 A színészmesterség alapjai. Jelenkor, Pécs
- Fischer-Lichte, Erika
2001 A dráma története. Jelenkor, Pécs
- Gabnai Katalin
2008 Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába. Helikon, Budapest

- Honti Katalin
 2007 Színház. Típusok és alapfogalmak. Corvina. Budapest
- Kaposi László (szerk.)
 2002 A dráma tanítása. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő
- Montágh Imre
 1985 Mondjam vagy mutassam?! Móra, Budapest
 2003 Tiszta beszéd. Holnap, Budapest
 2004 Figyelem vagy fegyelem?! Holnap, Budapest
- Szűcsné Pintér Rozália (szerk.)
 é.n. Dráma – Játék – Tanulás. Candy Bt., Veszprém

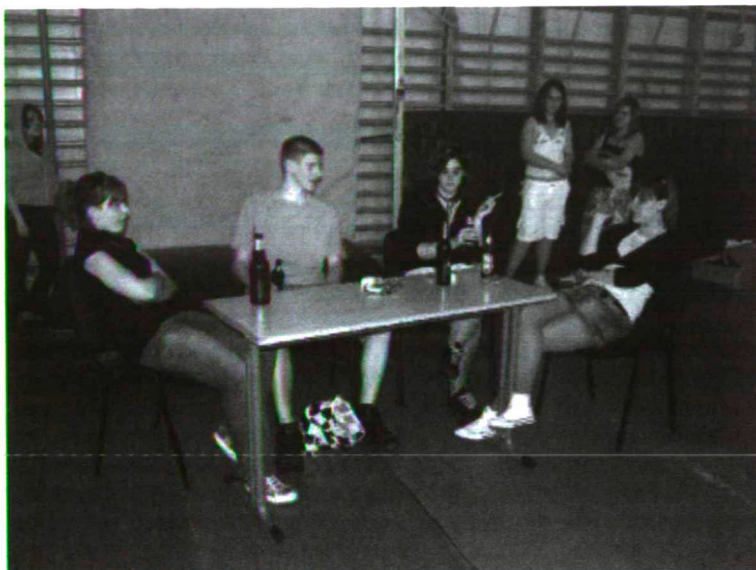
 A *SZÍNHÁZ* című, havonta megjelenő kritikai és elméleti folyóirat számai, továbbá annak internetes változata: www.lap.szin haz.hu

 H. Tóth István – Vasvári Zoltán: Olvasmányok a dráma és a színház történetéből.
<http://www.bokay-eu.sulinet.hu/tantargyak/magyar nyelv es irodalom/tanc es drama>
 Az Interneten elérhető teljes kézirat egyes részei folyamatosan jelennek meg a *Magyartanítás* c. szakfolyóiratban:
 Olvasmányok a dráma és a színház történetéből (Könyvelőzetes). XLVII. /2006/ 5. 23–25.
 Utak a drámákhoz. XLVIII. /2007/ 1. 19-22.
 A tökéletesség pillanata – Szophoklész. XLVIII. /2007/ 3. 5-8.
 Egy drámaíró nemzedék előfutára: Christopher Marlowe. XLVIII. /2007/ 5. 10-11.
 A modern polgári irodalom őse – Molière. XLIX. /2008/ 1. 18-21.
 Az olasz komédia megreformálója - Carlo Goldoni. XLIX. /2008/ 2. 14-16.
 A leglatinabb német költő – Friedrich Schiller. XLIX. /2008/ 4. 27-30.
 Az utolérhetetlen – Goethe. XLIX. /2008/ 5. 16-22.

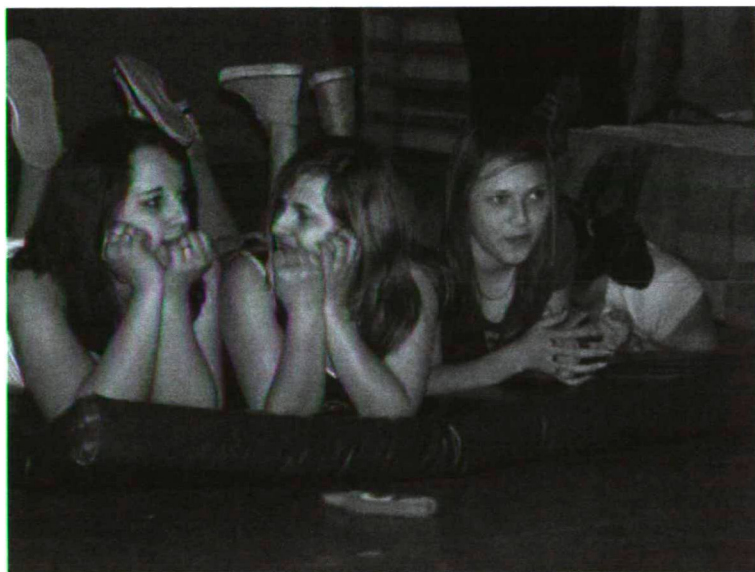
Képek



Karinthy Frigyes: *Két nő beszélget.* 2009. április 8.



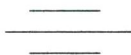
Les rites de passage – Az átmenet rítusai. 2009. április 8.



Les rites de passage – Az átmenet rítusai. 2009. április 8.



Táncos produkció ismert slágerekre. 2009. április 8.



DR. H. TÓTH ISTVÁN
egyetemi docens, vendégtanár
Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága
Balassi Intézet, Budapest

A népballadák kapcsolódásai az irodalompedagógiához

Jelen dolgozatomban mindenekelőtt áttekintem azokat a fontosabb tudnivalókat, amelyeket hasznosíthatunk az ismeretlen és az ismert szerzőjű **balladák** szövegvilágának az értelmezésekor, értékeinek a feltárásakor, vagyis az olvasmánymegértésben; utalok ennek a műfajnak a **drámatanításban** meglevő múlthatlan értékeire; kapcsolatot keresek a mi költészetünk legékesebb virágai és egy-két **kurd költemény** között.

A magyar népballadákat a felfedezésük első pillanatától kezdve irodalmi köztudatunk költészetünk legékesebb virágainak tartotta. A balladakutatás kezdetén külön-külön számon tartották: „szinte számlanként, mint a titokzatos szépségű virágokat” – olvashatjuk a „Magyar népballadák” című varázslatos hangulatú könyv utószavában.

A **ballada** szó provanszál gyökerű kifejezés.

A **szerzőség** szempontjából az **ismeretlen szerzőjű, szájhagyományozó** (= orális), más-képpen: **megjegyzett költészerből** eredezik. Ez a műfaj a legélénkebben kutatott műfajok közé sorolható.

A ballada olyan kisépikai, rövidebb terjedelmű elbeszélő költemény, amely epikai, lírai és drámai elemeket egyesít. Greguss Ágost híres meghatározása szerint *a ballada: tragédia dalban elbeszélve*. Dallamos formában mozgásos, *dramatikus játékkal* előadott *epikus éneknek* is nevezték.

Témája rendszerint *tragikus konfliktushelyzetet*, ritkábban komikus történetet ábrázol.

A ballada előadásmódjára az úgynevezett *balladai homály* a jellemző. Ez azt jelenti, hogy *a cselekmény szaggatottan*, de sodró lendülettel, a legfontosabb mozzanatokot sűrítetten, *feszültségteli dialógusokban és/vagy monológokban* tárul fel.

Balladakutatóink közül Bartók Béla, Kodály Zoltán, Kallós Zoltán, Küllös Imola nevét szoktuk a leggyakrabban emlegetni. A néprajztudomány ma is gyakran ad hírt újabb, eddig ismeretlen balladaváltozatokról.

Kőmives Kelemenné

(A falba épített asszony)

A közkeletűen „Kőmives Kelemen” címmel emlegetett ballada tragikus eseménye mögött ősi, babonás hiedelem áll, amelynek értelmében valamely építkezés csak akkor végezhető el sikeresen, ha a hely megzavart szellemeit építőáldozattal engesztelik ki. Az építőáldozat babonás hite szerint csak élőlény (például annak a vére) képes összetartani az építményt.

Ez a megjegyzett ballada régi stílusú, klasszikus ballada, amely az úgynevezett *asszonyáldozatot* dolgozza fel.

1. Olvassátok el mind az udvarhelyszéki, mind a zserői vidékről való „Kőmives Kelemenné” című népballadákat! Forrás: Ortutay Gyula–Krizsa Ildikó (szerk.) 1976: *Magyar népballadák*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
 - a) Ismertessétek mindkét alkotás cselekményét!
 - b) Nevezzétek meg a szereplőket! Jellemezzétek őket tetteik, érzéseik, gondolataik alapján!
 - c) Szóljatok a két szövegműről a hasonlóság, az egyezés és a különbözőség alapján!
2. Gyűjtsétek ki a lényeges információkat, majd szerkesszétek meg a cselekmény vázlatát!
 - a) előzmény, főesemény, következmény;
 - b) előkészítés, bonyodalom, kibontakozás, tetőpont, megoldás
3. Keressétek a megfelelő példákat a most olvasott balladából az *epikusság*, a *líraiság*, a *drámaiság* összehajlására!
4. Figyeljétek meg a *ritmikus ismétlődéseket* az eseménysorban! Bizonyítsátok a *párhuzam* érvényesülését!
5. Igazoljátok, hogy az olvasott balladák szereplőinek a szavai és a tettei láncszemszerűen kapcsolódnak!
6. Tanulmányozzátok tüzetesen az egyes szerkezeti részeket! Foglaljátok egységes felelővé a megfigyeléseiteket!
 - a) Miért öleli körül a drámai csúcspontot a *késleltetés* mozzanata?
 - b) Az áldozattétel után két találkozásra kerül sor. Ezt *fokozó ismétlésnek* nevezhetjük. Miért?

7. Mi a véleményetek a szereplők magatartásáról? Idézzetek részleteket indoklásul a művekből!
8. Beszéljete a *balladai homály* fogalomról a „Kömvies Kelemenné” című ballada alapján!
9. Miért *ballada* a falba épített asszony története?
10. Gyakoroljátok a Kömvies Kelemennéről szóló balladák felolvasását! Gondoskodjatok a hangerő, a szünet és a tempó tudatos változtatásáról!

Kádár Kata

(A két kápolnavirág)

Nem véletlenül szerepel mind a „Kádár Kata”, mind a „Gyulainé édesanyám” című ismeretlen szerzőjű balladák alcímében a *kápolnavirág*. Arról van szó ugyanis, hogy a hiedelem szerint a virágban tovább él a halott. Az európai népek folklórájában általánosan elterjedt virágmotívum jelenik meg az egymástól tiltott, de a halálban virágként egymásra találó, egymással összeölelkező szerelmesek történetében.

Mindkét ballada az erőszakkal elválasztott szeretők tragédiájáról szól megrendítő szépséggel. Számos ősi hiedelem is szerepet kap a történetben. Közülük a *bajjelző kendő* a legismertebb.

