

ISSN 1452-8118
ETO/UDC: 37(058)

V. évfolyam
1. szám

2010

évkönyv

Újvidéki Egyetem • Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
University of Novi Sad • Hungarian Teacher Training Faculty

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 5 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2011



Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty

Universität Novi Sad (Neusatz)
Fakultät für Lehrerbildung in ungarischer Sprache

ÉVKÖNYV

Tanulmánygyűjtemény
Zbornik radova
Papers of Studies
Abhandlungen

Főszerkesztő:
Káich Katalin dékán

Szerkesztő:
Takács Márta

A szerkesztő munkatársai:
Francišković Dragana
Hózsá Éva

Szerkesztőbizottság:
Bókay Antal (Pécs, Magyarország)
Czékus Géza (Szabadka, Szerbia)
Czibere Mária (Groningen, Hollandia)
Driussi, Paolo (Udine, Olaszország)
Egyed Emese (Kolozsvár, Románia)
Ivanović Josip (Szabadka, Szerbia)
Matanović Damir (Eszék, Horvátország)
Mikonya György (Budapest, Magyarország)
Petrovački Ljiljana (Újvidék, Szerbia)
Tóth Péter (Budapest, Magyarország)

Fordító:
Gábrity Eszter
Ódry Ágnes
Vass Dorottea

Recenzensek:

Bózsá Pál
Czékus Géza
Francišković Dragana
Horváth Futó Hargita
Hózsá Éva
Ispánovics Csapó Julianna
Ivanović Josip
Lepeš Josip
Pásztor Kicsi Mária
Pintér Krekity Valéria
Torok Melinda
Vukov Raffai Éva

Lektor és korrektor:
Beke Ottó
Vukov Raffai Éva

Borítóterv, technikai előkészítés:
Vinkler Zsolt
Vinkó Attila

ETO-besorolás:
Ispánovics Csapó Julianna

Kiadó:

Újvidéki Egyetem
©Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
24000 Szabadka, Strossmayer u. 11.
www.magister.uns.ac.rs
evkonyv@magister.uns.ac.rs
Tel.: +381 24 624 444
Fax: +381 24 624 448

A kiadásért felel:

Káich Katalin dékán

Példányszám: 300

Nyomda:

Grafoprodukt, Szabadka

Támogató:



BETHLEN GÁBOR
Alap

A kiadvány a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
támogatásával készült.

Megjelenés: évente. A kiadvány recenzált munkákat tartalmaz.
Szabadka
2011

TARTALOMJEGYZÉK

KÁICH Katalin: Beköszöntő	I-II.
I. TANULMÁNYOK	1-155
BALAŽEVIĆ Éva: A gyermekhangszerek alkalmazása az általános iskola alsó tagozataiban.....	1-26
BEKE Ottó: A Berta Ferenc Zsebszínház története - II. fejezet	27-33
BENEDEK Eleonóra: Ismeretszerzés a természetben, avagy milyen lehetőségeket nyújt a természet a környezet megismertetéséhez?.....	34-48
CSÁNYI Tamara: A magyarcsernyei iskolások szóbeli kommunikációs lehetőségei és problémái	49-64
DÉMUTH Ágnes: Attempt for the innovation of the traditional teaching techniques	65-80
GRABOVAC Beáta: A pszichológiai triász harmadik komponense: az érzelem.....	81-84
HORVÁTH FUTÓ Hargita: Az olvasmányélményekből építkező szöveg és a dekomponálhatóság problémája a Gion-opusban	85-93
HÓZSA Éva: Széchenyi – Toncs – Kosztolányi (Egy tudós tanár „megértési modellje”)	94-97
HUSZÁR Elvira: A Kodály-módszer hitoktatáson belüli alkalmazásának egy lehetősége.....	98-106
T. MOLNÁR Gizella: Asszimiláció és nemzetiségpolitika	107-117
TAKÁCS Izabella: Tisztelt Elvtársak és Elvtársnők! (Az <i>elvtárs</i> megszólítás kibontása Székely Tibor hagyatékából)	118-123
TÓTH Karolina: A halál interpretációja és a kortárs gyermekolvasó	124-135
VARJÚ POTREBIĆ Tatjana: A testi fejlődés és a motorikus teljesítmény vizsgálata az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában	136-156
II. TANÁRAINK, MUNKATÁRSAINK TEVÉKENYSÉGE ÉS PUBLIKÁCIÓI	157-180
VENDÉGTANÁROK A 2010/11-ES TANÉVBEN	181
III. DIPLOMÁZÓK	183-186
IV. FÜGGELÉK: A folyóirat szerkesztőségének utasítása	187-191

CONTENTS

KÁICH Katalin: Introduction	I-II.
I. STUDIES	1-155
BALAŽEVIĆ, Éva: The use of musical instruments for children in lower grades of elementary school.....	1-26
BEKE, Ottó: The history of the Ferenc Berta Pocket Theatre - Chapter 2.....	27-33
BENEDEK, Eleonóra: Knowledge acquisition in nature or else what possibilities are there in nature to get to know the environment	34-48
CSÁNYI, Tamara: The verbal communicational possibilities and problems of the pupils from Magyarcsernye	49-64
DÉMUTH, Ágnes: Attempt for the innovation of the traditional teaching techniques	65-80
GRABOVAC, Beáta: The third component of the psychological triad: emotions....	81-84
HORVÁTH FUTÓ, Hargita: The text building from reading experience and the problem of decomposing in the Gion-opus	85-93
HÓZSA, Éva: Széchenyi – Toncs – Kosztolányi (A scientist teacher's „interpretational model”)	94-97
HUSZÁR, Elvira: The possibility of the Kodály-method application within the frame of religion education	98-106
T. MOLNÁR, Gizella: Assimilation and nation policy	107-117
TAKÁCS, Izabella: Dear Comrades! (The investigation of the comrade in Tibor Székely's legacy)	118-123
TÓTH, Karolina: The interpretation of death and the contemporary child reader ...	124-135
VARJÚ POTREBIĆ, Tatjana: The examination of body development and motor skills in the transition period between kindergarten and school	136-156
II. THE ACTIVITIES AND PUBLICATIONS OF OUR PROFESSORS AND COLLEAGUES	157-180
GUEST PROFESSORS IN THE ACADEMIC YEAR OF 2010/11	181
III. THE GRADUATES	183-186
IV. APPENDIX: The directions of the journal's editorial	187-191

BEKÖSZÖNTŐ

Dékáni köszöntő, 2010.november 25.

Hölgyeim és Uraim, tisztelettel köszöntök minden jelenlévőt, de különösen azt az ötven egykori hallgatónkat, aki a mai karnapi ünnepségünkön átveheti az egyetemi végzettségét igazoló diplomát. Miközben a kivetített képek az elmúlt egy év jelentős eseményeit veszik számba, engedjék meg, hogy röviden, szóban is vázoljam a fontosabb eseményeket!

A 2010-es esztendőt a munkás hétköznapi esztendejének is tekinthetjük, amikor is végleg megalapozódott intézményünk, tekintettel arra, hogy megtörtént nemcsak oktatási programjaink akkreditálása, de tudományos intézményként való regisztrálásunk is. Ezzel összhangban 2010. február 19-én átvehettük a működési engedélyt a tartományi oktatási titkártól, dr. Jeges Zoltántól, ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy teljes értékű felsőoktatási intézmény lettünk, s megteremtődtek a feltételek arra is, hogy az MTTK a jogi státust is megszerezze az Újvidéki Egyetem keretein belül.

A Kar ebben az évben is megszervezett egy kétszemeszteres másoddiplomás továbbképzést a szegedi Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézetével karöltve. A médiakommunikációs szak 21 hallgatóval, március 5-én kezdte meg a munkát. A működéshez szükséges támogatást pályázat útján a Szülőföld Alaptól kapta a két intézmény. Egyébként a Szülőföld Alapnál sikeresen pályáztunk mind a szeptemberben megtartott nemzetközi konferenciára, mind pedig a Kar zökkenőmentes működésére vonatkozó támogatást illetően. Lévén hogy tudományos intézmény lettünk, az említett konferenciát nemcsak az Oktatási, de ezúttal a Tartományi Tudományügyi Titkárság is támogatta.

Feltehetően eddigi munkánk elismerésének jeléül, a Miniszterelnöki Hivatal a 2010-es esztendőben is jóváhagyta a kiemelt jelentőségű nemzeti intézménynek járó támogatást, ami lehetővé teszi az intézmény tetőterének részleges adaptálását is. Egyébként a tetőcsere költségeinek fedezését a Tartományi Oktatási Titkárság biztosította, melyhez ezúttal a Szabadkai Polgármesteri Hivatal is hozzájárult.

Felismerve az újonnan megalakítandó Magyar Nemzeti Tanács fontosságát, a Kar a Magyar Összefogás listájának kialakításában is aktívan részt vett.

Dísztermünk számos rendezvénynek adott otthont: többek között a Tehetségpont találkozójának is, melynek megnyitóját Sólyom László köztársasági elnök is megtisztelte jelenlétével. Ezen kívül itt tartották a közoktatási konferenciát, továbbá bemutatkozott az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara, valamint a Pax Humana, és programbemutatót is láthattunk Interaktív multimédia az oktatásban címmel. Június elsején könyvbemutató volt, melyet a Tartományi Oktatási Titkársággal karöltve szerveztünk meg.

Április 13-án a neves magyarországi nyelvtudós, Kontra Miklós a szótárkészítésről, november 16-án pedig Boros János filozófus, intézeti igazgató tartott előadást Kantról.

Hagyományainkhoz híven számos kiállítás került megrendezésre, nevezetesen a Bánki Donát- és Ortutay Gyula-féle, valamint Molnár Imre képzőművész és Szalai Attila karikaturista állította ki műveit.

Doktori képzéshez folytatott kutatásokat finnországi vendégünk Pirko Marti zenetanárnő, aki egy élvezetes előadással mutatkozott be hallgatóinknak. Ugyanakkor három hallgatónk a kaposvári, kettő pedig a szegedi tanítóképző karon vendégeskedett október 1. és 31. között.

A Kar dékánja a Debreceni Egyetemi Napokon, a február 5-én és 6-án megrendezett Kárpát-medencei Magyar Felsőoktatási Fórumon a vajdasági magyar felsőoktatás kérdéseiről tartott előadást. Oktatási prodekanunk és tanácselnökünk részt vett a debreceni Kárpátmedencei Mentálhigiénés Kollégium első konferenciáján október 7. és 9. között, valamint Pécsen 15-én és 16-án a Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszékének 20 éves jubileumi tanácskozásán. A Hallgatói Önkormányzat tevékenysége is számottevő volt ebben az évben. Március 15-re és október 23-ra emlékeztek hallgatóink, továbbá felvállalták Bíró Károly, egykori szabadkai polgármester sirjának gondozását, júniusban pedig az összegyűjtött adományait a csángó magyarokhoz juttatták el. Jótékonykodásuk címzettjei decemberben a Kolevka és a Žarko Zrenjanin iskola lesz.

Köszönve a Miniszterelnöki Hivatal támogatásának, nem maradtak el a szakmai kirándulások sem: az elsőévesek a kelebiai ménesbe látogattak el, a másodévesek Újvidéken és Péterváradon jártak, a harmadévesek pedig Európa kulturális fővárosát, Pécsen látogatták meg. A negyedévesek úti célja ezúttal Róma volt.

A budapesti mesemondóversenyen Agócs András képviselt bennünket, a Népkör által szervezett Szülőföldünk Pannónia elnevezésű pályázaton pedig Benedek Eleonóra. A hétvégén megtartandó újvidéki Diákköri Konferencián tizenhatan képviselik a Kart, Mohácsi Huba negyedéves hallgatónk a plenáris tudományos diákköri ülészak egyik előadója lesz.

A szabadkaiak adományozó kedve nem lankadt ebben az évben sem: Bartus Júlia könyveit hagyományozta ránk míg Kuktin Fecskés Erzsébettől a dísztermi zongorát kaptuk. A könyvadományok jeletősebbikét Kontra Miklós juttatta el hozzánk.

A diplomaosztás ünnepi pillanatához érkeztünk. Mielőtt ezt megtennénk, engedjenek meg egy rövidke méltatást, ugyanis ma többek között az MTTK-ra 2006-ban iratkoztak, tehát a fakultás első generációjának képviselői kapnak diplomát. Akkor 36-an nyertek felvételt, s közülük ma harmincan vehetik kézbe a tanítói képesítésről szóló okiratot. Velük kapcsolatban el kell mondanunk, hogy egy nagyon jó generációról van szó, az indítás tehát az elvárásoknak megfelelően alakult. Ők már egyértelműen a bolognai oktatási folyamatok szellemében tanulhattak megfelelő körülmények között, s valóban kiváló eredményeket értek el, bizonyítja ezt a harminc diploma. Elmondhatjuk tehát, hogy első generációnk méltó partner volt az intézményépítésben, s követendő példa is lett az eljövendő generációk számára. Ezt akartam itt és most megköszönni nekik!

! TANULMÁNYOK



BALAŽEVIĆ Éva

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
Szerbia
evalalazevic@yahoo.com

A gyermekhangszerek alkalmazása az általános iskola alsó tagozataiban

Összefoglaló

Az ének-zene tanításának általános iskolai feladatai közé tartozik a gyermekhangszerek megismertetése és megszerettetése. A hangszeren való játék, a gyermekhangszer-készítés elengedhetetlen a kisgyermek zenei nevelésében. Elősegíti a gyerekek magasabb rendű érzelmeinek kibontakoztatását, élménygazdag, harmonikus fejlődésüket. Továbbá fejleszti a gyermek hallását, ritmusérzékét, a manuális készségét, valamint a kreativitását. Carl Orff kiváló német gyermekhangszer-készítő állítása szerint a modern világ hajszolt életvitelének ellensúlyozására szolgál a zenei élmény, a zene élvezete és művelése.

Ezért a gyermekhangszereken való játék, a társas zenélés, a hangszerekkel kísért egyéni és közös éneklés – a gyermek számára didaktikus célból készült művek játéka – alakítja ki a felnőttkori zenélés, a „komoly” hangszerek tanulásának igényét.

Kulcsszavak: általános iskola, zenei nevelés, értelmi képességek (figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet, kreativitás, ritmusérzék) fejlesztése, Orff-gyermekhangszerek

A zene a művészetek egyik főbb ága, ezért az iskolai zeneórákon nem csak egyszerűen zenei, hanem művészeti nevelés is folyik, amely a gyermek sokoldalú fejlődésének érdekében helyet kap a nevelési rendszerben. Lényege, hogy az ismeretek elsajátításán, a képességek fejlesztésén túl a tanulókat a művészeti hatás iránti érzékenységre, annak tudatos felfogására is nevelni kívánja. A művészeti hatás érzelmi, emocionális hatás, amelyet a zene kifejezőeszközei keltenek a mű előadójában és hallgatójában. A zeneművészeti órákon értékes zeneműveket és azok igényes előadását mindig biztosítani kell. A zenével való foglalkozás általános öröme maga az éneklés, a gyakorláshoz kapcsolódó sikerélmények sora, a játékos foglalkozások, a hangszereken való játék, a hangszerkészítés stb.

Nagyon fontos, hogy a tanító személyisége kreatív fantáziával rendelkezzen, mert kreatív egyéneket nevelni csak ilyen tanító képes. Minden gyermekben megvan az ismeretlen dolgok iránti kíváncsiság, a felfedezésre és kalandra vágyó hajlam. Azért fontos a tanító személyisége, hogy a felsorolt igényeket ki tudja elégíteni. A gyermekeknek nagy élményt jelent az éneklés. Miután felfedezték saját hangjukat, többre vágnak. Ezért életükbe fokozatosan belépnek a gyermekhangszerek. A gyermek éneklés közben érzi a dallam lüktetését. Ezt a készséget járással, játékos mozgással, tapssal fejleszthetjük.

Az általános iskola alsó osztályaiban az énektanítás területén az elmúlt években a gyermekhangszereket indokolatlanul mellőzték. Teret hódított az a téves és káros nézet, hogy az alsó tagozatokon nincs szükség a gyermekhangszerek alkalmazására. Csak azért terjedhetett el ez a felfogás, mert nem tudatosították eléggé a hangszerek jelentőségét; azt, hogy a gyermek számára nem csak az osztálytársai és a tanító éneke jelentik a zenét.

A másik ok az, hogy az iskolákban nincs elegendő gyermekhangszer. Pedig ahogyan a többi tantárgyhoz szükséges segédeszközök beszerzéséhez segítséget kapnak a tanítók, ugyanúgy el kell érni a gyermekhangszerek beszerzését is.

A hangszer a zenei nevelésben olyan segítség, amelyet nem szabad kiaknázatlanul hagyni!

Carl Orff és a gyermekhangszerek keletkezése

Már 1924-ben ismert volt Carl Orff neve. Mint kiváló karmester, zeneszerző és hangszerkészítő, Dorothee Güntherrel együtt megalapították a Günther Tánc és Torna Iskolát. A hangsúly itt a ritmikai improvizációra került. A Günther-féle iskolában keletkezett a legtöbb Orff-technika, -tananyag, -gyakorlat és -hangszer. Annak érdekében, hogy segítsék az iskolai növendékek mozgulatainak hangszeres kíséretét, néhány melodikus-ritmikus hangszert kellett készíteni. Ezeket Carl Maendler zongorakészítő alkotta meg, és fejlesztette ki több éven át. Különböző hangterjedelmű fa- és fémlapokkal felszerelt xilofon, harangjáték, metalofon készült, a megfelelő hang neve minden lapra rákerült. Üstdob, dob, csörgők, cintányér egészítették ki a sort. Curt Sachs segítségével a berlini múzeum régi hangszereinek másolataként blockflöte család került az instrumentáriumba. A furulya azért fontos része az együttesnek, mert e hangszer a dallamvonalat folyamatosan fenn tudja tartani. Ami a játék technikai részét illeti, elsősorban Orff egyik tanítványának, Hans Bergesének a nevét kell megemlíteni, ő fejlesztette ki a hangszerjáték iskoláját.

Napjainkban az Orff-módszer a leginkább elterjedt. Ennek oka egyrészt látványossága és vonzereje, ugyanis a mutatós hangszerekkel a kisgyermekek hamar megtanulnak eredményesen szerepelni.

A 4–14 éveseknél a hangzás csodája és a siker élménye rögtön megteszi hatását. A módszernek egyidejűleg más eredménye is születik: a közösség, az együtt zenélésben a „te” és a „mi” fogalmának felfedezése.

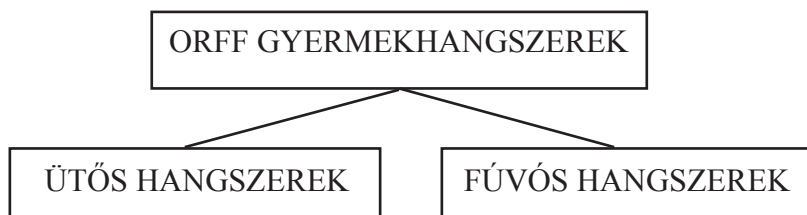
Orffnál az esztétikai tapasztalás kifejlesztésére a következő törekvéseket találjuk:

- ∞ Ritmusérzék fejlesztése beszéddel és testmozgással.
- ∞ Zenei rögtönzés képessége.
- ∞ Zenei alkotás érzékének fejlesztése.
- ∞ Az Orff-hangszerekre alapozott hangszeres képesség fejlesztése.
- ∞ Utánzás és rögtönzés Orff-hangszereken.

A mai gyermekhangszerek

E fogalomkörbe azokat a nem klasszikus hangszereket soroljuk, amelyek kezelése nem követel túlzott előtanulmányokat. Orff gyermekhangszereit két nagy csoportra oszthatjuk:

- ∞ Ütős hangszerek.
- ∞ Fúvós hangszerek.



1. ábra: Orff-gyermekhangszerek felosztása

Ritmikus-ütős hangszerek	Dallamos-ütős hangszerek	FURULYA
DOBOK	HARANGJÁTÉK	
Kisdob	Metallofon	
Pergődob vagy úttörődob	Xilofon	
Kézidob vagy tornadob		
Csörgődob		
CINTÁNYÉR	ÜSTDOBOK	
TRIANGULUM		
CSÖRGŐK		
Rumbatök		
Csengettyű		
Harang		

A gyermekekkel ismertessük meg a hangszerek hangját, alakját, játékmódját! Vegyék észre azt is, hogy a hangszerek megszólaltatása még nem jelent dallamjátszást! Mielőtt kezükbe adnánk a hangszereket, mondjuk meg a neveiket, pár szóval ismertessük és mutassuk meg a használati módjukat!

Az első két osztályban a ritmikus-ütős hangszereken van a hangsúly. Ezek pálcikák, különféle dobok, cintányér, triangulum, csörgők. Itt még csak az egyenletes lüktetés a gyermekek játékanak célja. Ha az ének kísérésekor önkéntelenül áttérnének a dal ritmusának játszására, ne intsük le őket!

A harmadik osztályban tanítványaink megismerkednek a dallamos-ütős hangszerekkel. A leggyakrabban használt ilyen hangszer a metallofon.

A negyedik osztályban pedig a fúvós hangszerekkel, a furulyával bővül a gyermekek hangszerállománya.

A gyermekhangszerek előnye, hogy rajtuk a játék gyorsan és könnyen elsajátítható. A leggyakrabban használt gyermekhangszerek a furulya, metallofon, xilofon, dobok, csörgők, cintányér, triangulum, pálcikák. Ezek a hangszerek a következőkre használhatóak:

- ∞ Ritmikai és melodikai jelenségnek, dallamoknak és együtthangzásoknak szemléltetésére.
- ∞ Jól megtanult dalok szép előadásában való kíséretre.
- ∞ Zeneművek bemutatására.
- ∞ Hangszerkíséretes művek előadására.
- ∞ Társas zenélésre.
- ∞ Hallásfejlesztésre.

Mindegyik eszköz, illetve ritmushangszer más és más fogással, mozgással szolgáltatható meg. Tehát, fejleszti a gyermek manuális készségét is.

Néhány szempont, amire a tanítónak oda kell figyelnie a gyermekhangszerek alkalmazásánál:

- ∞ Minden ütés kézemeléssel kezdődik. Az emelés arról a pontról induljon, ahová ütni szeretnénk, nem pedig a levegőből, mert ettől lesz pontatlan a megszólaló ritmus.
- ∞ Az emelés nagysága függ a ritmus értékétől. A rövid ritmusértékeket kicsi, a hosszúakat nagyobb mozdulattal kezdi.
- ∞ Lehetőleg ugyanoda üssünk, mert ott kapunk hasonló hangszínt!
- ∞ Ha új eszközöket ad a tanító a tanulók kezébe, engedje meg egy rövid ideig szabadon csörögni-zörögni őket – utána könnyebben tudja őket irányítani.
- ∞ Meg kell tanítani tanítványainkkal megszólaltatni a hangszereket különböző hangszínekben és dinamikai árnyalatokban.

A gyermekhangszerekből összeállíthatunk egy kisebb zenekart is. Gondolkodni kell azonban a hangszerek jó összehangolásáról. Igen hangulatossá tehetjük a zeneórát, ha a daloláshoz a ritmus- és dallamképző munka során megszólaltatjuk a hangszereket.

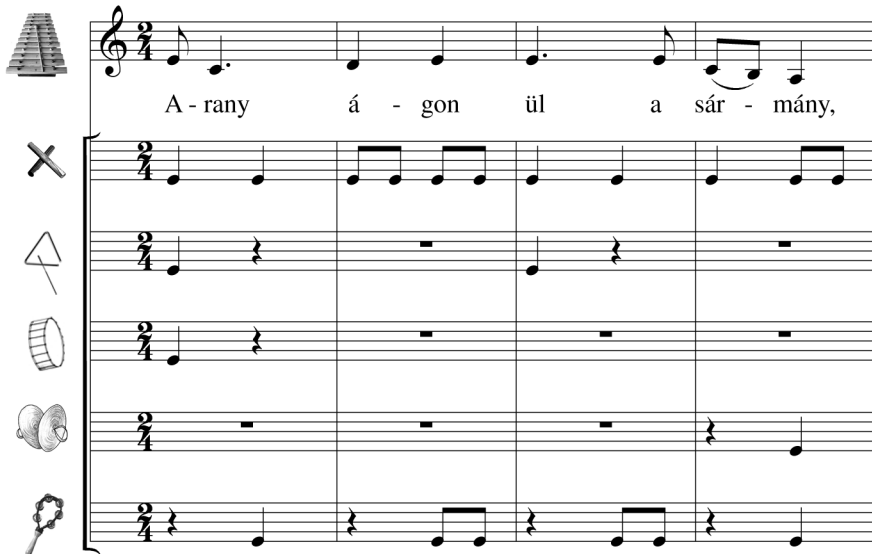
Gyermekhangszereket használhatunk a zenei szakkörökön is. Ezeken az órákon felkészíthetjük tanulóinkat iskolai ünnepségekre, rendezvényekre, esetleg a tanítási órán zenei bemutatásban való részvételre; szólókra és hangszeres művekre.

**GYAKORLATI PÉLDÁK:
GYERMEKDALOK HANGSZERELÉSE
ORFF-GYERMEKHANGSZEREKRE**

Arany ágon ül a sármány

Szöveg: Weöres Sándor

Zene: Szabadi Violetta



A - rany á - gon ül a sár - mány,



Ki -csi dalt fúj fu - vo - lá - ján,

A - rany é - gen ül a bá - rany,

Be - le - zen - dít ci - te - rá - ján.

Aranyablak

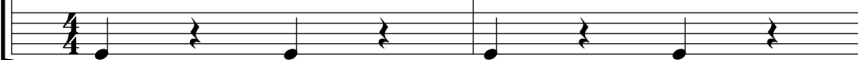
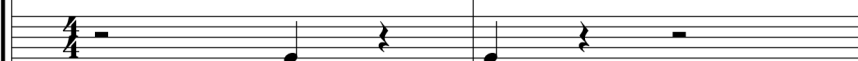
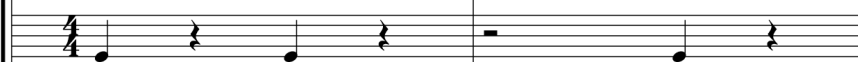
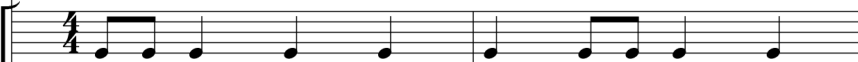
Szöveg: Károlyi Amy
Zene: Gyurcsik Stefánia

Moderato

i



Nyug-vó nap fé - nyét ör - zi az ab - lak
Lec-két be - tűz - get, szó - kat ta - gol - gat:
Sza-vak-ból me - se szö - vő - dik las - san,



Kis - le - ány ol - vas hát - tal a nap - nak.
a be - tűk szó - vá ősz - sze - fo - nód - nak.
kis - le - ány ol - vas a - rany -ab - lak - ban.



Kis - le - ány ol - vas hát - tal a nap - nak.
a be - tűk szó - vá ősz - sze - fo - nód - nak.
kis - le - ány ol - vas a - rany-ab - lak - ban.

Füstbement terv

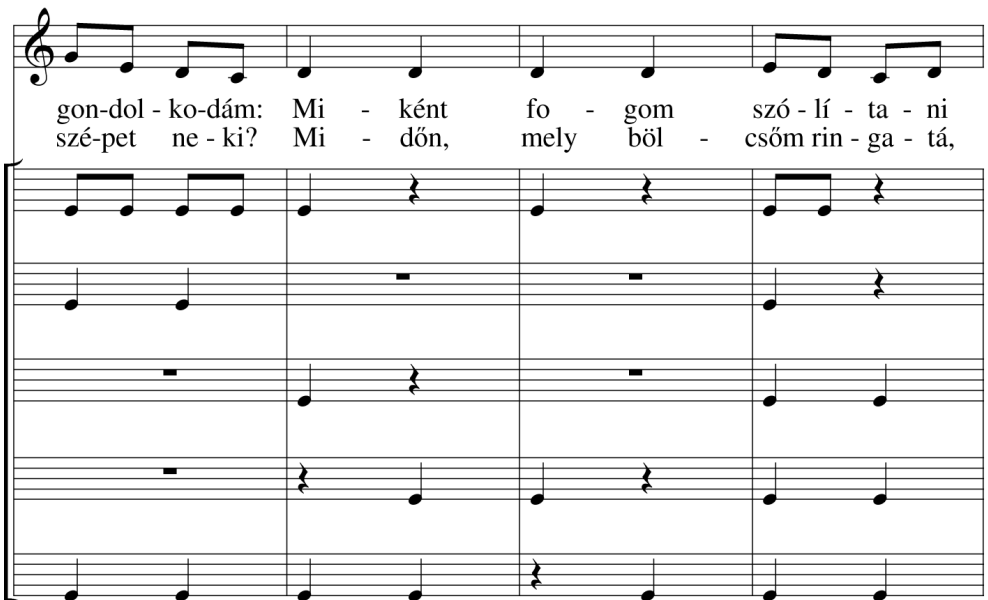
Szöveg: Petőfi Sándor

Zene: Kiss Gyöngyvér



E - gész ú - ton - ha - za - fe - lé - A - zon
Mit mon - dok majd e - lő - ször is Ked - vest,

The score includes a piano part and five percussion parts: triangle, xylophone, snare drum, cymbal, and tambourine. The piano part is in 2/4 time, and the percussion parts are in 2/4 time.



gon-dol - ko-dám: Mi - ként fo - gom szó - lí - ta - ni
szé-pet ne - ki? Mi - dőn, melyből - csőm rin - ga - tá,

The score continues with the piano part and five percussion parts. The piano part is in 2/4 time, and the percussion parts are in 2/4 time.

Rég nem lá - tott a - nyám?
A kart ter - jesz - ti ki.

Mesebolt

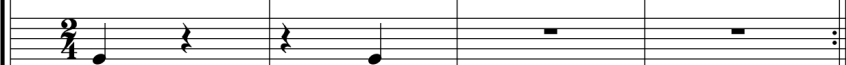
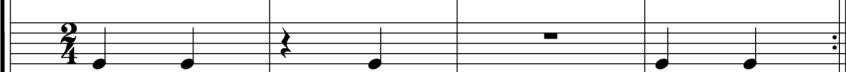
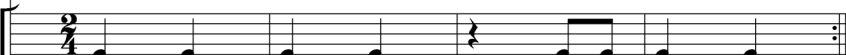
Szöveg: Gazdag Erzsé

Zene: Rúzs Sára

Allegro



Volt egy-szer egy me-se-bolt, Ab-ban min-den me-se volt.



Fi - ók - já - ban tör - pék ül - tek, Ví - zi - lá - nyok he - ge - dü l - tek.



Fi - ók - já - ban tör - pék ül - tek, Ví - zi - lá - nyok he - ge - dü l - tek.

Ha a világ rigó lenne

Szöveg: Weöres Sándor

Zene: Nagy Zsolt



Ha a vi - lág ri - gó len - ne,



Kö - té - nyem - be ő fű-tyül - ne, Éj - jel - nap - pal

szé-pen szól - na, Ha a vi - lág ri-gó vol - na.

Oh, mi szép is...

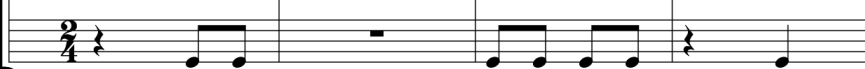
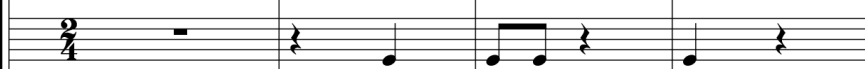
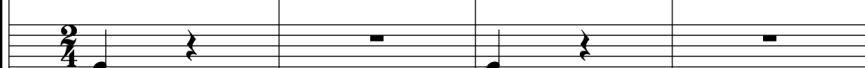
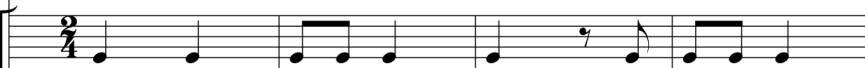
Szöveg: Jovan Jovanović Zmaj

Zene: Körmendi Zsóka

Moderato



Oh, mi szép is E vi - lág!... Ott a cser-mely, Itt vi - rág;
Ott Du-nánk visz Szín-a-ranyt; Fent bo-kor, zöld Fű a - lant;



Itt ve - tés, ott Rét te - rül; Árny fut ott a Fény el - ül;
Csa-lo - gány az Á - ga - kon ... S én a pá - rom Hall-ga-tom!