1. Olvassátok el a „Kádár Kata” című megjegyzett balladát! Forrás: Ortutay Gyula–Kríza Ildikó (szerk.) 1976: *Magyar népballadák*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
 - a) Nevezzétek meg a költői szépségű olvasmány alapmotívumait!
 - b) Szerkesszétek meg a cselekmény vázlatát, vegyétek figyelembe ezeket a szerkezeti csomópontokat: *előzmény, főesemény, következmény*.
2. Vannak, akik azt állítják, hogy az egyén szándéka és a család érdeke ütközik össze ebben a történetben. Mi a véleményetek?
3. Jegyezzétek le, hogyan éreznek, gondolkodnak és cselekszenek a szereplők: Kádár Kata, Gyula Márton, Gyulainé.
4. Kikre illenek a *hűség, fősvényesség, ragaszkodás, irigység* tulajdonságok a „Kádár Kata” című balladában? Folytassátok a tulajdonságok gyűjtését a ballada többi szereplőjéről!
5. Hol jelennek meg a most olvasott balladában a *remény, a találkozás, az elválás, a búcsúzás, a beteljesülés* motívumok?
 - a) Értelmezzétek az előbb felsorolt motívumokat!
 - b) Keressétek meg a szövegben a forráshelyeket, és olvassátok fel hangulatteremtően a megfelelő szövegrészleteket!
6. Miért nevezhetjük a *búcsúzás–találkozás balladájának* a Kádár Katáról szólót?
7. Igazoljátok, hogy az *epikusság–líraiság–drámaiság* jegyei ennek a balladának is szerves részét képezik!
8. Melyik kifejezést tartjátok a legbeszédesebbnek? Indokoljátok a döntéseteket! A „Kádár Kata” a *meghazudtolt, a megcsúfolt*, a halálban is *megőrzött* szerelem története.

9. Mi a *keszkenő* szerepe ebben a balladában? Vannak-e a most olvasott műben a keszkenőhöz hasonló eszközök, tárgyak, dolgok? Mi ezek szerepe?
10. Megtalálható-e a *balladai homály* a Kádár Katáról szóló történetben? Bizonyítsátok az állításotokat!
11. Miért hiányoznak a leíró részek, részletek ebből a műből? Űtköztessétek az észrevételeiteket!
12. Mi a szerepük a Kádár Katáról szóló balladában a *párhuzamoknak*, az *ellentéteknek*, az *elhallgatásoknak*, a *képes kifejezéseknek* és a *névtávirtelemeknek* (nyelvi képeknek)?
13. Bizonyítsátok be, hogy a „Kádár Kata” című ballada *ismeretlen szerzőjű alkotás!*
14. Gyakoroljátok a közösen megbeszélt balladák felolvasását a következő szempontok szerint!
 - a) Szöveghűség.
 - b) A központozásnak megfelelő tagolás.
 - c) Az érzelmek megjelenítése hanglejtéssel, szünettartással.
 - d) A szövegmű hangulatának az érzékeltetése.

Az irodalompedagógiai lehetőségeinket gazdagítandó, **a kurd nép irodalmából** említtem Sérko Békesz költőt, mert most már magyar nyelven is olvashatóak az alkotó életművének bizonyos versei a „Dalok vándorúton” című kötet jóvoltából.

Ha széttekintünk Eurázsia és a Föld bármely más tájain, szemlélve a kisebb-nagyobb lélekszámú népek, nemzetek történelmét, nyelvét, kultúráját, talán egyöntetű a vélemény, hogy a kurd az a legnépesebb nemzet földünkön, amelyiknek különböző okok miatt nincs önálló állama, habár a kurdok lélekszáma Deijary Majid közlése nyomán a harminc milliőt is meghaladja. Míután Kurdisztánt a huszadik század első világégése után felosztották, az utódállamokból számottevő kurd népesség kényszerült kisebbségi sorsba más államok területén, így Afganisztánban, Azerbajdzsánban, Grúziában, Kelet-Iránban, Libanonban, Örményországban, Pakisztánban. Rögzítsük tudatunkban, hogy számos kurd él napjainkban az Európai Unió számos országában is.

A kurdok ősiségét „kardukhi” vagy „kurdkhoi” névvel ókori asszír és görög írásos források rögzítik. A kurdok eredetéről két markáns szakmai vélemény alakult ki: az egyik álláspont szerint a kurdok a médek leszármazottai, a másik nézet a kurdok nem-indoeurópai etnogenezisét vallja. A nyelvtudományban a kurd nyelvet az indoeurópai nyelvcsalád indoiráni ágán tartjuk számon. Jelentős számú dialektusa van a kurd nyelvnek. Ezek közül a bádini (ez az észak-kurmundzsi) és a szoráni (ez a dél-kurmundzsi) a legnépesebb, legelterjedtebb.

A kurd irodalomban is meghatározó az ismeretlen szerzőjű költészet. Ebben a kurdok tragikus szétszórátása mellett az is szerepet játszik, hogy több ízben tiltott volt a saját, azaz a kurd nyelven való íráshasználatuk. Különös erővel hatnak a mai kurd költészetre az ősi kurd költészet dalai, balladai jegyeket hordozó alkotásai, ezekben többnyire a boldogtalan szerelemről, a természet titkairól, szépségéről, a kegyetlen háborúskodásokról, a kisebb s nagyobb kurd közösségek hőseinek a cselekedeteiről olvashatnak az érdeklődők.

Sérko Békesz 1940. május 2-án született az Irakhoz tartozó kurdföld Szulejmanija nevű városában. Apja, Fájek Békesz híres hazafias költőként ismert a kurdok körében. Sérko Békesz első verse 1957-ben jelent meg Szulejmanija „Zsfn” (= Élet) című hetilapjában. Évtized múlva látott napvilágot az első verseskötete, „A vers holdfénye”. 1970-ben író- és költőbarátaival összefogva jelentette meg a „Látomás” című antológiát, amelyről Deijary Majid úgy vélekedik,

hogyan ez a kötet a kurd irodalom megújítója, ugyanis a gyűjtemény alkotói szakítottak a korábbi idők szigorú hagyományával, tudniillik addig merev szabályok írták elő a rímes verselés alkalmazását. A „Látomás” költői, írói új elemeket honosítottak meg, merész kifejezési formákhoz nyúltak, vagy éppen meghökkentőeket teremtettek az új látásmódnak köszönhetően.

Ez ideig több mint tizenkét verskötetet alkotott Sérko Békesz. Vannak verses színművei is. Kurdra fordította – arab nyelvből – Hemingway „Az öreg halász és a tenger” című regényét.

Sérko Békesz versei angol, arab, dán, francia, német, olasz, svéd, török nyelven is olvashatók. Simor András sorozatszerkesztőnek köszönhetően Deiry Majid és Csala Károly műfordításában a „Dalok vándorúton” című kötetben immáron magyarul is olvashatjuk Sérko Békesz verseit. Ez, a Könyvtárellátó Közhasznú Társaság terjesztésében kapható karcsú kötet Sérko Békesz 76 versét tárja az olvasók elé.

Amikor beleolvassuk Sérko Békesz dalaiba, óhatatlanul is felsejlenek előttünk a magyar költészet több évszázados motívumai, fordulatai, kifejezésvilága, érezzük a műfaji rokonságot a kurd és a magyar népdalok s balladák között.

Ha megismerkedünk Sérko Békesznek a szerelmes nádszál tragédiáját elénk táró versével, akaratlanul is a mi kápolnavirág-motívumunk tör elő olvasói tudatunk mélyrétegeiből. A magyar megjegyzett költészet „Kádár Kata” című balladája, amelyiket „A két kápolnavirág” alcímmel is számon tartunk, az erőszakkal elválasztott szeretők tragédiájáról szól megrendítő szépséggel. Sérko Békesz a saját szülő-nádasával szembe forduló nádszálak és szerelmének, a szellőnek a tragikus elszakítását, megalázását mutatja meg.

Sérko Békesz: A szerelmes

*Történt egyszer, hogy egy nádszál
saját szülő-nádasával
szembefordult.*

*Az a karcsú, sápadt, szép szál
a szellőnek adta szívét
szerelemből.*

*Nemet mondott rá a nádas:
azt ugyan nem!
Szerelmétől félőrülten
szólt a nádszál: Im, itt állok,
ti mindnyájan szemben álltok –
dönt a szívem!*

*Fölgerjedt erre a nádas,
harkályt hívott büntetésül,
éles csőrűt;
éles csőrű harkály fogta,
s csőrével kilyukasztotta
a szerelmes nádszál testét,
tisztá szívét.*

*Mindazóta a szerelmes
nádszál nem más:
nádfurulya;
mindazóta minden szellő
ujjainak tapintása
tág világba rít fájdalmát
szólaltatja.*

Egy végtelen tragédia tárul elénk miniatűr képben, amikor elolvassuk a „Gyökér” című Békesz-verset.

Sérko Békesz: *Gyökér*

*Madarakat magas égben
ha gyilkolnak,
s hogyha csillag, hogyha felleg,
ha szél vagy nap nem lát semmit,
s ha a láthatár is hallgat –
akad majd fa, amely látta
gyilkosukat,
s nevét gyökerére jegyzi.*

E keretes szerkezetűnek is felfogható, akként is értelmezhető, egyetlen mondatból elénk sűrűsödő jajkiáltás a szabadság vágját zengi, és a szabadságtól megfosztottságot zokogja.

A) *Keretadó versegység*

Madarakat magas égben
ha gyilkolnak,
(...)
akad majd fa, amely látta
gyilkosukat,
s nevét gyökerére jegyzi.

B) *A verskeretbe foglalt egység*

(...)
s hogyha csillag, hogyha felleg,
ha szél vagy nap nem lát semmit,
s ha a láthatár is hallgat –
(...)

Fenn, a „magas ég” a szabadság jelképe, lenn, a titokzatos mély, a „fa gyökere” a szörnyű titok őrzője. E nominális stílusú allegóriában ötszörösen kötődik egytűvé a döbbenetes erejű feltételesség: *ha, gyilkolnak – hogyha csillag, hogyha felleg, ha szél, ha láthatár – hallgatnak*. Mindezek a napvilág komponensei, amelyek a tragédia: a szabadságot vágyó madarak legyilkolásának az elkövetői s a brutalitást elkövetők nevének az elhallgatói.

Fájdalmas felismerésnek ad hangot a versben beszélő, amikor tudatja az olvasóval, hogy *a szél*, amely a gyilkosság elkövetői nevének a kikiáltója lehetne: *hallgat*; *a nap*, amelynek világosságra kellene teregetnie az elkövetett bűnt: *vak*, mert „nem lát semmit”. A világmindenség elemei: *a csillag, a felleg, a szél, a nap, a láthatár* hallgatnak, elfordulnak, nem látnak semmit, közömbösek. Ám ezek ellenpontjaként ott *a fa*, amely szemtanúként *lát* s mélyében *a gyökerére jegyzi* a gyilkosok nevét. A fa lesz a hiteles szemtanú: látta a tragédiát és megőrzi a gyilkosok nevét – s mindezt a mélyben, a gyökerére jegyezve. Hát milyen ez a világ? – kérdezhetjük Sérko Békesz versét olvasva. S az elénk toluuló válaszelemektől megrettenünk...

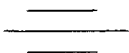
Amikor Sérko Békesz verseit olvassuk, kiváltképpen a „Gyökér” címűt, a tárgyias-intellektuális stílusnak a lecsupaszított, valóban tárgyiasított világával szembesülünk, mert

ennek a közlésmódnak az egyik törekvése az értelmi tényezők hangsúlyozása, ugyanis a költő a világ tárgyi valóságát az értelem és a szellem élességével mutatja be. A tárgyas-intellektuális stílusirányzat sajátossága a tárgyiasságnak és a szellemiségnek a kapcsolata. A kettő egysége kommunikációs kölcsönöséből fakad. A stílus közvetlen formái a jelentéssel függenek össze. Sajátossága ennek az irányzatnak a síkváltás, amikor az egyéni látvány egy-egy részletéből általánosít a költő, majd innen egy átfogó jelentéskörhöz ér. Egyértelmű a „Gyökér”-ben alkalmazott síkváltás: a természet elemeinek a magatartásával, gyáva megnyilvánulásával szembeül az olvasó, majd a gyökér világát látjuk, amely átfogja, behálózza, megőrzi a titkot azokra az időkre, amikor az elkövetett brutalitás a nap világára kerülhet.

Sérko Békesznek, a messzi kurdföld költőjének számos európai nyelven olvasható versei most már magyarul is elérhetőek a „Dalok a vándorúton” című kötet magyarországi alkotói jóvoltából. Érdemes levennünk a polcra s belelapoznunk, hogy újabb ismerősre akadjunk a határtalan költészet jóvoltából, mindeközben erőteljesebb figyelemmel vehetjük szemügyre saját költészetünk forrásvidékeit, össze-összevetve mások irodalmával.

IRODALOM

- Békesz, Sérko é. n.: *Dalok vándorúton* (Versek). Kurdból fordította: Deijary Majid és Csala Károly. Sorozatszerkesztő: Simor András. Könyvtárellátó Közhasznú Társaság
- H. Tóth István 1998: *Régmúlt kövei között* (Irodalmi feladatgyűjtemény 12 – 13 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged
- H. Tóth István–Radek Patloka 2009: *Kettős tükrök* (A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan). Egyetemi tankönyv. Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága
- Kallós Zoltán 1974: *Balladák könyve* (Élő erdélyi és moldvai magyar népballadák). Európa Könyvkiadó, Budapest
- Majid, Deijary é. n.: *A költőről. Kurd nép, nyelv, kultúra*. In: Békesz, Sérko é. n.: *Dalok vándorúton* (Versek). Kurdból fordította: Deijary Majid és Csala Károly. Sorozatszerkesztő: Simor András. Könyvtárellátó Közhasznú Társaság
- Ortutay Gyula (szerk.) 1975: *Magyar népdalok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- Ortutay Gyula–Krfiza Ildikó (szerk.) 1976: *Magyar népballadák*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- Szerdahelyi István 1996: *Irodalomelmélet mindenkinek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest
- Szerdahelyi István 1997: *Verstan mindenkinek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest



DR. VÁRMONOSTORY ENDRE
főiskolai tanár
SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet
Matematika Szakcsoport
Szeged

Öröknaptárképlet

Az öröknaptárak arra a kérdésre adnak választ, hogy egy múltbeli vagy egy jövőbeli esemény a hét melyik napján történt vagy történik. Ezek a történések lehetnek például nevezetes történelmi események időpontjai, családtagjaink születési dátumai. Hahn István [1]-ben (158–116.) az öröknaptár-készítés rejtjelmeibe vezeti be az olvasót, majd bemutatja az általa

készített öröknaptárat. Az itt leírtak a [3]-ban megjelent „Naptárak, időszámítás” című cikk 3.1 pontja alatti, vázlatosan ismertetett anyagát részletezik.

Ebben a dolgozatban egy úgynevezett öröknaptárképletet mutatunk be, amely a Gergely-féle naptárreform bevezetésétől, azaz 1582. október 15-étől érvényes. A [2]-ben a 227. oldalon szereplő öröknaptárképlet bizonyítás nélkül szerepel, amelyet a következő tételben bebizonyítunk. A tétel kimondása előtt szükségünk lesz a következő jelölésekre:

$N(a_p)$: hányadik napról van szó az adott hónapban,

$H(\acute{o}nap)$: a hónapok sorszáma (március = 1, április = 2, május = 3, június = 4, július = 5, augusztus = 6, szeptember = 7, október = 8, november = 9, december = 10, január = 11, február = 12),

$S(zázad)$: az évszázad sorszáma,

E (évek száma): az évszázadon belüli évek száma,

d (a hét napja): a hét napjainak sorszáma (vasárnap = 0, hétfő = 1, kedd = 2, szerda = 3, csütörtök = 4, péntek = 5, szombat = 6),

s (szökőév vagy nem szökőév): szökőévben $s = 1$, nem szökőévben $s = 0$.

Az a valós szám egész részét jelöljük $[a]$ -val.

Legyen m adott egész szám és a , valamint b tetszőleges egész számok. Azt mondjuk, hogy a kongruens b -vel modulo m , ha m osztója az $a-b$ -nek. Jelölése: $a \equiv b \pmod{m}$.

Ekkor megfogalmazhatjuk a következő tételt:

Tétel. $d \equiv N + [2,6H - 0,2] + E + \left[\frac{E}{4} \right] + \left[\frac{S}{4} \right] - 2S - (1+s) \left[\frac{H}{11} \right] \pmod{7}$

A kongruencia 1582. október 15-ére és minden 1582. október 15-e utáni dátumra teljesül, ha a gregorián naptárt használjuk.

Megjegyzés. A tételben szereplő kongruenciát öröknaptárképletnek nevezzük.

Bizonyítás. A bizonyítás teljes indukcióval történik.

I. Igazoljuk, hogy a tétel igaz 1582. október 15-e esetén. Ebben az esetben behelyettesítés után felírhatjuk a következő kongruenciát:

$$d \equiv 15 + [2,6 \cdot 8 - 0,2] + 82 + \left[\frac{82}{4} \right] + \left[\frac{15}{4} \right] - 2 \cdot 15 - \left[\frac{8}{11} \right] \pmod{7}.$$

A műveleteket elvégezve kapjuk, hogy $d \equiv 5 \pmod{7}$. Amiből $d = 5$ adódik. Tehát a képlet szerint 1582. október 15-e péntekre esett, ezt a Gergely pápa által kiadott pápai bulla meg is erősíti.

II. Tegyük fel, hogy valamelyik dátumra igaz a képlet.

Belátjuk, hogy a képlet egy nappal későbbi dátumra is igaz.

A bizonyítás során a következő eseteket kell megkülönböztetnünk:

- a) Nem változik az évszázadok, az évek és a hónapok sorszáma, a napok száma változik.
- b) Nem változik az évszázadok és az évek sorszáma, de a napok, hónapok sorszáma változik.

- c) Az évszázadok sorszáma változatlan marad, de változik az évek, hónapok, napok sorszáma.
 d) Minden változik, azaz az évszázadok, az évek, a hónapok és a napok sorszáma is.
 a) Ha csak a napok sorszáma változik, akkor egy adott rögzített napra felírható kongruencia:

$$d \equiv N + [2,6H-0,2] + E + \left[\frac{E}{4}\right] + \left[\frac{S}{4}\right] - 2S - (1+s) \left[\frac{H}{11}\right] \pmod{7}. (*)$$

Az ezt követő napra felírható a következő kongruencia:

$$d + 1 \equiv N + 1 + [2,6H-0,2] + E + \left[\frac{E}{4}\right] + \left[\frac{S}{4}\right] - 2S - (1+s) \left[\frac{H}{11}\right] \pmod{7}. (**)$$

Mivel a (*) kongruenciából úgy kapjuk meg a (**) kongruenciát, hogy a (*) mindkét oldalához 1-et hozzáadunk, ezért igaz az állítás.

- b) Ebben az esetben a napok és hónapok sorszáma változik, de az évek és az évszázadok sorszáma nem. Ekkor az egyik hónapról a másikra történő átlépést kell vizsgálnunk. Ez 12 esetet foglal magában, hiszen most a december 31-éről január 1-jére történő átlépést nem vizsgáljuk. (Ekkor az évek sorszáma is változna!). Másrészt vizsgálnunk kell a februárból márciusba történő átlépést szökőévben és nem szökőévben egyaránt.

Vezessük be a $K = E + \left[\frac{E}{4}\right] - 2S + \left[\frac{S}{4}\right]$ jelölést, ami most nem változik, állandó.

1. Ebben az esetben január 31-éről lépünk át február 1-jére. Január 31-ére felírhatjuk a következő kongruenciát:

$$d \equiv 31 + [2,6 \cdot 11 - 0,2] + K - (1+s) \left[\frac{11}{11}\right] \pmod{7}.$$

Az összevonások elvégzése után a következő kongruenciát kapjuk:

$$d \equiv K + 2 - s \pmod{7}. (*)$$

Február 1-jére felírhatjuk a következő kongruenciát:

$$d + 1 \equiv 1 + [2,6 \cdot 12 - 0,2] + K - (1+s) \left[\frac{12}{11}\right] \pmod{7}.$$

Az összevonások elvégzése után a következő kongruenciát kapjuk:

$$d + 1 \equiv K + 3 - s \pmod{7}. (**)$$

Mivel (*)-ból következik a (**), ezért a tétel állítása ebben az esetben igaz.

2. Most nem szökőévben lépünk februárból márciusba. Február 28-ára felírható a következő kongruencia:

$$d \equiv 28 + [2,6 \cdot 12 - 0,2] + K - (1+0) \left[\frac{12}{11}\right] \pmod{7}.$$

Összevonás után kapjuk a következőt: $d \equiv K + 2 \pmod{7}. (*)$

Március 1-jére felírhatjuk a következő kongruenciát:

$$d + 1 \equiv 1 + [2, 6 \cdot 1 - 0, 2] + K - (1 + 0) \left[\frac{1}{11} \right] (\text{mod } 7), \text{ azaz } d + 1 \equiv K + 3 (\text{mod } 7). (**)$$

Mivel a (*) kongruenciából következik a (**) kongruencia, ezért a tétel állítása ekkor is igaz.

3. Ebben az esetben szökőévben lépünk februárból márciusba. Ekkor február 29-ére felírható a következő kongruencia:

$$d \equiv 29 + [2, 6 \cdot 12 - 0, 2] + K - (1 + 1) \left[\frac{12}{11} \right] (\text{mod } 7), \text{ azaz } d \equiv K + 2 (\text{mod } 7). (*)$$

Március 1-jére felírhatjuk a következő kongruenciát:

$$d + 1 \equiv 1 + [2, 6 \cdot 1 - 0, 2] + K - (1 + 1) \left[\frac{1}{11} \right] (\text{mod } 7), \text{ azaz } d + 1 \equiv K + 3 (\text{mod } 7). (**)$$

Mivel (*) kongruenciából következik (**), ezért a tétel állítása most is igaz.

A továbbiakban könnyen ellenőrizhetjük, hogy a március 31-éhez tartozó kongruenciákból következik az április 1-jéhez tartozó kongruencia, és így tovább. Végül a november 30-ához tartozó kongruenciából is következik a december 1-jéhez tartozó kongruencia. (Ezeket a számításokat a fentiekhez hasonlóan könnyen ellenőrizhetjük.)

- c) A következőkben azt az esetet vizsgáljuk, amikor az évek, hónapok, napok sorszáma változik, csak az évszázadok sorszáma nem. Ekkor a következő 3 esetet különböztetjük meg:
1. Nem szökőévekből lépünk nem szökőévbe.
 2. Nem szökőévből lépünk szökőévbe.
 3. Szökőévből lépünk nem szökőévbe.