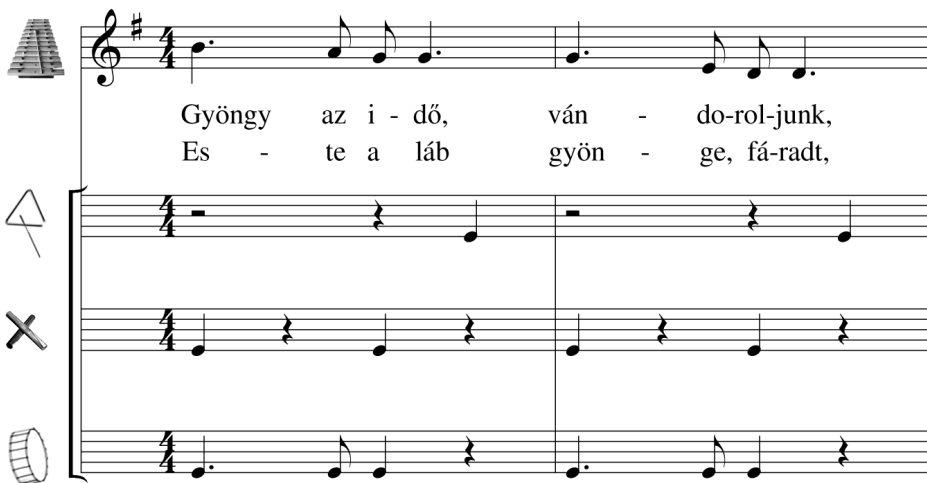


Itt ve - tés, ott Rét te - rül; Árny fut ott a Fény el - ül;
Csa-lo - gány az Á - ga - kon ... S én a pá - rom Hall-ga-tom!

Barangolók

Szöveg: Weöres Sándor

Zene: Kis Izabella



Gyöngy az i - dő, ván - do-rol-junk,
Es - te a láb gyön - ge, fá-radt,



Nincs sze-ke-rünk, ban - du-kol-junk, Las - sú fo-lyó
Lom - bok a-latt né - zünk á-gyat. Szöcs - ke-bo-kán

á - ga mel-lett Jár - - juk a halk fűz - fa-ber-ket.
jó az á - lom, Száll a vi-lág lep - ke-szár-nyon.

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. The vocal line is on a single staff with a treble clef. The instrumental accompaniment consists of three staves: a treble staff and two bass staves. The melody is simple and repetitive, with a clear harmonic structure. The lyrics are in Hungarian and describe a peaceful scene of a forest and a world of leaves.

Gida a piacon

Szöveg: Michael Babinka

Zene: Kocsis Tímea



Ki - fu - tott a kis - gi - da
Csel - leng sze - gény, nem tud - ja
Ha a nyu - szit meg - hív - ná,



a pi - ac - ra reg - gel, a - mi - kor még
a so - ka - da - lom - ban, u - gyan me - lyik
nem vol - na baj it - ten: úgy él az a

ká - posz - tát is ve - het ott az em - ber.
ká - posz - ta is íz - lik a leg - job - ban.
ká - posz - tá - ban, mint a hal a víz - ben.

Erika és a csigák

Szöveg: Cs. Simon István
Zene: Simon Karolina



Is-me - rek egy kis - lányt, sző - két, tu - ri - sat,



úgy hív-ják, hogy E - ri - ka. E - ri - ka nap-hosz-szat

csi - ga - há - za - kat raj-zol-gat lá-bá - val a por - ba.

The musical score consists of two systems. The first system features a vocal line on a single staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is composed of eighth and quarter notes. Below the vocal line, the lyrics are written in Hungarian: "csi - ga - há - za - kat raj-zol-gat lá-bá - val a por - ba." The second system shows the piano accompaniment, which is written for three staves (treble, middle, and bass clefs). The accompaniment includes various rhythmic patterns, including eighth and quarter notes, and rests.

Száncsengő

Szöveg: Weöres Sándor
Zene: Gyurkovics Virág

Éj - mély-ből föl - zen - gő - Csing-ling-ling - szán-csen-gő.

Szán-csen-gő - Csing - ling - ling - Tél öb - lén hal - kan ring.

Földobban két nagy ló
– kop-kop-kop – nyolc patkó.
Nyolc patkó – kop-kop-kop –
Csönd-zsákból hangot lop.

Szétmálló hangerdő
– Csing-ling-ling – száncsengő.
Száncsengő – csing-ling-ling –
Tél öblén távol ring.

The use of musical instruments for children in lower grades of elementary school

Summary

One of the main tasks of teaching music in elementary school is introducing children's musical instruments and making their little users fond of them. Playing on a children's musical instrument, together with making one, is essential in early childhood music education. It helps unfold a child's higher feelings, their lively and harmonious development. Furthermore, it develops a child's hearing, sense of rhythm, the manual skills and creativity.

Carl Orff, an excellent German children's instrument maker claims that in the musical experience creates balance in the modern, hectic lifestyle, as well as the enjoyment of making music. Therefore, playing on children's instruments, alone or together, singing accompanied by instruments - playing pieces of music made with a didactic purpose for children - all create the adult's future need for music and the need for learning "serious" musical instruments.

Keywords: elementary school, music education, development of cognitive abilities, development of rhythm sense, Orff's children's instruments

Felhasznált irodalom

1. Bodó B. (2003): Gyermekhangszerek készítése és használata az alsó tagozaton. Kaposvári Egyetem, Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár.
2. Deák – Sárosi L. (1997): Könyv a zenéről (új módszer a komolyzene elvi és gyakorlati kérdéseinek megoldására). Edition Simonfly, Budapest.
3. Hovánszky J. (1994): Zenei nevelés az óvodában (szöveggyűjtemény az óvóképző főiskolák hallgatói számára). Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola, Hajdúböszörmény.
4. Laczó Z. (1985): Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatában. Tankönyvkiadó, Budapest.



BEKE Ottó

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
Szerbia
bekeo@freemail.hu

A Berta Ferenc Zsebszínház története - II. fejezet

Összefoglaló

A dolgozat a Berta Ferenc Zsebszínház 2002/2003-as évadjának történetét dolgozza fel. A kulturális-művelődési csoportosulás ebben az időszakban is hozzájárult a nyugat-bácskai színházi élet fellendítéséhez. Alfonso Paso spanyol szerző *Az (I)gazság visszaüt* című két felvonásos vígjátékát mutatták be, Barácius Zoltán rendezésében. A Berta Ferenc Zsebszínház művelődési tevékenységét ezúttal sem csak színházi műkedvelés útján valósította meg, ugyanis a szóban forgó időszakban is megrendezte az immár hagyományosnak tekintett Találkozásokat.

Kulcsszavak: Berta Ferenc Zsebszínház, 2002/2003-as évad, szerző, rendezés, műkedvelés

A következő színházi darab és a következő sikeres évad

A Berta Ferenc Zsebszínház által bemutatott, immár Barácius Zoltán által rendezett következő darab Alfonso Paso spanyol szerző *Az (I)gazság visszaüt* című két felvonásos vígjátéka volt. A darabválasztás, miként az a 2002-ben a Kaméleon című Edgar Wallace-mű adaptációja esetében is történt, a társulat színházi elképzeléseit, a hagyományosabb színházi formanyelv iránti elkötelezettségét tükrözte. A darabban szerepet kapott Györfi Klára, Györfi Sándor, Rezicska László és Petrović Lazar Zomborból, Robotka István, Robotka Angéla, valamint Hodnocki Marić Mónika Szenttamásról, Dienes Mihály Bácskertesről (Kupuszináról) és Dognár Zoltán Verbászról. A ságó a bácskertes (kupuszinai) Guzsvány Erzsébet volt. A zenéért Rezicska László, a fényekért Stágl Zoltán, a színpadképért pedig Petrović Lazar, Györfi Sándor, Kekez Mirko és Mijin Joza volt felelős. Az előadás díszleteit és plakátját Györfi Sándor tervezte. A települések fenti során végigtekintve nyomban világossá válik, hogy a Zsebszínház ezúttal is igyekezett eleget tenni azon elképzelésének és tervének, hogy tevékenységével a vendégszerepléseknél sokkal közvettebb módon a teljes régió művelődési életét gazdagítsa. A darab színpadra állításában résztvevő személyek – főleg a tapasztalatszerzés, a színházi jártasságok elsajátítása, átadása és fejlesztése folytán – a megszerzett, illetve magasabb szintre emelt tudásukat saját településük művelődési életében is sikerrel kamatoztathatták. Miként Györfi Klára fogalmazott: „éppen az a cél, hogy a profi rendezőtől tanultakat ki-ki hazavigye saját egyesületébe, csoportjába, településére, s ott immár egy magasabb szintű tudás birtokában művelje tovább a színjátszást”. (Fridrik Cirkli 2003: 3) Az adott összefüggésben érdemes idézni Barácius Zoltánnak a nyugat-bácskai és általában a szórványmagyar települések művelődési életére vonatkozó alábbi megjegyzéseit: „Mint azt már korábban is jó néhány példa igazolta, ezúttal is a műkedvelők igyekeztek ellensúlyozni az áldatlan állapotot, de minden igyekezet ellenére a helyzet soha nem volt még ennyire riasztó, mint napjainkban. Rengeteg vajdasági településen szűnt meg a műkedvelés az elmúlt másfél évtizedben.” (Fridrik Cirkli 2003: 3) Hasonló véleményének adott hangot Fekete J. József 2003-ban arra az

újságírói kérdésre válaszolva, hogy mi készítette a zombori művelődési életben való tevékeny részvételle: „Az 1990-es évek végére, amikor megszűnt a vajdasági amatőr színház, Nyugat-Bácskában teljesen elhalt a színi amatőrizmus. Csak Kupuszinán történt egy s más, valamint Bezdánban volt egy alkalmi nekifutás. Ebben a helyzetben a több mint negyvenévi színpadi múltat maguk mögött tudó Győrfi házaspárral, Klárával és Sándorral, az egykori vajdasági magyar amatőr színház alapítóival úgy éreztük, nem szabad az enyészetnek átengedni a több évtized alatt megteremtett értékeket, nem szabad magukra hagyni az amatőr színészeket és rendezőket.” (Kovács 2003: 7)

A Zsebszínház tagsága 2002 szeptemberében kezdte meg a munkát a Paso-darab bemutatására. A Zsebszínház zombori székhelyű próbatermében kezdték meg a próbák sorozatát, majd pedig megfelelő színpad hiányában Szenttamáson folytatták a felkészülést. Összesen közel 20 egész napos, reggel 9-től este 10 óráig tartó próbát tartottak. A bemutatóra 2003. január 18-án, vasárnap 19 órai kezdettel a szenttamási Arany János Művelődési Egyesület nagytermében került sor, ahol is a 260 férőhelyes nézőtér teljesen megtelt. Másnap, tehát január 19-én 19 óra 30 perces kezdettel immár a zombori közönség tekinthette meg a darabot a városi Népszínházban. A zombori bemutatót szintén siker kísérte, az előadást több mint 300-an tekintették meg ez alkalommal. Február 7-én Őrszálláson (Štanišićon), a következő napon pedig Bácskertesén (Kupuszinán) vendégszerepelt a Zsebszínház társulata. Február 21-én Verbász, 22-én Doroszló, 29-én Nemesmilitics, március 6-án Szilágyi, 14-én pedig Kisoroszi, Berta Ferenc, a Zsebszínház névadójának szülőfaluja adott otthont az előadásnak. Szeptember 10-én a Bezdáni Színházi Napok keretében lépett színpadra a Zsebszínház társulata. A felsorolásból nem szabad kifejeíteni, hogy többek között a bácsgyulafalvi (telecskai), a külai, a topolyai, a nagybecskereki, a péterrévei, a pirosi és a veprődi közönség is megtekinthette a Zsebszínház társulatának előadását.

A Berta Ferenc Zsebszínház nem csupán azzal járult hozzá a nyugat-bácskai műkedvelés gazdagodásához, hogy immár második színházi előadásával tájolt a környező és a távolabbi településeken, hanem azzal is, hogy megszervezte a nagybecskereki székhelyű Madách Színház társulatának Szép volt, be szép című operettjének március 16-i vendégjátékát a zombori Népszínházban. A műsort, amelyben Balázs György, Balázs József, Boldizsár Márta, Halmai Tibor, Ivanica Diana, Izelle Károly, Kamrás Szonya, Kiss Erzsébet, Mezei Mónika és Szántó János szerepelt, a szórakoztató est keretében színpadra is lépő Izelle Károly rendezte. A zenekarban Konrád Emma zongorán, Balázs Szilvia fuvolán, Fábián Zoltán bőgőn, Virág Mihály és Fazekas Imre pedig hegedűn játszott. A világosító Tóth Eduárd volt. A műsorban Kálmán Imre Csárdáskirálynő és Marica grófnő, valamint Szirmai Albert Mágnes Miksa című operettjének közismert dalai hangzottak el.

A Berta Ferenc Zsebszínház művelődési tevékenységét ezúttal sem csak színházi műkedvelés útján valósította meg, ugyanis a 2002/2003-as évadban is megrendezte az ebben az időben immár hagyományosnak tekintett Találkozásokat. A Találkozások keretében a Magyar Polgári Kaszinóban szeptember 24-én, vagyis a hónap utolsó keddjén a hetvenedik születésnapját ünneplő Koncz István (írói álneven: Weiss Zoltán) mutatta be a közönségnek Salom című verseskötetét 18 órai kezdettel. (Különösen fontos hangsúlyozni a konkrét időpontot és a helyszínt, ugyanis azok állandósága is nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a rendezvénysorozat bevonuljon a köztudatba.) Koncz István könyvének bemutatójával egyidejűleg a Ka-szinóban zsidó kegytárgyakból összeállított kiállítás nyílt. Az est házigazdája Fekete J. József és Győrfi Sándor volt. Vendégként továbbá fellépett Győrfi Klára. Zenélt a Story együttes. A rendezvényre összesen 96 néző volt kíváncsi.

Az évad következő, október 29-i rendezvényének vendége dr. Balla Ferenc és dr. Balla István volt. A helytörténészként, Bezdán történetével foglalkozó kutatóként is közismert két bezdáni orvost dr. Silling István mutatta be. Az érdeklődők megtudhatták, hogy a Balla testvérpárnak 2002-ig immár három, a település történetével foglalkozó könyve jelent meg. A vendégek érdeklődési körével, kutatási területével kapcsolatban továbbá arra is fény derült a beszélgetés alkalmával, hogy Balla Ferenc néprajzzal és egészségügy-történettel is foglalkozik. A rendezvényen megnyílt továbbá Visinka Jenő képkiallítása. Az est házigazdája Fekete J. József és Györfi Sándor volt. A zenét ismételten a Story együttes szolgáltatta. Október 29-e alkalmából Györfi Sándor a délvidéki magyar színháztörténet napjáról is megemlékezett. A rendezvényen 86 néző vett részt.

November 26-án B(ezdáni) Foky István, bezdáni születésű, Szabadkán élő író, dráma-, valamint hangjátékszerző volt a Berta Ferenc Zsebszínház vendége. Az esten a szerző többek között a nemrég megjelent Piknik a Mlakán című kötetét mutatta be. A novelláskötetből Gyurcsics Erzsébet és a Györfi házaspár olvasott fel szemelvényeket. A bemutatót Simendić Jovan képkiallításának megnyitója előzte meg a Kaszinó előcsarnokában. Az alkotásokat Fekete J. József méltatta. Ez alkalommal egy további kiállítást is megtekinthetett az összesen 112 lelket számláló közönség, ugyanis a Kaszinó nagytermében megnyílt Boros György grafikusnak a bemutatott B. Foky-kötetben megjelent illusztrációinak a tárlata. A rendezvényen fellépett továbbá a Hajnal Ila és Antunović Ivana alkotta fuvolakettős. Mindketten Sokola Anica tanítványai. Az est házigazdája Fekete J. József és Györfi Sándor volt.

A decemberi Találkozásokon Törkőly István, a Magyar Szó nyugalmazott zentai újságírója vendégeskedett Zomborban. A rendezvényt ezúttal a szervezők a karácsonyra való tekintettel nem a hónap utolsó keddjére, hanem 17-ére időzítették. A 113 megjelent néző megismerkedhetett a vendég ezt megelőzően máshol még be nem mutatott Akikért nem szolt a harang és a Jó Isten! Mennyi vad... című kötetével. A szerző előbbi, a fasiszmus elleni felszabadító háborúban – érvelése szerint nagyobbára kényszerűségből, mintsem lelkesedésből – részt vett vajdasági magyar frontharcosok számos vallomását tartalmazó könyvét Fekete J. József méltatta. Törkőly utóbbi kötete a zentai vadászat történetét dolgozza fel, s ily módon bemutatása szervesen kapcsolódott Firány Gézának zombori vadásztrófeákból összeállított s a rendezvény keretében megnyílt kiállításához. Az est két további vendége, Ürményi Ferenc és Tóth László vadászélményeiről számolt be. A rendezvény érdekes színfoltját képezte a Boy, Brit, Din, Ram, Lex és Pedro névre hallgató vadászkutyák bemutatkozása. Az est házigazdája ezúttal is Fekete J. József és Györfi Sándor volt.

A következő 2003-as naptári évben első alkalommal január 28-án, ismételten a hónap utolsó keddjén került megrendezésre a Berta Ferenc Zsebszínház hagyományossá vált, rendre száznál is több nézőt megmozgató Találkozások elnevezésű rendezvénye. Ezúttal Barácius Zoltán volt a zombori est vendége. Miként Fekete J. József kiemelte, tevékenységének fő irányvonalát nehéz (lenne) pontosan meghatározni, hiszen kipróbálta már magát színészként, rendezőként, színikritikusként, a műkedvelő színháztörténet támogatójaként, színháztörténész-ként, de filmkritikusként is, nagyobbára azonban – mint az az iménti felsorolásból is kitetszik – sohasem távolodott el igazán a színház és a színháztörténet ügyétől. A vele folytatott beszélgetés folyamán a Mestermutatványok, a Néhány boldog óránk és a Megkésétt rekviem című, számos zombori vonatkozást is tartalmazó könyve került szóba. A Találkozásokon immár megszokott módon az előszóban, főleg beszélgetések és eszmecserék formájában megnyilvánuló művelődésen túl a képzőművészet is felbukkant. Az ez alkalommal összegyűlt 144 néző a Bosnyák-Virágh Jolánta festményeiből összeállított kiállítást tekinthette meg. A tárlatot meg-

nyitó s Győrfi Sándor mellett az est házigazdájaként is közreműködő Fekete J. József mutatta be a közönségnek a festőnő addigi életútját. A rendezvényen közreműködött továbbá Győrfi Klára és első alkalommal a Berta Ferenc Zsebszínház Kisegyüttese.

A következő, február 25-én megrendezett Találkozások vendége dr. Silling István, a zombori Tanítóképző Kar docense volt, aki Vallási néphagyomány című művét mutatta be. Az ő esetében is ki kell emelni tevékenységi körének sokszínűségét, hiszen a néprajz s azon belül is a népi vallásosság kutatója, népi imádságok gyűjtője, szakavatott elemzője, továbbá nyelvész, főként a bácskertes (kupuszinai) nyelvjárás tudományos szintű ismerője, egyetemi tanár és nem utolsósorban költő. Útjaim című verseskötetéből Győrfi Klára olvasott fel szemelvényeket. Ezt követően Fekete J. József beszélgetett a vendéggel, akinek addig tizenként kötete jelent meg. Szóba került a szerző szépirodalmi alkotótevékenysége, az életművében hatványozottan jelen lévő egzakt tudományosság, de a tanítóképzés ügyét is érintették, s nagyvonalakban felvázolták Silling István életútját, pályájának történetét: az archaikus és nemritkán apokrif hitvilágot a mai napig is ápoló szülőfaluja, Bácskertes (Kupusza) iránti szeretét, apatini tanárkodását, elhelyezkedését a zombori történelmi levéltárban, a tudományos, magiszteri és doktori fokozat megszerzését, és az egyetemi oktatómunkát. Povázsán Mária és Povázsán László az est tematikájához illő módon egyházi dalokat adott elő. A rendezvény keretében a Kaszinó előcsarnokában Silling Nagyfejű Mária állította ki Esernyők című pasztellciklusát. A kiállítást Buzási Marganits Mária, zombori képzőművész-tanár nyitotta meg. Az est házigazdája Fekete J. József és Győrfi Sándor volt. A rendezvényt 97 néző kísérte figyelemmel.

A Berta Ferenc Zsebszínház március 25-én Varga Sándort, ritkán megszólaló, nagyobbára vajdasági magyar hetilapokban, különböző irodalmi orgánumban, folyóiratokban publikáló bácsgyulafalvi (telecskai) költőt, volt tanárt-iskolaigazgatót látta vendégül, akinek 2002-ben jelent meg Belémfalazottan című kötete. Fekete J. József méltatásában a költő személyiségének töprendő, tépelődő vonásait s költészetének a hallgatással és a megszólalással folytatott viaskodását emelte ki. A 99 nézőt megmozgató irodalmi est kísérelőrendezvényeként kiállítás nyílt Varga Sándor képzőművészeti alkotásaiból. A rendezvényen megemlékeztek továbbá a NATO-támadás negyedik évfordulójáról. Ennek kapcsán a házigazda teendőit Fekete J. József mellett ellátó Győrfi Sándor felolvasta Nagy Farkas Dudás Erikának, a Találkozások egyik korábbi vendégének az adott témakörben született, Mit idéz bennem a háborús készülődés? című újságcikkét. A rendezvényen közreműködött továbbá Győrfi Klára, valamint a Zsebszínháznak a Goretity István, Povázsán László, Jung Sándor és Wesselovszki Ernő összetételű kisegyüttese.

2003. április 5-én, szombati napon került sor a Berta Ferenc Zsebszínház keretében megrendezett, sorrendben 15. Találkozásokra, amikor is Vasagy Mária Silentium album című kötetét mutatta be a zombori közönségnek. Nem csupán a szombati nap okán bizonyult rendhagyónak a 15. Találkozások, a rendezvénynek ugyanis ezúttal a zombori régi Városháza díszterme adott otthont. Az írónő alkotását Fekete J. József ismertette. Vasagy Mária könyvéből Kollár-Balla Lenke olvasott fel részleteket. Az irodalmi esten fellépett továbbá Völgyi Katalin, a brüsszeli Királyi Akadémia énekművészeti tanszékének hallgatója, akinek szoprán énekét a brüsszeli intézmény posztgraduális képzésében részt vevő Székely István Isaac zongorán kísérte. A rendezvény házigazdája Fekete J. József és Győrfi Sándor volt. Az estre 62 néző látogatott el.

Április 29-én, vagyis ismételten a megszokott napon, a hónap utolsó keddjén, 18 órai kezdettel a Kaszinó nagytermében Dudás Károly író, újságíró, publicistát, lapszerkesztőt,

közeleti személyiséget látta vendégül a Zsebszínház. A rendezvény aktualitását az is biztosította, hogy Dudás Károly nemrég vette át a Magyar Írószövetség Szabó Zoltán-díját. A vele folytatott, Fekete J. József moderálta, többek között az irodalmi tevékenységet és a közszereplést, illetve azok egymáshoz való viszonyát, valamint a jövőbeli terveket taglaló beszélgetést megelőzően Dudás Károly megnyitotta Szalai Attilának a művelődési rendezvény részét képező karikatúra-kiállítását. Mint elhangzott, a karikaturista az ezúttal megnyitott zombori kiállításon kívül csupán egy alkalommal, Királyhalmán mutatkozott be önálló tárlattal a közönségnek. A házigazda teendőit Fekete J. József és Györfi Sándor látta el. A rendezvény záróakkordjaként Szalai Attila egy karikatúrával lepte meg a Magyar Polgári Kaszinót, Cirkul Rudolf, a Petőfi Sándor Művelődési Egyesület Műemlékvédő és Hagyományápoló Szakosztályának vezetője pedig egy emléklapot nyújtott át Dudás Károlynak a zombori magyarság tárgyi és szellemi értékeinek megóvásához nyújtott támogatásáért. A rendezvényen közreműködött a Berta Ferenc Zsebszínház Jung Sándor által vezetett Kisegyüttese. Az művelődési rendezvényre 104 néző volt kíváncsi.

A Zsebszínház művelődési-kulturális tevékenysége nem csupán a nyugat-bácskai és más, távolabbi területeken kitermelt kortárs értékek felkutatására és bemutatására irányul, hanem az irodalmi és egyéb hagyomány(ok) felvállalására és ápolására is. A kezdeményezés névválasztása ebben az összefüggésben is értelmezhető, természetesen amellett, hogy a nyugat-bácskai és egyáltalán a bácskai régióba való esetleges bezárkózás veszélyét (szimbolikusan is) semlegesíti avagy ellensúlyozza, mivel a Bánáthoz való kötődés fontosságára hívja fel a figyelmet. A névválasztás immár említett példáján túl a múlt értékeinek tudatosítására és ápolására az is ékes bizonyíték, hogy a Zsebszínház 2002. május 11-én, Herceg János születésének évfordulóján felvállalta, hogy gondozza az író sírját, valamint megemlékezik születésnapjáról. Herceg János zombori kultuszának megeremtése és intézményesülése kapcsán mindenképpen ki kell még emelni a Herceg János Emlékbizottság és Alapítvány 1995-es évi, az író halálát követő létrehozását, az 1998-tól (rendszerint) odaítélt Herceg János Irodalmi Díjat, valamint az 1999-ben megalapított Herceg János Diáksegélyező Egyesületet. A Berta Ferenc Zsebszínháznak a Herceg János-i hagyomány és szellemiség fenntartására irányú elképzeléseit és törekvéseit tehát ebben az immár több éves múltra visszatekintő tendenciában is ildomos és lehet értelmezni.

A felvállalt feladatoknak megfelelően a Zsebszínház vezetősége 2003. május 9-én, pénteken, 11 órai kezdettel alkalmi megemlékezést szervezett Herceg Jánosnak a zombori Szent Rókus temetőben lévő sírjánál. A megemlékezés kezdetén Fekete J. József irodalmárként és a Zsebszínház elnökeként, majd Doroszló nevében, ahol is Herceg János csaknem húsz évet töltött, és ahol a főutca az iránta való tisztelet jeleként a nevét viseli, Dautbegovics Zoltán szólalt fel. A Berta Ferenc Zsebszínház nevében Györfi Klára, Zombor község vezetősége részéről Horváth Ódry Márta, a zombori képviselő-testület alelnök asszonya, a Bieliczky Károly Városi Könyvtár képviselője pedig Vízi Edit helyezett virágot az író sírjára. A megemlékezés emelkedett hangulatát méltóképpen tükrözik Virág Istvánnak az esemény alkalmából a Dunatáj hasábjain Eddig panaszra jöttünk össze, ezúttal eldicsekedhetjük... című cikként alábbi megjegyzései: „A korábbi esztendőben panaszra jött a figyelő Herceg János sírhalmához a feledékenyekről és a hátat fordítókról keseregni, ezúttal azonban Fekete J. József büszkeséggel eldicsekedhetne, hogy a magyar művelődés tekintetében a kulturális térképről eltűnő Zombor már nem csupán a megkopott patinát fényszeríti, hanem ismét a vajdasági irodalom csúcsait ostromolja.” (Virág 2003: 3)

Május 27-én folytatódott a Berta Ferenc Zsebszínház Találkozások rendezvény-so-

rozata a Kaszinóban, amikor is 18 órai kezdettel, 80 néző előtt Fekete J. József irodalmárként mutatkozott be a zombori közönségnek. Fridrik Cirkli Zsuzsa újságíró, publicista méltatásában kiemelte, hogy Fekete, aki amellet, hogy a Berta Ferenc Zsebszínház elnökeként tevékenykedik, a Zombori Rádió magyar szerkesztőségének fő- és felelős szerkesztője, ez idáig 7 önálló kötetet és mintegy 700 tanulmányt, illetve rövidebb szöveget, cikket jelentetett meg. Györfi Klára a vendég ez alkalomra írt minibiográfiáját olvasta fel. Bence Erika többek között Fekete kötetéről szól. Az addig megjelentek az Olvasat, az Olvasat II., a Próbafüzet, a Próbafüzet II., a Próbafüzet III., a Szélgjegyzetek Szentkuthyhoz, valamint az Imádságos kolostor címet viselik. Györfi Sándor kérdésére válaszolva Fekete elárulta, hogy következő, sorrendben 8. kötete immár szépirodalmi jellegű lesz, s a Lemúriában nem múlik az idő címet viseli majd. A rendezvény keretében továbbá kiállítás nyílt Pető István fotóiból. A Kaszinó előcsarnokában elhelyezett tárlatot F. Cirkli Zsuzsa nyitotta meg. A rendezvényen a Berta Ferenc Zsebszínház tiszteletbeli tagjává fogadták Peák Juliát és Stágl Viktort. Az est házigazdája Györfi Sándor volt. Közreműködött a Berta Ferenc Zsebszínház Kisegyüttese.

Június 24-én Németh István író, újságíró, publicista látogatott el a Berta Ferenc Zsebszínház Találkozások rendezvényére. A vendég munkásságát Bordás Győző méltatta. A Németh Istvánnal folytatott beszélgetést Fekete J. József moderálta. Németh István megemlékezett Herceg Jánosról is, aki számára egyaránt volt előd, pályatárs és példakép. Elárulta, hogy őt éppen Herceg János nevezte el Parasztkirálynak, a Parasztkirályság címmel, 1954-ben megjelent, novellákat közreadó kötetének közérthető és igényes fogalmazásmódja alapján. A vendég Mit ér az ember, ha csak ír(ó) című, többek között az olvasótábor gyengüléséről szóló írását olvasta fel legutóbbi, sorrendben 25., Lélekvesztő címet viselő kötetéből. Közreműködött továbbá Györfi Sándor és Györfi Klára. Az est keretében kiállítás nyílt a Somborske novine karikaturistájaként tevékenykedő Petar Gugleta munkáiból. Zenei aláfestésről a Berta Ferenc Zsebszínház Jung Sándor által vezetett kisegyüttese gondoskodott. A művelődési rendezvényre 78 néző látogatott el.

Június 29-én 18 órai kezdettel a Kaszinó nagytermében került sor a Berta Ferenc Zsebszínház 2002/2003-as évadjának záró, sorrendben 19. Találkozások elnevezésű művelődés-kulturális rendezvényére, amelynek vendége ezúttal Fridrik Cirkli Zsuzsa újságíró, publicista volt. A vendéggel folytatott beszélgetés előtt a házigazda teendői ellátó Fekete J. József megnyitotta Cirkli Rudolf sokoldalú alkotó, festő, fafaragó, díszlet- és formatervező kamara- és életműkiállítását, és méltatta munkásságát. F. Cirkli Zsuzsa a rendezvény keretében bemutatta Látjátok feleim... – Barangolás a Szent Rókus temetőben című kötetét. A kötet Cirkli Zsuzsának a Dunatájban megjelent írásait fogja egybe. Az esten Györfi Klára a Cirkli-kötethez írott, Domonkos László tollából származó ajánlásból, Györfi Sándor pedig Fuderer László ajánlásából olvasott fel ízelítőt. A rendezvényen a hagyományokhoz híven a Berta Ferenc Zsebszínház Kisegyüttese zenélt. Említésre méltó, hogy látogatottság, nézőszám szempontjából az évad záró rendezvénye, F. Cirkli Zsuzsa bemutatkozása és Cirkli Rudolf kiállításának megnyitója bizonyult a Zsebszínház Találkozások elnevezésű program-sorozatának legsikeresebb rendezvényének, az estre ugyanis összesen 222 néző volt kíváncsi.

The history of the Ferenc Berta Pocket Theatre - Chapter 2

Abstract

The present study provides insight into the work of Ferenc Berta Pocket Theatre and its activities in season 2002/2003. As usually, the artistic and cultural formation participated in Western Bačka theatrical life in that period, as well, with the introduction of a comedy from the Spanish writer Alfonso Paso directed by Zoltán Barácius. Each year, as well as, in season 2002/ 2003, Ferenc Berta Pocket Theatre organized its program called Meetings. Thank to the event, people who are fond of art could meet the writers, producers, and other artists, as well.

Keywords: Ferenc Berta Pocket Theatre, season 2002/2003, author, organizing, art lovers

Felhasznált irodalom:

A tanulmány megírásának elsődleges forrását a Berta Ferenc Zsebszínház vezetősége által készített feljegyzések, meghívók, összegyűjtött újságcikkek és különböző egyéb dokumentumok alkották.