Mivel az évszázadok sorszáma nem változik, ezért a c) eset vizsgálatánál vezessük be

$$\text{az } L = \left[\frac{S}{4} \right] - 2S \text{ jelölést, amely most állandó.}$$

1. Most azt az esetet vizsgáljuk, amikor nem szökőévből lépünk nem szökőévbe. Mi történik, ha E. év december 31-éről lépünk E+1. év január 1-jére, ahol sem az E., sem az E+1. év nem szökőév. Ekkor az E. év december 31-ére felírható a következő kongruencia:

$$d \equiv 31 + [2, 6 \cdot 10 - 0, 2] + E + \left[\frac{E}{4} \right] + L - (1 + 0) \left[\frac{10}{11} \right] (\text{mod } 7), \text{ amiből a}$$

$$d \equiv E + \left[\frac{E}{4} \right] + L (\text{mod } 7) (*) \text{ adódik.}$$

Az E+1. év január 1-jére a következő kongruencia írható fel:

$$d + 1 \equiv 1 + [2, 6 \cdot 11 - 0, 2] + E + 1 + \left[\frac{E + 1}{4} \right] + L - (1 + 0) \left[\frac{11}{11} \right] (\text{mod } 7), \text{ azaz}$$

$$d + 1 \equiv 1 + E + \left[\frac{E + 1}{4} \right] + L (\text{mod } 7). (**)$$

Mivel sem az E. év, sem az E+1. év nem szökőév, ezért 4 nem osztója sem az E-nek, sem a nála 1-gyel nagyobb E+1-nek, így $\left[\frac{E}{4}\right] = \left[\frac{E+1}{4}\right]$. Mindezekből következik, hogy ha a (*)

kongruencia teljesül, akkor a (**) kongruencia is teljesül, azaz a tétel állítása ebben az esetben teljesül.

A 2. és 3. eset bizonyítása az előző esethez hasonlóan történik.

- d) A következő két esetben azt vizsgáljuk, amikor egyik évszázadból lépünk a következő évszázadba. Itt meg kell jegyeznünk, hogy a gregorián naptár szerint a kerek évszázadok közül csak a 4-gyel oszthatók a szökőévek. (Így pl. az 1900 nem szökőév, de a 2000 szökőév!) A következő eseteket különböztetjük meg:

1. Nem szökőévből lépünk nem szökőévbe.
2. Nem szökőévből lépünk szökőévbe.

1. Az S. sorszámú évszázad 99. évének december 31-éről lépünk S+1. sorszámú évszázad 0. sorszámú évének január 1-jére. Az S. évszázad 99. évének december 31-ére felírható a következő kongruencia:

$$d \equiv 31 + [2,6 \cdot 10 - 0,2] + 99 + \left[\frac{99}{4}\right] + \left[\frac{S}{4}\right] - 2S - (1+0) \left[\frac{10}{11}\right] \pmod{7}, \text{ amiből adó-}$$

$$\text{dik, hogy } d \equiv 4 + \left[\frac{S}{4}\right] - 2S \pmod{7}. (*)$$

Az S+1. sorszámú évszázad 0. sorszámú évének január 1-jére a következő kongruenciát írhatjuk fel:

$$d+1 \equiv 1 + [2,6 \cdot 11 - 0,2] + 0 + \left[\frac{0}{4}\right] + \left[\frac{S+1}{4}\right] - 2(S+1) - (1+0) \left[\frac{11}{11}\right] \pmod{7},$$

$$\text{azaz } d+1 \equiv 5 + \left[\frac{S+1}{4}\right] - 2S \pmod{7}. (**)$$

Mivel S+1. sorszámú évszázad 0. éve nem szökőév, ezért 4 nem osztója S+1-nek, tehát

$$\left[\frac{S}{4}\right] = \left[\frac{S+1}{4}\right]. \text{ A } (*) \text{ kongruenciából következik a } (**), \text{ tehát a tétel állítása ebben az}$$

esetben teljesül.

2. Az S. sorszámú évszázad 99. évének december 31-éről lépünk S+1. sorszámú évszázad 0. sorszámú évének január 1-jére. Az S. évszázad 99. évének december 31-ére felírható a következő kongruencia:

$$d \equiv 31 + [2,6 \cdot 10 - 0,2] + 99 + \left[\frac{99}{4}\right] + \left[\frac{S}{4}\right] - 2S - (1+0) \cdot \left[\frac{10}{11}\right] \pmod{7}$$

$$\text{amiből adódik, hogy } d \equiv 4 + \left[\frac{S}{4}\right] - 2S \pmod{7}. (*)$$

Az S+1. sorszámú évszázad 0. (szökő)évének január 1-jére a következő kongruenciát írhatjuk fel:

$$d+1 \equiv 1 + [2,6 \cdot 11 - 0,2] + 0 + \left[\frac{0}{4} \right] + \left[\frac{S+1}{4} \right] - 2(S+1) - (1+1) \left[\frac{11}{11} \right] \pmod{7},$$

azaz

$$d+1 \equiv 4 + \left[\frac{S+1}{4} \right] - 2S \pmod{7}. (**)$$

Mivel $S+1$. sorszámú évszázad 0. sorszámú éve szökőév, ezért 4 osztója $S+1$ -nek, amiből következik, hogy $\left[\frac{S}{4} \right] + 1 = \left[\frac{S+1}{4} \right]$. Azaz a (*) kongruenciából következik a (**), tehát a tétel állítása ebben az esetben teljesül. Ezzel a bizonyítást befejeztük.

Módszertani megjegyzések

Ha egy középiskolás a teljes indukciós bizonyítási módszert és a kongruencia fogalmát ismeri, akkor a fenti bizonyítást megérti, sőt a bizonyítás egyes részeit önállóan is el tudja végezni.

A tételbeli kongruencia érvényessége helyett azt is kérdezhetjük, hogy az

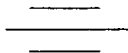
$$N + [2,6H - 0,2] + E + \left[\frac{E}{4} \right] + \left[\frac{S}{4} \right] - 2S - (1+s) \left[\frac{H}{11} \right]$$

kifejezés 7-tel osztva mennyi maradékot ad. Ekkor – pl. az 1948. március 15-e dátum jelzőszámait behelyettesítve e kifejezésbe – meg tudjuk állapítani, hogy az így adódó számnak 7-tel osztva a maradéka 3, ami azt jelenti, hogy ez a történelmi esemény szerdára esett. Ugyanígy állapítható meg a születési dátumból az előző módszerrel, hogy az illető a hét melyik napján született.

Hetedik, nyolcadik osztályos általános iskolai tanulókkal külön foglalkozáson az öröknaptár lehetőségeit vizsgáltuk, és az előző kifejezésbe közösen behelyettesítve, a születési dátumuk jelzőszámaiból közösen megállapítottuk azt, hogy az egyes tanulók a hét melyik napján születtek. Tapasztalatom szerint a tanulók ilyen kérdések iránt érdeklődnek, másrészt így a matematika egyik gyakorlati alkalmazásával is megismerkednek.

IRODALOM

- [1] Hahn István: Naptári rendszerek és időszámítás. Gondolat Kiadó, 1983.
 [2] Niven-Zuckerman: Bevezetés a számelméletbe. Műszaki Kiadó, 1978.
 [3] Vármonostory Endre: Naptárak, időszámítás. Módszertani Közlemények, 2009. 49. évf. 2. sz.



DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. igazgató
Budapest

Október 6., magyar nemzeti gyásznapi

Áttekintve nemzeti történelmünket sok szomorúságra, gyászra találhatunk. Gondoljunk csak az 1526-os mohácsi vészre, a három részre szakadt országból csak Erdély maradt független, de Erdélyt is és még sokkal többet veszítettünk a trianoni békeszerződéssel, aztán a két világháborúval, s a kivándorlásokkal. Amint József Attila: Hazám című szonettciklusában írja: „... kitántorgott Amerikába másfél millió emberünk...” A kivándorlások, a világháborúk egyaránt lefejezték országunkat, mert mindig ifjúságunk színe-java pusztult, „...acsargó habon tovatűnt...” a kivándorló hajókon, vagy ottveszett Doberdónál és a Donkanyar havas pusztáin.

Hiába álltunk a világ leghaladóbb eszméinek oldalára, így az 1789-es párizsi forradalom mellé; Martinovicsékat, a magyar jakobinusokat lemészárolták a Vérmezőn. Batsányi híres versében: „Vigyázó szemetek Párizsra vessétek!”-ért kínzó rabságot szenvedett Kufstein várában.

Petőfi Sándor „Egy gondolat bánt engemet” című versében meghirdeti a harcot a VILÁGSZABADSÁGÉRT! Harci dala, a Nemzeti dal máig hat, bár ő maga eltűnik örökre a segesvári harctéren. A szabadságharc ugyanúgy bukik, mint korábban a Rákóczi-felkelés. A „Nagymajtényi síkon letörött zászló” a síró kurucok kezében; ott az aradi 13 hős táborkot – a világtörténelemben is példátlan – lemészárolják, agyonlövik vagy bitófán ölik meg. A világszabadságért vállaltak sorsközösséget a velünk együtt élők s a szomszéd népek fiai (a 13 között volt horvát-szlovák-osztrák származású mártír táborkot is). Budapesten Bem apó szobra nem véletlen mementója az örökre megbonthatatlan magyar-lengyel barátságának.

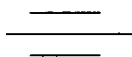
Október 6-án úgy gyalázták meg a magyar nemzetet, mint talán soha. Sok szenvedést kibírt nép vagyunk. Ez a Nemzeti Gyásznapi úgy beleivódott minden magyar szívébe (bárhol éljen is a világban), hogy az kitörölhetetlen, megbocsáthatatlan fájdalom. Ezt elismerik szerte a világon!

Október 6. mindmáig fájdalmas magyar nemzeti gyásznapi. Ezt valamennyi magyar szívében-lelkében átérzi: természetes, maradandó, örök mementó. Szinte hihetetlen, de valóság: az akkori Neugebaude épület udvarán agyonlőtték gróf Batthyány Lajos miniszterelnököt, majd ugyanerre a sorsra jutott majd egy évszázaddal később Nagy Imre is.

Ezek az események október 6-át idézik. Legbúsabb dalaink: Krasznahorka büszke vára, a Kuruc-nóták, a magyar katonadalok, a Székely himnusz mind utal október 6-ára is.

A külföldiek sokszor nem is értik, hogy miért csordul ki a könny a magyarok szeméből, ha felcsendül, a Himnusz, a Szózat, a Boldogasszony Anyánk.

Bánat, szívfájdalom, Nemzeti Gyásznapi OKTÓBER 6. a magyarok számára.



Ignotus gondolatai a nők jogairól, kora neveléséről

2008-ban mindenki, akit érdekel az irodalom, a 100 éves Nyugatról beszélt. Nemrégén olvastam újból Babits Mihály egyik regényét (Tímár Virgil fia). Ebben a műben az ellenszenves apát Ignotusról mintázza. Az utószó írója (Bodnár György) szerint: „...a modellnek tekintett Ignotus írja... ezt a képet a legtárgyilagosabb önismerettel sem azonosíthatja a magáéval.”¹ Ki volt Ignotus? Az írói név latin szó, ismeretlent, rang nélkülit jelent.

Ignotus neve ma jobbadán csak az irodalommal foglalkozók számára jelent valamit, valószínű, hogy eredeti nevét csak kevesen tudnák megmondani, holott jelentős írásai voltak, pedagógiai szempontból is.

Ignotus; eredetileg Veigelsberg Hugó (Pest, 1869 – Budapest, 1949): író, a Nyugat szerkesztője. Apja Veigelsberg Leó, a Pester Lloyd főszerkesztője volt. Iskoláit Kecskeméten, Kiskőrösön, Eperjesen végezte, majd Pesten jogi diplomát szerzett. Polgári radikális, de egy ideig mint publicista íj. Andrássy Gyula plurális választójogi tervét támogatta. 1891-től a Hét, 1902-től a Magyar Hírlap munkatársa, majd 1907-ig a Szerda szerkesztője, a Nyugat egyik alapítója, 1908-1929 között a főszerkesztője. Mint riporter utazást tett Németországban, Törökországban, a Balkánon, az USA-ban. Az elsők között állt Ady, Babits, Móricz Zsigmond mellé. A kor konzervatív erőivel heves kritikai harcot folytatott az elismertetésükért. A Tanácsköztársaság után Bécsbe emigrált, majd Berlinben élt. Bécsben mint osztrák újságíró, ill. dramaturg dolgozott, de a távolból is részt vett a magyar irodalom harcaiban, kiállt a fiatal József Attila mellett. Az 1920-as évek végén, az 1930-as évek elején szembekerült a Nyugat új szerkesztőségével, amely hivatkozva arra, hogy Ignotus a szerkesztésben – gyakori külföldi tartózkodásai miatt – gyakorlatilag úgysem tud részt venni, nevét levette a folyóirat éléről. 1937 februárjától a polgári radikális Magyar Hírlap cikkírója. 1938-ban az Egyesült Államokba emigrált. New Yorkban telepedett le, ahol elnyerte a város irodalmi nagydíját. 1948-ban hazatelepült, de ekkor már halálos beteg volt. Megkapta a „Pro arte” kitüntetést. Múlhatatlan érdemeket szerzett a tehetségek felfedezésében és támogatásában, az irodalmi élet alakításában. Szerkesztői tevékenysége mellett írt verseket, számos elbeszélést és tárcát, melyek egyéb cikkeivel, esszéivel együtt kötetben is megjelentek. Egy ilyen munkája: Emma asszony levelei, melynek pedagógiai vonatkozásait kívánjuk bemutatni.²

Ignotus munkásságának jelentőségére már Pintér Jenő Magyar irodalomtörténet című könyve is rámutat: „Kritikus, szociológus és politikus volt egy személyben. Hívei dicsérték filozófáló elméjét és esztétikai műveltségét; ellenfelei szemére vetették, hogy írásai meglehetősen száraz okoskodások s hiányzik belőlük a kritika tárgyilagossága.”³

Egy későbbi értékelés szerint, mely az általunk értékelt Emma asszony levelei című munka pedagógiai kitételeire is vonatkoztatható: „Kritikai gyakorlatában a benyomásszerű ítélethől indul ki, de ennek nyomán az indoklást keresve, általánosításokig, és esztétikai törvényekig jut... azt hitte, hogy egyéni tetszését fejezi ki, holott általános, sőt ismert törvényekre bukkant.”⁴

Ignotus könyvének alcíme: Egy nőimitátor a nőemancipációért. Kardos Péter szerint: „A nőimitátor szerepjátéka a kirívót hangsúlyozza, erre épül. Lázasan suttogó-búgó hang, finom visszafogottság és kacéran megvonagló vállak. A szem ártatlan nyíltsággal kitágul, majd dévajul, kiszámítottan lecsukódik. A csfő hol kecsesen mozdul, hol csábosan rándul. A nőimitátor

egyszerre szende és végzetes. Nincs nála nőiesebb.” Ignotus persze tudja, hogy: „Mint ahogy a női ruhákat, a nőemancipációt is a férfiak sokkal jobban, nettebben, pontosabban, lelkiismeretesebben, gyökeresebben, a szálakat jobban elvarrva, a kapcsokat jobban felvarrva, a bélést jobban bevarrva s a gomblyukat jobban kivarrrva tudnák megcsinálni, mint mi, asszonyok. De mi haszna? Csak az a szabadság, amit az ember maga szerzett magának...” (Ignotus: Emma).⁵

Nincs abban semmi meglepő, hogy Ignotus 1893-ban kezd Emma néven publikálni, hiszen a kortárs írók, újságírók gyakran használtak álnevet (nem is egyet). Ignotus fellépése Emma színében eleinte nem egyéb a szokásos bújócskánál, maszkos játéknál. Igaz pikánsabb, meghökkentőbb, de egy a sok közül. Talán maga az ötlet sem Ignotustól származott, hanem a Hét főszerkesztőjétől és kiadójától, Kiss Józseftől, aki tudta, hogy a lap egyetlen biztos olvasóközönségre számíthat minden körülmények között: a hölgytársadalomra. Ignotus éveken át rendszeresen írta Emma asszony leveleit. Írt az unalomról, a jó modorról, a fürdőhelyek eleganciájáról, a vendéglátás tudományáról, színházi és irodalmi élményeiről, színek, hangok iránti vonzalmairól, titkos hangulatairól, a női emancipációról, a férfiak kegyetlenségéről, a leányimnáziumról, az öregedés kínjairól.

Ignotus kilép nemének keretei közül, elhagyja személyiségét. Így írt erről Kardos Péter: „Miért érezheti azt, hogy tulajdonmagát akkor teljesíti ki, ha elveszíti, ha átfordítja saját ellentétébe? Mindez sok szálon összefügg azzal a jelenséggel, amelyet az Osztrák-Magyar Monarchia kutatói fin de siècle azonosságzavarnak szoktak nevezni: a liberális személyiség identitás-zavarának.” (Ignotus: E. i. m. 23-24.) Pók Lajos ír érdekesen a monarchiáról Bécs 1900 című munkájában. Bécset az illúziók és szorongások városának nevezi, a birodalomról, mint lehetetlen államról ír, ahol az értelmiség keresi identitását, s közben a polgárság egy új világot hoz létre.⁶

Ignotus leveleiben megteremtette Emma teljes társadalmi miliójét. Egy harmincas évében járó, pesti, középosztálybeli polgárasszony portréját rajzolta magára az író, aki nem dolgozik, kitarthat, vállalja viszont a háztartás minden nyűgét. A feminista alaptétele, hogy a nő ember, alapvető követelése, hogy a nő – ember lehessen. Ignotus persze tudja, hogy megfelelő anyagiak híján a nő nem lehet ember, tehát a nőnek is dolgoznia kell, ehhez pedig meg kell, hogy nyíljanak az iskolák, egyetemek kapui a nők előtt is. Az író szenvedélyesen harcolt a nők politikai nagykorúsításáért. Így írt: „Képviselők lenni nem azért akarunk, hogy férfiasdit játszsunk, hanem hogy törvényt hozzunk az ellen a férfimoral ellen, amely félti a deák ifiurakat a boncolóasztal mellett való asszonyi társaságtól, de nem félti őket ugyanilyen találkozástól este kilenc után a Grabenen meg, a Kärnthner-ringen.” (Ignotus: E. i. m. 23-24.)

Ez bizony más hang és stílus a korábban megszokott férfi hangoknál, hiszen ekkoriban még szabadon terjeszthettek olyasfajta nézeteket, mint a kriminológus Lombroso, aki szerint „még a normális nő is félig bűnöző lény.” A női jogokért való harcosok között az úttörő: az angol Mary Wollstonecraft volt, aki 1792-ben megírta, A női jogok követelését, a feminizmus alapművét, de még száz évnek kellett eltelnie, amíg 1893-ban a világon elsőként az új-zélandi nők szavazóurnákhoz járulhattak. Nézzünk néhány országot a nők választójoga kivívásának dátumával: Ausztrália: 1902, Finnország: 1906, Dánia: 1915, Szovjetunió: 1917, Nagy-Britannia: 1918 (részleges), Németország: 1918, Magyarország: 1918, Egyesült államok: 1920, Brazília: 1934, Franciaország: 1945, Olaszország: 1945, Japán: 1945, Kína: 1949, Mexikó: 1952, Kenya. 1964, Svájc: 1971, Jordánia: 1982.⁷

Ignotus stílusa más, mint a feministáké: a feministák igyekeztek férfias szakszerűséggel érvelni. Mint Kardos Péter írta: „Egyetlen feminista nem merészelt olyan nőiesen sértődékeny, fölényes, megejtően öntetszelgő sorokat leírni, amilyenekkel Emma levelei tele vannak.” (Ignotus: E. i. m. 24-25.)

Emma (Ignotus) hisz abban, hogy az anyagilag függetlenedett alkotó munkát végző s ebből – nem is akárhogyan – megélt nő az anyagilag szintén független s ugyancsak alkotó mun-

kát végző férfival meg tud majd állapodni kettejük viszonyának új formájában, s ez nem sérti majd sem anyagi érdekeiket, sem gyermekeik szabad fejlődését: „Nem féltém sem az erkölcsöt, sem a családot, még a házasságot sem attól, ha majd nem a nagyságos főnök és kitartó úr diktál erkölcsöt a dolgos nő számára, hanem egyforma jogú emberek közös érdekekkel állapodnak meg abban, hogy mi az erkölcs, és mi a tisztesség.” (Ignotus: E. i. m. 29.)

Nézzük meg Ignotus (Emma) néhány érdekes megállapítását a nők helyzetéről! A Trics-tracs című levélben a következőket olvashatjuk: „A férfiak kívülről egyformák, belülről különbözők, mi, asszonyok toalettjeink alatt mindnyájan egyformák vagyunk. Ezért vagyunk olyan intimitásban a mágnásnékkal és a királyi dámákkal, akiket csak arcképekről ismerünk, és azért foglalkozunk annyit az ő családi ügyeikkel.” (Ignotus: E. i. m. 34.) Levél az unalomról című írásban Emma a regényekről ír: „S a regények... kedves Margit, átkozzuk meg azt a rossz embert, aki a regényírást kitalálta. A regények rontanak meg bennünket, a regények, amelyeknek hősnőivel azonosítjuk magunkat, és valamennyiünk ajkára ráigézik azt a mindig nevetségesen egyforma mondást: Nem, így nem mehet tovább, a fiatalságomat nem hagyhatom így üresen elmúlni, a szépségemet így hiába elhervadni, hadd jöjjön, aminek jönnie kell... de higgye meg, nekem elhiheti, a férfiak mind egyformák, és nem érdemes velük törődni. Ők is, mi is szenzációkat keresünk a szerelemben, valami csodás, különös szívdobogtató és idegrázó dolgot, és végzetre kitűnik, hogy Ő is csak önmagát szereti, én is csak önmagamat... Az élet nevetségesen kicsinyes kötelességek kényszerű láncolata, a világ egy mindig egyforma színpad százszor megunt s erősen megkopott dekorációkkal...” (Ignotus: E. i. m. 49-50.) Lyányok a bőrzén című levél a nők helyzetét ábrázolja: „A nő azt kiáltja: ember akarok lenni, a férfinak társa az életben s társa a munkában!... S ezzel a nagyságos főnök úr elkergeti a levelezőjét, s odaültet helyébe egy kisasszonyt, akik kétszer annyi ideig dolgoztak, feleannyit fizet neki... az asszony olyan olcsón dolgozik, hogy a masina olaja is többbe kerül... ezek az ostoba munkás-asszonyok maguk rontják meg az apjuk, az uruk meg a fiaik munkabérét... fonszámra mérnek ki bennünket a piacon, olcsó áron, mint a harmadrendű húst, telegráfnál, telefonnál és írógép előtt... nemcsak a munkálkodó férfi él rabságban.” (Ignotus: E. i. m. 67-73.) Levél a Hétről az amerikai nőről szól: „De az american girl? Ez az üresfejű és taplósznű teremtés, aki a rocking chairban ástja végig életét... Az amerikai nő nem szabad ember, hanem dédelgetett rabnő, odaliskja és Pompadourja egy betyártársadalomnak... az értéke nem belső érték, mint az aranyé, hanem ritkaságbeli, mint hajdan az alumíniumé...” (Ignotus: E. i. m. 81-87) Üzenetek című levelében a harmincas szüfrazettek stílusában ír Emma, (akik botrányokat rendeztek, kirakatiúvegeket törtek be, esernyővel és kutyakorbáccsal verekedtek – nő létükre): „Higgye meg, kedvesem, agyon kéne verni a férfiakat, s már rég agyon is vertük volna Őket, ha véletlenül oly unalmas nem volna nélkülük az élet. De amit ők „férfias elméről” vagy „férfiúnak is becsületére váló intelligenciáról” mondanak, az a legimpertinensebb arrogancia.” (Ignotus: E. i. m. 101.) Az Erkölcsös levélben Emma mai problémákról is beszél: „Az erkölcsöt nem lehet törvényekkel szabályozni... talpig kivágott hölgyeknek a fotográfiáit nem muszájna anzikkártyákon árulni. De fölösleges a rendőrségnek ebbe beleszólni; sokkal jobban megteszi a jó ízlés és a konkurrencia... mikor is a szemlélő így szól: „ejnye, de csúnya ez a szegény asszonyszemély, hogy jutott ennek eszébe, így vetetni le magát!” (Ignotus: E. i. m. 111-117.) Levél asszonyokról meg professzorokról írásban olvashatunk Rosa Luxemburgról: „... van egy kedvencem... Rosa Luxemburgnak hívják, dühös szocialista, de a szocialisták még dühösebbek rá, mert gyűléseiken majd megpukkasztja a nagyságos urakat – mert minden férfi nagyságos úr, ha szocialista is.,, (Ignotus: E. i. m. 126.)