Fridrik Cirkli Zsuzsa (2003): Szellemi vezéreink csak a tömbben élőkkel törődnek. Dunatáj 2003. december 31., 3.

Kovács Nándor (2003): Szembesülés a kék lombozatú tilalomfákkal. Hét Nap 2003. február 26., 7.

Virág István (2003): Eddig panaszra jöttünk össze, ezúttal eldicsekedhetjük... Dunatáj 2003. május 14., 3.



Ismeretszerzés a természetben, avagy milyen lehetőségeket nyújt a természet a környezet megismertetéséhez?

BENEDEK Eleonóra

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
Szerbia
b.eleonora13@gmail.com

Összefoglaló

A dolgozatban a tantermen kívüli oktatással foglalkozunk. Azért választottuk ezt a témát, mert fontosnak tartjuk, hogy a hagyományos tantermi oktatás mellett a tanítók szervezzenek a természetben is oktató munkát. Mi magunk is szívesen tartózkodunk a természetben, és valljuk azt, hogy fontos lenne a felnövekvő generációkban kialakítani a természeti érdeklődés iránti igényt. Tanulmányozva az alsós tagozatok tanterveit, arra a következtetésre jutottunk, hogy a lehetőség adva van, csak élni kell vele.

Mindezeket a lehetőségeket a 3. osztály természet és társadalom tantárgy tantervének függvényében vizsgáltuk meg. Azért választottuk a 3. osztályt, mert itt kerülnek feldolgozásra az élőhelyek, és ezek nagyon is alkalmasak arra, hogy a tantermen kívül dolgozzuk fel őket.

A pedagógusnak eszköz van a kezében, hogy a rohanó világban megismertesse a természet, környezet csodáit, és ez az eszköz nem más, mint a nevelés. Szükség lenne a tantermen kívüli oktatás jelentőségének a felismerésére, szorgalmazására a fenntartható környezet érdekében.

Szakdolgozatunk célja volt elemezni, és lehetőségeinkhez mérten összefoglalni a tantermen kívüli oktatás sajátosságait, valamint gyűjtést végezni, hogy milyen kísérletek és megfigyelések elvégzése valósítható meg a tantermen kívül. Ezenkívül megvizsgálni, hogy a jelen tanítók mennyire támogatják a tantermen kívüli oktatást, szívesen szerveznének-e kirándulásokat, egy-egy tanórát az ismeretszerzés érdekében, illetve, miben látják ennek előnyét, vagy hátrányát. Mindezeket a véleményeket kérdőívezés útján kutattuk. Véleménykutatást végeztünk a leendő tanítók, és a gyakorlott tanítók körében is, melynek eredményeit ismertetjük a munkában.

Kulcsszavak: nyílt oktatás, nemzedék, érdeklődés, tanterv, információ

1. Ismeretszerzés a természetben

**„Mindennél fontosabb, hogy munkánkat, hajlamainkat és életütemünket egyeztessük a természet nagy és örök ritmusával.
...Egyszerre kell élni a Nappal, a Holddal, a vizek áramlásával, a hideggel és meleggel: soha nem ellene, mindig belesimulva a világ összhangjába.
Csak azok botlanak meg az életben, akik valahogyan belülről süketek a világ hangjai iránt.” (Márai Sándor)**

„Óriási ösztönző erő a természet, amelynek a gyermeki személyiség fejlődésére gyakorolt hatását vétek lenne figyelmen kívül hagyni. A természeti környezet gazdagsága kifogyhatatlan tárháza játéknak, alkotásnak, munkának.” (Eperjesy, Zsámboki, é.n.)

A természetben való ismeretszerzésnek számos előnye ismert. Mindezek mellett arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy az állandó rombolás, amit az ember a természetben művelt, napjainkra elérte tetőpontját, és itt az ideje a felnövekvő generációkat egy olyan úton vezetni, amely során képessé válnak a természetet megbecsülni, és megőrizni a jövő generációinak, mert „a Földet csak ajándékba kaptuk az unokáinktól.”

Az idejében elkezdett nevelésnek nagy szerepe van abban, hogy a még élő természetünket fenntartsuk, megvédjük. Ehhez ki kell alakítani a gyermekekben az élőlények iránti pozitív érzelmi viszonyt, tiszteletet. Véleményem szerint ezért fontos a természetközeli nevelés és oktatás.

1.1. Tantermen kívüli oktatás-nevelés

A tantárgy anyagának megfelelő megválasztása és megszervezése lehetőséget ad a tanítónak, hogy mind a tudásszomjat, mind pedig a gyerekek aktivitásának szükségletét kielégítse. Leginkább a gyakorlati munkák során valósíthatók meg ezek a tevékenységek, például megfigyelések, kísérletek, tárgyak begyűjtése, különböző taneszközök elkészítése során.

A természeti és társadalmi ismeretek fontosságát továbbá a pszichikai folyamatok lejátszódásában, fejlődésében is látja Godler, mint például a szemlélet, a gondolkodás és a beszéd. Nem elhanyagolható a tanuló érzelmi fejlődése sem. A természetben látott jelenségek, és a velük való érintkezés fejleszti a gyermekek szépérzékét, erősíti az érzelmi kötődést.

Ki kell emelni a tantárgy nevelőértékét. Megismertetjük a tanulóval a természet létezését, felépítését, valamint ki kell hangsúlyozni az ember és a természet viszonyát.

Nagy jelentőséggel bír a tantárgy gyakorlati tulajdonsága is. A valóság közvetlen megtapasztalása, azáltal, hogy járja a tanuló a természetet, elsajátítja a különböző eszközök használatát, fejlődik cselekvő tevékenysége. Ebből kifolyólag a tájékozódási képességét is fejleszti. Fizikai erőnléte pedig a szabadban való tartózkodás, a mozgás során erősödik (Godler, 1959). Az oktatás-nevelés eredményessége szempontjából kiemelkedő szerepe van az oktatás helyszínének. A természet és társadalom tantárgy tartalma is támogatja, sőt megköveteli a környezetben való oktatást, ismeretszerzést. (Czékus, 2005).

A tantermen kívüli oktatást előre be kell terveznie a tanítónak a tanmenetbe. Hozzá tartozik, hogy előre megtervezze, hozzárendelje az oktatási, nevelési és funkcionális feladatokat is. A természetes környezetben való oktatás azon kívül, hogy a tanítás helyszíne, lehetőséget ad nevelési feladatok megvalósítására, valamint ismeretforrás is. Fontos, hogy

a tanító annak is a tudatában legyen, hogy tanítványait ilyen munka során csak irányítsa az ismeretszerzés útján, ne pedig mindent ő mutasson meg, hagyja, hogy a tanulók maguk fedezzék fel dolgokat. Ez utóbbi tevékenységnek nagyobb pedagógiai értéke van (Czékus, 2005).

1.1.1. A tantermen kívüli oktatás-nevelés fontossága és előnyei

Dési Illés (2002) megfogalmazása szerint „A változatos, sokszínű természetben való mozgás, a tiszta erdei levegő, a mértékletes napozás nagymértékben javítja a lelki és testi állapotunkat, közérzetünket.” Mindezek mellett a tantermen kívül való tartózkodás más előnyről is szólni kell.

Nem elég az, hogy az emberiség információk birtokában van, és látszólag belátja a környezet rohamos pusztulását (Kerényi, 1997). Kerényi (1995) a környezeti nevelés-oktatás kiszélesítésében és magasabb szintre emelésében látja a jövőt, mert „az emberiség túlnyomó része szinte semmit sem tud azokról a folyamatokról, amelyek környezetkárosításhoz, ökológiai konfliktusokhoz vezetnek s még kevesebbet ezek elkerülésének módjairól.” (Kerényi, 1995)

Tapasztalatok alapján elmondható, hogy egy-egy vidék jellemzőit, természeti környezetét nem nagyon ismerik az ott élők, főleg a városlakók. A helyzetet az is rontja, hogy általában az iskola is mellőzi a környezet megismertetésére irányuló tevékenységeket, mert előnyben részesít más tartalmakat. A pedagógiai reformtörekvések és a környezeti problémák sokasodása azonban szükségessé tették a környezeti nevelés előtérbe kerülését, bekerülését a közoktatásba (Lükő, 2003).

A természettel való közvetlen tapasztalat, élmények során lehetőség van az ismeretek elsajátítására, elmélyítésére. Lükő István szerint (2003) szükséges egy olyan tanulási technológia kialakítása, amely a közvetlen természetben tapasztaltakat használja fel. Mind az élő, mind pedig az élettelen természet tanulmányozása során megjelenő gyermeki kíváncsiság és rácsodálkozás, olyan motivációs eszközök, amelyek segítségével sikeresen megvalósíthatók az oktatási és nevelési feladatok.

Egy-egy kirándulás alkalmával olyan ismeretekre tehetnek szert a tanulók, amelyek tartósan rögzülnek ismeretrendszerükben. (Benke, 2002).

A tantermen kívüli oktatás alkalmat ad a tanítónak, hogy új környezetben ismerje meg a tanulókat. Ezenkívül jellemüket, személyiségüket is formálhatja (Czékus, 2005). A személyiségformálás fontos, hiszen a környezet védelme, óvása érdekében elengedhetetlen a személyiségformálás, tudatformálás (Lükő, 2003).

A sikeres oktatás egyik feltétele az, hogy a tanulókat aktív helyzetbe hozzuk, így tudásuk is tartósabb lesz, valamint a közösségi kapcsolatok is erősödhetnek egy-egy jól megszervezett csoportmunka, páros munka alkalmával. A nevelési feladatok közül a környezetvédelmi nevelés az, ami előtérbe kerül a tantermen kívüli oktatás során (Benke, 2002).

1.1.2. A természetben folyó oktatás változatai

Fontos szem előtt tartani, hogy egy-egy megszervezett tantermen kívüli oktatás nemcsak kirándulás, foglalkozás a szabadban, hanem konkrét oktatási–nevelési lehetőségeket tartalmaz, illetve kell, hogy tartalmazzon, valamint szórakoztató szerepük is van. Véleményünk

szerint azok a pedagógusok, akik elítélik a természetes oktatási környezetet, nem látják át annak fontosságát, és mélyebb értelmezését, miszerint nemcsak kirándulás, hanem aktív munka színtere is egyben a természet.

Mindig szem előtt kell tartani, hogy a kirándulások alkalmával interdiszciplinárisan szemléljük az adott helyszínt, komplex módon dolgozzuk fel az ismeretanyagot.

1.1.2.1. Tematikus kirándulások

A tematikus kirándulásokat meg kell különböztetni a szórakoztató jellegű kirándulásoktól, bár ez utóbbiaknak is vannak nevelő és képzési feladataik (Pataki, 1952). A tematikus kirándulások jellegzetessége, hogy csak egy meghatározott területre látogatnak el a tanulók, és azt figyelik meg. Ez alapján kirándulást szervezhetünk:

- ✓ a parkba
- ✓ az állatkertbe
- ✓ műemlékekhez
- ✓ határba, stb.

A tanulmányi kirándulás az oktatás szerves része kell, hogy legyen. (Czékus, 2005). A kirándulások tervezésekor figyelembe kell venni a tanulók életkorát. Ez alapján Véghelyi és Pákozdi (2002) első osztályban csak a sétát látja elő, mint kirándulás, 1-2 óra hosszas időtartammal. Ugyanis a gyerekek testi és értelmi fejlettsége ezt követeli meg. Második osztálytól már ajánlott a többórás kirándulás, valamint negyedik osztályban már egész napos programot is tervezhetünk.

A tanulmányi kirándulás előnye, hogy az ismeretek alkalmazása mellett, lehetőség van arra, hogy az adott tárgyat (élőlényt), folyamatot, jelenséget a természetes környezetben megfigyeljük, tanulmányozzuk, valamint gyakorlati munkákat, gyűjtőmunkákat is végezhetünk (Nagy, 1997).

A tanulmányi kirándulás fontos eleme annak megfelelő előkészítése, és a kirándulást követő órán az ismeretek, tapasztalatok megbeszélése, elemzése (Nagy, 1997).

1.1.2.1.1. Az állatkert

Az állatkertben tett séta, kirándulás több alkalommal is beiktatható a tantervbe, ugyanis számos helyen kötődik a tananyaghoz, például a háziállatok, a vadállatok, az alkalmazkodás stb. esetében, valamint a biológiai alapelvek megértését is segíthetik.

Sturc (1982) szerint az állatkerti látogatást különböző céllal szervezhetjük meg.

Az állatkertek az oktatás szempontjából lényegesek, mivel a látogatók elé tárják az élőlények sokaságát. Fontos eszköze a természetvédelemnek. (Czékus, 2005). A szórakozás, szabadidőtöltés mellett az ökológia, természetvédelem és a fajok megőrzése is fontos szempont egy-egy állatkert szervezésében (Pintér, Ilosvay, Özvegy, 1997).

Az állatkerti nevelés előnye, hogy élő állatok mutathatók be, amelyek fizikai közelsége erős motivációt kelt a tanulóknál. (Pintér, Ilosvay, Özvegy, 1997).

1.1.2.1.2. Park

A parkban tett séta alkalmával az ott élő változatos növény- és állatvilágot figyelhetjük meg. Melyek azok, amelyek mindenhol megtalálhatók, s melyek azok, amelyek

más vidékekről származnak (Czékus, 2005). Kiállításához hasonlítható az ott élénk tároló növényvilág. Azzal, hogy ezek a növények a megfigyelés tárgyai lehetnek, a tanulók ismeretei bővülnek, és kevesebb otthoni tanulással jutnak tartós tudás és megfigyelés birtokába (Sturc, 1983). A parknak is több funkciója van: nevelő hatás érhető el az elővilág megfigyelése során, szép látványt nyújt, ismeretforrásként is szolgálhat. Az alsó tagozat első és második osztályában több rövidebb sétát kell szervezni, melyek során csak néhány feladatot adunk a tanulóknak (Czékus, 2005).

1.1.2.1.3. Útszél

Az útszél megfigyelése nem csak szervezeten, de spontán is adódik. A tanulók az iskolába vagy hazafelé menet megfigyelik a virágzó növényeket. A tanító serkentheti a tanulók érdeklődését annak érdekében, hogy figyeljék meg, hogyan változnak ezek a növények az évszakok folyamán, vagy akár napról napra, kaszálás, nagy esőzés stb. után.

1.1.2.1.4. Földrajzi helyszínek

Földrajzi helyszínek meglátogatása során is a szabadban tartózkodunk, a tantermen kívül valósul meg az oktatás. Ekkor figyeljük meg az éghajlati tényezőket, elemeket, domborzati formákat, vizeket, bányakincseket, a közlekedést, turizmust, amelyek szintén a természet és társadalom tantárgy körébe tartoznak (Czékus, 2005).

1.1.2.1.5. Egyéb helyszínek

Ezekeken a helyszíneken kívül lehetőség van más helyszíneket is kiválasztani a tanóra megtartására. Az előzőekben a természetes környezetben való oktatás helyszíneiről volt szó, de emellett a társadalmi helyszínek is megválaszthatók egy-egy tanóra megszervezésére. Ilyen helyszínek a múzeum, a mezőgazdasági farmok stb.

1.1.2.2. Természetiskola

A hetvenes években az iskolákban gyakori volt, hogy a tanulók természetiskolában is eltöltöttek néhány munkanapot. Térségünkben, Vajdaságban természetiskola működött Palicson, Deliblátón és Letenkán is. Azonban a nyolcvanas évektől kezdve fokozatosan megszűntek ezek a természetiskolák. Napjainkban Divčibara és Mitrovac na Tari az iskolai kirándulások célpontjai.

A természetiskola az oktató–nevelő munka olyan formája, amely az iskolán kívül, a tanulók lakóhelyétől távol kerül megszervezésre (Tótvásár in Czékus, 2005). Jellegzetessége, hogy a tanórákat a szabadban tartják meg, és a korreláció is magas fokon valósul meg ilyen foglalkozásokon (Czékus, 2005).

1.2. A tantermen kívüli oktatás „módszertana”

A megszerzett tudás, ismeret megszerzésének végső célja, hogy az ember azt alkalmazni tudja a világban, a mindennapi életben. Ezért ki kell fejleszteni jártasságokat, készségeket és képességeket, amelyek segítségével ez megvalósulhat (Nagy, 1997).

Az iskolán kívüli, így a tantermen kívüli tevékenység során is fokozottabban valósulhat meg az anyag kibővítése és elmélyítése, ezért érdemes kihasználni ezt a lehetőséget (Godler, 1959). A szabadban megszervezett foglalkozások lehetőséget adnak a sokoldalú érzékelésre, észlelésre, megfigyelésre. A tanulók maguk veszik észre a jelenségeket, tárgyakat, amelyek kérdések formájában további ismeretszerzésre ösztönzik őket (Babodi, 1994).

1.2.1. Oktatási módszerek

Wincenty (1976) szerint az oktatásnak három alapvető oktatási módszerét különböztetjük meg, ezek: a szóbeli, a szemléltető és a gyakorlati foglalkozások.

Az oktatás folyamatában, általánosságban elterjedt oktatási módszerek közül, a tantermen kívüli oktatásban fontos szerepet tölthet be a megfigyelés, a kísérletezés, a szemléltetés és a bemutatás módszere. Ezek Wincenty felosztása szerint a szemléltető és gyakorlati foglalkozásokhoz sorolhatók. Ezek a módszerek olyan lehetőségeket nyújtanak, amelyben a tanulók a tanulás folyamatában aktívan vesznek részt, illetve közvetlen környezetben tapasztalhatnak meg dolgokat. Ugyanezen a véleményen van Godler (1959) és Wincenty (1976) is, akik a természet és társadalom oktatásában kiemelkedő szerepet tulajdonítanak a kirándulásoknak és a bemutatásoknak.

Az oktatási módszerek megválasztása egyáltalán nem egyszerű feladat. Amikor erről van szó, figyelembe kell venni az oktatás célját, a speciális didaktikai feladatokat, a tantárgyat és a tanulók életkorát is (Wincenty, 1976).

Fontos, hogy a tanulók megtanulják az információkat rendszerezni, a lényeget kiemelni, a jelenségeket, összefüggéseket felismerjék egy-egy tárgyban, jelenségben, folyamatban. Ahhoz, hogy ezeknek a képességeknek a birtokában legyenek, meg kell tanítanunk az analízis és a szintézis folyamatát is. Mindezen folyamatok elsajátításában, automatikussá válásában jó szolgálatot tehetnek a természetben kollektíven végzett megfigyelések, kísérletek. Azonban nem elég csak a lehetőséget biztosítani ezeknek a tevékenységeknek az elvégzésére, hanem szükséges, hogy a tanulókat fel is készítsük a munkára, a szükséges készségeket kialakítsuk az eredményes munka érdekében, valamint a munka során használatos eszközök, felszerelések, technikák alkalmazását is megismertessük (Nagy, 1997).

A munka eredményességét szavatolja a megfigyelés eredményeinek megbeszélése, elemzése, esetleg kiegészítése, vagy újabb megfigyelési szempontok meghatározása, és a következtetések levonása, illetve összefoglalása.

1.2.2. Szervezési módok

Módszertani szempontból az a legmegfelelőbb, ha a szervezési módokat, munkaformákat párhuzamosan alkalmazzuk az oktatásban (Czékus, 2005). Wincenty (1976) is hasonló véleményen van szerinte ezek a munkaformák mindegyikének az alkalmazása követelmény, hiszen, mindegyik munkaforma hatással van a tanulók személyiségére.

Az elsődleges feladat, hogy a tanító úgy szervezze meg az oktatást, hogy a tanulók minél több lehetőséget kapjanak, hogy ők maguk cselekedjenek. Fontos, hogy minden tanuló megtapasztalja a természet csodáit, bejárja útjait, azonban az együttes cselekvés is nagy jelentőséggel bír. A közös felfedezés, a játék erősíti az osztály összetartó erejét, egymást ösztönzik (Czene, Bakai, 1993).

1.2.3. A tanító szerepe, feladata a tantermen kívüli oktatásban

*„Tanítsuk meg éppen
ezért növendékeinket arra,
hogy a természet nyitott
könyvében olvasni tudjanak.”
(NN, 1941)*

A tanórán kívüli foglalkozások megszervezésénél a tanítónak arra kell törekednie, hogy ezek a kirándulások élményszerűek legyenek, a gyerekek szemléletét megváltoztassák, a környezet iránt pozitív viszonyulást hangsúlyozza. Fontos, hogy a gyerekekkel megismertesse a lakóhelynek és környékének adottságait, ezt felhasználva a természetvédelmi és környezetvédelmi ismereteket bővítse, és a problémák megoldására képes embereket neveljen.

A tanító további feladata, hogy a munka során a tanulók megtanulják észrevenni a természetben előforduló jelenségeket, változatosságokat (Czékus, 2005).

Napjainkra jellemző, hogy a felnövekvő generáció ritkán lát zavartalanul működő ökológiai rendszereket. Emiatt nehezen felfogható számukra, hogy mi jelenthet veszélyt a természetre nézve, és mi nem. Ezért fontos, hogy a tanító bemutasson olyan élőhelyeket, amelyek érintetlenek, és a maga törvényszerűségei alapján működnek, ez az érzelmi hatással megalapozott ismeretszerzés lehetőséget ad, hogy a mesterséges környezetben is el tudjanak igazodni, és észrevegyék mindazokat a tényezőket, amelyek károsak lehetnek a környezetre, vagy áruklodó jelként jelentkeznek. Ezzel kapcsolatban a tanító elsődleges célja tehát, hogy alapos utánajárással kiválassza a látogatásra megfelelő helyszíneket. Szükséges olyan területekre is elvinni a tanulókat, ahol viszont szembetűnő a környezetet ért károsodás, itt lehetőség van az összehasonlításra. Fel kell hívni a gyerekek figyelmét a megoldásokra is, illetve rávezetni őket, hogy mit tehetnének a környezet megóvása érdekében.

Czékus (2005) a következő pontokban foglalta össze a tanító munkáját, kötelezettségeit:

- év elején megfelelő számú tanulmányi sétát, kirándulást, látogatást tervez,
- meghatározza a kirándulás tartalmát,
- megfigyelés szempontjából, a lehető legjobb helyszínt választja ki,
- felméri a tanulók előtűdását, felkészíti a tanulókat, felkelti a kíváncsiságukat,
- meghatározza a konkrét feladatokat, megfigyelést, gyűjtést,
- meghatározza a kirándulás időtartamának hosszát.

A tanító munkájához tartozik, még, hogy elemzi a saját, illetve a tanulók munkáját is a kirándulást követően. Megfelelő volt-e a helyszín megválasztása, pozitívan hatott-e a gyerekekre az adott helyszín, milyenek voltak a feltételek, kihasználta-e a nevelési helyzeteket, stb. A tanulók munkájával kapcsolatban felméri, hogy jól érezték-e magukat a megválasztott környezetben, motiváltak voltak-e, voltak-e zavaró tényezők, melyek voltak azok, van –e valamilyen külön elvárásuk a tanulóknak a helyszínt illetően stb.

1.2.4. Megvalósítható oktatási, nevelési és funkcionális feladatok

A szabadban való munka után azzal kapcsolatos feladatokat adhatunk a gyerekeknek. A nevelési feladatok közül a környezeti nevelés előtérbe kerül. A nevelési feladatok közül meg

kell említeni az esztétikai nevelést is. A tanuló szépérzékének kialakításában nagy szerepe van a környezetnek. Ez alatt a tárgyi és a természetes környezet is értendő. Fontos, hogy a tanulók megtanulják észrevenni a szépet. A természet szeretete és szépségének felismerése, élvezése az ízlést is fejleszti, pozitív irányba fejleszti a gyermek jellemét.

A funkcionális feladatok közül pedig azok a leggyakrabban előfordulók, amelyek egy-egy eszköz használatára vonatkoznak. A megfigyelések egyik kelléke a mikroszkóp, ennek használatát jól be kell gyakorolniuk a tanulók, ahhoz, hogy eredményes megfigyelést végezzenek. Ezen kívül különböző eszközök használatára lehet szükség a szabadban, például: iránytű, mérőszalag, hőmérő, stb.

2. Milyen lehetőségeket nyújt a természet a környezet megismertetéséhez

*„Hol élő példából s tulajdon tapasztalásból tanulhatsz,
Ott tudományod legjobb alapon áll.
Minden ismeret kútfeje a tapasztalás...
...Tapasztaláson épült vizsgálat fog megtanítani:
hol a hiány? hol a tennivaló?
S mi a különféle eszközök közt választásra érdemes?”
(Kölcsey Ferenc: Paraneisis)*

Az élőlényekkel való kapcsolatteremtés a gyermekek alapvető igényeihez tartozik. Ez a természetben sokféle módon megvalósulhat, a megfigyelés, a közvetlen megtapasztalás, egy-egy élőlényről való gondoskodás mind hozzájárulnak, hogy ezt az igényüket kielégítsék. A környezettel kapcsolatban ki kell alakítani a tanulóknak a pozitív érzelmi kapcsolatot. Tanítsuk meg a gyerekeket, hogy fogadják el az élőlényeket, tanulják meg tisztelni őket (Ádám, Kuti, Kuti, 2007).

Az állatokkal való kapcsolatteremtés alkalmat ad arra, hogy a gyerekek utánozzák mozgásukat, hangjukat, megsimogassák őket, érdeklődéssel forduljanak irányukba, még a nyálkás, csúszó csigák, bogarak is érdekesek. A madarakról való gondoskodás is élmény, de ugyanakkor nevelői hatással is van a tanulókra. Az, hogy a tanulók megtapasztalják, hogy az általuk kirakott eledelt elfogyasztják a madarak, érezteti velük, hogy milyen fontos az ő munkájuk és odafigyelésük, van értelme annak, hogy figyelemmel kísérjék ezen állatok életét, és gondoskodjanak róluk. Egy-egy séta alkalmával a szabadban megfigyelhetik, milyen madarakat látnak, vannak-e olyanok az iskola udvarában is, lehetőség van rá, hogy a tanulók kikeressék ismeretterjesztő könyvből a madár képét, megnézzék nevét, jellegzetességeit. Séta alkalmával talált madártollakat gyűjthetnek, és meghatározhatják, hogy melyik madártól származnak.

A tanító fontos feladata, hogy az állatokat emberközélből is megismertesse tanulóival. Alkalma lehet erre egy állatkerti kirándulás, állattartó nagyüzem, vagy egy-egy állattartó szülő, nagyszülő meglátogatása, ahol közvetlen kapcsolatba kerülhetnek a gyerekek ezekkel az élőlényekkel.

Nem csak az állatok, de a növények is érdekesek a tanulók számára, miként fejlődik egy kicsi magból egy egész növény. Milyen nagy élmény számukra, ha ezt maguk vetik el, gondozzák, és látják munkájuk eredményét, a kikelt növényt, amely napról napra nagyobb lesz, fejlődik. Fontos, hogy a közvetlen kapcsolat során megértessük a növények fontosságát a táplálkozásban, díszítésben, ajándékozásban. A tanulókkal ismertessük meg az iskola, a környék, a település ismertebb, védett fáit, bokrait, növényeit. Fontos megtanítani

a tanulókkal, hogy a növények (és az állatok is) ott a legszebbek, ahol élnek, leszakítva csak kevés ideig gyönyörködhetünk bennük, látogassunk el legközelebb is, amikor virágoznak, így akkor is megtekinthetjük.

Nem csak az élő, de az élettelen természet is élményt nyújt a gyermekeknek. Az anyagok tulajdonságait akkor tudják legjobban emlékezetükbe vésni, ha meg is tapasztalják, milyen az, ha a homok vizes, milyen szétmorzsolni egy földgöngyöt. Az egyes anyagok felhasználása nevelési lehetőséget nyújt, megismerik környezetük kincseit, megtanulják értékelni azt. Ez utóbbi nagyon fontos szempont, hiszen így megértethetjük velük a környezetszennyezés problémáit: Tudjuk-e mekkora kincs a tiszta ivóvíz? Átlátszó-e patakok, folyók vize? Tiszta-e az esővíz ma? Értékeljük-e a tiszta levegőt? Hol élhetünk egészségesen? Értékeljük-e a termőföldet megfelelően? Letapossuk-e a fűvet, hogy hamarabb odaérjünk célunkhoz, vagy a kijelölt úton megyünk?

A csapadék összegyűjtése is alkalmat ad a megfigyelésre, kísérletezésre. Megfigyelhetjük, hogyan fújja a szél a fákat, bokrokat. Hogyan fújja a leveleket, de az eldobott szemetet is! (Eperjesy, Zsámboki, é.n.). Olyan élmények ezek, amelyek a gyermekek emlékezetében sokáig megmaradnak, átélük a felfedezés, megtapasztalás érzését, amellet tanulnak, és élményben részesülnek.

A természet- és társadalomismeret tantárgy céljai és feladatai között jelenik meg a gyerekek képességeinek fejlesztése, környezetük jobb megismerése és megbecsülése is. (Czékus, 2005). Ezek fejlesztéséhez megfelel a tantermen kívüli oktatás. Megfigyelőképesség fejlesztése, önálló tanulásra és információkutatásra nevelés, ökológiai tudat kialakítása, a környezet iránti felelősségtudat kialakítása mind olyan feladatok, amelyek kialakításához, véleményem szerint elengedhetetlen az, hogy a természetben tartózkodjanak és tevékenykedjenek a tanulók.

2.1. A 3. osztályos környezetünk tantárgy tanmenetének elemzése a tantermen kívüli oktatás megvalósíthatósága szempontjából

A 3. osztályos tanmenet a természet, az ember és a társadalom közötti kapcsolatot dolgozza fel. Tény az, hogy az első és második osztályos tanmenethez viszonyítva több természettel kapcsolatos ismeretanyagot tartalmaz, ezért is választottam a 3. osztályos tanmenet elemzését.

Vizsgálva ezt a tanmenetet arra a következtetésre jutottam, hogy a szülőfölddel, az élő és élettelen természet közötti kapcsolattal, a térben és időben történő mozgással, az emberi tevékenységekkel foglalkozó témakörök teljes egészében vagy egyes részükben feldolgozhatóak a tantermen kívül, a természetben.

2.2. A tantermen kívüli oktatásra alkalmas témák, tanítási egységek

A következőkben ismertetjük Czékus (2005) nyomán ezeknek a témaköröknek azon témáit, amelyek véleményünk szerint alkalmasak arra, hogy a tantermen kívül feldolgozzuk.

I. *A szülőföldem* című témakör magában foglalja a következő témákat (véleményünk szerint ezek a témák mind alkalmasak a tantermen kívüli oktatásra):

Vidékünk domborzati formái: síkság, völgykatlanok, hegyek; A víz előfordulási formái; Életközösségek és az életközösségekben tapasztalható kölcsönhatások;

Szárazföldi életközösségek; Megművelt területek életközössége; A szárazföldi életközösségek jellegzetes növényei és állatai; A domborzat jelentősége és védelme; Vízi életközösségek; A vízi életközösségek jellegzetes növényei és állatai; A vizek és a vízi életközösségek jelentősége és védelme.

II. *Az élő és élettelen természet közötti kapcsolat* című témakör tantermen kívül feldolgozható témái:

A talaj tulajdonságai és jelentősége az állatvilág számára; A víz és a levegő tulajdonságai, amelyek az élővilág számára fontosak; Az életközösségek kapcsolata és az ember szerepe a természetes egyensúly megőrzésében.

III. *Mozgás térben és időben:*

Tájékozódás a Nap segítségével és a fő világtájak meghatározása; Tájékozódás a település térképe segítségével.

IV. *Az Emberi tevékenységek* című témakör témái:

Az ember és környezete közti hatások: az ember egészségére és életére gyakorolt hatás.

2.3. Kísérletek és megfigyelések a szabadban

A környezet megóvása érdekében állandó megfigyeléseket kell végezni. Az egyszerűbb megfigyeléseket a tanulók is végezhetik, mint például illegális személtlerakások, vízszennyezés megfigyelése stb. Az oktatás folyamatában nagy didaktikai értékei vannak a kísérleteknek, megfigyeléseknek, az egyszerű mérési gyakorlatoknak is. Ezek elvégzése során a sikerélmény megszerzése, a közvetlen meggyőzés mellett látványosan szemlélhető az adott probléma. A tanulók tehát saját tapasztalataik, megfigyeléseik során jutnak el odáig, hogy fel tudják mérni a környezet szennyezésének mértékét (Czene, Bakai, 1993).