A Levél iskolai dolgokról című írásban Emma a kor iskoláját vizsgálja nagyítóval. Bírálja a kor társadalomtudományi, pedagógiai társaságait, a kor kérdőívét. Mint anyának nincs jó véleménye a kor oktatási intézményeiről. Kislánya: „Este, ha hazahozzák, rajtunk tölti ki mérget, s mi reggel beizenünk az iskolába, hogy csináljanak vele valamit odabenn, mert mi itthon

nem bírunk vele. Másnap visszajön az izenet, hogy csináljunk mi vele valamit itthon, mert ők odabenn nem bírnak vele. Az iskola tanít, nevelni tessék a családnak.” A kisfiúval is gondok vannak: „... hazajön az iskolából, és lecsapja két hónaljra való könyvcsomóját. Kárörvendezve néz rám, s a hatást lesve szól hozzám: „Mici, holnapra számtanfeladatom van; csinálja meg. Aztán latin is van; segítsen. És térképet kell rajzolni a vármegyékről, és ásványokat kell csinálni kártyapapírból. Mára megint nem megyünk sétálni! De mennyire nem! Este... A gyerekek eldől a fáradtságtól, én is. Szerencse, hogy már négyéves korában tudott franciául meg németül, mert most már nem érne rá megtanulni. De legalább hegedülni szeretném taníttatni, határozottan van tehetsége a zenére. Tornáznia is kellene; télen korcsolyáznia, nyár felé úsznia és teniszeznie. Nem jutunk hozzá, se ő, se én. Elmegyek a szülői értekezletre, és elpanaszodom a tanároknak. Higgyék meg ekkora embernek elég napi öt óra munkaidő. Azonfelül tanulnia is kéne egyet-mást, amit az iskolában nem tanítanak, vagy úgy tanítanak, hogy nem ért semmit. Például angolul. Például gyorsírást. Az iskolai dolgokat miért nem tanulják meg az iskolában? A tanár urak vállat vonnak. Művelt, okos, kedves, derék, értelmes és jó emberek, és vállat vonnak. Az iskola nem arra való, hogy tanítson, csak hogy megtanítsa gondolkodni.” A gyermekek, akik középiskolába jártak, olyan műveletlenek, mint anyjuk, aki nem járt középiskolába: Az iskolában ezek megtanultak mindent, de nem tanultak. Én még egyáltalán nem találkoztam senkivel, sem férfival, sem nővel, akit az iskola egyébre tanított volna, mint tantárgyakra. A lányok közül úgy, mint azelőtt, az a művelt, aki értelmes és sokat olvas, és megtanult egy-két modern nyelven is. Amit a középiskolában tanulnak, az ezen csak a sallang... Amit én az életben szükségeset és hasznosat tudok, sőt azt is, ami kevés igazi műveltségem van, az iskolán kívül tanultam meg, vagy mióta már nem járok iskolába. S a férfiak még sokkal inkább így vannak... A lematúrált lányoknak és fiúknak, amennyire én ismerem őket, sejtelmük sincs... zenéről, művészetről, a világ történelmi fejlődéséről és filozófiai összefüggéseiről, ami ugyebár a művelt embert teszi.” Az a műveltség, amit az iskola ad, az életben használhatatlan: „... az élet gyakorlati dolgaiban szánalmasan tudatlanok, s ezért van az, hogy akármeilyik műveletlen gseftember és boltosasszony lefőzi őket az ő kávéházi vagy piaci rutinjával... a mi latinul tanuló fiainknak és lányainknak sejtelmük sincs arról, hogy a rómaiak emberek voltak, hogy a római politika éppúgy politika volt, mint az angol politika, s a római irodalom éppúgy irodalom, mint a francia... A latin nyelv, irodalom és történelem tanítása után a lematúrált gyerekek emlékezetének sarkában élettelenül húzódik meg egy csomó idealizált és portól belepett gipszszobor, mely semmi összefüggésben nincs az ő műveltségével és világnézetével.” Emma a bíráltnál tovább lép, feladatokat is megfogalmaz. Fontosnak tartja, hogy az ifjú egy sor praktikus ismerettel rendelkezék, ezeket 18 éves koráig kell megszereznie, hiszen nálunk az „emberek túlnyomó többségének hamar kenyérkeresőnek kell lennie.” Figyelembe kell venni: „hogy ezek az esztendők éppen a testi fejlődés esztendei, melyet nem szabad megzavarni és túlterhelni, ha százszor műveletlen is marad a lélek.” Az író meggyőződése, hogy a középiskola tantervét és tanítási módszerét a kor igényeihez kell alakítani, mert különben: „a középiskolának nincs joga a mi gyerekeink életének legdrágább, visszahozhatatlan és többé nem pótolható életesztendeit napi öt óra tanítási idővel s azon felül napi két-három-négy óra otthoni magolással úgy lefoglalnia, hogy nem érnek rá az életben szükségeset megtanulni, ügyességben, élelmességben és testi fejlődésben kiépülni.” Emma szerint: „... jogunk van azt követelni, hogy az iskola ehhez a világhoz alkalmazkodjék, s a gyerekeink, ha kikerülnek belőle, e világbeli s e világra való emberek legyenek.” (Ignotus: E. i. m. 228-236.)

Ignotus sorai a Méla akkordokban gyermekszeretetét bizonyítják: „Nézze: mily gyönyörűek, kedvesek, épek és szépek a gyerekek!... S a felnőttek mily göthösek, rosszak, csúnyák és buták! Mily szépek, mily teljesebb a fiatal tehetségek; s mi lesz belőlük néhány év lefolytán!” (Ignotus: E. i. m. 246.)

Levél a gyermeki dolgokról írásában ma is aktuális megállapítás található: „... tanítani játszva kell a gyereket, de játék közben nem szabad tanítani.” Nagyon fontos, hogy a versek, a mesék a gyermekek nyelvén szóljanak: „azért pukkadozok mindig mérgemben, mikor gyerekverseket s gyermekmeséket abból a szempontból hallok bírálni, hogy szamárságok s értelmetlenségek vannak bennük... A gyermekversnek igenis csacsiságnak, kedves csacsiságnak kell lennie; ami kevés értelem van benne, annak a kis gyerekvilág legközönségesebb dolgaira, eseményeire és érzéseire kell szorítkoznia – a fő bennük a pattogó ritmus, a csattanó rím... ez a gagyogás és az értelmetlen csilingelés üdíti, mulattatja; felfrissítve teszi rugalmassá a kis elméjét.” Emma ír a gyerekek igazságérzetéről: „nem nyugszik meg olyan történetben, ahol a kisgyerekek nem követtek el semmi rosszat, mégis megeszi őket a farkas”, a kicsik sajátos világlátásáról: „a Jézuska fából van, és be van festve, és nem hall semmit”, „a vendég olyan ember, aki nem lakik nálunk, és szép ruha van rajta.” (Ignotus: E. i. m. 258-264.)

Levél a nők gazdasági helyzetéről írásában Emma bemutatja Mrs. Perkins-Gilmannak A nő gazdasági helyzetéről írott könyvét, melyet Schwimmer Rózsa fordított magyarra. Ignotus szerint Mrs. Perkins könyvének ereje nem tudományos részeiben van, hanem gyakorlati megfigyeléseiben. Például ilyenekben: „Nekem ne kotyogjanak bele a doktorok, hogyan neveljem gyerekeimet – kiáltott fel méltatlankodva egy nagysága – én már hét gyereket tettemtem el!” Ignotus ezt így kommentálja: „Ez borzasztó vicc, és nem is vicc; Mrs. Perkins idézi könyvében, és ez az idézete többet ér, mert többet világít meg a legmélyebb zoológiai és biológiai fejtegetésnél.” (Ignotus: E. i. m. 271-277.)

Levél Mariska húgomhoz is azt bizonyítja, hogy Ignotusnak volt érzéke a neveléshez: „A nevelés ott kezdődik, ahol nemcsak ismereteket adhatok a gyermeknek, hanem módomban is áll az életbe teendő első lépésénél kalauzolnom, s az élet káraitól megóvnom addig, amíg ezek elviselésére gyenge.” (Ignotus: E. i. m. 283.)

A magyar irodalom számolatlanul tartogat meglepetéseket. Elfeledett vagy föl sem fedezett csemegéket, ezek közé tartozik Ignotus: Emma asszony levelei című munkája is. Ignotust a szakirodalom irodalomszervezőként, kritikusként tartja elsősorban számon, pedig említett munkája mesteri szépírói munka; tele ma is aktuális pedagógiai gondolatokkal, s így széles körképet fest kora polgári gondolkodásmódjáról, miközben az olvasó előtt egy valóban karakterisztikus, sokoldalúan ábrázolt nőalak bontakozik ki. Ignotus vérbeli pedagógus lehetett volna. Újságíróként ő is hozzájárult ahhoz, hogy Magyarországon 1918-ban bevezették a nők számára a választójogot, s ezzel olyan országokat előztünk meg, mint az Egyesült Államok, Franciaország, Olaszország, Svájc stb.

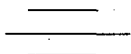
Az olvasó a cikk végén Bodnár Györgynek ad igazat. Írásai alapján Ignotus nem felületes, önző, elvtelen újságíró, hanem művelt, olvasott, korát ismerő szimpatikus ember. Az utókor sem a nevét, sem a munkásságát nem fogja elfelejteni.

Konfeld Móric (a Nyugat egyik patronusa) írta a folyóirat íróiról és költőiről: „Egységük csak hazafiúi és emberi aggodalom volt a nemzet sorsát illetőleg. Mindegyik más és más hangban dalolt, de ebben akárhogy is különböztek, (műveikben) megszólalt... a nemzet vágyódása egy új, egy emberségében magasabb rendű magyar világ után. Ennek a remélt új világnak az idealizmustól egészen a materializmusig terjed a skálája... Bámultam s szerettem őket.”⁸

Ignotus mintát ad a mai női magazinok írónak, sorait a mai oktatásügyi szakemberek, pedagógusok is olvashatják, gondolatai a mának is szólnak. Ignotus nem ismeretlen, s nem rang nélküli a magyar irodalomban, s mint a sorai bizonyítják a pedagógiában sem.

IRODALOM

1. Babits Mihály: Timár Virgil fia. Kártyavár. Palatinus Kiadó, 1997. (Benne: Bodnár György utószava 426-436.)
2. Magyar Életrajzi Lexikon II. Akadémiai Kiadó, Bp. 1969. 768-769. és Ki kicsoda az irodalomban? Dunakanyar 2000, Bp. 2000. 136-137. alapján
3. Pintér Jenő: A magyar irodalom története. Franklin Társulat, Bp. 1928. 95.
4. Nemeskürty István: A magyar irodalom története II. Akadémiai Kiadó, Bp. 1993. 660-667. és 750-751.; A magyar irodalom története Szerk.: Béládi M. és Bodnár Gy. Gondolat Bp. 1967. 37.
5. Ignotus: Emma asszony levelei. Magvető Kiadó, Bp. 1985. (Benne Kardos Péter előszava) 7.
6. Pók Lajos: Bécs 1900 Helikon Kiadó, Bp. 1989.
7. Cesare Lombroso: Lángész és örültség. Lazi, Szeged, 1998. és Mörk Leonora: A mi XX. Századunk. Nők Lapja, 200/11. 38-39.
8. Konfeld Móric: Trianontól Trianonig. (Tanulmányok, dokumentumok) Közreadja: Széchenyi Ágnes. Corvina, 2006. (Benne Széchenyi Ágnes tanulmánya)



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 „gépel”, 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.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét*, valamint *irányítószámot lakcímüket*.

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

PAKSA TIBOR
Móricz Zsigmond
Egységes Gyógypedagógiai Intézmény
Lenti

1000 gyermek öröme

Világstárok találkozásai lenti diákokkal...

1980. szeptember 1-jén megnyílt Lenti első gyógypedagógiai intézménye. Nehéz sorsú, nagyobbrészt állami gondozott tanítványaimnak, Paksa Tiborné tanárnővel együtt megpróbáltam olyan élményeket szerezni, amiben más iskolák gyerekei ritkán vagy soha nem részesülhettek. Az elmúlt évtizedekben voltunk a Belügyminisztériumban, a Rendőrpalotában, Budapesti Díszszázlóaljánál, Ferihegyi Repülőtéren, Fonyódi Vízirendőrség bázisán, Grand Hotel Kempinski 5 csillagos luxusszállodájában, csokoládé- és üdítőgyárakban is jártunk, ahol rengeteg ajándékot kaptunk. 4 alkalommal Forma 1-es futamon, a Hungaroringen a Supergold tribünről néztük végig a Magyar Nagydíjat. Előtte tisztelegtünk Ayrton Senna szobra előtt.

5 alkalommal a legnépszerűbb magyar csapatnak, az FTC-nek a vendégei voltunk, a VIP teraszon, páholyban, az aranylabdás Albert Flóriánnal együtt. 13 alkalommal a ZTE vendégei lehettünk, együtt ünnepelve a kék-fehérek első bajnokságát. 7 alkalommal a magyar labdarúgó-válogatott mérkőzésére is eljutottunk. Természetesen a kulisszák mögé is. Sikerült találkozni és fényképezkedni nebulóinknak a német, olasz, portugál, szlovén, angol, japán válogatott csapatokkal, legnagyobb sztárjaikkal. A legfényesebb német csillagok, Beckenbauer, Vogts, Matthaus, Klinsmann, Bierhoff, Lehmann külön is lefotózva díszítik sportfalunkat. Ahogy az élő legenda, Eusebio – akinek életében szobrot emeltek – kézfogása is örök emlék, Rui Costával és Baiával együtt. A brazil Fehér Pelével, Zicoval is találkoztunk, róla azt írta a világsajtó, „ha a futballnak lelke volna, azt Ziconak hívnák”. A francia labdarúgás legnagyobb sztárja, Platini és Sepp Blatter FIFA elnök is szívesen fényképezkedett diákjainkkal. Az olaszok legendája és a Milan ikonja, Maldini, valamint Albertini is találkozott gyerkőceinkkel. Barátként üdvözöltek bennünket a labdarúgás tanítómesterei. Az angol válogatott, az aranylabdás Kevin Keegan, Alan Shearer, Seaman és a többiek egy-egy angol zászlóval ajándékoztak meg minket. A média jeles képviselői: Szepesi György, Knézy Jenő, Faragó Richárd, Szujó Zoltán, Palik László, Hegyi Iván, Nagy Béla nemcsak kezét fogtak velünk, de dicsérték is iskolánkat. A világ négyyszeresen legjobb játéke vezetője, Puhl Sándor is szép emlék az MLSZ régi vezetőivel együtt. Az Aranycsapat és a világ legjobb kapusa, Grosics Gyula több alkalommal is elbeszélgetett, és ezer örömmel állt iskolánk tanulóival mellé. A gyerekek saját kezűleg készített ajándékcsomaggal köszöntötték a száz éves FTC-t, a száz éves MLSZ-t, a ZTE bajnokságot nyert csapatát, az angol, német, japán küldöttségek vezetőit. A mai napig 75 utazás keretén belül 1000 gyermeknek sikerült életre szóló élményt szerezni. A találkozásokról minden gyermek kapott egy-egy fényképet örök emlékkül. Az 1000. diák jutalomból lett Horváth Rozália, aki ősszel a megyei asztalitenisz diákolimpián aranyérmert szerzett.

*

Az öröm személyiségfejlesztő, maradandó élmény annak is, aki részesül benne, és annak is, aki másnak örömet szerez. Ezt tapasztaltuk Lentiben, és másoknak is ajánljuk.

Németh Miklós: Nyelvi változás és váltakozás társadalmi és műveltségi tényezők tükrében

Ajánlásomat a szerző bevezető gondolataival indítom: „Munkámban a nyelv történeti vizsgálatának egyik központi fogalmával, a nyelvi változással kívánok foglalkozni. A vizsgálatban a hangsúlyt nem a nyelvi rendszerben végbement változások kiinduló- és végpontjának, azaz a változás lefolyásának megállapítására helyezem, céloom inkább az, hogy a folyamatokat sokszor alapvetően befolyásoló, meghatározó, nyelven kívüli, főként szociális és szociokommunikatív tényezők és a nyelvi váltakozások potenciális fejleményeinek kapcsolatrendszeréről szolgáljak új adalékokkal. A nyelvet tehát nem immanens, diakrón változásaiban külső tényezőktől függetlenül leírható rendszernek tekintem, hanem a társadalmi interakciók legfontosabb eszközeként, amelynek minden változása csak ebben a beágyazottságban értelmezhető (7. oldal).

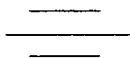
Ebből a rövid idézetből is egyértelműen kiderül, hogy tudományos igénnyel megírt, szigorúan szakmai könyvet szeretnék olvasóim figyelmébe ajánlani. Két alapvető érvet hozok föl ennek indoklására. Az első, hogy a szociolingvisztika fejlődése és a szociolingvisztikai szemléletmód fölerősödése a közoktatásban dolgozó tanárok munkájában is egyre nagyobb szerepet kap, hiszen elengedhetetlen, hogy a nyelv használatának társadalmi szerepével tisztában legyenek tanítványaink. Ahhoz viszont, hogy a nyelv és társadalom egymáshoz való viszonyát megfelelően értsék is tanulóink (de akár mi, tanárok is), ismerniük/ismernünk kell a nyelv múltjából föltárható összefüggéseket is. Gondoljunk csak a szociolingvisztika egyik fő elvére, az egyöntetűsége, amely arra irányítja a figyelmünket, hogy a jelenben is hasonlóan zajlanak a nyelvi folyamatok, mint ahogyan a múltban történtek. A megfigyelt változásokat pedig a mindenkori társadalmi beágyazottságukban kell értelmeznünk. Munkájában a szerző föltárja azokat a különféle társadalmi és műveltségi tényezőket, „amelyek talán legfontosabbak a nyelvi változás külső meghatározói közül” (7. oldal) Ezeket az összefüggéseket a mai nyelvhasználatkutatásokból is ismerjük. Ahhoz azonban, hogy tanítványaink folyamatukban is képesek legyenek látni ezeket a változásokat és felismerni az összefüggéseket, történeti beágyazottságban is meg kell mutatnunk nekik. És itt térek rá a második érvemre, amiért fontosnak ítélem, hogy a mindennapi munkánk része legyen egy ilyen szakmai munka.

A könyvnek ugyanis az elsődleges, szakmai ismereteket közvetítő szerepén túl van egy semmivel sem kevésbé fontos pragmatikai funkciója is: múltunk megismerése, tisztelete nélkül nincs igazi kötődés a jelenhez, nincs tisztelete a mának és a holnapnak. Vagyis az 'élj a mának, egyszer élünk'-féle szemlélet minden nemzet számára a legveszélyesebb a jövőjét illetően, mert valami olyasmit sugall, hogy nincs közünk máshoz, csak a magunk kis dolgaihoz. Kiöl mindenféle identitástudatot. Ez ellen egyetlen védekezés van: az oktatás (és vele együtt a nevelés is), amelynek során ismeretek sokaságával kell megláttatni az összefüggéseket, fölfedeztetni a diákokkal, hogy minden ismeret, összefüggés fontos 'láncszem' a folyamatban (ismeretek nélkül nincs összefüggéslátás, nincs gondolkodni képes tanuló). Erről pedig nem közléssel lehet meggyőzni őket, hanem példák sorával. Ez a könyv számtalan példa bemutatásával és elemzésével tárja föl a XVIII. századi magyar nyelv néhány változóját és változását. Lehetőséget nyújt párhuzamos összevetésekre a könyvben található XVIII. századi szövegek, mondatok

és a szociolingvisztikai szempontból megfelelő mai példák között. Eközben nemcsak a nyelvi tények tiszteletére taníthatjuk diákjainkat, hanem a 'másképpen' beszélők tiszteletére is. Bizonyos vagyok benne, hogy magyar szakos kollégáim sokféleképpen föl tudják használni a könyv példáit anyanyelvi óráikon. Ilyen kincses tárnak látom például a 116-117. oldalon található táblázatot, amelyben a szerző „A kuruc forrás többes szám használatának részletes bemutatása” címen sorolja föl a nyelvi tényeket. Biztosan akad tanítványunk, aki azonnal mond 'élő' példát is a számnévi jelző utáni főnév egyes és többes számának eltérő használatára. De számos megfigyelésekhez jutnak tanítványaink az (-ért) határozórag múltbeli és napjainkban használt példáit összevetve is. (131. oldal) Ugyancsak érdekes lehet (és ma is élő probléma) az „Egy hat évszázados stabil váltakozás: az inessivusi (bVn) változó” című fejezet, melyben a könyv írója egy olyan váltakozást vizsgál, „amely hozzávetőlegesen hat évszázada kimutatható nyelvünkben, és amelynek – ezt remélem, bizonyítani tudom a továbbiakban – kimutatható módon szoros kapcsolata volt bizonyos társadalmi-műveltségi tényezőkkel és az írásbeliséggel”. (76. oldal)

Én pedig azt remélem, hogy az ajánlott könyv gazdag gondolati anyaga jó segítség lesz kollégáimnak abban a felelős munkában, amelynek eredményeként önállóan gondolkodni képes, múltjukat és jelenüket is tisztelni tudó/akaró embereket adnak a társadalomnak. A kötet a Szegedi Egyetem Bölcsészettudományi Karának támogatásával jelent meg, és megvásárolható az egyetemi könyvesboltokban.

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2008.



DR. NAGY ANDOR
főiskolai magántanár
Eger

Dr. Balogh László–Dr. Koncz István: Valóság-térkép 7.