A gyermekek természetüknél fogva érdeklődnek az őket körülvevő világ iránt. A természet és társadalom tantárgy lehetőséget ad arra, hogy a tanulók kísérletek és megfigyelések útján minél többet megtudjanak a természetről. A tanító jól megszervezett órán a tanulók aktivitását serkenetheti ilyen jellegű (megfigyelés, kísérlet) munkával. Ilyenkor a tanulók aktívan gondolkodnak, cselekednek, megállapítanak, megmagyaráznak, beszámolnak. Mindezek a tevékenységek mellett bővül szókincsük, új fogalmakkal ismerkednek meg.

Kísérletek eredményeiből, megfigyelésekből kiindulva juthatnak el a tanulók az összefüggések, törvényszerűségek felismeréséig (Bellányi, 2008).

2.3.1. Az élő természettel kapcsolatos kísérletek és megfigyelések a szabadban

Az állatok megfigyelésével kapcsolatban kiemeljük a faji jellemzőket, amelyek alapján felismerhető az adott állat. Megbeszéljük előfordulási helyüket, veszélyeztetettségüket, tehát természetvédelmi nevelést is beiktatunk az oktatás folyamatába (Sturc, 1983).

A növényvilággal kapcsolatban kiemeljük a jellegzetes fákat, cserjéket, és azok jellemzőit, ami alapján a tanulók könnyen felismerhetik az adott növényeket (Sturc, 1984).

A természetet járva megfigyelhetjük az illatokat, érdekes formákat. Talán nem is jut eszünkbe, hogy nemcsak a virágoknak van illata, egy kavics, a föld, egy madártoll is

jellegzetes illatú. Szagoljuk meg ezeket! Minek volt kellemes illata? Minek volt kellemetlen szaga? Írjuk körül, milyen szagot, illatot éreztünk? Mihez tudnánk hasonlítani? (Mester, 2002).

A természetben rábukkanhatunk az állatok nyomára is. Homokos talajon, esős időszak után, vagy friss hótakaró idején sikeres a megfigyelés (Czékus, 2005). Készíthetünk lábnyomatot. A talált nyomot kerítsük körbe egy papírsíkkal, és öntsünk bele gipszet. Hagyjuk megkötni, majd óvatosan emeljük fel a talajról.

Éjszakai séta alkalmával megfigyelhetjük milyen állatok aktívak éjjel. Milyen hangokat, neszeket hallunk?

Ugyanígy esős időben is érdekes jelenségeknek lehetünk tanúi. Figyeljük meg, hogyan reagálnak a növények a nedvességre? Hova tűnnek a madarak és az emlősállatok? Mit tesznek a giliszták, csigák, békák esős időben? Milyen állatok hangját hallod?

Figyelj meg egy korhadt fát. Milyen élőlényeket láatsz?

2.3.2. Az élettelen természettel kapcsolatos kísérletek és megfigyelések a szabadban

Talajjal kapcsolatos megfigyelések, kísérletek

A talajlakó élőlények megfigyelése – A munka menete: A talajról eltávolítjuk a legfelső avarréteget, és a már humuszosodó talajrétegből veszünk mintát. Ezt rostán átrostáljuk, és fehér papírra szórunk belőle. Megvizsgáljuk, milyen állatokat tartalmaz.

Lebomlás a talajban – A munka menete: Különböző anyagokat ásunk le a talajba (lehullott levelek, csont, fém, cserép, műanyag). Pár hónap eltelte után figyeljük meg, mi lett az anyagokkal. Melyek bomlottak le, és melyek nem? Vonjuk le a következtetéseket!

Vízzel kapcsolatos megfigyelések, kísérletek

A víz szennyezettségének vizsgálata – A munka menete: Gyűjtsünk vízmintát a közeli vizekből. Együttal figyeljük meg a környéket, fényképezzük le! Vizsgáljuk meg, szennyezett-e a víz! (Tartalmaz-e szemmel látható anyagokat? Melyek ezek?)

Úszik-e olajfolt, vegyszer a víz felszínén?

Kerülnek-e a vizsgált szakaszon szennyező anyagok a vízbe?

Levegővel kapcsolatos megfigyelések, kísérletek

A levegő szennyezettségét a növényeken tudjuk legjobban megfigyelni. Megfigyelhetjük, hogy van-e por, korom a leveleken.

Hol figyelhetünk meg idő előtti lomhullást?

Látunk-e fejlődési rendellenességet? (túl kicsi levelek, kivágott fák esetében vékony évgűrűk)

Vannak-e zuzmók a közelben? Ugyanis a zuzmók nagyon érzékenyek a levegőszennyezettségre, így, ha nem találunk zuzmót a közelben, gyanakodhatunk a szennyezett levegőre (Czene, Bakai, 1993).

2.4. A tantermen kívüli oktatás során megvalósítható korreláció

A tantermen kívüli oktatás nem csak tartózkodás a természetben. Ezzel egyidejűleg, a természetismeret mellett, más tantárgyak céljai és feladatai is megvalósíthatók.

Magyar nyelvvel korrelálhatunk az élővilágról szóló szövegekkel, talalós kérdésekkel,

olvasmányokkal.

Matematikával korrelálhatunk, ha az élővilággal kapcsolatos feladatokat, szöveges feladatokat szerkesztünk. Például feladatként adjuk a tanulóknak, mérjék meg 3 fa törzsének kerületét, majd számolják ki, mennyi összesen a 3 fa kerülete.

Képzőművészettel korrelálhatunk, ha a természetben gyűjtött anyagokból készítünk alkotásokat. A begyűjtött levelek, termések felhasználhatóságához szükséges a tanulók kreativitása. A tanulók tájképet is festhetnek (Marković, Matanović, Sekulić, Lazić, Stamatović, 2003).

Korrelálhatunk a zenei neveléssel is, hiszen a séta alkalmával a tanulók énekelhetnek természettel kapcsolatos énekeket.

Kirándulása alkalmával a testmozgáson keresztül a testnevelés is megvalósul. Egy-egy pihenő alkalmával tornagyakorlatokat is beiktathatunk.

3. Tantermen kívüli oktatásra való igény és hajlandóság - felmérés (tanítók, illetve leendő tanítók véleménye)

3.1. A felmérés célja

A felmérést 2010 májusában végeztük gyakorlott tanítók és leendő tanítók körében. Leginkább szabadkai tanítókat kérdeztünk, illetve Moravicán is kiosztottuk a kérdőíveket a tanítók körében. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar harmad- és negyedéves hallgatóit kérdeztük meg, valamint a továbbképzésen tanuló tanítókat.

Célunk az volt, hogy felmérjük, hogy a tanítók milyen mértékben támogatják a tantermen kívüli oktatást, szívesen szerveznének-e kirándulásokat annak érdekében, hogy a tanulók a természetben szerezzenek ismereteket, illetve, miben látják ennek előnyét, vagy hátrányát, valamint a leendő tanítók hogyan látják ezt.

3.2. A felmérés hipotézisei

A tantermen kívüli oktatás már régóta foglalkoztat bennünket, és arra kerestük a választ, hogy ismert előnyei mellett mégis miért mellőzik ezt a lehetőséget környezetünkben a tanítók, tanárok. Mi az oka annak, hogy a tanulók kis részének adatik csak meg, hogy ilyen módon tanuljanak? Talán a tanítók nem értenek egyet a tantermen kívüli oktatás előnyeivel? Vagy csak nem motiváltak arra, hogy a természetben tartózkodjanak? Milyen tényezők akadályozzák őket? Ezekre, és ehhez hasonló kérdésekre kerestük a választ kutatásunk során. A kutatás előtt lejegyeztük hipotéziseinket, amelyek megerősítését, vagy cáfolását vártuk a felmérés eredményétől.

Ezzel kapcsolatban a hipotéziseink a következők voltak:

1. A tanítók nem értenek egyet a tantermen kívüli oktatás előnyeivel.
2. Ragaszkodnak a hagyományos tantermi oktatáshoz, és számukra nehézséget okoz a tantermen kívüli oktatás megszervezése.
3. Szervezési és egyéb gondokba ütköznek a tanítók (anyagi gondok, ismerethiány, motiváció hiánya).
4. Féltik a gyerekek biztonságát, és a fegyelem felbomlásától félnek.
5. Motivált a tanító, de nem végzi senki a környezetében, ezért nem akar kitűnni.

Hipotéziseink helyességének vizsgálatához kérdőívet használtunk, amelyet mi állítottunk össze. Ugyanazt a kérdőívet használtuk a tanítók és a leendő tanítók véleményének felmérésére, majd összesítve elemeztük.

A kutatás adatközlői a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar harmad- és negyedéves hallgatói, továbbképzésen résztvevő tanítók, moravikai tanítók, szabadkai és palicsi tanítók voltak. A vizsgálatban összesen 60 személy vett részt.

Az adatok begyűjtését május 12-én kezdtük, amikor szétosztottuk a negyedéves tanítók között a kérdőíveket, illetve elektronikus formában is szétküldtük. A következő héten sikerült a harmadéves tanítók között is szétosztani és kitölteni a kérdőíveket. A gyakorló tanítók kikérdezésében segítségünkre voltak a negyedéves hallgatók, akik módszertani gyakorlatuk ideje alatt töltették ki a tanítókkal a kérdőívet.

3.3. Következtetések

Az adatok feldolgozása után arra a következtetésre jutottunk, hogy a megkérdezettek egyetértenek a tantermen kívüli oktatás előnyeivel, azonban annak ellenére, hogy pozitívan látják ennek alkalmazását, nem mindenki valósítja meg a gyakorlatban. Ennek az lehet az oka, hogy valamilyen akadályba ütköznek, vagy egyszerűen nem érzik magukat motiváltk.

Mindezek után elmondhatjuk, hogy szükséges lenne a tantermen kívüli oktatás szorgalmazása, a leendő tanítók felkészítése és ösztönzése a tantermen kívül is oktatás és nevelés megvalósítására. Fel kell készíteni őket az akadályok leküzdésére, valamint motiválni a megvalósításra.

Összefoglaló

Napjainkra jellemző, hogy az emberiség eltávolodott a természettől, keveset tartózkodik kinn a természetben, és nem tudja értékelni annak szépségét. Így a felnövekvő generáció sem, és mind nagyobb károkat okoz a természetben.

Az oktatásban éppen ezért nagy szerepe van a tantermen kívüli oktatásnak, mert így megismertethető maga a természet is, és a környezetvédelmi nevelés is megvalósítható.

Ha továbblépünk, és a környezeti nevelést vizsgáljuk, mi sem természetesebb annál, hogy eredményes környezeti nevelés a természetben, a folyamatok, jelenségek valódi helyén valósítható meg. A tanítók a rendelkezésükre álló módszerek és szervezési formák közül választhatják ki a természetben, a tantermen kívüli oktatásban legeredményesebb eszközöket. Kreativitásukon áll, hogy mennyire képesek „levetközni” a tanterem falait, és kivonulni a természetbe, hogy tegyenek a környezeti nevelésért, ennek választásnak egyik legelterjedtebb formája a kirándulás. A jól megszervezett kirándulások fejlesztik a tanulók megfigyelőképességét, kezdeményezését, önállóságukat, hozzájárulnak ahhoz, hogy maradandó fogalmakat alakítsanak ki a tanulók, és mély meggyőződések alakuljanak ki. Az itt eléjük táruló kiaknázatlan ismeretforrást ki kell használni.

A tanulóknak minél több aktivitást kell szervezni meg a tantermen kívül. Kísérletek és megfigyelések során tevékenykednek, gondolkodnak, és olyan élményekkel, ismeretanyaggal gazdagodnak, melyek tartósan megmaradnak. A természetes környezetben végzett megfigyelések, mint amilyenek a légköri és földrajzi jelenségek megfigyelése, a növények és állatok fejlődésének, rovarok átalakulásának figyelemmel kísérése nagy didaktikai értékkel bír.

Mindemellett fontos kiemelni, hogy a tantermen kívüli oktatás nem szórakozás vagy

kirándulás, sokkal több annál. Oktatási-nevelési tartalmakat foglal magában, nem beszélve a megvalósítható tantárgyak közötti korrelációról. Éppen ezért fontos a tanítók, leendő tanítók részéről, hogy felismerjék a tantermen kívüli oktatás – nevelés előnyeit, megismerjék azt, és sikeresen alkalmazzák munkájuk során: nem önmagukért, hanem a felnövekvő generációkért, az emberiségért.

Knowledge acquisition in nature or else what possibilities are there in nature to get to know the environment?

Summary

The present paper deals with education outside of classroom. This topic has been chosen since we consider the organization of education in nature to be very important, in parallel with traditional classroom education. We ourselves love spending time in nature and believe that it is crucial to create an affection towards nature among the growing-up generations too. By analyzing the curriculum of the lower-grade pupils we have come to the conclusion that the opportunity is given one just needs to take it.

All these possibilities have been analyzed within the curriculum of the 3rd grade Nature and Society subject. We have chosen the 3rd grade since the major topic of the curriculum is living habitats which are appropriate for discussing them outside the classroom.

Teachers have the means to acquaint pupils with nature, the beauties of environment in this hectic world by the means of education. It is crucial to recognize the importance of education outside the classroom with the purpose of facilitating nature maintenance.

The purpose of the present paper is to analyze and summarize the features of education outside the classroom as well as provide a collection for experiments and observations that can be accomplished outside the classroom. Besides, we also intend to investigate to what extent the present teachers support education outside the classroom, whether they gladly organize excursions with the purpose of knowledge acquisition and what advantages and disadvantages they believe such outdoor activities might have. Their opinions were collected in the form of questionnaires. Future teachers' opinions upon the issue have also been researched. The results are presented in this paper.

Keywords: open teaching, tradition, generation, interests, curriculum, information

Felhasznált irodalom:

1. - (1941): Tanterv és útmutatások, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
2. Ádám F., Kuti I., Kuti Istvánné (2007): Környezeti nevelés a XXI. század óvodájában, Kecskeméti Főiskolai Nyomda, Kecskemét.
3. Babodi B. (1994): A környezetismereti foglalkozások módszertana, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
4. Bellányi Á. (2008): Vertikális korreláció a kísérletek alkalmazásában – Diplomamunka, Szabadka.

5. Benke J. (2002): Természetismeret II. Földrajzi gyakorlatok, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar – Ericom Kft., Budapest.
6. Czékus G. (2005): A természet – és társadalom tanítás módszertana, Grafoprodukt, Szabadka.
7. Dési I. (2002): Környezetegészségtan, Juhász Gyula Főiskolai Kiadó, Szeged.
8. Eperjesy B., Zsámboki K. (é.n.): Freinet itt és most, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
9. Kerényi A. (1995): Általános környezetvédelem Globális gondok lehetséges megoldások, Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
10. Kerényi A. (1997): Környezetvédelmi elvek a gyakorlatban, Kossuth Lajos Egyetemi Kiadó, Debrecen.
11. Godler, Lj. (1959): A természeti és társadalmi ismeretek módszertana, Bratsztvo-Jedinsztvo Könyvkiadóvállalat, Noviszád.
12. Lükő I. (2003): Környezetpedagógia, Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
13. Mester M. (2002): Zöld kalandok: Az erdő, Apáczai Kiadó, Celldömölk.
14. Mester M. (2002): Zöld kalandok: Vizek, vízpartok, Apáczai Kiadó, Celldömölk.
15. Nagy S. (1997): Az oktatás folyamata és módszertana, Volos Kiadó, Mogyoród.
16. Pintér T., Ilosvay Gy., Özvegy J. (1997): Pedagógiai lehetőségek az állatkertekben, JGYTF Kiadó.
17. Marković, S., Matanović, V., Sekulić, M., Lazić, E., Stamatović, O. (2003): Škola u prirodi, Kreativni centar, Beograd.
18. Sturc B. (1982): Oktatás és nevelés X./44. Szabadka.
19. Sturc B. (1995): A Szabadkai – Horgosi Homokpuszta természetes flórájának ökonómbotanikai értékei, Szabadkai Szabadegyetem kiadása, Tóthfalu.
20. Sturc B., Sturc E. (1983): Oktatás és nevelés XI./50., Szabadka.
21. Pataki, S. (1952): Általános pedagógia, Testvériség – Egység Könyvkiadóvállalat, Újvidék.
22. Véghelyi J., Pákozdi E. (2002): Segédanyag a természetismeret tantárgypedagógia tanulásához, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar – Ericom Kft., Budapest.
23. Wincenty, O. (1976): Az általános didaktika alapjai, Tankönyvkiadó, Budapest.



CSÁNYI Tamara

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
Szerbia
thamar@citromail.hu

A magyarcsernyei iskolások szóbeli kommunikációs lehetőségei és problémái

Összefoglaló

A dolgozat bevezetőjében a téma kijelölését és a témaválasztás indoklását találjuk. Ezt követi a releváns fogalmak, mint például nyelvjárás, köznyelv, kétnyelvűség, kettősnyelvűség stb. tisztázása. A szerző a nyelvhasználati aspektusból kutatott település, Magyarcsernye múltját és jelenét is feltárja. Foglalkozik a településre vonatkozó iskolai és hétköznapi nyelvhasználat jellegzetességeivel. A dolgozatot szubjektív attitűd jellemzi, de a szakirodalom jelentős mértékben való idézése kellően ellensúlyozza ezt.

Kulcsszavak: nyelvjárás, kétnyelvűség, kettősnyelvűség, nyelvhasználat, attitűd, település, életritmus, oktatás, történetiség, szakirodalmi diskurzus

A témaválasztásról...

„A nyelv annál tökéletesebb, minél több mértékével bír a sokszínűségnek...” (Kazinczy)

Kutatásaim kezdetéig úgy véltem, hogy szülőfalum, Magyarcsernye a világ legváltozatlanabb és talán legunalmasabb helye.

Nincs itt semmi különleges, semmi, ami jelentőssé tenné. Nincs történelmi emlékhelye, semmilyen rendezvénysorozat miatt sem híresült el, sőt sokáig semmilyen kulturális élete sem volt a falunak. Az emberek is pontosan ugyanolyanok, mint húsz éve, vagy talán több is. Az élet ritmusa sem változott, lassú és vontatott. Az utcák híven tükrözik az itt élő emberek lelki állapotát: kihalt, kopár, sivár... Ezt az egyhangúságot reggelente megtörik a kenyérért igyekvők beszélgetései, a hivatalos ügyeiket intézők mozgolódása, délben pedig az óvoda és elsős gyermekeiket váró szülők, főleg anyukák gyülekeznek az egyébként néptelen „köz-pontban” az óvoda és az iskola előtt. Itt minden alkalommal elhangzik a következő kérdés: „Tanító néni, holnap hányra kell jönni a gyerekekért?”

Egy kívülálló ebben sem talál semmi különlegeset, ám lehet, hogy megrökönyödne (mint a nagyszénási vendégeink a cserneyi falunapon) e mondat hallatán: „Akkó hónap hányra kő gyünni a gyerököké?”

Pedig Csernyén ez a normális, mert itt, 212 év elmúltával is ő-ző nyelvjárásban beszélnek az emberek. Csak akkor tesznek kivételt, ha az óvó nénivel, a tanító nénivel, valamelyik tanárral vagy a plébánossal kell beszélniük, de csak akkor, ha azok ebben a minőségükben vesznek részt a diskurzusban. A gyerekek az iskolában a tanórákon kötelezően az „e-betűt”¹ használják, de az osztályon kívül, szinte kivétel nélkül visszatérnek az „ő-betűre”. S bár a helyiek számára ez mindennapos, szinte természetes, a magyar nyelvhasználatról zajló

¹ A köznyelv e hangját a magyarcsernyeiek e „betűnek” mondják.

nyelvészeti vita² folytán e jelenség mégis érdekessé tette e kis falu közösségét, nemcsak a nyelvészek számára, hanem számomra is. Különlegeseek, mert a körülmények³ dacára még mindig magyarul beszélnek, ráadásul megtartották ősi nyelvjárásukat is.

S hogy hogyan lett mégis e látszólag evidens tényből szakdolgozattéma?

E dolgozat vizsgálati tárgya a nyelv, a magyar nyelv, az anyanyelvem. Egész pontosan fogalmazva: a magyar nyelv egy specifikus létformája, a Magyarcsernyén élő iskolások, fiatalok nyelvhasználata, nyelvhasználati lehetőségeik és problémáik, valamint az, hogy ezek a problémák valósak-e vagy kreált nyelvészeti fogalmak, vagy ha mégis problémák, akkor nyelvi vagy más természetűek-e.

Ahhoz, hogy megérthessük, milyen problémák merülhetnek fel egy olyan mindennapi és egyszerű tevékenységben, mint a magyar nyelvű beszéd, és miért, meg kell ismerkednünk Csernye telepítésének történetével, a terület magyar nyelvhasználatának történetével!

„Magyarcsernye (szerbül Nova Crnja, németül Neucerne) a Vajdaság közép-bánsági körzetében fekszik Magyarcsernye községben, a szerb-román határnál, Zombolyától délre. A helység eredetileg a zombolyai uradalomhoz tartozó Buzitova nevű pusztán alakult; 1798-ban telepítette Csekonics József tábornok, aki leginkább Szeged vidéki dohánykertészeket hívott ide. A telep kezdetben csak kisszámú családból állott. Mivel Szerbcsernyétől egy órányira volt, felváltva Buzitovának vagy Magyarcsernyének nevezték. 1828-ban iskolaházat is építtetett a község, mely ideiglenes imaházul is szolgált. 1829-ben felépült a plébánia is, a templom 1844-ben készült el. 1918-tól az SzHSz királyság része lett, majd 1941–1944-ig német közigazgatás alá tartozott. A II. világháború végétől Jugoszlávia (ma Szerbia) része.”⁴ A település a szerbiai Bánság egyik legveszélyeztetettebb magyar szórányletelepülése, lakossága 10 év alatt 11%-kal csökkent. 2002-ben 1861 lakosából 1574 volt magyar.⁵

Amint ebből a rövid településtörténetből kiderült, Magyarcsernye „öslakosai” szegediek és Szeged környékiek (Hódmezővásárhely, Makó stb.) voltak. Ezek a telepesek a dél-alföldi nyelvjárási régió nyelvhasználatát hozták magukkal. „A nyelvnek erősen konzervatív jellegéből adódóan az eredeti tájszólás sajátosságai az új nyelvjárási környezetben is sokáig, akár egy-két évszázadon át is megőrződhetnek”⁶, így történt ez Magyarcsernyén is. A csernyei otthonokban, utcákon, sőt még az iskolaudvaron sem a nyelvészek által követendő normaként emlegetett köznyelven fejezik ki magukat az emberek, hanem az ősök által rájuk hagyott ő-zó nyelvjárásban beszélnek. Magyarul beszélnek, bármely magyar anyanyelvű ember számára érthetően.

Ennek ellenére, vannak nyelvészek (nyelvművelők), akik fenyegetve érzik a magyar nyelv tisztaságát éppen ezen (és hasonló) nyelvjárási beszélők által. A nyelvmentő⁷ „mozgalom” ezért (is) jött létre, a magyar köznyelv (kötelezően) általánosan használatossá tételét tűzte ki céljául. Azaz: a magyar nyelv tisztaságát megőrizendő ki szeretnék iktatni a nyelvjárásokat, az idegen szavakat és kifejezéseket a magyarul beszélők nyelvhasználatából, mondván: ez a fajta nyelvhasználat nem helyes.

² A vita arról folyik, hogy a határon túli magyarság esetében lehet-e nyelvvészetről beszélni, rá kell-e kényszeríteni bennünket arra, hogy az anyaországban elfogadott köznyelvi standardot használjuk, valamint arról, hogy a nem köznyelvet használók rongálják-e a magyar nyelv minőségét vagy sem.

³ Magyarcsernyét három szerb falu veszi körül, a hivatalos ügyintézés is szerb nyelven folyik, magyar nyelvű oktatás csak az általános iskolában van, a közeli városokban nincs teljesen egészében magyar nyelvű középiskolai oktatás

⁴ Tanók József (1992): Emlékirás. Újvidék, 6. (A szerző kiadása)

⁵ <http://vajdasag.rs/Magyarcsernye>

⁶ Juhász Dezső: A dél-alföldi nyelvjárási régió. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 278-279.

⁷ A nyelvmentés kifejezést a Nyelvmentés vagy nyelvvarulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról (Kontra Miklós–Saly Noémi szerk. (1998), Osiris Kiadó, Budapest) című kötetből kölcsönöztem.

Velük ellentétben vannak olyan nyelvészek is, akik azt az álláspontot képviselik, miszerint: „Minden szó magyar, amit magyar ember használ”⁸, s nyelvnek természetes állapota a sokszínűség, a változás, az embernek pedig a változatos nyelvhasználat, és senki sem jogosult arra, hogy bárki nyelvhasználatáról elítélően nyilatkozzon. A kutatás során azt vizsgáltam, mennyire van jelen a csernyei iskolások nyelvhasználatában a nyelvjárásuk, gondot okoz-e nekik a köznyelv használata, milyen konfliktusokba keveredtek nyelvjárási beszédük miatt, mennyire vannak tudatában kettősnyelvűségüknek. Ám a „nyelvhasználati (szóbeli kommunikációs) problémásornak” ezzel még nincs vége! „A Bánságban és Bácskában pedig már nemcsak az esetleges nyelvjárás-keveredés, hanem a vegyes etnikai-nyelvi helyzet is befolyásolja a magyar dialektusok helyzetét: gyakoriak a nyelvszigetek, általános jelenség a kétnyelvűség.”⁹ A kétnyelvűség természetes jelenség, ha egy adott nemzet egy csoportja egy más (állam)nyelvű nemzet területén él. Ennek következményeit is vizsgáltam: mennyire van jelen a szerb nyelv a szülőfalu nyelvhasználatában, milyen hatással van ez a magyar nyelvhasználatukra, nyelvvismeretükre. A nyelvhasználatot azonban nem csak nyelvészeti, hanem különböző szociológiai, társadalmi, pszichológiai, kommunikációs és nyelvpolitikai hatások is befolyásolják, igyekeztem ezekre is fényt deríteni. De kezdjük e sokrétű és összetett, nemcsak nyelvészeti problémákon alapuló helyzet elemzését ott, ahol kezdődött: a nyelvjárásokkal!

A nyelvjárások, a köznyelv, a regionális köznyelv

„A nyelv igen bonyolult, történeti és földrajzi szempontból is nagy változatosságot mutat nemcsak a világ nyelvei viszonylatában, hanem egyetlen nyelven belül is. Egy nyelven belül pl. a földrajzi tagolódás hoz létre olyan különbségeket, melyek ha rendszerszerűek, akkor **nyelvjárást**¹⁰ vagy másképpen tájnyelvet, dialektust emlegetünk. A nyelvjárás általában valamely nagyobb területen élő, azonos etnikum, nagyjából egységes tömböt alkotó népcsoportnak sajátos színezetű nyelvváltozata. Gyökerei a paraszti életbe és kultúrába mélyednek. Elsősorban hangtani szempontból különböznek egymástól a nyelvjárások, de a köznyelvtől is.”¹¹ A Bánságban jellemzően ö-ző nyelvjárásban beszélnek az emberek, de helyenként föllelhető az í-zés, valamint a hehezetes t használata. „A magyarban — nyelvrendszer-tani értelemben — nincsenek számottevő különbségek a nyelvjárások és a köznyelv között.”¹² Egy magyar anyanyelvű számára a magyar nyelvjárásos beszélők viszonylag könnyen érthetők. „A nyelvjárások a természetes nyelvek létezésének elsődleges formái, amelyekhez képest mindegyik többi nyelvvaltozat másodlagos, tehát a nyelvjárásokból vált ki. A nyelvjárás-definíció

⁸ Kontra Ferenc: Minden szó magyar, amit magyar ember használ. In: Török Arnold: Minden szó magyar, amit magyar ember használ - Interjú dr. Kontra Miklóssal. http://www.magyszo.com/fex.page:2009-10-03_Minden_szo_magyar_amit_magyar_ember_hasznal

⁹ Juhász Dezső: A dél-alföldi nyelvjárási régió In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 278-279.

¹⁰ „A fogalmat, amelyet közkeletű kifejezéssel nyelvjárásnak hívunk, jelölték s jelölik más szavakkal is a magyarban. Elsőként a latin írásmódú Dialectussal (1749) nevezték meg, majd a latin szó magyar helyesírású változatával, a dialektussal (1759), sőt a latin szó német átvételére visszamenő dialekt változattal is (1813). A továbbiak: beszéd mód (1800), beszédejtés (1808), nyelvjárás (1786, ez utóbbit eleinte csak 'kifejezés mód' értelemben használták, mai jelentésében 1826 óta él) és tájszólás” Kiss Jenő: A nyelvjárások és a köznyelv. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 42.

¹¹ Penavin Olga (1986): Nyelvjárás és köznyelv (Tájnyelv, nyelvjárás, dialektus. A nyelvjárás hatása a köznyelvre). Forum Könyvkiadó, Újvidék, 12.

¹² Kiss Jenő: A nyelvjárások és a köznyelv. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 42.

legtöbb kritériuma e szerint a nyelvjárás szociolingvisztikai létfeltételeiből vezethető le. Mindezek alapján: a nyelvjárás egy adott nyelv többi nyelvváltozatától rendszerszerűen, azaz meghatározott szabályok szerint többé-kevésbé, s valamennyi szinten eltérő nyelvváltozat, amely területileg kötött, elsősorban szóbeli közlésre szánt, és mindenekelőtt a mindennapi életterületeket átfogó beszédmód, amelyet általában a falvakban felnőtt és ott lakó, a hozzá legalábbis semlegesen viszonyuló emberek elsődleges nyelvváltozatuként, spontán módon használnak a számukra természetes, mindennapos, informális-familiáris beszédhelyzetekben, s elsősorban az egymás közötti kommunikációban.”¹³ Az utóbbi néhány évben azt tapasztaltam, hogy a magyarcsernyeiak nem csak az egymás közötti, hanem a más nyelvhasználatú (többnyire rendezvények alkalmával megjelenő) emberekkel való beszélgetésükben is nyelvjárásukat használják, ebből arra következtetek, hogy nem szégyellik nyelvjárásukat a „kívülállók” előtt.

„A magyar nyelvjárások is túlnyomó többségben olyan nyelvi sajátosságokkal jellemezhetők, amelyek rendszerbe foglalhatók, és ez a rendszerszerűség a földrajzi tagoltságban is megjelenik.

A felosztás tíz nyelvjárás-területet – másképp: nyelvjárasi régiót – tartalmaz, név szerint a következőket: nyugat-dunántúli, közép-dunántúli, kislalföldi, dél-dunántúli, dél-alföldi¹⁴, palóc, Tisza-Körös-vidéki, északkeleti, mezőségi, székely, moldvai.

Itt jegyezzük meg, hogy határainkon kívül számos olyan település, nyelvföldrajzi kutatópont található, amely nyelvszigetnek (külső nyelvjárás-szigetnek) értékelhető, azaz idegen nyelvű falvak vagy városok veszik körül. Különösképpen jellemző ez a romániai és jugoszláviai¹⁵ magyar nyelvterület régióira.”¹⁶ Ezen nyelv (járás)szigetek közé sorolható Magyarcsernye is a maga dél-alföldi nyelvjárásával már több, mint két évszázada. Vizsgálatunkat azonban nem korlátozhatjuk egy bizonyos térre és időre, ezért figyelembe kell vennünk, hogy „az emberi nyelvek legjellemzőbb sajátossága variabilitásuk, azaz, hogy – történeti szempontból nézve – változékonyak, s – egyidejű tekintetben – változatosak.

A nyelvi változások okai társadalmi eredetűek. Egy-egy társadalom (nép, nemzet) sorsának alakulása az illető közösségtől beszélt nyelv sorsát is meghatározza (gazdaság, politika, kultúra). A társadalmakat érő változások folyamánként nemcsak a nyelvben következnek be változások, hanem a nyelvvel magával is történik valami. Azaz: a nyelv és a társadalom összefüggése nem csak a nyelvhasználatnak rétegződésében, hanem abban is megnyilvánul, hogy a nyelv sorsa szorosan összefügg a társadalom sorsával. A társadalmi változásokat előbb vagy utóbb nyelvhasználati, illetőleg nyelvi változások követik.”¹⁷

Így történt ez a magyar nyelvben is. „Tudjuk, hogy az egységes nemzeti nyelv, mely a polgárosodás igényeit kielégíteni akaró XVIII. századi nyelvújítás után a XIX. században, a reformkorban vált hosszú küzdelem után, szabályozott egységes nyelvként az irodalomban ma már klasszikussá vált művek nyelvév.”¹⁸ A köznyelv elterjedése és használatának megszilárdulása időigényes folyamat. Mire a klasszikus művek nyelvezete a közhasználatban is meghonosodott volna, Magyarcsernye (az I. világháborút követő béketárgyalások követ-

¹³ Kiss Jenő: A nyelvi attitűd. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 218.

¹⁴ Az 1798-ban Magyarcsernyére települő lakosság nyelvjárása.

¹⁵ Ma már szerbiai magyar nyelvterület. A második világháború utáni betelepítésekkel „felhígították” a magyar lakosságot, Magyarcsernye is két „újonnan” telepített szerb falu, Vojvoda Stepa és Velike Livade között terül el.

¹⁶ Juhász Dezső: A magyar nyelvjárások területi egységei. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 278-279.

¹⁷ Kiss Jenő (1994): Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 18.

¹⁸ Penavin Olga (1986): Nyelvjárás és köznyelv (Tájnyelv, nyelvjárás, dialektus. A nyelvjárás hatása a köznyelvre). Forum Könyvkiadó, Újvidék, 22.

keztében) már nem tartozott Magyarországhoz, nem tartozott az egységes nyelvterülethez, így nem épülhetett be a Vajdaságban (és más elszakított területeken) élő magyarság nyelvhasználatába.

Hogyan alakult ki, mire épült a magyar irodalmi nyelv? „A magyar irodalmi nyelv, illetőleg az írott köznyelv nyelvjárási forrásokból indult, ötvöződött, illetőleg nyelvjárási fundamentumon alapulva s a nyelvjárásoktól később is befolyásoltan járta a maga öntörvényű útját.”¹⁹ Mindezek ellenére az irodalmi nyelv „igényes, magas szintű közös nyelvi változat, a nyelv egységének, hangtani, alaktani, szókinszbeli, mondattani egységeseülésének elérhető legmagasabb foka” s, ami a lényeg: „olyan nyelvi eszmény, mely a nyelvjárási jelenségeket kirekeszti”, azaz diszkriminálja. Azért volt fontos ezt letisztázni, mert „az irodalmi nyelvnek az egységhez közelítő, de már kevésbé igényes, beszélt nyelvi változata a **köznyelv**.”²⁰ Ha a köznyelv az irodalmi nyelv változata, akkor az előzőekből az következik, hogy a köznyelv is kirekesztő jellegű? „A szakemberek meghatározása szerint a köznyelv a nemzeti nyelvnek igényes, választékos, gazdag formájú, írásban jelentkező változatának, az irodalmi nyelvnek kevésbé igényes, tájak, szakmák, társadalmi rétegek feletti, beszélt nyelvi formája, a nyelv egységének biztosítója, a műveltség hordozója. A kulturált nyilvános beszédet a színház, a rádió, televízió, az iskola hivatott propagálni. A köznyelv – mint a tapasztalat mutatja – a nyelvtanilag iskolázottak, a műveltebbek élő, beszélt, tájnyelvi elemektől mentes, normáktól szabályozott nyelvhasználat. Általában személyes vagy hivatalos érintkezésben, viták, fel-szólalások alkalmával élünk vele. A Nyelvművelő Kézikönyv 335. oldalán azt olvassuk: „A köznyelvi norma tulajdonképpen elvonatkoztatás; tiszta formájában nem testesül meg talán egyetlen magyar beszélőben sem.””^{21 22}

Tehát, történeti szempontból adottak a magyar nyelvjárások és a rájuk alapuló köznyelv. A köznyelv megjelenése választóvonalat jelent a nyelvjárások kapcsolattörténetében, ugyanis elterjedése csökkentette a nyelvjárás-használati színterek számát.

Kommunikációs szempontból is vizsgálható a nyelvjárások és a köznyelv egymásra hatása, a vizsgálat alapját ez esetben a kommunikációs (használati és megértési) hatótávolság képezi. „A magyar nyelvközösség tagjainak döntő többsége a magyar köznyelvet passzív (receptív) szinten már ismeri (megérti a köznyelvi megnyilatkozásokat). Ebben az értelemben beszélhetünk a magyar köznyelv maximális megértési hatóköréről. A köznyelv produktív hatótávolsága (aktív nyelvváltozat-birtoklása) viszont korlátozott: nem minden nyelvjárási beszélő tud köznyelven beszélni.”²³

A nyelvjárások és a köznyelv egymásra hatásának következménye egyrészt az, hogy a kirívó nyelvjárásosságok visszaszorultak, illetve eltűntek, másrészt a **regionális köznyelviség** kialakulása.

„Regionális köznyelviségnek azt a nyelvjárási beszélőktől köznyelvnek érzékelt, tehát az ő nyelvhasználatukban köznyelvi szerepkörű, de területi vonásokat mutató, saját

¹⁹ Kiss Jenő (1994): Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 19.

²⁰ Penavin Olga (1986): Nyelvjárás és köznyelv (Tájnyelv, nyelvjárás, dialektus. A nyelvjárás hatása a köznyelvre). Forum Könyvkiadó, Újvidék, 22.

²¹ Penavin Olga (1986): Nyelvjárás és köznyelv (Tájnyelv, nyelvjárás, dialektus. A nyelvjárás hatása a köznyelvre). Forum Könyvkiadó, Újvidék, 22.

²² Ezen analógia alapján az a kérdés merült fel bennem, hogy ezek szerint a középkor embere (vagy akár tudósa) nem tudott bonyolult gondolatokat kifejezni? A válasz: „Az uralkodó norma nem örök időre szól, változik az időtől, a helytől függően. Egy-egy korszak hű képe a köznyelvi használat, s ez a beszélők változásával együtt változik.” Penavin Olga (1986): Nyelvjárás és köznyelv (Tájnyelv, nyelvjárás, dialektus. A nyelvjárás hatása a köznyelvre). Forum Könyvkiadó, Újvidék, 23.

²³ Kiss Jenő: A nyelvjárások és a köznyelv. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 43.

tos köztes nyelvhasználatot nevezzük, amely a nyelvjárások és a beszélt köznyelv között helyezkedik el. A regionális köznyelviség úgy jött létre, hogy a nyelvjárási anyanyelvűek nyelvhasználatukban tömegesen és eredményesen közeledtek a köznyelvhez. A regionális köznyelviség, illetőleg a regionális köznyelvek – zömmel azonnyelvi, részben különböző nyelvek nyelvváltozatai közötti – nyelvi kapcsolat következményei. Más szavakkal: a nyelvjárások és a köznyelv, illetőleg (a kisebbségek esetében) az anyanyelvi nyelvjárás és vala-mely idegen államnyelv közötti intenzív kapcsolat és a nyelvjárási beszélőknek a köznyelvvél szembeni nyitottsága, kisebbségek esetében pedig a kétnyelvűség bizonyos foka a feltétele a regionális köznyelviség kialakulásának.”²⁴ A mi esetünkben (a Vajdaságban) a regionális köznyelviség kialakulásához nélkülözhetetlen alapokat a helyi nyelvjárások és nyelvhasználat, a magyarországi tévécsatornák által közvetített köznyelv és a szerb nyelv jelenléte szolgáltatták. Eltérő regionális köznyelvet használnak Szabadkán vagy Újvidéken, és egészen másat Zentán.

A kettősnyelvűség

Amint a nyelvjárási beszélők nyelvhasználatában meghonosodtak a köznyelvi elemek, és egyre nagyobb gyakorisággal használták őket beszédükben, kialakult egy olyan nyelvváltozat, „amely regionális jegyeket ugyan hordoz, de kirívó nyelvjárásiasságot nem, s amely beszélőinek a szemében köznyelvi nyelvhasználat. Két, egymástól nemcsak stílári alapon elkülönülő azonnyelvi nyelvhasználati forma ismerete két azonnyelvi kód használni tudását jelenti. Ez a kettősnyelvűség, s akik ennek birtokában vannak, azokat nevezzük **kettősnyelvűeknek**”²⁵. Akik viszont anyanyelvűeknek csak a köznyelvi vagy valamelyik nyelvjárási változatát beszélik, azok az **egyesnyelvűek**, a jelenség neve pedig: egyesnyelvűség.”²⁶ Az egyesnyelvűek nem váltanak kódot különböző beszédhelyzetekben (minden szituációban ugyanazt a nyelvváltozatot használják), míg a kettősnyelvűek a beszédhelyzeteknek megfelelően kódot váltanak (ez a váltás például a nyilvános és a familiári nyelvhasználatban érhető tetten).

Fölmerül a kérdés: hány pólusú a magyar nyelvhasználat? Kétpólusú: köznyelv és nyelvjárás? Vagy három: köznyelv, nyelvjárás és regionális köznyelv?”²⁷

És ha számba vesszük a határon túli magyarság nyelvhasználatát is, hány pólusúvá válik a magyar nyelv?

Hány nyelvűek vagyunk mi (határon túliak), akik nyelvjárásban is beszélünk, bizonyos helyzetekben regionális köznyelvet használunk szerb nyelvvél vegyítve, és nagyon ritkán ugyan, de a köznyelven szólalunk meg?

Az anyaországi és a határon túli magyar nyelvhasználat

„A Magyarországtól országhatárokkal elválasztott Kárpát-medencei őshonos tömb- és szórványmagyarság, valamint az emigrációban élő közösségek által használt kontaktusváltozatok egyik közös jellemzője az a sajátos viszony, amely az egyetemes magyar stan-

²⁴ Kiss Jenő: A regionális köznyelviség. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 234.

²⁵ Ferguson: A (klasszikus) diglosszia: egy nyelv két változata egymás mellett létezik az egész közösséget átfogóan. 1959-ben írta le a diglosszia fogalmi apparátusát. Lanstyák István: A határon túli magyarság kettősnyelvűsége. In: Kontra Miklós—Saly Noémi szerk. (1998): Nyelvméntés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Osiris Kiadó, Budapest,

²⁶ Kiss Jenő: A kettősnyelvűség. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 235.

²⁷ Kiss Jenő: A kettősnyelvűség. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 235.

dardhoz fűzi őket. Ez a viszony nem azonos a magyarországi nyelvváltozatoknak (egyfelől a nyelvjárásoknak és az ún. regionális köznyelvnek, másfelől a standard változatoknak) ugyanehhez a standardhoz fűződő viszonyával.”²⁸

Ez a sajátos viszony alapot szolgáltathat arra, hogy a (határon túli) magyar nyelvhasználatunkat más szemszögekből is vizsgálják, és mondjanak ítéletet róla.

Mik a legkirívóbb különbségek az anyaországi és a határon túli magyarság magyar nyelvhasználatuk között?

„Az anyaországi és a kisebbségi (azonnyelvi) nyelvhasználat közötti egyik fontos különbség az, hogy az utóbbi nyelvjárásiabb minden tekintetben, mint az előbbi. Kisebbségi körülmények között az anyanyelvhasználat lehetőségei a nyelvjárási nyelvhasználat kivételével mind beszűkülnek. Az anyanyelvi kommunikációban a nyelvjárási nyelvhasználat részesedése (jóval) nagyobb, mint az anyaországban: egyrészt szélesebb körű, másrészt gyakoribb.”²⁹

Hogy ez a beszűkülés pontosan kinek a hibája vagy kinek kellene ez ellen tenni valamit, vagy lehet-e egyáltalán tenni valamit, nyitott kérdés marad.

A másik különbség az anyaországi neologizmusok hiánya vagy használatuk késése. Éppen ezért „a kisebbségi nyelvjárások számos, az anyaországiaknál jóval több archaizmust őriznek. Ez az úgynevezett nyelvi konzervativizmus, amely voltaképpen fáziskésés. A fáziskésés azzal is jár, hogy a nyelvi neologizmusokat máshonnan „szerzi be” a peremnyelvjárás: maga is alkot, főként azonban a kontaktusnyelvből kölcsönzi őket”³⁰, a jelen esetben például a szerb nyelvből.

Magyarcsernyén a magyar köznyelv használata az iskolai oktatásra és a misére korlátozódik (de a megkérdezettek többsége nem az anyanyelveként éli meg ezt a nyelvhasználatot), a spontán beszédhelyzetekben az ő-ző nyelvjárás dominál, szerb kifejezésekkel vegyítve. A szerb nyelv hiányos ismerete miatt sok tanuló zentai, kanizsai vagy szabadkai középiskolába iratkozik. A bácskai magyar nyelvhasználat (általában) jobban közelít a magyar köznyelvhez a bánátnál, de ez is csak egy bizonyos regionális köznyelvi forma. Az itt tanulók e regionális köznyelvet vegyítik a csernyei nyelvjárással és így alakul ki ez a „bánátias bácskai” kontaktusváltozat. Ez a nyelvhasználat már (majdnem) megfelel a kettősnyelvűség fogalmának. „Kettősnyelvűség (majdnem diglosszia): a beszélők elsősorban többsége a kontaktusváltozatot sajátítja el anyanyelvként (nem az egyetemes magyar standardot), ezt nevezzük kétnyelvű anyanyelvváltozatnak (...), de nem él tudatukban olyan különálló entitásként, mint a diglossziás nyelvek két kódja.”³¹ Úgy tűnik, ez csak idő kérdése volt, mert az általam kérdezettek igenis különállónak élik meg, „az egy másik magyar, nem a mienk” meghatározással...

„Az egyetemes magyar nyelvet a beszélők többnyire az iskolában tanulják meg³², de a

²⁸ Lanstyák István: Diglosszia és kettősnyelvűség. In: Kontra Miklós–Saly Noémi szerk. (1998): Nyelvméntés vagy nyelvvarulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Osiris Kiadó, Budapest, 125.

²⁹ Kiss Jenő: Az anyaországi és a kisebbségi nyelvjárások. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 193.

³⁰ Kiss Jenő: Az anyaországi és a kisebbségi nyelvjárások. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 193.

³¹ Lanstyák István: A határon túli magyarság kettősnyelvűsége In: Kontra Miklós–Saly Noémi szerk. (1998): Nyelvméntés vagy nyelvvarulás.? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Osiris Kiadó, Budapest, 167.

³² „Az anyanyelvi oktatás korlátozott lehetőségei miatt azok, akik nem anyanyelvükön tanulnak, nem ismerhetik meg kellő mélységben a köznyelv írott és beszélt formáját.” Kiss Jenő: Az anyaországi és a kisebbségi nyelvjárások. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 193.

standard ismeretéhez hozzájárulnak a magyarországi tömegtájékoztató eszközök, sajtótermékek is...”³³ Ezzel azonban egy másik problémát generálunk...

A kétnyelvűség

A Vajdaságban, Magyarcsernyén különösen (a szerb nyelvi hatás alacsony), azok a tanulók, akik az általános iskolában csak magyarul tanulnak (és a szerb nyelv oktatása nem megfelelő szintű) és csak a magyarországi vagy csak magyar nyelvű adásokból, újságokból tájékozódnak (ezek visszaszorítják a többségi nyelvű média iránti érdeklődést), nem sajátítják el a boldogulásukhoz, továbbtanulásukhoz megfelelő szinten a szerb nyelvet. A későbbiek folyamán ez komoly hátrányt jelenthet. Azonban, ha valaki imeri az államnyelvet és a politikailag korrekt kifejezést használva: a környezetnyelvet (a magyart), azaz **kétnyelvű**³⁴, a tanulmányai végeztével nagyobb eséllyel pályázhat egy-egy munkahelyre, tehát ez a kétnyelvűség szükségszerű.

„Különböző kétnyelvűségi helyzetekről beszélhetünk :

- felcserélő (szubtraktív) helyzet: akkor, ha az egyik nyelv kívánatosabb (az országban, ez általában az államnyelv)
- hozzáadó (additív) a helyzet, ha az anyanyelv mellett egy másik nyelv is használatos, de nem kötelező
- népi kétnyelvűségről akkor beszélünk, ha egy kisebbségi helyzetű népcsoport rákényszerül a többségi nyelv tanulására.”³⁵

Hogy egy országban milyen kétnyelvűségi helyzet dominál, az a mindenkorai politikai befolyástól függ. Elmondhatjuk, hogy országunkban mindezen helyzetek már előfordultak, egymást váltva is, sőt egymással egyidőben is.

„A kisebbségi nyelvjárásokra (és nyelvhasználatra) a többségi nyelv (köznyelve, illetőleg valamely nyelvjárása) állandó s többnyire intenzív hatást gyakorol, s ennek következtében interferencia-jelenségek lépnek föl bennük, erősítve a nyelvi szétfejlődési tendenciákat. A pragmatikai szinten jelentkező interferencia idővel a kommunikációs kompetencia módosulását, csökkenését is maga után von(hat)ja. Tehát a funkcionális nyelvjárásvesztést a strukturális nyelvjárásvesztés követ(het)i, s ez kisebbségi körülmények között nyelvvesztéssel jár(hat).”³⁶

Ha egy nagybecskereki vagy kikindai magyar anyanyelvű beszélőt hallunk magyarul beszélni, azt tapasztaljuk, hogy több szerb vagy szerbes kifejezést használ, mint egy csernyei (ennek az lehet az oka, hogy a körülöttük élők nagy többsége szerb anyanyelvű, erősebb a szerb nyelv hatása, az interferencia-jelenségek határozottabban kirajzolódnak). Azok az iskolások, akik középiskolai tanulmányaikat ezekben a Csernyéhez közeli városokban folytatják, ezeket a nyelvi változatokat használják és hozzák haza, Magyarcsernyére. A szülők évtizedek óta iskoláztatják gyermekeiket Nagybecskerekben (Zrenjeninban) vagy Kikindán, mégsem „szerbesedett” el a falu, nem küzdünk a nyelvjárásvesztés ellen, tehát nem

³³ Lanstyák István: Diglosszia és kettősnyelvűség. In: Kontra Miklós–Saly Noémi szerk. (1998): Nyelvmentés vagy nyelvvarulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Osiris Kiadó, Budapest, 125.

³⁴ Kétnyelvűség: egy beszélő két különböző nyelvet egyformán, magas színvonalon ismer és használ. (Lanstyák István az Általános nyelvi mítoszokban (a későbbiekben bemutatásra kerül néhány mítosz az írásából) vitatkozik ezzel az állítással)

³⁵ Göncz Lajos (2004): A vajdasági magyarság kétnyelvűsége - nyelvpszichológiai vonatkozások. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, 12.

³⁶ Kiss Jenő: Az anyaországi és a kisebbségi nyelvjárások. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 193.

mondahtjuk, hogy a szerb nyelv visszafordíthatatlan károkat okozott nyelv(járás)használatunkban, de észrevehető változásokat idézett elő.

Az idegen nyelvi hatás szempontjából „a mai magyar nyelvjárások hálás vizsgálati terep, hiszen tudvalevő, hogy a trianoni határok mögé szorult magyarság napjainkban a következő hét állam, a magyar nyelv pedig a következő államnyelvek fennhatósága alatt él: Ausztria: német, Szlovákia: szlovák, Ukrajna: ukrán (orosz), Románia: román, Jugoszlávia³⁷: szerb, Horvátország: horvát, Szlovénia: szlovén.”³⁸

Ezen tények ismerete után a következőket mondhatjuk el a magyar nyelvről és nyelvváltozatairól: „a nyelvváltozatok — most már tudjuk — a természetes nyelvek létezési formái. Tehát strukturális értelemben nem egy nyelvi rendszernek a részei, változatai, hanem hasonló rendszerek halmazát alkotják, amely rendszerek maguk is gazdagok változatokban. Mindegyik nyelvváltozatnak megvan a csak rá jellemző feladatköre, tehát mindegyiknek megvan a maga gyakorlati, kommunikációs létjogosultsága is. A kapcsolat jellege, intenzitása időben, térben s társadalmi tényezőktől meghatározott, a nyelvek nyelvváltozatokra tagolódása a társadalom szociológiai rétegzettségének a természetes velejárója.”³⁹ Azaz, teljesen természetes, hogy a magyarcsernyei iskolások ö-ző nyelvjárásban beszélnek, és az is ugyanilyen természetes, hogy a nyelvi kontaktus és megfelelő használati körülmények hiányában nem sajátítják el megfelelően, illetve nem használják a magyar köznyelvet. Tanítóik és tanáraik felelőssége az, hogy a diákok mégis felismerjék a különböző beszédshituációkat, és nyelvi kódot tudjanak váltani.

Az iskolás fiatalok nyelvhasználat

A vészharang mégis megkondult: „Egyre gyakrabban lehet hallani nyelvésztől, gyakorló pedagógusoktól egyaránt azt az iskolásokra és fiatalokra is érvényes megjegyzést: beszédkulturájuk igen alacsony színvonalon áll.

A megfigyelés, a fiatalság spontán beszédének vizsgálata megerősíti az iménti aggodalmakat. Amiért ebben veszélyt kell látni, az nemcsak a verbális magatartás lazulása, hanem esetenként a mélyebben fekvő, a gondolkodás mechanizmusának zavara.

Az okokat keresve felmerül az iskolai oktatásnak a beszédtevékenység fejlesztésében betöltött szerepe (noha az iskola csökkenti, semlegesíti ezt, a fiatalok spontán, kötetlen beszédében tovább él a tájnyelvi jelleg), azután az ifjúság érdeklődése, igényessége, avagy ezek hiánya, a tudatosság kérdése.

Az anyanyelv elsajátításakor a beszélő átveszi környezetének tájszólását is, amely hosszú időre meghatározza beszédét. A nyelvjárási kiejtés vonásaitól csak hosszantartó, tudatos önműveléssel lehet megszabadulni.”⁴⁰

A kérdés az, hogy meg kell-e szabadulni? És milyen hatással lesz ez a továbbiakban az adott beszélőre, gondolkodására?

„Nem a leglényegesebb, de a legszembetűnőbb emlék a szülőföldről: a beszéd... Úgy látszik: a tájnyelv színei, ízei és dallamai önkéntelenül, sőt az ember akarata ellenére is

³⁷ Ma Szerbiához tartozik a Vajdaság, ahol a magyarok élnek.

³⁸ Kiss Jenő: Az anyaországi és a kisebbségi nyelvjárások. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 194.

³⁹ Kiss Jenő: A nyelvi változatosság. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 2003, 25.

⁴⁰ Rajslí Ilona (1987): Nyelvjárásiasság és nyelvhelyesség a fiatalok kiejtésében. In: Az élő nyelv művelése, Szarvas Gábor Nyelvművelő Napok. Ada, 26.

megőrződnek, és jól felismerhető személyiségjegyekké alakulnak.”⁴¹ Ha kitöröljük ezeket a színeket, ízeket és dallamokat, nem töröljük-e ki a személyiséget?

Nyelvi lelkiismeretre hivatkoznak azok, akik úgy vélik, a beszélt magyar nyelv egyetlen tiszta, elfogadható formáját, a köznyelvet silányítják azok, akik nem azt beszélik. Százazrek őrzik évtizedek óta a magyar nyelvet Magyarország határain kívül. Ez nem vall komoly nyelvi lelkiismeretre?

Dolgozatomban szülőfalum, Magyarcsernye iskolásainak és fiataljainak magyar nyelvhasználatát kutattam. „A nyelvjárásszigetek sziget helyzetű nyelvjárások. Két típusuk van. A köztük levő lényegi különbség pedig az, hogy az egyik esetben a szigetek és a környezet lakói egyazon nyelvnek, a közös anyanyelvnek különböző nyelvjárásait, a másik esetben pedig különböző nyelveknek a nyelvjárásait beszélik.” (Megjegyzés: Magyarcsernye körül a szerb falvakban a montenegrói (Vojvoda Stepa) és a boszniai (Velike Livade) szerb nyelvváltozatok élnek, a közeli magyar falvakban a nyelvjárások közül az ö-ző, hehezetes t-ző (Torda) és az i-ző (Magyarittabé) nyelvjárásokat beszélik) „Az előbbi típust a nyelvjárássziget (belső nyelvjárássziget), az utóbbit pedig a nyelvshiget (külső nyelvjárássziget) terminussal jelöljük. Sajátos átmenetet alkotnak a peremnyelvjárások: azok az (értelemszerűen a nyelvtérület szélein elhelyezkedő) nyelvjárások, amelyek azonnyelvi és idegen nyelvi nyelvjárásokkal egyaránt szomszédosak.

A nyelvshigetek is migrációval keletkeznek többnyire: a kivándorló, áttelepülő népcsoport idegen nyelvű környezetben telepszik meg. Ezek a nyelvshigetek nemcsak azzal jellemezhetők, hogy kívül vannak a nyelvhatáron, hanem azzal is, hogy nem volt, illetőleg nincs kapcsolatuk a nyelvtérülettel. Ez a helyzet pedig, amelynek (ma már) természetes velejárója a kiterjedt vagy éppen általános kétnyelvűség, a nyelvi elkülönülésnek, a különfejlődésnek kedvez, s e folyamatot az állandó idegen nyelvi hatás csak erősíti. Előfordul azonban az is, hogy a nyelvshigetté vált nyelvjárások eredeti helyükön maradnak, s környezetük nyelve lesz mássá.”⁴²

Mint már említettem, Magyarcsernyét Szegedről illetve környékéről telepítették, a dél-alföldi nyelvjárási régióból. „A következő nyelvjárás csoportok tartoznak hozzá: kiskun-sági, Baja környéki, Szeged környéki és a volt Torontál vármegye mai területei. Főbb hangtani sajátosságai: magánhangzórendszere 8 rövid és 7 hosszú fonémát tartalmazó rendszer. Ismeri az e-ē fonémaellentétet, de az ö-zés miatt a zárt ē megterhelése kicsi. Megvan a polifonémikus értékű ā, ē is (különösen az al, el hangkapcsolat helyén āsó, ēső). emöntem, ēvötted, ēfogott...”

Hangszín tekintetében sok a hasonlóság a köznyelvvél.

Az ē fonéma igen ritka, elsősorban néhány egyszótagú lexémában, vegyes hangrendű szavakban és újabb keletű idegen szavakban jelentkezik: nē, lē, sē, -ē, bēřetva, dēsška, tēa. A nyelvjárásban független ö-zés van, tehát a zárt e-k helyén fonetikai helyzettől függetlenül ő áll: embör, löhet, mögvötte, köröszť stb. Köznyelvi ó, de különösen ő helyén viszonylag gyakori az ú, ű realizáció: rúzsű, útű, tūrű, kű, lű, gyeplű, söprű. Egy-két i-ző morféma van ugyan a nyelvjárásban (penisz, kukorikol), de a nyelvjárás nem i-ző, sőt a köznyelvi í helyén jelentkező i is ritka (a kezibe-féle megoldás azonban gyakori).

Mássalhangzórendszere a köznyelvvél egyező, a j is szabad fonéma. A szótagzáró -l pótlónyúlásos kiesése ol, öl hangkapcsolat esetén eléggé gyakori (tótam, tőtötte, vótam...), de az -l igeképző, illetve az -l igerag nem esik ki.

⁴¹ Szabó József (1996): A nyelvjárások helye és szerepe az iskolai oktatásban. In: Katedra, III. /5., Lilium Aurum Kiadó, Dunajska Strada, 19-20.

⁴² Balogh Lajos: A nyelvjárásszigetek. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 316.

A -ból/-ből stb. határozóragok tipikus realizációja -bú/-bű, -rú/-rű, -tú/-tű, az l-re végződő -bul/-bül ritka. A -hoz/-hez/-höz legelterjedtebb változata a -hó/-hő, de Szeged környékén -hon/-hön (-hun/-hün), is gyakori. A -szor/-szer/-ször rag -szó/-sző, a -kor pedig -kó alakú. A Kiskunság kivételével gyakoriak az adi, aditok, adik típusú határozott (tárgyas) ragozású igealakok.

A dél-alföldi régió népessége a hódoltság, és az azt követő harcok következtében oly mértékben megritkult, hogy a 18–19. században nagy számban kellett behozni az ország más vidékeiről telepeseket. Ez a népmozgalom a térség nyelvjárási képét is igen tarkává tette, és a Szeged környéki nyelvjárás csoportot is újkori településekkel vegyítette. A Bánságban és Bácskában pedig már nemcsak az esetleges nyelvjáráskeveredés, hanem a vegyes etnikai-nyelvi helyzet is befolyásolja a magyar dialektusok helyzetét: gyakoriak a nyelvszigetek, általános jelenség a kétnyelvűség. A nagyfokú nyelvi, nyelvjárási heterogenitás miatt a Bácska és Bánság nyelvjárásai tipológiai szempontból nem tekinthetők önálló csoportnak.”⁴³

A kutatás célzott csoportját (a mintát) az általános iskolások, a középiskolások és főiskolások-egyetemisták alkották (az utóbbiak bevonására azért volt szükség, mert az általános iskolásokat kevés magyar és szerb nyelvi hatás éri, az iskola falain kívül szinte kizárólag csak a nyelvjárásukat használják). A nyelvi adatokat az élőbeszéd szolgáltatta, amit diktafonnal rögzítettem 2009. szeptembere és 2010. májusa közötti időszakban. A szöveggyűjtést aktív formában végeztem, melynek hátránya, hogy kérdéseimet köznyelvi formában tettem fel, de mint kiderült, a beszélgetés folyamán ez csak kissé befolyásolta az adatközlőket, hiszen ismernek, és tudják, hogy én is beszélem a nyelvjárásukat. A hangzó anyagot fonetikus jelöléssel jegyeztem le.

Az anyaggyűjtés során a kérdéseimre adott válaszokban tudatosan közölt objektív és szubjektív nyelvi adatok is elhangzottak.⁴⁴

“1984. augusztus 22-én születtem Becskerekön.

Hat nap múva hazavittek a szülőfalumba, Magyarcsernyére vaty csak éccörüen Csernyére, ahogy a hejjekek hívik.

Ezön a hejjön normális, hogy a gyerökök a zuccákon jáccanak, a nagymamák úgy szólítik őket, hogy: “Lelköm!” vagy “Gyertök mán bel!”.

Amikő oviba indútam, akkő hallottam először élöbe (nem a TV-bű) a “Jó röggēt!” hejjött aszt, hogy “Jó reggelt!”. Alig vártam mán, hogy hazaérjek oszt émeséjem anyucinak, hogy a zovónéni nagyon furcsán beszél... Persze, ottho jót nevettek rajtam. Ez egy csudálatos világ lött: éjáchattuk, hogy hercegnők vagyunk és nagyon szépen beszélhattunk. Imáttam kényöskönni, me ugye, ez mindönki fülibe úty csöngött. Idővē hozzászoktunk, hogy a zovi egy más világ, ott másik életöt élünk, másik nyelvön beszélünk az ovónénivē, mer azē egymás köszt továbbra is ösztünk... mög röktön, ahogy kiléptünk a zajtön... A ziskolába mán tuttuk, hogy e-vē kő beszéni, ha el is felejtökösztünk vóna rulla, a tanító néni ránszót.

Közbe nēnámékka párszó émöhettem Szögedre, ahun ēvarázsót az, hogy mindönki mijen szépen beszél... egy más szöbb élet érzēsít kötötte fő bennem. Oda akartam tarozni, úgy akartam beszéni, aszt hittem, akkő jobb löszök, mind azok, akik Csernyén laknak.

Íty történt, hogy tizenöt évesen ēkerütem Szögedre... Azaz Szegedre..., hááát... mond-

⁴³ Juhász Dezső: A nyelvjárási régiók. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia.

Osiris Kiadó, Budapest, 279.

⁴⁴ A gyűjtés leírásának szakaszai megtalálhatók: Balogh Lajos: A nyelvjárási anyaggyűjtés. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 157–180.

hatnám azt is, hogy kaptam néhány józanító pofont az élettől... Gyorsan lelohadt a szép magyar „együvértartozás” adta lelkesedésem és rájöttem, hogy kívülálló vagyok. Leginkább az ő miatt, ami már nem is annyira volt jelen a beszédemben, de azért még kirívó volt az „elit” társaságban...mert, „az ooolyan parasztos...”. Bár az olyan alapszavakat mint a trikó, edzőcipő, tréningruha, TB kártya, bérlet és a többiek, már elsajátítottam (erre külön edzettem, de „az olyan depi vagyok, hogy rögtön öngyi leszek” már feladta a leckét), őszintén szólva, kicsit alsóbbrendűnek éreztem magam... Természetesen, ez nem tartott sokáig, az emberi fül és a hangképző szervek gyorsan hozzászoknak az egysíkú nyelvhasználathoz. A nyelv, ami elragadott otthonról, erőtlenné és árulóvá vált a szememben. Ő sem az volt már, aminek hittem, de sajnós én sem. A gimnázium negyedik évében új trend vonult végig az iskolán: „sikkes” lett valamilyen nyelvjárásban beszélni. A leggyakoribban használtak között (minő meglepetés!) a saját nyelvjárásom, az ő-zés volt. Ekkor éreztem igazán elárulva magamat. Megdöbbentő felismerés volt: nem a nyelvhasználat teszi az embert, nem attól lesz valaki jobb ember hogy e-vel beszél...