A tehetséggondozás elméletéről és gyakorlatáról

Újabb tartalmas és terjedelmes kötettel lepte meg olvasóit a Professzorok az Európai Magyarországi Egyesület. Megjelent a Valóság-térkép 7. száma. A tervezett tízből ez már a hetedik.

Dr. Balogh László és dr. Koncz István ez esetben a Kiterjesztett tehetséggondozás rendkívül aktuális témáját szerkesztette meg, s tette közkinccsé. A fogalom maga értelmezést kíván. Mi is a kiterjesztett tehetséggondozás? A válasz egyértelmű: „Valamennyi ép idegrendszerrel született és egészséges gyermek személyiségállapotának és személyiségesszkezeinek (kommunikációs eszközeinek, érzelmi-indulati, szorongás-háztartásának, kódolási és dekódolási készségének stb.) felmérése, a perspektíva prognosztizálása, a kiigazítási/fejlesztési szükségletek megállapítása, a működési algoritmus megtervezése s a képzők kiképzése, szupervíziója stb. Erre épül az adottságok kibontakoztatása”. (5.)

A fentiek alapján valamennyi magyar gyermek számára lehetőség a felmérő/fejlesztő rendszerbe kerülése és maradása hiteles integrált személyiségfejlesztés esetében.

Erre kellene építenie a korszerű országos segítőprogramok valamelyikének, ennek feltétele a diagnosztizálni, prognosztizálni, hatni, perspektívát állítani, azt kijelölni és fejleszteni

képes tanár. Az a tanár, aki alkalmas arra, hogy megismerje növendékeit, aki nem csupán a tanórákon találkozik velük. Az a tanár, aki tudja, hogy az érték és a tehetség megtalálható tanítványában, s az kibontakoztatható akár gyémántcsiszolással.

A dr. Balogh László professzor irányításával működő KLTE tehetségfejlesztő iskolája évtizedek óta publikálja elismerésre méltó eredményeit. Bárcsak ezen ismereteket is birtokolnák általában a gyakorló tanárok!

Ez a mostani kötet a szerkesztőpáros szándéka szerint arra vállalkozott, hogy egyrészt átfogó helyzetképet adjon a magyar iskolai tehetségfejlesztésről, bemutassa a kritikus pontokat, közölje a komplex iskolai tehetségfejlesztő gyakorlati programokat, amelyek a taktaharkányi Apáczai Csere János Általános Iskolában, az Árpád Vezér Gimnázium és Kollégiumban, valamint a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumában folynak. Közölték végül a szerkesztők a BAZ megye átfogó megyei hálózati tehetséggondozó programját.

Dr. Balogh László professzor bevezető tanulmányából szembesülhettünk azzal a ténnyel, hogy Magyarország Európa élvonalában van az iskolai tehetséggondozás több vonatkozásában. Jó olvasni ilyen megállapítást akkor, amikor a média szapulja a magyar közoktatást, szinte csak a problémákat veszi észre és nagytíja fel sok esetben. Tény viszont az is, hogy a pedagógusképzésre és továbbképzésre további számos feladat vár e téren is. Jó lenne elérni, hogy minden iskolában legyen tehetség-tanácsadó pedagógus.

A bevezető tanulmányt követően az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjait tárja fel Dávid Imre, Balogh László, Túrmezeyné Heller Erika, Tóth László, Páskuné Kis Judit, Koncz István, Mező Ferenc, Riesz Mária. A kötet e legerjedelmesebb fejezete nem csupán a neves szerzők tehetségfejlesztő tanulmányait tartalmazza, de olyan gazdag bibliográfiát is, ami alkalmas a további kutatás segítésére, a hazai és nemzetközi tudományos tevékenység gazdagítására.

A kötet harmadik fejezete azokat a gyakorlati programokat tartalmazza, amelyek a komplex iskolai tehetségfejlesztéssel kapcsolatosak. Elsőnek Füköné Szatmári Melinda rendkívül imponálóan mutatja be a BAZ megyei taktaharkányi általános iskola tehetséggondozási programját és az e téren szerzett tapasztalatait, majd Fodor Istvánné, a Békés megyei Mezőko-vácsházára kalauzolja el az olvasót a Csanád Vezér Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményébe, az Apáczai Kiadó és a Magyar Vöröskereszt Bázisiskolájába. Tóth Tamás a sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium eredményes tehetségfejlesztéséről számol be, végül Titkó István a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumát és az ott folyó pedagógiai munkát, benne a tehetséggondozást ismerteti meg az olvasókkal.

A kötetet BAZ megye átfogó megyei tehetséggondozó hálózati programja zárja, amit a program kidolgozói Kormos Dénes és Sarka Ferenc közölnek, mintegy példát adva.

E 300 oldalas kiadványnak ott lenne a helye hazánk minden közoktatási intézményében, tanárképző főiskolákon, egyetemeken figyelemfelkeltőként, programadóként. Kötelező irodalom lehetne legalább az iskolavezetők számára. A hátrányos helyzet problémáiról tengernyi írás születik, ennek ellenére nem érzékelhető látványos változás. Örömmel nyugtázható viszont, hogy a tehetségfejlesztés eredményei mérhetők, publikálhatók, amit példáz a Professzorok Európai Magyarországiért Egyesület újabb kiadványa is.

Nagy érdeklődéssel várjuk a közeljövőben megjelenő dr. Bábosik István és dr. Koncz István által szerkesztett nyolcadik kötetet, ami újabb diagnózist kíván adni, másrészt a nemzeti értékeket kívánja számbavenni és kommunikálni. Ezzel is szeretné elérni az egyesület, hogy mozgósítsa a Nemzeti Európa Terv elkészítését.



KÜLÖNSZÁM! KÜLÖNSZÁM! KÜLÖNSZÁM!

2009 decemberében

A Módszertani Közlemények megjelenésének 50. évfordulója lesz a következő esztendőben (2010). Lényegesnek tartjuk, hogy a lap eddigi tartalmas munkáját – mely a különböző tárgyak tanításának modern metodikájával segítette a pedagógusokat – most olyan kiadvánnyal bővítsük, amely különösen a természettudományi tárgyak megismertetésében, megszerettetésében ad segítséget a tanárnak, és a diákokhoz is szól az eddigiektől eltérő módon. Fontosnak ítéljük, hogy – tanári irányítással – a tanuló a valóságban tanulmányozza a természeti jelenségeket, saját maga győződjék meg arról, hogy mi káros és mi hasznos a természet számára. A környezetet óvó szemlélet és a természeti jelenségek valósága az, amit ez a kiadvány megcéloz innovatív célzattal.

Röviden a következő tartalommal:

Címe: Vizsgálódások a természetben
Terepi munkafüzet
Tanítók, tanárok és tanulók számára

A munkafüzet segítségével a biológia – kémia – fizika jelenségeit, kölcsönhatásait együttesen figyelhetik meg a használók: a tanár és tanuló kooperatív tevékenységére ad lehetőséget. Fejleszti a tanulók látásmódját, az ok-okozati összefüggések felismerését, az induktív és deduktív következtetés megismerését, gyakorlati alkalmazását.

A szerzők célja: a fiatalok mentalitásának megváltoztatása. Felébreszteni bennük a környezet iránti felelősséget: észrevétetni velük az őket körülvevő táj biodiverzitását, faji, élőhelyi és táji sokféleségét, a vizek a talaj a levegő minőségét. Ennek első lépése a közvetlen lakóhelyi, települési környezetük értékeinek megismerése, ezek gyakorlatban való „megtapasztalása”.

Használható a mindennapi oktatási munkában és pl. az Erdei Iskolák programjának sikeres, és sokoldalú megvalósításában, vagy a természetben megszervezett közösségi programhoz is. Az elkészült szakmai anyag szolgálja az oktatási intézmény helyi pedagógiai programját. Beépítve a helyi tantervet gazdagítja, gyakorlatiassá teszi. A munkalapokat egyénileg is használhatják a diákok.

Szeretnénk segíteni, hogy a tanulók érezzék annak a fontosságát, hogy vizeink, talajaink, a levegőnk tisztaságának megőrzése természeti és kulturális értékeink jó állapotban való tartása, majd átadása mennyire fontos.

A munkafüzet témakörei:

1. Épített és természetes környezet kapcsolata, egyedi tájértékek.

Térképhasználat a gyakorlatban, terepi tájékozódás. A térkép és az iránytű elengedhetetlen eszköze a terepen való munkának, továbbá az érdeklődő diákok elleshetik a GPS használatát is.

Az egyedi tájértékek a tájékozódási, terepi munka eszközeivé válnak, melyeket maguk a diákok mérhetnek fel, és állapotukat is véleményezhetik.

A növényzet és talaj kapcsolatának megfigyelése és elemzése a lakóhelyi környezetben. Kiválasztható egy terület, ahol a talajmintavétel segítségével, megismerhetik a terepi mintavétel és analízis egyszerűbb formáit.

A tradicionális emberi tájhasználat jelei, a figyelem felkeltése, hogy milyen szerepe van és volt az élőhelyek változásában a nem megfelelő emberi tájhasználatnak.

A program során megfigyelt építményekről, növény és állatfajokról listák és fotók készülhetnek a diákok munkájaként.

2. A tiszta víz és tiszta levegő szerepe az élet fenntartásában:

A lakóhely közvetlen környezetében lévő természetes vizek vizsgálata. A vízháztartás és növényzet kapcsolata. Megismerik a természetes vizeket veszélyeztető tényezőket és a terepi vízvizsgálati módszereket, helyszíni mérésekkel megtapasztalják a vizsgált élővíz jelenlegi állapotát (pH, oldott oxigén, átlátszóság, keménység, nitrát, foszfor, ammónium-ion, szerves anyag stb. tartalmát). Kiemelt jelentőségű szót ejteni a vizek védelmének fontosságáról.

A település levegőjének minősége, az esetleges szennyezés okainak vizsgálata: közlekedés, ipar, a talaj minősége, a területen levő erdők stb.

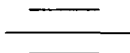
Az éghajlatváltozási stratégiában megfogalmazottak szerint a jelen időszak legfontosabb feladata a vízviszataratás. Ennek lehetőségei a lakóhelyünk közelében. A klímaváltozás következményeinek felfedeztetése. Tapasztalják meg, mennyire fontos a legkevesebb mennyiségű csapadékvíz visszataratása is. Lássák be, hogy az éghajlatváltozás és a további felelőtlen vízgazdálkodás a jövőben milyen következményekkel jár.

E kiadvány hiányt pótol, empirikus indíttatású, cselekvő megismerésre ösztönöz. A különböző természettudományi szakokat tanítók egyaránt eredményesen használhatják. Egy-egy munkalap rövid, áttekinthető, mely felkelti a tanulók érdeklődését, kedvet ébreszt a feladat megoldására, és nem riasztja el őket tőlük távol álló elméleti fejtegetésekkel.

A munkacsoport tagjai:

Dr. Siposné dr. Kedves Éva főiskolai tanár, Sára Endréné középiskolai szaktanár, Ladányi Zsuzsanna, tanárjelölt, Deák J. Áron tanárjelölt.

A szerkesztőség



TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2009. évi előfizetési díjat, amely 1800 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

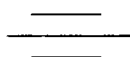
TÁMOGATÓINK:



OKTATÁSI
ÉS KULTURÁLIS
MINISZTERIUM

OKM

**Oktatásért Közalapítvány és a
Szegedi Tudományegyetemi Juhász Gyula Pedagógusképző Kara**



Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: tedit@jgyk.u-szeged.hu

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 1800 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*

Megjelent: 1200 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 könyvsorozatunk 11. kötete még kapható, ára 450 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 kérvénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>