Nekem viszont ekkor már otthon is nehezemre esett ő-vel beszélni. Volt idő, amikor ez erősebb szégyenérzetet váltott ki belőlem, mint Szegeden az „ő” valaha is. Szeged után Szabadkát, a vajdasági nyelvjárások olvasztótégelyét választottam új lakhelyemül. Jöttek az é-k, i-k, ő-k és ezek legkülönbözőbb keverékei. Miután elsütöttük a szokásos bácskai-bánati vicceket, megtanultuk egymás nyelvjárását és előszeretettel utánóztuk egymást. Soha, egy pillanatra sem éreztem, hogy valaki kevesebbet érne amiatt, ahogyan beszél, hiszen megértettük egymást. Persze, nyilvános helyeken és alkalmakkor mindenki igyekezett „szépen” e-vel beszélni és ez így is maradt.

Ma már otthon is nagyon ritkán, máshol szinte egyáltalán nem beszélek a nyelvjárásomban. Nem szégyenlem, de már „átszoktam” erre a „keverék nyelvre”, ami többnyire regionális köznyelvies, helyenként nyelvjárási és tartalmaz néhány szerb szót is.

És annak ellenére, hogy tudok, nem akarok köznyelviesen, „e-vel” beszélni.”
(adatközlő: Csányi Tamara, 26 éves, egyetemi hallgató)⁴⁵

Mielőtt elemezni kezdenénk a szöveganyagot, fontos a nyelvi kompetencia és a nyelvi performancia megkülönböztetése.

„Nyelvi kompetencia: nyelvi felkészültség, a nyelv szabályrendszerének birtoklása, a beszélő tudása a beszélt nyelvről, amelynek segítségével felismerhetők a nyelvtani hibák.

Nyelvi performancia: a valós nyelvhasználatra vonatkozik. Eközben hibás mondatokat is használunk, mert emlékezetünk véges, figyelmünk ingadozik, menet közben változásokat eszközölünk a mondattervben, kétnyelvűségi helyzetekben pedig a nyelvek rendszerei ütközhetnek egymással.”⁴⁶ Tehát nem lehet messzemenő következtetéseket levonni egy beszélő nyelvi ismeretének minőségével kapcsolatban csak az beszéde hallatán.

A felvett hanganyagból (dialektológiai szempontból) a következő jellegzetességek tűntek ki⁴⁷:

- az e hang kiesése
- az l hang eltűnés -val/-vel rag szóvég
- zártabb az artikuláció, magánhangzózavartozás történik: hunnan, azúta, többibű, magossabban

⁴⁵ Én magam életem során éltem Magyarcsernyén, Szegeden, Nagybecskerekén és Szabadkán is, ezzel megfelelő alannyá váltam.

⁴⁶ Göncz Lajos (2004): A vajdasági magyarság kétnyelvűsége - nyelvpszichológiai vonatkozások. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka , 14.

⁴⁷ Az elemzés alapja: Fodor Katalin: A magyar nyelvjárások hangrendszere. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 325–351.

- az n hang palatalizációja: nyől, szappany, keny, vony
- a d + n hasonulás: átannak, engenni
- mássalhangzó-kiesés történik: akkó, barátnőné, há, mér
- a mássalhangzó kiesésével a magánhangzó megnyúlik (vót, föld, dógos)
- pótnyúlás, polifonemikus ā vagy ē (röggē)
- hangsúlyos helyzetben a rövid helyett hosszú mássalhangzó használat (cúkor, tükör)
- palatalizációs jelenségek is jelen vannak (térgyel)
- következetes intervokális (magánhangzók közötti) mássalhangzónyúlás: bakkancs, pirossat, tudatosan
- hangkivetés tapasztalható: tesvér
- időtartamcsere történik: óra - “orra”

„A nyelvjárási jelenségek alapján ismerjük fel és azonosítjuk a köznyelvtől eltérő, területi alapú nyelvhasználatot, illetőleg érzékeljük azt (ha van kellő ismeretünk), hogy melyik nyelvjárásról van szó.”⁴⁸ Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a csernyei iskolások szóbeli kommunikációjában, főleg spontán beszédében igen erősen jelen van a dél-alföldi nyelvjárás az ö-zés formájában. Néhány erre a tájra jellemző szó is fellelhető (kotárka, garaboly), de nem használnak kirívó nyelvjárási szavakat, talán azért, mert azok a faluban sem használatosak már.

Lehetőségek és problémák (?)

„Anyanyelvi szinten a nyelv „társadalmi” variánsainak, a nyelvjárásnak, a köz- és irodalmi nyelvnek is megvan a sajátos kódrendszere. Ha a különféle megnyilatkozási síkok nem váltják egymást zavartalanul a beszéd folyamán, ha például a nyelvjárás és a köznyelv nem helyesen és pontosan váltja egymást a szereptől és a szituációtól függően, ha nem végezzük el a szelekciót, azt helytelen kódváltásnak, azaz a kódtévesztésnek nevezzük. Tudott dolog, hogy a kommunikációban a különböző életkorhoz, nemhez, családhoz és társadalmi szerephez tartozó személyek más-más megfelelő kommunikációs szerepet vesznek fel (szituációs nyelvhasználat). Egy személy sokféle szerepben jelentkezhet, pl.: egyszer fiatalabb korú személy, férfi, férj, esetleg családapa, máskor testvér, barát, dolgozó, főnök vagy főnökkel beszélő beosztott, küldött, vásárló, egy bizonyos falu vagy város szülőtte stb., tehát nemcsak a beszédhelyzet, hanem a szerep is megszabja a nyelvi réteget, a nyelvi jelek használatát.”⁴⁹

A csernyei általános iskolásokra jellemző, hogy a tanuló szerepben a nyelvjárásról a köznyelvi nyelvhasználatra váltanak (több-kevesebb sikerrel), de időnként gondot okoz nekik egy-egy szó ragozása, használata. A középiskolások és egyetemi hallgatók szinte ösztönösen nyelvi kódot váltanak, ha olyan közegbe kerülnek, ahol más nyelvhasználati norma az elvárt. Egymás között, a családban, a faluban azonban (szinte kivétel nélkül) az ö-ző nyelvjárást használják. Ha egy beszélgetést „köznyelviesen” is kezdenek, bizonyos idő elteltével ö-re váltanak. Nyelvhasználatukat erősen befolyásolja az, hogy hogyan szól hozzájuk beszélgetőpartnerük, illetve hogy az milyen véleményrel van a nyelvjáráshasználatról.

„A nyelvek, nyelvváltozatok, nyelvi jelenségek és formák választásában, használatában az

⁴⁸ Nyelvjárási jelenségek: A nyelvjárási jelenség terminussal jelölt fogalomnak szűkebb és tágabb értelmezése egyaránt van. A tágabb értelmezés szerint nyelvjárási jelenség minden, ami a nyelvjárásban megvan. A másik értelmezés szerint nyelvjárási jelenség csak az, ami csupán a nyelvjárásokban (vagy akár csak egy nyelvjárásban) van meg, de nincs meg a köznyelvben. Kiss Jenő: A nyelvjárási jelenségek. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 39.

⁴⁹ Penavin Olga (1986): Nyelvjárás és köznyelv (Tájnyelv, nyelvjárás, dialektus. A nyelvjárás hatása a köznyelvre). Forum Könyvkiadó, Újvidék, 29.

attitűdnek, tehát a beszélő szubjektív viszonyulásának, nyelvi beállítottságának fontos szerepe van. az a nyelvváltozat, az a nyelvi forma terjed, hódít, amelyhez ilyen-olyan okból társadalmi elismertség, tekintély, tehát presztízs kapcsolódik, mert követésre, utánzásra méltónak érzik. S az szorul vissza előbb-utóbb, amelyikhez társadalmi megbélyegzés, leértékelés, lenézés, tehát stigma társul — mert helytelennek, kerülendőnek, szégyellni valónak érzik-vélik.”⁵⁰ A hiperkorrekció a stigmatizációtól való félelem terméke: olyan szavakat is e-hanggal mondanak, amelyekben „a helyén van az „ö””. A csernyeiak ritkán kerülnek olyan helyzetbe, hogy megbélyegezzék nyelvhasználatukat, őket. Ritkán érintkeznek a magyar köznyelvet használó beszélőkkel, mire középiskolásokká válnak, már megismerkednek a köznyelvvvel, de a beszélgetésekből kiderült, hogy akár „veszekedni” is képesek nyelvhasználati igazukért. Egyébként a Vajdaságban egyre kevésbé jellemző ez a fajta megkülönböztetés, a fiatalok előszeretettel ismerkednek egymás nyelvjárásával.

Lehetőségeikről, problémáikról és nyelvhasználatukról így nyilatkoztak adatközlőim:

„A tanító nénivē e-vē beszélünk, de amúgy ő-ve... Az egy másik magyar... A naccénásiak furán beszétek, de mög löhet aszt is szokni, bár kicsit kényősssek.”

(Lilla, 12 éves, általános iskolás)

„A szüleimmel sokat járok Magyarországra, és sok vendég gyün onnan hozzánk. Nekem nagyon tetszik az a magyar nyelv, és szerintem oda is mék iskolába. A mienk nem ojan szép...”

(Anikó, 14 éves, általános iskolás)

„Az iskola az más. Ott úgy kő beszéni, mind a tanítónéni, kicsit furcsa, de mán a zovibā is így beszétünk. Hallottam mán tordaiakat beszéni, hát, azok is érdekössen beszének,

A tolerancia nem csak a nyelvjárási változatokat illetően van jelen, hanem az idegen nyelvi (nem csak szerb) szavak, kifejezések tekintetében is. A kérdezettek többsége mindennapos, spontán beszédében használ szerb kifejezéseket: „trénerka, szokk,...ezeknek a szavaknak a hsznátatát meglehetősen elítélik a nyelvművelők, noha a szókölcsönzés legklasszikusabb és legegyszerűsebb kategóriájába tartoznak. A kisebbségi magyar beszélők magyar anya-nyelvében egyszerűen nem volt jelölője ezeknek a tárgyaknak, és természetes, hogy ezeknek a nevét nem a magyarországi magyarból vették át, mert nem a magyarországi magyar kultúra közvetítésével ismerték meg őket (nem volt tévé, nincs alkalom használni a standardot). A régi jövevényszavaknak is van helyük a magyar nyelvben!”⁵¹ Hadd idézzem egy kedves barátomat, akit a nyelvjárás használatáról kérdeztem, de önkéntelenül egy másik jelenségre is példaként szolgált: „Amikő porukázok, akkő e-zők, de amúgy ő-zők...” Az előző mondat a Vajdaságban bármely pontján elhangozhatott volna. Mi (nyelvárulás vagy sem) így használjuk a nyelvet. Önmagában véve ez nem probléma, csak akkor, ha nem ismerjük a „poruka” szó magyar megfelelőjét.

Még egy kérdés, ami megválaszolásra vár, akár probléma is lehet(ne): „Kell-e a határon túli magyarságnak a magyarországi normához igazodnia, s ha igen, milyen mértékben? A

⁵⁰ Kiss Jenő: A nyelvi attitűd. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 218.

⁵¹ Sándor Klára: Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: A kisebbségi kétnyelvűség In: Kontra Miklós–Saly Noémi szerk. (1998): Nyelvművelés és nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Osiris Kiadó, Budapest, 368.

határon túli magyarság régiónkénti nyelvi tudatát saját hagyományaik alapján és speciális körülmények között kell megerősíteni... egy egészséges önállóságot teremtvé.”⁵²

Az anyanyelvi oktatásról...

„A legnagyobb hiba az, ha tanár az iskolában kipellengérezzi diákját nyelvjárási(as) nyelvhasználatára miatt. Az otthoni nyelve okán megszegényített gyermek ugyanis nemcsak otthona nyelvével kerül konfliktusba, hanem mindazzal, ami e nyelv mögött van. S ennek legkisebb rossz következménye az, hogy a diák közlésbeli, kifejezésbeli gátlásokkal küszködő felnőtté válik.”⁵³

Mivel napjaink beszélt magyar nyelve jelentős hányadában regionális, ezért nyelvjárási(as) nyelvhasználatával minden tanító, tanár találkozik. „A köznyelvet tanítókként e tényt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, sőt: mind szűkebb didaktikai, mind pedig tágabb értelemben vett társadalom-lélektani okokból föltétlenül kívánatos a tanulók nyelvjárási ismereteinek építő felhasználása, bevonása az oktatásba, nemkülönben a nyelvjárással összefüggő előítéletek, tévhitek eloszlatása.”⁵⁴ A legcélravezetőbb megoldás a hozzáadott nyelvpedagógia lenne: a diákok elsőként elsajátított nyelvváltozatához (a nyelvjáráshoz) kell hozzáadni a nyelvi standardot (a köznyelvet). Ez a módszer csökkentené a diákok nyelvi bizonytalanságát.

Kisebbségi körülmények között az anyanyelvoktatásnak speciális feladatai és gondjai vannak. Az oktatás sikere elsősorban attól függ, hogy milyen oktatási lehetőségeket garantál kisebbségeinek az állami politika, illetve, hogy milyen a kisebbségek önszervező ereje, akarata, vannak-e megfelelő szakemberek és megfelelő színvonalú taneszközök.

A nyelvi kifejezőképesség fejlesztését szolgálja az olvasás. Ismeretes, hogy diákjaink nem szívesen olvasnak, még a kötelező háziolvasmányokat sem. Elképzelhető viszont, hogy ha „modern” háziolvasmányokat is kínálnánk, rábírnánk őket az olvasásra, ezzel együtt pedig a magyar köznyelvvél való behatódott ismerkedésre. Véleményem szerint mégis a tanítók és tanárok tehetnek legtöbbet azért, hogy iskolásaink az adott körülményeknek megfelelően fejlessék ki magukat, ugyanis, „az anyanyelvi nevelés akkor mondható sikeresnek, ha az iskolából kikerülő fiatalok anyanyelvüket képességeiknek, műveltségüknek megfelelő szinten tudják használni mindenek előtt az önkifejezés és az ismeretszerzés eszközeként.”⁵⁵ E siker titkai: nyelvi türelem, a meglévő nyelvhasználat iránti pozitív attitűd kialakítása és a mintaadó beszélők.

⁵² Tolcsyvágy Nagy Gábor: Nyelvvarulás és nyelvmentés: kánon vagy diskurzus. In: Kontra Miklós–Saly Noémi szerk. (1998): Nyelvmentés vagy nyelvvarulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Osiris Kiadó, Budapest, 252.

⁵³ Kiss Jenő: A nyelvjárási nyelvhasználat: hátrányok és előnyök. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 202.

⁵⁴ Kiss Jenő: Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárással és az anyanyelvoktatással. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 145.

⁵⁵ Lanstyák István: Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. In: Kontra Miklós–Saly Noémi szerk. (1998): Nyelvmentés vagy nyelvvarulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Osiris Kiadó, Budapest, 183.

The verbal communicational possibilities and problems of the pupils from Magyarcsérnye

Summary

The argumentation for the choice of topic can be found in the introduction of the study. This is followed by the clarification of the relevant concepts such as dialect, standard variety, bilingualism, double-lingualism, etc. The author presents the past and present of Magyarcsérnye municipality from the aspect of language use. The features of educational and every-day language use are also discussed relevant from the municipality's aspect. The study is characterized by subjective attitude, which is outbalanced by presence of the literary references relevant in this research field.

Keywords: dialect, bilingualism, double-lingualism, language use, attitude, municipality, life rhythm, education, history, literature discourse

Felhasznált irodalom:

1. Balogh Lajos: A nyelvjárasszigetek. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia.
2. Göncz Lajos (2004): A vajdasági magyarság kétnyelvűsége - nyelvpszichológiai vonatkozások. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, 12.
3. Juhász Dezső: A magyar nyelvjárások területi egységei. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 278-279.
4. Juhász Dezső: A dél-alföldi nyelvjárási régió. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 278-279.
5. Kiss Jenő: A kettősnyelvűség. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 235.
6. Kiss Jenő: A nyelvjárások és a köznyelv. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 42.
7. Kiss Jenő: A nyelvjárások és a köznyelv. In: Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest, 43.
8. Lanstyák István: A határon túli magyarság kettősnyelvűsége. In: Kontra Miklós–Saly Noémi szerk. (1998): Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Osiris Kiadó, Budapest, 167.
9. Lanstyák István: Diglosszia és kettősnyelvűség. In: Kontra Miklós–Saly Noémi szerk. (1998): Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Osiris Kiadó, Budapest, 125.



DÉMUTH Ágnes

University of Szeged
Gyula Juhász Faculty of
Education Institute of Vocational Higher Education
Hungary

tumiga@jgypk.u-szeged.hu

Attempt for the innovation of the traditional teaching techniques

Summary

Four years ago, as a parent I had the opportunity to have a look into the life of a primary school in a city of the Illinois State (USA) for two years; moreover, into the life of a school of children with different cultures and mother tongues. Ten years later I could get to know the vocational educational system of a high school in Washington DC enabled by the American Teachers Union. However, the American students had much less information on the area of general information—compared to the Hungarian students—but they were not biting their fingernails, they were not worried, they were natural, confident on the air. Nowadays it is of high importance because one can understand the main point of the education based on competence. Starting from

the fact that the development of a personality means the extension of abilities with the acquisition of new information mostly, the role of the teacher is to explain the curriculum. Their task is to pass on the information. Naturally, their starting point can be that the personality of the students can get richer if they are only building on their activities. However, in this case the educator will have to build on the fundamental needs of the students, namely on their curiosity. Let them provide situations for the students in which on the basis of the intrinsic motive (need satisfaction)—they can discover the world on their own, look for the explanations, understand the contexts they discovered. On the basis of the same curiosity—interests—they should form groups and finish the curriculum with the help of the school library, the computer park they can use anytime and continuously. In this way, the natural concomitant of the lessons is the debate, the argumentation, the continuous feedback concerning the performance of the students, the cooperation. I would like to report about my experience regarding the possibilities of “shuffling” these forms of work into the classes and lectures at the higher education for those who are interested and in the hope that they will develop and improve them.

Keywords: competencies; method of explaining by questioning; include the teamwork into the lecture; including the project into the lecture

„History”

The concept of the competency-based education got outlined for me twenty-four years ago. My children were attending a school in the State of Illinois for three and a half years. There was a different attitude to the studying. The school library was at the disposal of the students continuously, they also meant the “sainthood” of the lessons in another way. The main point of studying was the independent collection of information even that time. The children received different points of view to the topic of each lesson. During the lessons the students who had the best communication and cognitive performance in the class collected information to them. They were studying from each other, by the indirect control of the teacher. However, the Internet was not available at that time either!

They were studying through considering the rules of development and improvement to the utmost. The teachers used the rules of the coexistence when different students were working on the different subjects alone.¹ The rule of activity was realised when performing the new parts of the curricula because not only the “explanation” of the students who prepared for meant the activity but the audience could also put some questions and argue during the performance.² As one can study from the experimental situation for the conservation, the students can study from each other most effectively than from the person with prestige, namely the teacher who stands well above them in respect of the professional knowledge. The questions, the argumentation, the persuasion belonged to the important part of the process of studying.

The specific way of thinking, the different quantity and quality of information urged the teachers in the case of students from different social environment to take the speciality, the individuality into account. They appreciated the intention, effort, too, not only the “final result” but also the real performance were taken into consideration while assessing. However, the fact also contributed that the students and the parents did not receive the feedback with marks but textual assessment where the students are in comparison to the optimal level.³

Returning home, I tried to test the possibilities during the afternoon occupations in the resident home. When I was a child we also used the method of studying in pairs that I also remembered. The students who were studying better and easier, understood the correlations faster and helped the others who advanced more slowly and had difficulties with the understanding and the comprehension. As there were children of different age in each group of students, I assigned children of the second class, who have already been reading well, to the children of the first class who were only forming the mechanic level of reading. The self-confidence of the students with negative self-estimation has improved by the fact that they could experience that they know something what the others do not yet. The easier curricula meant a practice in the reading for them as well. The self-confidence that increased this way made the studying of the curricula of the second class easier and faster.⁴

The average school results of the group improved that year by 1.2. There were other results, too. The cooperation made the team spirit stronger.⁵

On different considerations I changed my job in two years. I came to a vocational

¹ Salamon, J. (1994): The achievement of cognitive processes (A megismerő folyamatok fejlődésléktana) Akadémiai Kiadó, Bp.

² Cole, M & Cole, S. (1996): The Development of Children (Fejődésléktan) Osiris, Budapest

³ Heacox, D. (2006): Differentiations in Education and at Learning. (Differenciálás a tanításban, tanulásban) Szabad Iskolák Alapítvány

⁴ Buzás, L. (1980): The Teamwork (Csoporthmunka) Tankönyvkiadó, Bp

⁵ Kagan, S. (2004): Cooperative Learning (Koopratív tanulás) Ökonet, Bp

secondary and trade school where I taught Hungarian for bricklayers, tilers, electricians and other older skilled labour workers who wanted to pass the final examination —on distance-studying course.

I used the method of groups at least once a week. I usually formed heterogeneous groups, first of all on the basis of the students' being motivated on different levels, their performance, and their social status in the group.⁶ They had to approach and analyse the same literary work on different points of view. The one point of view was always the question: what kind of human values, phenomena, activities that are important for the human beings are represented by the literary work. It took a year till the students realised that the text understanding makes the studying of the profession easier, too. I could not have a resounding success, 30 percent of my students could improve their performance by 40 percent before the end of the year, reveals from testing. Nevertheless, I could reach that 70 percent of my students joint the lessons. The time that I had to spend with disciplining, decreased by 80 percent, and the fundamental conceptions were performed by 97 percent of the students.

Because of the falling-off I could start with the essential work in these classes in the second year. In the classes of 20-25 students we were working with the project method, although, we did not call it this way back then, we only treated it as teamwork. At the beginning of the year, three of four students could undertake a literary work on their own. They had the duty to introduce the rise and explanation of a work of art from the point of view of the bibliography of the author, the historic age, and the origin and of the human rights. This way the students could state different opinions about the same work of art. They could see that they also have a different opinion about a work than the literature critics. Namely, it became an own experience that each work of art reborn whenever a person reads and explains it. They did not study it from me but they had their own experience. As a result, the colleague who was specialist and the chairman of the final exam at the same time assessed the performance of my students to 4.3 as against my 3.4. The colleague laid down in the official report that she has not had any case like this yet, i.e., the students not only analysed the obligatory poems to the subject but they proved their thoughts by analysing poems of their own selection and based on their own work.

In the second class of the trade school I used a personal curriculum in the grammar lessons. I tried the method here, namely it did not matter on the basis of which curricula the students could obtain the knowledge. If they understood it they were able to use it in the case of any curricula as well. We worked on the basis of the book of Exupery: *The little prince*. Instead of the frontal class work I used the means of differentiation in 90 percent. We practised reading with those students who had difficulties with the mechanical reading; the students assessed the performance of each other. I also divided the perfect readers into two groups. Those who had a wider vocabulary rewrote each paragraph of certain chapters in different styles; those who read less had only the duty to find synonyms, synonym expressions for repeating words in certain sentences of each chapter. I took the *Concise Dictionary of the Hungarian Language* and the *Dictionary of the Hungarian Synonymous*, the *Collection of the Hungarian idiomatic and proverbs* to the lessons. The students studied the use of them. On another occasion the students were collecting word classes, they defined, explained them on the basis of the exact examples, it means, they had to exercise the thinking operations of the making comparison, the ranging into groups and the naming of relations. They had to declare about the thinking operation itself, too: they had to explain on which considerations they put the words into each group.

⁶ O'Neil – Drillings (1994)(Eds.): *Motivation. Theory and Research*. Hillsdale, New Jersey, Hove, UK

The work started very slowly. It took a month till the students understood, if they were ready to think they could also come to the conclusions on their own that they could only learn by reading the text of the textbooks till now. I did not know whether I had successfully identified the problems that originated from the use of the limited lingual code⁷ and I established the competence feeling in those students who were able to forget the experience of failure of 8 years.

The honoured reader cannot find any reference to the special literature because I discovered it on my own. (But, because I had to comply with the requirements of science, subsequently, I gave some references.) Not as if I was proud of it afterwards. I introduced my own experience just for making clear: any teacher who cares for his/her job, who does not blame the laziness of the students and their not being interested for the lack of success of his/her work, can attain this. The self-criticism, the positive attitude can make the work of the teacher successful. Of course, those who are reading methodological trade papers regularly can or could do their work faster. According to the studies of Ivan Falus and my experience the teachers of this type were in minority so far.

It may seem to be curious and shocking but I have to admit that I did not get acquainted with the concepts like hidden curriculum,⁸ lingual code, competence-feeling and motive when I attended the University and received my diploma but, in respect of the profession, I was in a more advantageous position than my class-mates who were “only” studying for teachers. My other field of study was pedagogy. Theoretically I had much more comprehensive information than my student-mates at the faculty of arts or those of the natural science. It was compulsory for us to read the *Pedagógiai Szemle* (Hungarian trade paper) then. At that time and later as well, I found these articles too scientific that could be translated into the everyday practice with difficulties. I met the maze of terminologies with unclear meaning, mathematical statistical calculations in the articles that were indigestible for me then. I needed extra time and energy to understand the main point and to translate them into the everyday practice. Those that I could understand have proposed that I have already used in the practice. Of course, it was good to maintain my self-confidence and humour to make experiments. It became clear that not the quantity of the time that is spent with the children but the quality of the common activity could put them into a disadvantageous or advantageous situation. I found different principles for the explanation why it is worth having my students work different ways.⁹ I became acquainted with the psychological thinking actions, I understood the difference between the concept and the scheme, I studied the operational and functional differences of different storages of the memory. When I came to the higher education I already knew all of them and the study of the special literature was obligatory as well.¹⁰

Innovative ambitions in the higher education – beginning

I had a teaching practice of 20 years and grounded knowledge of psychology when I started my activity at the Department of Psychology of the Juhász Gyula Teachers' Training College. I held the usual obligatory psychology courses for teachers. I could only lead seminars then because as a teaching assistant I could not hold lectures. On the basis of the reading of the studies and the books of Ferenc Lénárd and my personal experience I knew it from the beginning that the principle of activity was valid in the higher education, too. A half

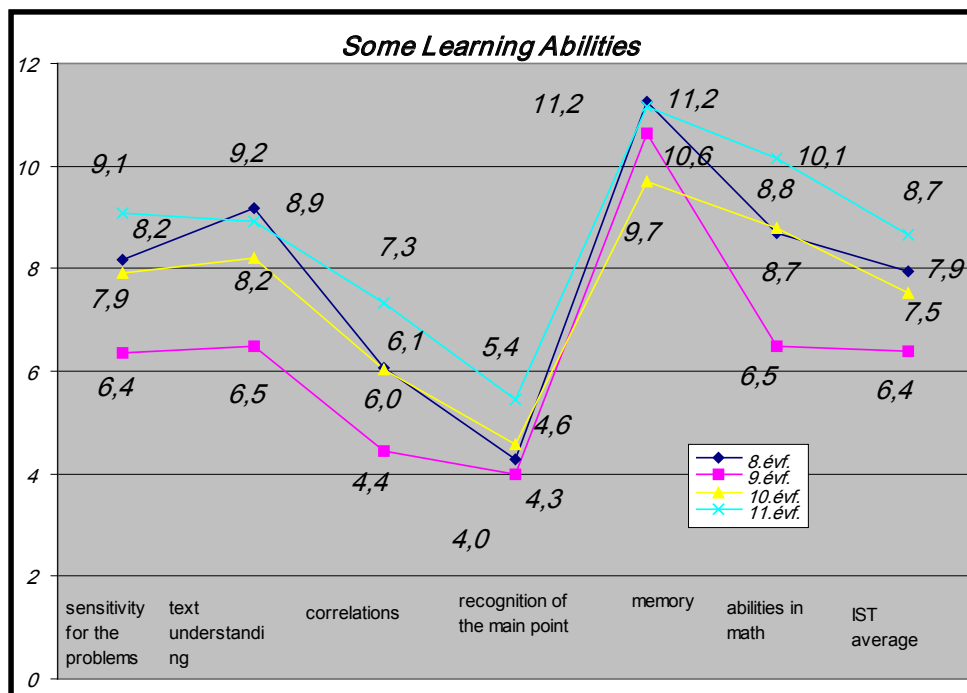
⁷ Bernstein, B. (1975): *Class Codes and Controls*. Routledge & Kegan

⁸ Szabó, L.T. (1982): *The „Hidden Curriculum”*. (A „rejtett” tanterv) Oktatókutatató Intézet, Bp.

⁹ Gage, N. & Berliner, D. (1991): *Educational Psychology*. Fifth Edition. Houghton Mifflin Comp. Boston...

¹⁰ Lénárd F. (1979): *Development abilities in the classroom*. (Képességek fejlesztése a tanítási órán) Tankönyvkiadó, Bp.

of year was enough to make it certain that the results of my researches in connection with the study are not only valid for the students in the public education. (The continuous studying is missing, the students do not devote enough time for studying, over-studying is missing, and students do not look for contexts between the subjects either that are built on each other).¹¹ The number of students increased continuously, the two basic abilities that are necessary to the intelligent, independent work: the ability for the recognition of the contexts and the emphasizing of the main point left well behind the desirable level by the students who were studying on the teachers' branch as well. The students brought different performances on them that were measured in the elementary and the secondary school.¹² Here you can find a graphic to illustrate the above mentioned arguments.



I thought that the teachers could not teach to think, if they had difficulties during the exercise of the activity of thinking.¹³ As the higher education is not the scene of the development of the abilities but it assumes that it only has to have the still existing abilities of high level operated, it was not easy to find the kind of solution that can provide both functions at the same time. The practice was born this way, namely the students worked on the theoretical material that was delivered on the lectures worked up in the seminars. They could cite by using their notes for example the ideas of certain psychological schools about the personality,

¹¹ Démuth, Á. (2002): Difficulties of learning – type of a schools. (Tanulási nehézségek, iskolatípusok) In: Módszertani Közlemények 2.(pp. 70-74.)

¹² Démuth, Á. (2002): School achievements, learning difficulties, learning habits connection with some learning abilities PhD. Dissertation Debrecen

¹³ Démuth, Á. (1999): Teacher's opinion about learning habits and techniques. (Pedagógusok vélekedése tanulási szokásokról, módszerekről) Módszertani Közlemények 1999. 1.(pp. 48-51.)

later they had to look for the similarities, differences among the ideas. They had to support their statements by arguments. Their other job was to explain, define general psychological concepts (memory, imagination, motion, and thinking). They looked for exact examples for these concepts. For example: „Recall from the events of their life when they were very happy and so angry that they were almost busted by the anger! What did they feel what kind of “symptoms” they had? The students recorded the steps of the process of thinking on the basis they have heard: analysis, comparison, naming of relations, generalisation.¹⁴ The concept “required” and “sufficient” could only explain 32 percent of the students, in spite of the fact that in mathematics one can hardly get along without the understanding of these concepts. To clear them I used the differences between the meaning of core meaning and the prototypical. The method was the mixture of the evolving by questioning, the explanation and the argument. From the groups of 30 persons in general 15 percent of the students cooperated actively but the number of the “permanent” speakers ran only to 10 percent.

Problems, difficulties

The students do not necessarily choose the lecturers but rather the time of the courses. There are courses that can be taken only in one single point of time. Therefore, it often happens that the students who like this way of working are obliged to take up lessons published for other points of time. The first four weeks of each course is spent on the new students’ “getting accustomed” to the new type of work.

Because of the high number of the students and the composition of the students that changes continuously can the teamwork only be formal as there is no possibility to recognise the different abilities of the students (law of coexistence). Although the students can be divided into groups but to form the real teamwork one needs 8 weeks at least. My surveys pointed at gloomy facts. From 30 students maximum 3 students were working in a team during their career until now. Only every third of them were working in teams regularly but they did not know the main point of the teamwork, the cooperation as a concept.¹⁵ They do not know the sense of the duty-roles of the group.

When the seminar is closed with a colloquium the students are not ready to study the special literature during the year. The activity can only be based onto those facts and theories that are introduced at the beginning of the lesson by the teacher. The students put the conclusions into words with colloquial expressions. They often come to the conclusion that they do not have anything more to look after. However, it is not possible to clear up all details of the complicated system of contexts in 90 minutes.

Because of the theoretical dominance of the education – lectures the initiatives of the “lonely fighters” are rather considered as a curio and not as a general practice. The students often use their self-protecting mechanism. As a result, the development of the self-knowledge is decreasing. They receive the possibility but it does not become the part of their daily practice that is especially recommended in the case of a future teacher, in my opinion.

Development of the forms and contents in the training of adult-teachers (andragogy)

I have been teaching adult-teachers at the Institution for Adult Education of our faculty for three years. My duty is to introduce the students the process of the establishment, development, operation and the changing of the personality, the relating theories in the full-

¹⁴ Redfield, D. and Rousseau, E. (1981): A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. Review of Educational Research, 51 (pp. 237-245..)

¹⁵ M. Nádasi Mária (1986): Collectiveness and differentiation at the classroom (Egységesség és differenciáltság a tanítási órán) Tankönyvkiadó, Budapest

time and the correspondence course as well. The purpose is to enable students to recognise the “social other”, to detect their needs so that they can help them in the self-realisation. If the students can meet these requirements they become acquainted with the most important statements of social psychology; one can make the effect relatively calculable that they will exercise during their work, if they take these regularities into consideration.¹⁶ The purpose is the acquisition of knowledge: the development of the ability for the adaptation of theoretical information in practice – transfer, according to the laws of activity. The ability will develop – competence from the facility, if the suitable activities are operated, carried out by the personalities themselves. The purpose in connection with the full-time and the corresponding students is the same. The question is: whether it is a possibility, an allowance and a must to use the same methods in the case of the students with different practical experience during the education.

Development of the forms and contents in the training of the andragogs – full-time students and corresponding students

The BA training of the *full-time students* of the andragogy faculty means the bigger challenge for me. As I have already indicated before, at present we still have to educate students who have already entered the young adulthood as far as their age is concerned but the majority of them is not mature enough yet, the most of them are living in the period of the identity-confusion, their identity has not developed yet, there are fighting with the lack of self-knowledge. What is more, their school experience does not contain practical and theoretical knowledge for studying that is based on teamwork and independent collection of information. They know the social character of the “listening listener” that is based on the dominance of the frontal class work and the explanation of the teacher. Only 64 percent of the students presume to know its dominant studying style, 89 percent of them have some problems with taking notes, at the same time only 27 percent of the students have problems with studying methods.¹⁷ The majority of them believe that they can recognise the correlations and can emphasize the main point. The inconsistency between the two sides does not mean any cognitive dissonance for them; therefore, it cannot come to any change. The teacher can draw the attention to the insufficiencies but the information related cannot come to the part of the metacognition without any “own experience”. Therefore, the situations when the student cannot avoid meeting the problems have – ought to be integrated into the process of the lectures and the of the practical course mark. I have found the notion and the practice of the *interactive lecture* for them. /I do not ride on someone’s coattails! In the American higher education the kind of occupations has already been a tradition, essentially. (The introduction of the method you can find: below)/ The other form is the lecture that is built on the teamwork, while the third one is based on the project work. All of the methods have in common that they need much more time and organizational work than the traditional lectures. Moreover, it is also necessary that the lecturer knows - at least on the minimum level - the different scope of interest of the different students, their different cognitive styles, the different levels of their communication abilities. The lectures that are built on the team and project work of the students can be only built from the fourth week of the term-time as the students have to have some time to found the teams and gather information in the special literature and to cooperate

¹⁶ Démuth, Á. (1998): Learning habits, learning difficulties and the management of the class. (Tanulási szokások, tanulási nehézségek és a „tantárgymenedzsment) Módszertani Közlemények, 5. 195-201.p.

¹⁷ Nagy J. (2007): Criteria-oriented pedagogy based on competency *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. 2007 Mozaik Kiadó, Szeged

outside of the lessons. It is not only about the fact that the students have to study the most important parts of the special literature on their own. The principles of the cooperation within the team have to be also introduced (roles and duties in the team; uniformity; introduction of the correlations; level of the critical thinking). One also has to draw the attention of the students that it is not about the reading of a ppt.-material when they are performing their thoughts. They would rather have to do their best that the duty is to illustrate the lecture notes through examples and on the basis of opposing the different points of view to each other; they would have to “provoke” a discussion. Mediating and moderating – facilitating is their duty. They are developing and improving the competences on which their future will be built. (With this work I also prepared the work of the MA course trainings actually.)

In case of the *corresponding students* I usually use the same methods, however, with certain differences. The majority of the students are adults. Most of them (about 65 percent) are working with colleagues together, they are the middle level managers or they are leading their own enterprise. They have some experience how important it is that they recognise and take into consideration the reactions, emotions of other people. This is an advantage, sometimes a disadvantage. It can lead to a wrong attribution. It makes the work more difficult by making them susceptible to handle the special literature on a selective way. They are also focusing on the theories during their work that prove these explanations. As there are less contact-lesson than in the case of the regular students' one has to ensure the specific elements of the distance learning, e.g. the continuous contact with the assistance of the Internet. As the corresponding students meet each other only very frequently, too, - only during the contact-lessons. This form also has a great importance if the students want to keep contact with each other. The students can experience the importance of the activity that is necessary for the work in the future on the basis of their own experience. Therefore, there is a bigger chance that those students will also use the possibilities provided by the technique that have not done so yet. (Even the students confirm the significance of it, e.g. they report on establishing an own E-mail address, they made possible the use of the Internet at home as well.) They inquire about the utility and authenticity of the websites by the teachers. (We can be happy about it, but regular students who find a page that fits to the subject as far as its content is concerned they refer to it immediately.)

It is clear even now that the information that are available on the homepage of the institution have to be summarised in a uniformed auxiliary material for the students that can be refreshed and developed on the basis of the latest experience continuously. It extends the work of the teachers with further duties.

Development of the forms and contents in the training of the andragogs – advantages and disadvantages

The active participation of the students by the introduction and processing of the curricula can assist the development, establishment, becoming a habit of the useful methods of learning, the cooperation, the development of the communication abilities, especially the ability of disclosing, at least theoretically. In the practice the work of the regular students of that nature is influenced by the experience of “other” courses as well. This type of work that we use on the psychology courses does not equal to the concept of the recent we usually use in higher education. As they have the kind of experience they are susceptible to forget, to leave the purposes out of consideration that is connected with the form of the activity. I can also be said that they make the duty easier in cases when they have to work in a team. Instead of the introduction of a theme from many sides, from different approaches that are

opposed to each other theoretically, each member of the team introduces one point of view. Practically, we can listen to a series of short lectures that are independent from each other. Therefore, the facilitating of the discussion means that the lecturers inquire about the opinion of the audience in connection with the lecture they have heard. The low level of the above mentioned two learning abilities (recognition of the contexts and of the emphasizing of the main points) become obvious in these cases. Therefore, just the main point, the cooperation does not develop during the work. One can also see their lack of conflict and problem solving abilities. It is a general tendency that the students handle the raising of a problem as a job. It is so, however, they become acquainted with the differences between the job and the problem in connection with the divergent way of thinking. Although, it is belonging to this part of the subject, that they form a job into a problem.¹⁸ Otherwise, this kind of job is belonging to the controlling at the end of the year too, I continuously mention it, and theoretically the students ought to know about its importance. Unfortunately, I experience the force of the habits against the intention of changing. It means that the possession of the information does not become knowledge; the level of the application has to be improved.

One possible way is that the students have to act so actively during even more courses and lectures. It could have been realised already for four courses, although, three from them have already been of a course character from the beginning. Because of the difference of the type of the course the students think that the activity is only included in a specific type of courses. Our institution wants to change this. For the time being we are just changing our experience but the efforts were made that the above-mentioned type of working appear in the lecture of each course, even if not in this quantity. First of all it is not the question of the knowledge of didactics, it rather depends on the character of the personality of the teacher. (Many times it depends on the fact how many lessons the teacher has, as in case of a high number of lessons the teacher cannot have enough time to prepare for these kinds of courses.) If this type of work was general, it would also become for the students as a matter of course that they have to prepare for each lesson in one form or another.

On the basis of the above mentioned it is obvious that students could learn from each other practically, under the supervision of the teacher.¹⁹ Just this possibility means the biggest difficulty during the process of collecting the information. If the students receive the mark on the basis of the quality and quantity of their activity in the lessons, everybody has to perform once. In case of a class of one hundred students it means that a student can come to a performance in front of the big audience only once. „It follows”—for the students—that they only listen to the performance of their classmates but do not make any notes. As a result, they will only have some knowledge about those subject matters that they have processed on their own. I try to decrease this danger by obligating students ~~have~~ to submit a written report about three topics (on the basis of points of view that were given beforehand) that contain what they have heard at the end of the course. My other methodical trial is that the audience also has to access what they have heard. The question is when this assessment should happen: directly after the performance or after the listening of all performances. Should they tell their opinion in words or in writing? According to my experience that the immediate assessment in words, is less effective. Two-three, usually active, curious students tell the most important remarks. The others „wait out” and they do not work and think on their own practically. That is the

¹⁸ de Bono, E. (1993): Teach your child how to think. Penguim Books

¹⁹ Development by Differentiation – cooperative Learning (2003)(Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás) (Ed.: Hunyadi Györgyné) ELTE Tanító és Óvóképző Főiskolai Kar, Bp.

reason why I am testing a new method. They have to take part in the communication skills training when they are learning the psychology of the adulthood with the above-mentioned methods. During this training we are practising among others the providing and receiving of feedbacks. The students can learn: what is the difference between the critics and the assessing feedback. The part of them we have practiced I build into the points of view of the assessment. The works of the students become the part of the assessment of the communication training. I have used this method for the first time this year; therefore I have only limited feedback and experience. The direct purpose is that the students collect experience that the different courses are connected to each other and the knowledge they have obtained on the one they have to and can connect it to the other as well. This is in conformity with the effort of our institution that the students receive comprehensive subject matters to the final exam: not the university exams of each courses be repeated but the looking for and the recognition of the correlations should dominate during the process of learning.

Until now I was talking about the difficulties. We have to mention the advantages as well; otherwise there could not be any sense of the experimenting. The method enables to draw the attention on the students who performed well that is one important element of the support for the gifted students. It is worth offering the scientific activity in the circle of students who have already drawn the attention to themselves. The selection of the students who are suitable for the MA training is possible, too. I mean that the students who are suitable for the studies on a higher level can receive a feedback, a confirmation that they are suitable for further studies. For the others the experience is also of feedback value and it can assist them by the reorganisation of their career orientation without having to face a failure.

The „working into” the different partial subjects can help students to choose the *theme of their thesis*, to learn methods of examination to it and collect some experience. They can learn how to *refer to* the statements of the special literature as far as the content is concerned, how to *argue – convince – influence* in connection with a specific subject. They can try in a „sharp situation” that they have already practiced in the communication skills training in the form of a „structured job”. This way they can obtain a *routine*. Practically, it means the sphere of concepts of the „*subject concentration*” (However I regard it as an unlucky expression). The terminologies that we also use on other areas of science with a different content usually have the consequence that the user identifies the note-row with the content of the terminology of the area of science that is used more often. As the concentration associates—relates to the sphere of concepts of the attention, in the everyday language, its psychological explanation became well known and used but in pedagogy it has the contrary meaning. It would be more practical to use the expression of coordination. This terminology suggests that one has to look for and introduce the correlations and connections between the different subjects.

They are obliged to make a difference between the facts and the emotions; they have the possibility to recognise the operation of their self-protecting mechanism while they are assessing the work of each other. It helps students to develop their realistic self-knowledge, their professional identity-knowledge, to improve their self-criticism. The use of the conditional has of great importance. All of these advantages appear indirectly, not an „outsider who does not know me” „bets the boots” (it is a slang of the students which means that somebody tells me what I should think about what I have heard). The attitude (the knowledge about myself) will not change if there is not developing any cognitive dissonance in the personality. However, if students think about themselves that their cognitive and communication abilities

are working on a high level but they cannot face them with practice, their own activities, the self-acceptance remains without any development. If the negative feedback comes from the environment it can be neglected easily by the method of pooh-poohing („they do not even know me, they give an opinion about me on one appearance”).²⁰ While, the students face their lack of exercise on their own, they can owe the failure to the „external reasons”, there can be a chance that they can improve themselves. Its precondition is of course that they can hear as much as possible: „We cannot know at first try perfectly what we have not practiced.” Only the personality who is success - and performance-oriented can do this but in the long run those who are failure-avoiding can also change their aspiration level that can lead to the change of their performance motivation, too.

Remarks

The use of the method needs time, of course. In the traditional form of lectures, I mean the explanation, information-delivery; one can advance faster, that is sure. The examples, order of ideas that were told by the students can be used very well during the control. By the final examination it is enough to revive the suitable situation of the lecture; the student can associate the facts, definitions, order of ideas. That is a matter of course. The information gets stored not only in the semantic memory but on the basis of the experience in the situational memory as well. We also have practised the method of learning this way: on the basis of exact examples, in the inductive way, one can often arrive at the right solution.

The method is also suitable to detect the communication ability of the students; to develop their ability for giving information. It is a typical mistake that often occurs that the verbal formulation is inaccurate; it gives ground for several interpretations. At this point I usually ask the audience to tell how they understand what they have heard. They can face the basic learning – communication mistake indirectly that the first interpretation of a sentence often means the single one for them, too.²¹ On the basis of these cases students can formulate on their own that the loose wording can cause communication trouble in science and public language as well that can stop the successful communication. Lecturers who use this method ask for a feedback regarding the interpretation what students have heard more often during the traditional manner of lecturing, too. I do not have to emphasize what an enormous role it is playing in the understanding.

The method can be used by the introduction of the parts as well. The deductive method is especially useful during the interpretation of each definition. With the Ppt. the interpretation of the exteriorised definition is also possible. The basic element of the learning process is that students are able to choose the fundamental conceptions; the correlations between them can deliver students to understand, to remember what they have learnt. I usually tell them directly as well that the learning of the curricula is consisting of these steps. When they sit the final examination they explain what they want to say on the basis of the same order. The use of the method not only serves that the lessons are more varied. The activity of the students also serves the wilful increase of the attention, too and it can be divided to those phases in advance where „only the body” of the students is present because of the attention getting tired.

The method of Socrates can also be used to develop the critical way of thinking. During the course it can also be used by the introduction of the kind of theories that means the alternatives of each other. Of course, it provides a good service as well, if one has to

²⁰ Johnson, D. (1981): Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 73, 174-180.

²¹ Szőnyi G. (2005): Groups and Training Groups (Csoportok és csoportozók) Medicina, Bp.

introduce the innovative rework of a previous, partial theory or it is about the introduction of two notions, theories that are close to each other as far as their contents is concerned (because of the homogeneous hindrance they can be mixed up in the memory). The method that is used at this point enables the identification of the psychological and logical operations, the recognition of their order of completion. If the lecturers have the students told it consistently and they name the operation on their own, the audience can enter into the possession of the method of the successful collection of information. However, according to my experience the students themselves do not use the method –they learn on the basis of habits –during the control it means some help for the students who took part in the lectures, if we tell them: with which fundamental conceptions which operations has to be exercised. Many times, it is not even necessary to name the operation the situational memory helps again. Of course, if the lecturer thinks that it will turn out by the examination what the student did not learn, what they do not know, he/she will not use this method by any means. However, in my opinion while the students have to learn the curricula of fifteen courses bi-annually they will need some help on the examinations. (Take it into consideration only once: how many fundamental conceptions, facts, and data should students learn one day at school! Then, let's multiply it with four at least! In lack of practical experience, the system of scheme that is relating to the curricula they really need some help. Who has not prepared, who did not use the over-learning (continuous learning, repeating, practising, in the course of time again and again), the help is in vain for them. In case of the students who have learnt this way the recall of this kind can improve their mark by one or two. Not to mention that the news of this possibility is spreading among the students sooner or later and we can motivate the students indirectly to attend the lectures.

(Include the teamwork into the lecture)

To the course of the psychology of adulthood there is no textbook that is ordered as compulsory reading and from which the students could learn all the basic or majority of the necessary information. In the higher education where the notion of „THE” textbook should not be used, there are only books, lecture notes. It is useful to use **team-work** that is included in the lectures, if different authors are discussing the same topic from different points of view, attitudes or—as it is true for this course—one has to read each piece of many books so that the student can receive a general idea even in connection with one partial subject. It is especially useful to use this method, if the way of examination is a practical mark. (For me it is unexplainable how one can obtain this form of assessment with a paper at the end of the course.) The job requires a very careful preparation, it is essential that the *list of themes that can be offered, at least with the compulsory reading together*, is ready by the first meeting. The students usually select from the topics in the first lesson and they write their name to the one that is suitable for them. The list also has to include the *date* when the *introduction* is expected to be held. The *points of view of the assessment* also have to be worked out until this point of time.

The groups will be formed by the teacher, not during the lesson, of course. If the teacher has already worked with the participants previously as well he/she can form the groups consciously. The teacher can form the groups on the basis of the *communication abilities*. In this case it is suitable to form *heterogeneous* groups. The groups have to include self-confident students, those who can recognise the correlations, emphasize the main point very quickly and punctually and those who are operating on this area on a less developed level as they have practiced the verbal communication less than the others. Of course, in the lack of information the teacher can use the basis of *volunteer ship* when forming groups. In this case,

the secondary, indirect purpose that students get to know each other more thoroughly will not be fulfilled. It has a bad influence on the development of the structure of the groups of the whole class because it makes the still existing connections stronger. We almost exclude the development of the communication network becoming more organized.

To be able to avoid the collective slacking it is worth to *assess* the performance of the group on the basis of the *mosaic method* right from the beginning. It means: either all group members receive the mean of the marks of each group member they received for their performance or the mark of the performance of the lowest level. Therefore, the students *cannot help cooperating*, coordinating and sharing their ideas. The introduction of the topic can last for maximum twenty minutes by each group. They have to work on a dual point of view. The one is the short *introduction* of the *curricula*. The other one is that they have to *urge the audience to discuss*. They either have to tell their „own experience” that is opposed to those they have heard or they have to make their selection in the introduction the way that the lecturers themselves can *involve* their school-mates into the form of the final conclusion/sentence.

During the practice this form has been perfected as well. In the first semester, when I used it, I did not calculate with the possibility that students only listen to me and make their assessment, the *curricula* itself will not be noted and practically, each student knows just the part of the *curricula* they have worked on. That is the reason why the controlling part is in the last lesson the students have to summarize the most important statements of a partial topic *in an essay of half page* that was worked out by one of their classmates.²² The summary has to be finished by the name of the authors of at least two *special literatures*.

Having listened to the work of the group I also introduce *my own summary* as well. Therefore, I can reach that the students can also learn the statements that might be left out. The lecturers can receive a feedback from the exactness and objectivity of their work.

(Including the project into the lecture)

The project work was defined by many people and in many ways. I regard it as a special case of teamwork. teamwork is a job, the project means the problem. The groups are formed according to the sphere of interest and thorough knowledge of the members on the basis of volunteer ship. They choose the subjects free and they can also decide on which partial subjects, which special literature, visual aids they use, which theory and practice of which science they introduce in their work. The method is suitable for students starting to adjust to the requirements of the final examination.²³ During this form of work they can practice the search for correlations regarding the content of the different courses, e.g. when, why could emerge the long-life learning as a demand, what kinds of cultural historical, art historical, philosophical, education historical relationship they have/can have. The preparation and the assistance of this need much more time and energy of the teacher than the preparation of the team-works. Just for the reason because it is lucky if the team-works, the lectures of the teacher, his/her “improvements” harmonize with the material that was introduced in the project. As the students choose the partial subject on their own it would be necessary— on the basis of the ready parts of the project —to rework or complete the *curricula* during the semester that is worked out in advance. Of course, one can also realise this kind of work

²² Barczy, M. (1997): The effectiveness of the group's and the variation of the personality (A csoportok hatékonysága és a személyes változás.) Animula Kiadó

²³ Sharan, Shlomo (1984): Cooperative learning in the classroom: research in desegregates Schools, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale – New Jersey – London

without taking into consideration the above mentioned but in this case the use of the method can seem to be L'art pour l'art, auto telic. I am sure that the honoured reader has already heard about this method, I list the phases of the work just to remember. Here you are:

Choice of subject – setting the target; preparation of the plan; data collection; processing of the subject; introduction of the product; assessment of the product; introduction of the product widely

The teacher has only the role by choosing the subject that he/she offers the summary of the lectures of the course. The teacher has to be present at the meeting of the group when the students formulate the target, when they agree upon the partial subject. From their age the regular students do not have any experience how complicated even a partial subject can be. They are inclined to the shallow thinking. The job of the teacher— with formulating some questions, if possible — to draw the attention of the students to it. Especially, he has to provide some help by the formulating of the target. The target that is too general makes the work in the course of progress impossible but the students may not find it out on their own and they do not know why they cannot show up any results. By collecting the data it is advantageous, if the teacher gives some essential facts —just by the naming of the possibilities, not of compulsory character —to choice of the sources. He/She also plays a key role during the processing, in case of a halt he/she provides some help for the participants of the project to divide each job to partial ones; he helps to put the “workers” on the way to the modelling (to order the coherences of the partial jobs and the partial subjects in a graphic, maybe to construct a wall of problems).²⁴ In the lack of the model and the strategy one cannot reach the target he/she has set.

Closing remarks

With my essay I intended to transmit my experience. I am sure that many of us want to improve not only the content of the training in many ways but its methods as well. In the above mentioned I did not extra emphasize the possibilities that are provided by the Internet. In my opinion all of the teachers have up-to-date information for example about the special literature that can be reached online, they regularly involve the new scientific result into the curricula. I have not mentioned the Skype and the Messenger services either, as the leaders of the subject must use these possibilities. Of course, they can also be used during the organisation of the team and the project work. I hope that we also expect students to use them during the execution of their everyday work.

I did not hide the difficulties either. I also had a secondary purpose. I wanted to mark that the quality of work of the teacher cannot be measured how many national and international publications they have, how many times they were invited to lectures as a guest, how much time they spent abroad. Of course, the publication of the experience and the scientific results is very important as well. Although, in my opinion: the methodical creativity during the training is of the same importance at least, if we are talking about the application. However, in the professional CVs (Although, I had to fill in at least six different types in the past five years) I did not meet a rubric where I was asked to give information accordingly. It means that others were not asked either. Although, as we can see from the above mentioned the use of the new methods needs much time. I did not even mention the self-control, the continuous improvement, modification, I only referred to them. The time that has to be devoted to the trainings of this kind will never be less —significantly shorter — by the fact

²⁴ Petriné Feyér, Judit (2004): Problem-focused teamwork (A problémaközpontú csoportmunka) Gondolat Kiadói Kör: ELTE, Bp

that the method becomes perfect, it settles. I do not wonder that much more know the methods than as many of them use it practically. I can hardly accept the opinion, although I know that everybody has the right to think what he/she wants, that the teacher “uses” these methods who is “lazy” to prepare for the lesson. It is not difficult to see that just the opposite is true. The question is that beside the force to research and to publish; to write tenders, to take part in international cooperations, to participate in scientific and faculty, university public life, how much time can be devoted to the improvement of the method. I did not intend these thoughts for complaints, just for raising a problem, maybe there are some among us who can find a method — procedure — strategy that enables the practice of the “eight-hour work, eight-hour rest and eight-hour entertainment”.

Innovációs törekvések a tradíciós tanítási módszerek terén

Összefoglaló

Négy éve lehetőségem nyílt két évig betekintést nyerni egy Illinois állambeli általános iskola életébe. Az iskolát eltérő kultúrához tartozó és eltérő anyanyelvvel rendelkező gyerekek látogatták. A későbbiekben megismerkedtem egy középiskola szakoktatási rendszerével Washingtonban, az American Teachers Union-nak köszönhetően. Annak ellenére, hogy az amerikai diákok a magyar diákokhoz képest kevesebb ismerettel rendelkeztek műveltség terén, nem aggódtak, hanem magabiztosak és nyugodtak voltak. Manapság ez nagy jelentőséggel bír, hiszen a mai oktatás a kompetenciára helyezi a hangsúlyt. Abból a tényből kiindulva, hogy a személyiségfejlődés feltétele a képességek fejlesztése, az új ismeretek befogadásának érdekében a tanár feladata a tananyag megértetése. Feladata az ismeretek átadása. Az oktató a diákok alapvető igényeire kell, hogy építsen, a kíváncsiságra. Olyan helyzetet kell előállítani, amelyben az alapvető belső motiváció kielégítése a mozgatórugó, a diákok maguk számára akarják felfedezni a világot, magyarázatokat keresni, megérteni a környezetet, amelyre ráleltek. Ugyanezen kíváncsiságra és érdeklődésre alapozva csoportokat kellene alkotni és a tananyagot az iskolai könyvtár és a számítógépes park segítségével elsajátíttatni. Ilyen módon a tanórák természetes velejárójává válhat a vita, az érvelés, a folyamatos visszajelzés a diákok fellépésére vonatkozóan, valamint a kooperáció. Meg szeretném osztani az olvasóval tapasztalataimat arról hogyan lehet ezeket a tanulási munkaformákat az órán, illetve az előadásokon alkalmazni annak reményében, hogy elősegítsük a diákok fejlődését és előrehaladását.

Kulcsszavak: kompetencia; kérdezés, csoportmunka alkalmazása az órán; projektmunka alkalmazás

References

- Barczy, M. (1997): The effectiveness of the group's and the variation of the personality (A csoportok hatékonysága és a személyes változás.) Animula Kiadó
- Bernstein, B. (1975): Class Codes and Controls. Routledge & Kegan
- Buzás, L. (1980): The Teamwork (Csoportmunka) Tankönyvkiadó, Budapest
- Cole, M & Cole, S. (1996): The Development of Children (Fejlődéslélektan) Osiris, Budapest
- Csapó, B. (1999): Improving thinking through the content of teaching. In: J. Hamers, J. Van Luit – B. Csapó (Eds.): Teaching and learning thinking skills. Swets and Zeitlinger,

- Lisse. (pp.37-62.)
- de Bono, E. (1993): Teach your child how to think. Fenguim Books
- Démuth, Á. (1998): Learning habits, learning difficulties and the management of the class. (Tanulási szokások, tanulási nehézségek és a „tantárgymenedzsment) Módszertani Közlemények, 5.(pp. 195-201.)
- Démuth, Á. (1999): Teacher's opinion about learning habits and techniques. (Pedagógusok vélekedése tanulási szokásokról, módszerekről) Módszertani Közlemények 1999. 1.48-51.
- Démuth, Á. (2002): Difficulties of learning – type of a schools. (Tanulási nehézségek, iskolatípusok)In: Módszertani Közlemények 2. (pp.70-74..)
- Démuth, Á. (2002): School achievements, learning difficulties, learning habits connection with some learning abilities PhD. Dissertation Debrecen
- Development by Differentiation – cooperative Learning (2003)(Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás) (Ed.: Hunyadi Györgyné) ELTE Tanító és Óvóképző Főiskolai Kar, Bp.
- Gage, N. & Berliner, D. (1991): Educational Psychology. Fifth Edition. Houghton Mifflin Comp. Boston.
- Heacox, D. (2006): Differentiations in Education and at Learning. (Differenciálás a tanításban, tanulásban) Szabad Iskolák Alapítvány
- Johnson, D. (1981): Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behaviour, attributions and self-concept. Journal of Educational Psychology, 73, (pp.174-180.)
- Kagan, S. (2004): Cooperative Learning (Kooperatív tanulás) Ökonet, Budapest
- Knausz, I. The Master of Teaching (A tanítás mestersége) Retrieved from: www.sci.u-szeged.hu/biol.../projektmodszerek.htm 2009. márc.09.
- Lénárd F. (1979): Development abilities in the classroom. (Képességek fejlesztése a tanítási órán) Tankönyvkiadó, Bp.
- M. Nádas Mária (1986): Collectiveness and differentiation at the classroom (Egységesség és differenciáltság a tanítási órán) Tankönyvkiadó, Budapest
- Nagy J. (2000) Education and the 21th century. - Introduction and Contents (XXI. század és nevelés.) Budapest, Hungary; Osiris
- Nagy J. (2007): Criteria-oriented pedagogy based on competency (Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia) 2007 Mozaik Kiadó, Szeged
- Nagy, F. (1976): The teacher's culture of questioning (A tanárok kérdéskultúrája) Akadémiai Kiadó, Bp.
- O'Neil – Drillings (1994)(Eds.): Motivation. Theory and Research. Hillsdale, New Jersey, Hove, UK
- Petriné Feyér, Judit (2004): Problem-focused teamwork (A problémaközpontú csoportmunka) Gondolat Kiadói Kör: ELTE, Bp
- Sharan, Shlomo (1984): Cooperative learning in the classroom: research in desegregates Schools, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale – New Jersey – London



GRABOVAC Beáta

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
Szerbia
begrabovac@gmail.com

A pszichológiai triász harmadik komponense: az érzelem

Összefoglaló

A pszichológia mint tudomány nagyon sokáig mellőzte az érzelmi élettel való foglalkozást, nem végzett túl sok kutatást ebben a témában a területet túlságosan szubjektívnek tekintve. Azonban, az ember életére gyakorolt hatást figyelembe véve az érzelmek a fontos döntések nagy többségében meghatározó jelentőségűek. Az érzelmek kifejezése többféleképpen lehetséges: az egyik a nonverbális út, mely akaratlagosan nehezebben irányítható, a másik a verbális, amely könnyebben manipulálható tudatosan. Egy másik feltételezett felosztás szerint három kiemelkedő érzelmi-motivációs rendszer létezik, amelyek egymással is szoros kapcsolatban állnak. Ezek a romantikus szerelem, a szexuális energia és a kötődés, amelyek meghatározzák az emberi faj és egyed fennmaradását is.

Kulcsszavak: érzelmek, szubjektivitás, szerelem, kötődés, tradicionális és irracionális szféra

Már a 18. századi, felvilágosodáskori filozófusok felismerték, hogy az ember lelki életének három fő szférája létezik, melyek együttesen, egymásra hatva és egymást átszöve határozzák meg az ember személyiségét, és egyben megadják lényé lényegét. Ez a hármas, mely egy komplex egészet alkot az individuumban és meghatározza működésmódját: az érzelem (érzés), a gondolat (tudás) és a szándék (akarat). A pszichológia mint tudomány nagyon sokáig mellőzte az ember érzelmi életével való foglalkozást, és nem végzett túl sok kutatást ebben a tárgykörben, mivel a területet túlságosan szubjektívnek és idioszinkretikusnak tekintette.

Kónya (2000) az érzelmek és az emlékezet viszonyát taglalva rámutat egy tényre, mely részben megmagyarázza ezt a helyzetet, szerinte ugyanis az érzelmek kérdése túl nehéz kutatási területnek bizonyult hosszú időn át. Az érzelmek meghatározását minden egyes kutató különböző szempontok kiemelésével igyekezett megoldani, mindig más aspektust tekintve a leglényegesebbnek. Így Magda Arnold és J. Gasson szerint az érzelmek kettős referenciával rendelkeznek, méghozzá relációssal, mert: minden érzelemben az én és egy tárgy kapcsolatáról beszélhetünk (Oatley, Jenkins, 2001, 53.o.). Jakobszon (1964) is hasonlóan, de mégis másként fogalmaz definíciójában, szerinte: „Az érzelmek, az érzelmi élet a valóság tükröződésének sajátos formái. Bennük az embernek a világhoz való szubjektív viszonyulási módok fejeződnek ki.” (29.o.).

Az emberi racionális és irracionális szféra is nagyon sok kontextusban összefonódik. Forgács (2003, 20-21.o.) az érzelmek ezen jellemzőjére hívja fel a figyelmet, mikor kiemeli, hogy a mai szociálkognitív és neuropszichológiai, valamint neuroanatómiai kutatások szerint az emberi érzelmek és a gondolkodás között kétirányú és egymásra ható kapcsolat áll fenn: az érzelmek befolyásolják a figyelmünket, a tanulást, a különböző megismerési képességeinket, de ugyanígy kognitív információ-feldolgozási stratégiáink is hatnak a hangulatunkra, az érzelmi állapotunkra, így tehát az érzés, a gondolkodás és a viselkedés szorosan függnek egymástól – a személyiségen belül egy egységes egészre kovácsolódva össze.

Vitathatlan tény, hogy az ember érzelmi világa nagyban meghatározza életminő-

ségét. Az érzelmek kifejezésére több csatorna szolgál: az egyik a nonverbális vonal, mely akaratlagosan nehezebben kontrollálható, és a verbális szint, mely könnyebben kifejezhető, de könnyebben is irányítható tudatosan, viszont az, hogy mit fogunk felismerni magunkban érzelmeinkből, és helyes lesz-e az, önismeretünk szintjétől is függ. Így a „nyelv mint az érintkezés eszköze lehetővé teszi számunkra, hogy érzelmeinket a többi emberrel közöljük. E közlés világossága és finomsága azonban attól függ, mennyire tudatosak az érzelmek, mennyire fogjuk fel érzelmi világunkat.” (Jakobszon, 1964, 139. o.)

Péter Mihály (1991) szerint azonban a helyzet nem ennyire egyszerű, mert a nyelv dinamikájából és állandó változásából fakadóan az érzelmi tartalom meg is változhat idővel, jelentésmódosulásokhoz vezethet, melyekben:

1. a szó elveszítheti emocionális tartalmát,
2. emocionális tartalmat nyerhet és
3. megváltoztathatja emocionális tartalmának minőségét.

Így az érzelmek személyes, szubjektív, egyedi, belső világunkhoz kötődő természete mellett mindig figyelembe kell vennünk az adott érzelemfogalom aktuális jelentését és azt, hogy az idő, melyben élünk, szintén hatással van jelentésére, valamint szélesebb körben kulturálisan is meghatározott. Az érzelemfogalmaknak tehát nincs egy stabil és örökre változatlan jelentése, módosulás bármikor beállhat.

Az érzelmekkel foglalkozó kutatások egyik alapproblémája, hogy a kutatók eddig még nem jutottak megegyezésre az érzelmek egyértelmű, pontos és egységes definícióját illetően, nem létezik olyan meghatározás, amelyet mindenki elfogad. Hasonló a helyzet az emóciókat kiváltó helyzetekkel is, mert ezek esetről esetre és személyről személyre változnak – a legkülönbözőbb kombinációkat létrehozva. Az érzelmeket tárgyaló irodalomban ezért túlnyomórészt az ún. dimenzionális elméletek terjedtek el. Egy érdekes unidimenzionális elmélet (Niedenthal, Halberstadt, 2000) szerint a pozitivitás-negativitás kontinuum mentén osztályozni tudjuk az érzelmeket. Ez a két fő és alapvető osztály, melybe minden más érzelmet kategorizálhatunk, aszerint alakítható ki, hogy pozitív vagy negatív érzelmeket ébresztenek-e bennünk a helyzetek.

Heller Ágnes (2009) is hasonló felosztásból indul. Az emocionális fogalmakat két nagy klasszisba sorolja: megkülönbözteti a félelememóciókat és az örömemóciókat, melyek mindegyike tovább differenciálható alfajtákra. Az örömemóciók lényeges jellemzője, hogy sohasem irányulhatnak csak saját személyiségünkre (ellentétben a félelememóciókkal), és mindig mással is kapcsolatban állnak (nem csak önmagunkkal).

Heller szerint az örömemóciók fő típusai az öröm mint: 1. célélérés, 2. vágyteljesülés, 3. akaratunk sikeres megvalósítása (az első kettő kombinációja), 4. öröm az értékrendszerünk helyességének megerősítése fölött (pl. az igazság győzedelmeskedésében), 5. káröröm (itt az öröm más személyre irányul), 6. emocionális érzelmek – mint például a szerelem, barátság.

A félelememóciók közé sorolható: 1. a félelem az elkövetkezendő veszélyektől, 2. a félelem mint „nem merés”, 3. a félelem mint „tartás valamitől”, 4. a félelem mint „nem akarom”, 5. az intellektuális félelem (istenfélelem), 6. egzisztenciális félelem, amelyből egyetlen van – a (fent is említett) halálfélelem.

Az érzelmek rendszerezését illetően erre a két egymással ellentétes halmazra már Schopenhauer is utal: „A haláltól való félelem független minden ismerettől: mert hiszen az állatban is megvan, ámbar a halált nem ismeri. Minden, ami megszületik, magával hozza azt a világra. Ez az a priori félelem a haláltól csak visszája az élethez való akaratnak, amely mi vagyunk valamennyien.” (Schopenhauer, 1989, 23. o.)

Minőségileg úgy tűnik tehát, hogy a tudományos vélemények ezen a szinten megegyeznek, és

a pozitív-negatív töltés egy természetes választóvonal, mely a tapasztalás szintjén és a viselkedéses, manifest szinten is merőben különböző válaszokat és folyamatokat generál.

Egyértelmű különbségek után kutatva Charles Darwin már 1872-ben foglalkozott az állatoknál és embereknél jelentkező, felismerhető érzelembifejezési módok közötti eltérésekkel. Ezzel kapcsolatos nézeteit *Az érzelmek kifejezése embernél és állatnál* című művében fejtette ki. Példaként említi az örömemóciók közül a szerelmet, talán az egyik legfontosabb, legintenzívebb érzelmet. Szerinte a szerelemnek nincs egyetlen jellemző és csak erre az érzelmre jellemző kifejezőmódja. Jelen van viszont minden esetben a mosoly, a szemek csillogása és leküzdhetetlen vágy arra, hogy hozzáérjünk a szeretett személyhez. Ez az utolsó jel – a közelség, az érintés keresése – szerinte egyértelműen szerelemre utal, és a legkülönbözőbb állatfajoknál is megtalálható. Darwin a csókkal is foglalkozott, ezzel kapcsolatban olyan kultúrákat fedezett fel, amelyekben ez a szokás nem az ajkak igénybevételével valósul meg, hanem más formában: például különböző testrészek (kéz, has, mellkas) fújásával vagy paskolásával. Mindegyik viselkedésben közös, hogy testközeli kapcsolatot létesít (Darwin, 1965).

Az 1980-as években a pszichológusok is egyre komolyabban kezdtek érdeklődni a szerelem pszichológiája iránt. Robert J. Sternberg néhány évvel később *The Psychology of Love* címmel jelentetett meg könyvet (Karin Weis, 2006).

Helen Fisher (2006) kutatásaiban a romantikus szerelem idegi alapjait szeretne volna megvizsgálni és feltárni. Véleménye szerint a romantikus szerelem egy univerzális emberi jelenség, amely minden kulturális határt átlépve jelentkezik. Feltételezése szerint három érzelmi-motivációs rendszer létezik, melyek már az állatoknál is megjelennek a fajfenntartás fő szolgálatában, és egymással is szoros kapcsolatban állnak. Ezek: 1. a romantikus szerelem, 2. a szexuális energia és 3. a kötődés. Fisher az evolúciós felfogást követve kifejti álláspontját, miszerint a szexuális energia lényege, hogy több partner közül a megfelelőt válasszuk ki. A vonzalom és ennek emberi megfelelője, a romantikus szerelem választásra késztet a több potenciális egyén közül, és egy egyedi, személyre szóló vonzalom, szimpátia kialakulását segíti elő, mely a figyelmet a kiválasztottra és a neki szóló udvarlásra irányítja. A kötődés fő funkciója a kiválasztott partner melletti kitartás, a vele-maradás és a szülői befektetés megjelenése, a gyerekek felnevelésébe való bekapcsolódás biztosítása. Fisher hipotézisét alátámasztotta fiziológiai kutatásaival is. Kiindulópontja az volt, hogy a romantikus szerelem magas dopamin és/vagy norepinefrin szinttel jár, emellett alacsony szerotonin aktivitással. Viselkedéses szinten a szerelemben a dopamin biztosítja a figyelmet, cél-orientált viselkedést, extázist, energia-túlfűtöttséget, érzelmi kötődést, sóvárgást és az ehhez hasonló jelenségeket. Az alacsony szerotonin-aktivitás felelős az impulzív viselkedésért és a megszállott (obszesszív) gondolatokhoz hasonló intrúziókért („tolakodó” gondolatokért), míg a magas norepinefrin az izgalmi állapotban jelentkező testi tünetekért (gyors szívverés, magas vérnyomás) felel.

Egy másik, a szerelemmel egyrészt ellentétes, viszont azt is magába fogláló jelenség, melyről Fisher (2006) említést tesz, a szerelem elvesztése, az ún. frusztrált vonzalom vagy másnéven a Romeo és Júlia-effektus. Ez arra a helyzetre vonatkozik, amikor a visszautasított és kiábrándult szerelmes még szenvedélyesebben kezdi szeretni partnerét, akivel már nincs együtt. A jelenség alapja, hogy ha a személy vágyainak teljesítése nehézségekbe ütközik, a vágy kifejezettebbé és intenzívebbé válik.

A Romeo és Júlia-effektusból talán megsejthető, mennyire komplex az érzelmek természetrajza, valamint e bonyolult háló részben arra is magyarázattal szolgál, hogy miért nehéz az érzelmekre irányuló kutatómunka. Mindebből világossá válik, hogy az érzelmek pszichológiája csak az elmúlt néhány évtizedben került a lélektani kutatások főáramába. A

tudósok véleménye az érzelmek jelentőségét illetően nagyon megoszlott és megoszlik még ma is. Jelen van olyan szélsőséges hozzáállás, hogy az érzelmeknek nincs jelentős szerepe az emberi viselkedésben, de olyan is, miszerint az érzelmek elsődleges hajtóerőt képeznek az életben (Izard, 1991). Mint láthattuk, az emberi érzelmi világ tulajdonságait taglalva a pozitív és negatív, kellemes és kellemetlen széles kategorizációs szint után ugrásszerűen egy nagyon összetett nívó következhet az érzelmek többszörös meghatározottsága miatt, mely a legnagyobb igyekezettel is „csak” a környezetre, emellett a személyes tapasztalatra, működésmódra, érzékenységre és az érzelmek objektumára, valamint az ezek között jelentkező, egymást formáló és egymásra visszaható kölcsönhatásokra redukálható.

The third component of the psychological triad: emotions

Summary

Psychology, as a scientific area, has for a long time neglected research regarding emotions, because of the theme's overly subjective nature. Nevertheless, if we take into account that most of the serious decisions of human beings are made because of emotions, they gain much more significance.

We can express emotions in different ways: on a nonverbal level, which can be harder controlled on purpose, and the other, verbal, which can be easier to manipulate consciously. There is another hypothesized partition in which there are three emotional-motivational systems. These are the following ones: romantic love, sexual energy and attachment, which all have a broad impact on the survival of the human species and individuals.

Keywords: emotions, subjectivity, romantic love, attachment, traditional and irrational sphere

Felhasznált irodalom:

1. Fisher, H. (2006). The drive to love: the neural mechanism for mate selection, *The New Psychology of Love*. Ed.: Sternberg, R.,J., Weis, K., Yale University Press, New Haven, London
2. Forgács, J. (2003). Bevezetés: az érzelmek pszichológiája. *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz, Győr
3. Heller, Á. (2009). *Az érzelmek elmélete*. József Műhely Kiadó, Budapest
4. Izard, C., E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press, New York
5. Jakobszon, P., M. (1964). *Az érzelmek pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest
6. Karin Weis (2006). Introduction, *The New Psychology of Love*. Ed.: Sternberg, R.,J., Weis, K., Yale University Press, New Haven, London
7. Niedenthal, M., P., Halberstadt, B., J. (2000). Emotional response as a conceptual coherence. In: *Cognition and emotion*, eds.: Eich, E., Kihlstrom, J., F., Bower, G., Forgas, J., P., Niedentahl, P. M., Oxford University Press
8. Oatley, K., Jenkins, M., J. (2001). *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest
9. Péter M. (1991). *A nyelvi érzelmek kifejezés eszközei*. Tankönyvkiadó, Budapest
10. Schopenhauer, A. (1989). *Szeretem, élet, halál-Életbölcse*. Göncöl Kiadó, Budapest



Az olvasmányélményekből építkező szöveg és a dekomponálhatóság problémája a Gion-opusban

Összefoglaló

Gion Nándor életművének egyik vonulatát az átírás és továbbírás alkotói módszerével konstruált művek jellemzik. Pályájának kezdetén az ókori görög irodalomból, a keresztény kultúrából, a Bibliából és a keleti mesevilágból merítette témáit. Az átvett elemeket új kontextusba helyezte. A tanulmány a felkutatott pretextusok és a Gion-szövegek kapcsolódási pontjaira koncentrált, feltárja az intertextualitásnak mint ismétlésnek a működését az alkotó és a befogadó aspektusából, valamint az újraértelmezésnek, az új kontextus megteremtésének mechanizmusát. A szövegek explicit jelekkel is utalnak a szerző korábbi szövegeire.

Kulcsszavak: átírás, továbbírás, pretextusok, szövegek dialógusa, új kontextusok, görög mitológia, mesepoétika

HORVÁTH FUTÓ Hargita

Újvidéki Egyetem
BTK, Magyar Nyelv
és Irodalom Tanszék,
Újvidék

Szerbia
futo@eunet.rs

Pályájának kezdetén, a hatvanas években Gion Nándor az ókori görög kultúra fennmaradt alkotásaiból, a keresztény kultúrából, a Bibliából és a keleti mesevilágból merítette témáit. Az ószövegségi iratokból, görög mítoszokból, arab mesékből művészetéről, művészekről szóló részeket válogatott, és a dekomponált pretextus elemeit új kontextusba helyezte. A művészléttel kapcsolatos problematikát gondolta át, értelmezte újra, a művészet, a bűn és a bűnhődés kapcsolatrendszerének hálózata foglalkoztatta. Gérard Genette hipertextualitásnak nevezi ezt a fajta transzformációt: ide sorol minden kapcsolatot, ami a hypertextus szövegét (*Párbeszédés Hermes – dicséret, Arakhné, A teherhordó halála, Izsakhár, Ahasvérus* stb.) egy korábbi szöveghez, hypotextushoz fűzi. A Gion-írások korábban már létező szövegekből derivált textusok. Szimmetrikus transzformációk: kivonják a korábbi szövegekből a cselekményvázatot és a szereplők közötti viszonyok sémáját, de másként mondják el a történetet. A cím befolyásol(hat)ja az olvasás stratégiáját és az olvasó interpretációját: a befogadó – amennyiben felismeri a szövegek közötti hipertextuális kapcsolatot, és a címet szerződési jelnek fogadja el – a korábbi szövegek aktualizált feldolgozásaként olvashatja az írásokat (GENETTE 1996: 86–87.), vagyis új kontextusba helyezve újraolvassa a pretextusokat.

Hornyik Miklósnak adott interjújában korai írásairól 1968-ban így nyilatkozott Gion Nándor: „Még csak melléklet volt a Symposium, amikor esszé örvé alatt valami elbeszélészerűt írtam Izsakhárról, Arakhnéről, Hermészről.” (HORNYIK 1968: 19) Az átírás alkotói módszerének működéséről az Ahasvérus-novellák kapcsán beszélt: „Az örök bolyongásra ítélt ember meglehetősen hálás téma, különösen kezdőknek. Sokan foglalkoztak vele, korszerűbb beállításban, hogy igazolják önmagukat az elpusztíthatatlan téma újbóli feldolgozásával. Minthogy ismertem az eredeti Ahasvérus-történetet, kissé dühítettek az újabb keletű változatok. Ezért mesélni kezdtem Ahasvérusról, mintha én fedeztem volna fel, először. Örültem, hogy mesélhetek róla, mindennapi ügyeiről, amelyekbe persze én is igyekeztem belopni korszerű utalásokat. Meg kellett bizonyosodnom, hogy át tudok mesélni régi törté-

neteket, még ha nem is én találtam ki őket, olyképpen, hogy mégis új történetekké váljanak.” (HORNYIK 1981: 137) A négyrészes *Ahasvérus* novella egy bibliai történet továbbélését jelenti a gioni életműben, már létező történet helyeződik új összefüggérendszerbe. Ahasvérust közismerten, és általában elfogadott tényként Xerxes-szel azonosítják, aki Kr.e. 485–464-ben élt. Ezdrás könyvében (Ezd 4,6) és Eszter könyvében (Esz 1,1) találkozunk vele, ennek témája egy leány csodálatos története, aki Perzsia királynője lett. A szakrális előszövegekkel, mítoszokkal, mesékkel idézetek, átírások és továbbírások révén kapcsolatba lépő szövegek nagyobb részét Gion Nándor a Symposion-mellékletben és az Új Symposion folyóirat első évfolyamának számaiban publikálta. Ezekben az írásokban jelennek meg a gioni életmű első művész-szereplői.

Az opus egyik vonulatát a továbbszőtt, továbbírt történetek alkotják. *Az angyal vigasság* című hét novellából álló kötet, amelynek kompozíciója *Az Ezeregyéjszaka*-modellt követi, csaknem húsz év alatt állt össze. Mesélőjének történetei a 2004-ben posztumusz megjelent *Mit jelent a tök alsó?* című novelláskötetben érnek véget. A lezárás élményét az *Egy regény vége* című novella adja meg, a továbbíratatlanságot címében is hangsúlyozó szöveg felidézi, átmeséli, újabb információkkal bővíti és lezárja *Az angyal vigasság* történeteit. A szövegek explicit jelekkel is utalnak a szerző korábbi szövegeire.

Görög mitológia Gion-átírásban

(Párbeszédes Hermes – dicséret) Gionnak a homéroszi, devecseri és vergiliusi intertextusokat ötvöző szövege, a *Párbeszédes Hermes – dicséret* a Symposionban megjelentetett első, nem álnévvel jelölt szépirodalmi alkotása. A cím megnevezi a történet főszereplőjét és a narrátor tárgyához fűződő viszonyát, hangnemét. A szöveg, a görög mitológiából ismert Hermész életének parafrázisa, Gion egyetemi tanulmányainak olvasmányélményeiből építkezik. A szöveg nyitó szakaszában Hermész állandó kellékeivel, a hírnöki pálcával, útikalappal és szárnyas saruval felruházva végzi az istenek által rá rótt feladatát: közömbösen és unottan adja át a lelkeket Kharónnak, a révésznek, hogy az továbbvigye őket a halottak birodalmába. A narrátor nem nevezi meg hősét, jellegzetes attribútumai és a halottak alvilágba vezetésének feladatköre utal kiletére. A következő mondatban sem nevezi meg a cselekvőt, másik feladatkörét írja le: „Ő az olymposi istenek hírvivője, az olymposiak parancsát közvetíti az embereknek és a halhatatlanok hierarchiája alsóbb rétegeinek. Utazik.” (15.) A főszereplő kiletét a narrátori szöveg után beiktatott eposz-részlet, Homérosz *Odüsszeiájának* Mészöly Gedeon által fordított részlete fedi fel. Az eposz tizenhárom sora Hermész utazását írja le. A novella folytatásában a narrátor rekonstruálja Hermész életének fontosabb eseményeit, tetteit, jellemét. A görög istenek között megmaradt kissé gyermeknek, ezért a „legemberszabásúbb” isten, aki lop, hazudozik, pimasz. Az elbeszélő Prométheuszhoz hasonlítja. Kettejük sorsában az a különbség, hogy Prométheusz megbűnhődik lopásáért, a Hermész-féle kisztílű bűnözők viszont nem árthatnak az isteneknek. Leleményességüket, tolvajlásukat az istenek ügyességnek, érénynek tartják. A novella e szöveghelye a címmel ellentétben ellen-dicséret, a hazudozást, neveletlenséget, tekintélyrombolást isteníti. Hermész feltaláló is, a darvak repüléséből elleste, azaz feltalálta a betűvetést, ő készítette el az első lantot: „művészetet teremtett az emberek gyönyörködtetésére; énekelt az istenekről, anyjának cselédeiről és az emberek vele együtt énekeltek.” (15.) A narrátor a művészetet teremtő istent magasztalja, dicsőíti.

A következő intertextus „De Vecseri Gábor: *Egy négyezer éves istenszoborhoz I.*” megjelölésű. Az idézet Devecseri Gábor *Egy négyezer éves istenszoborra I.* című

költeményéből ered. A szerző nevét és a vers címét pontatlanul tüntették fel. A vers több Devecseri-kötetben is megjelent (ld. pl. Devecseri Gábor: *Ithaka!* Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1969). A történet egy újabb bűnhődő, a számfűlekkel megbüntetett Midás esetével folytatódik, majd Hermész valamint a becsületes favágó ügye, és Hermész gyerekeinek történetei következnek, végül a narrátor ismerteti az olvasóval a tolvajok istenének szerepét a trójai háborúban. A Midász-mítosz mint előszöveg Ambrus Zoltán *Midás király* című művészregényét is felidézi a befogadóban. A Gion-szöveg Vergilius legismertebb művéből, az *Aeneis* című eposzból (ford. Lakatos István) is idéz. A befejezésben az elbeszélő konstatálja, hogy pozitív tetteinek köszönhetően Hermész az emberek számára mindig kedves maradt: „A földön tovább él és jól érzi magát. Segít az embereknek. Segít, hogy megbuktassák az isteneket.” (15.) A *Párbeszédes Hermes – dicséret* struktúrája a posztmodern textusok szövegalkotó eljárásaival rokonítható. A szöveget a citátumokból való építkezés módszerével konstruálja a szerző. Más szövegek beékelése a narrátori szövegbe posztmodern szövegalkotási eljárásra utaló jegy. A címben megjelölt párbeszéd az ókori görög és római, valamint a huszadik századi magyar írók szövegeinek dialógusára utal. Az intertextuális nyomokat (RIFFATERRE 1996: 67–81) csillaggal jelöli meg a szerző, a szöveg után a citátumok forrásait is felsorolja. A lanton játszó és éneklő Hermész az első *művész* a gioni művész-szereplők sorában.

(Arakhné – a degradált művész jelképe) A kolophóni bíborfestő lányának történetét újraíró elbeszélés forrás-szövege a görög mitológiából származik. A görög mitológiában Arakhné, tehetséges szövő- és hímző lány. Mindenki, még a nimfák is megcsodálták gyönyörű műveit, úgy hitték, Pallas Athénétől, a szövés és hímzés istennőjétől tanulta meg a mesterséget. (SOULI 1995: 31) Az elbizakodott művész-szövő lány haragudott, amiért Athéné tudása alá helyezték a munkáját, és versenyre hívta az istennőt. A mítosz problémájának kiindulópontja az ember világában, és nem az isteni szférában jelentkezik. A görög mítoszokban az istenségek valamennyien rendelkeznek az átváltozás készségével. Athéné öregasszony képében jelent meg a szövő lány előtt, és figyelmeztette, ne hívja ki az istenek haragját, legyen szerény és józan. Arakhné hajthatatlan maradt. Szembenállásukból, rivalizálásukból adódott a konfliktushelyzet, aminek következménye az isteni és emberi képesség és tudás megmértetése lett. A versenyen szebbnél szebb műveket alkottak, de Arakhné gobelinjeinek istenkáromló témáival, az istenek erkölcstelen tetteinek ábrázolásával kihívta az istennő haragját. Athéné szétépte Arakhné szövetét, és széttörte a szövőgépet. Arakhné szégyenében felakasztotta magát, ám az istennő megsajnálta, és visszaadta az életét: pókká (arakhné) változtatta, hogy állandóan szövögesse a hálóját.

A görög mítoszok csak feltételezik, hogy a lány Pallas Athénétől tanult, az ovidiusi változatban Arakhné is tagadta, hogy az istennő segített volna neki, a Gion-szöveg elbeszélője azonban eldönti a kérdést, Athéné istennőt Mesternek és Nagy Tanítónak nevezi. A Mester kezdetben büszke volt a tanítványára, majd ócsárolta, miután az vakmerőségében megfélekezett a kötelező tiszteletéről. Arakhné kiemelkedett „az apró földtúró emberké” közül, akik „alázatosak voltak és türelmesek, elvakultan ragaszkodtak a földhöz és várták a Földanya sokfajta gyümölcsét” (12.). A „kalaphóni kelmefestő” lányát a narrátor rútnak írja le, „szépségét beleszötte kelméibe: így ketten együtt elragadó látványt nyújtottak, és irigységet keltettek a fecsegő emberkében” (12.). A lánynak a szövés az életet és a művészetet jelentette, az istennő a „mesterséget csak mellékfoglalkozásként üzte.” (12.) Arakhnét művészete emelte ki az egyszerű halandók közül, és emelte isteni magasságba. Az *Arakhné* a művészet hatalmas erejét dicsőíti.

Az istenek azonban megbüntetik azt az embert, aki más, és az istenekkel egy szintre akar emelkedni. A Gion-szöveg szerint Athénének a „szájtató emberek” miatt kellett bizonyítania fölényét, ám ez csak félig sikerült: „a tanítvány szemmel láthatóan egy szintre került a Mesterrel.” (12.) Az isteni és emberi közötti különbséget, a hosszú távon egy szinten maradás lehetetlenségét a narrátor ellentéttel érzékelteti: „A Mester mindig egyformán szép, mindig egyformán fiatal és művészete mindig egyformán tökéletes. A tanítvány csúnya, halandó és művészete változó.” (12.) A narrátor ironikusan – „kicsinyeskedni kezdett, etikai szabálysértésről mennydörgött és pókká változtatta” (12.) – fejezi ki, hogy az istennő nem művészi alkotásával, hanem hatalmával győzte le a szövölányt. A pókká változtatott Arakhné büntetése nem pusztán az, hogy elveszítette emberi formáját és beszédképességét, hanem az is, hogy művészből iparos mesterré degradálódott, és függő pozícióban „közsükségleti cikkeket gyártott sorozatban.” (12.) Az isteni büntetést, a test metamorfózisát a perspektívaváltás mutatja: az új perspektívából nézve az emberek csodálatosan nagyra nőttek. A novellaszöveg rögzíti az alak- és egyéniségváltozás folyamatát: Arakhné még rútabbá válik, sarló alakú állkapcsa félelmetes, potroha undorító, alattomos, és állhatatosan vár egy sarokban a zsákmányára. Arakhné a „visszavonhatatlanul ledegradált művész” (12.) jelképe a szövegben.

A Gion-szöveg egy görög eredetmagyarázó monda, az Ovidius *Metamorphoses* című műve által megörökített átváltozásmítosz átírása: a pók Arakhné mítoszában gyökerező eredettörténetét tölti meg új tartalommal, és írja át az elbizakodott és dölyfössége miatt kegyvesztetté vált és megbüntetett művész történetévé.

Az életet jelentő szavak történetei
(*A Gion-próza és Az Ezeregyéjszaka meséinek dialógusa*)

(A teherhordó halála) Gion Nándor *A teherhordó halála* című novellája *Az Ezeregyéjszaka meséi* című arab mesegyűjteményből vesz át történeteket. Főszereplője a 9–19. éjszakán elmondott *A teherhordó és a három leány története* című meséből ismert – névvel nem, csak a foglalkozásával megnevezett – teherhordó. A gioni teherhordó munkára várakozva a bazár kapuja előtt verseket olvas, „foglalkozása ellenére művelt ember”, és „foglalkozása ellenére is kifinomult érzékkel” (12.) rendelkezik. Az éhhalál fenyegeti, emiatt időz sokáig fiatal költőismerősen a művész-egzisztencia legmélyebb problémáit megszólaltató versénél. A gioni szöveg konstrukciója *Az Ezeregyéjszaka meséinek* arab eredetű meséire jellemzően a próza és a vers váltakozásából áll össze. Gion Nándor átveszi a mesegyűjtemény XII–XIV. századi költőktől származó két idézetét. Az eredeti arab mesemondás elemeinek, a verseknek a mesekönyvben szerkezettagoló, hatást fokozó, cselekményt lassító, ezáltal izgalmat keltő (SIMON 2009: 31) funkciója van, Gion hasonló okokból idézi a versanyag néhány elemét. A verses elemek új narratív síkot képeznek a művön belül. Az első, a művészlét problémáit megéneklő *A meggyilkolt leány vagy a három alma története* című – az arab mesekönyv legújabb magyar fordításában ennek a mesének *A feldarabolt lány története (19–24. éjszaka)* a címe – mese (*Az Ezeregyéjszaka meséi* 2009: 184–244) első versbetételének hat sora:

„Mondják: ragyog tudásod, akár a Hold az égen.
De jaj, mit ér az ész, ha meg kell halnom éhen?
Ha zálogba tennének – tudásomat meg engem,
Hogy árán egy napi falat kenyérre teljen,
Könyv, penna és tudás – ott visszadobnák nyomba,
»Nem kell ez« – mondanák, vetnék szeméthalomba.

(*Az Ezeregyéjszakai meséi*)” (12.)

Gion nem idézi pontosan a mesekönyv címét. A vers, amelyet a mesében egy éhező vén halász mond keserűségében az utcán, a Gion-novellában a fiatal költő gyöngébb alkotásai közé tartozik. A fiatal költő a léha, semmittevő, sorsába belenyugvó ember típusát testesíti meg. A teherhordó ennek ellentéte. Életük különbözik, ám úgy tűnik, mindkét embertípus létének a korabeli viszonyok, életkörülmények következtében az éhhalál vet véget. A teherhordót egy nap megszólítja egy lefátyolozott arcú nő, és megkéri, vigye utána a kosarát. A szerző a szüzsét *A teherhordó és a három leány története* című meséből kölcsönzi. A Gion-novella nem determinálja a helyszínt (a mesében a helyargumentum jelölt, Bagdad), megváltoztatja a történések sorrendjét, kihagy eseményeket és szereplőket, illetve új szereplőkkel bővíti a történetet. Míg a mese narrátora hosszan részletezi, hol és mit vásárolt a lefátyolozott arcú nő, Gion elbeszélője röviden annyit közöl, hogy a kosár a „homályos, szűk utcákban egyre súlyosabbá vált.” (12.) A kapuhoz érkezve a nő behívja a teherhordót a nagy kőházba, amelynek egyik termében három – a mesei számot meghagyja Gion – félszemű koldus üldögélt. A Gion-szöveg koldusbotra jutott valamikori gazdag kereskedői Sehrezád (előfordul Seherezádé és Sahrazád néven is) első éjszakai meséjének, *A teherhordó és a három leány történetének* megvakult királyfiak: az első nem árulja el a nevét, a második Aimár, az Ébenfa-szigetek uralkodójának fia, a harmadik Khaszib király fia, Adzsib. *A teherhordó halálának* elbeszélője a mesefigurák közül kihagyja a fátyolos leány két nővérét, a három éjszakai látogatót, az inkognitóban utazó Hárun ar-Rasid kalifát, az uralkodó vezírjét, Dzsafárt és hóhérját, Maszruzt, a hét rabszolga helyett csak négyet szerepeltet, és behozza a történetbe az őszszakállú embert, a város leggazdagabb kereskedőjét, akiről a novella-események szintjén nem lehet megtudni, milyen kapcsolatban áll a lefátyolozott arcú nővel. A novella egyik szereplője nem tud aludni, az álmatlanságban szenvedő figura felbukkant a *Börtönről álmodom mostanában* című regényben is, Kiss Lajos, az elbeszélő és Simokovics úr, a festő rossz alvók, és sokszor átvirrasztja az éjszakát az *M. H. J. hintaszéke* című novella író-főhőse is. Az álmatlanságban szenvedő őszszakállú ember a Gion-szövegben átveszi *Az Ezeregyéjszaka meséi* kerettörténetében meséket hallgató Sahriár király szerepét: „Én mindennap idegeneket csalogatok a házamba, akiknek el kell mesélniük életük történetét. Aki érdekes történetével megkönnyíti álmaimat, azt gazdagon megjutalmazom, de aki unalmas történeteket mesél, annak leüttetem a fejét” (12.). A három mesebeli királyfi, akiket a narrátor gazdag kereskedőknek nevez, csodálatos történetet mesél az életéről. Hajótörésük, szabadulásuk, tengeri hanyattatásuk történetében fellelhető az arab mesegyűjtemény több meséjének szereplője, helyszíne, legendák, mondák elemei (a tengerésztörténetek Szindbádja, lakatlan sziget, a „tengerek véne”, a hatalmas mesebeli madár, a rúkh-madár stb.). A teherhordó nem tud semmi érdekeset mesélni az életéről: „Én örök életemben egyszerű teherhordó voltam – kezdte a csodálatos történetek után a maga meséjét a teherhordó – a tengerjáró Szindbádot sohasem láttam, a teherhordó Szindbádot ismerem csupán, akivel esténként együtt szokjuk olvasni a költő verseit, aki azt vallja, hogy:

Meghal minden író, elássa az Idő,
De az, mit ő leírt, idővel egyre nő.
Ezért, amit leírsz, tökéletes legyen,
Ragyogjon a papír a Végítéleten...

(Az Ezeregyéjszakai meséi)” (12.)

A második versbetét, amely *A teherhordó és a három leány története* mese *A második koldus története* című önálló elbeszéléséből ered, a művész halhatatlanságát, írásaiban való továbbélését, művei általi megítélését hangsúlyozza. A szerző megjelöli az intertextusok

forrását, nevesíti az intertextuális vonatkozásokat, ezzel is fokozva a szövegek egymásra vonatkoztatásának transzparenciáját. A keleti mesékben „a beszédnek, a szónak mindennél nagyobb hatalma és becsülete van”, az európai mesékkel ellentétben *Az Ezeregyéjszaka meséinek* hősei „nem tudják, milyen sors vár rájuk, nem maguk küzdik ki céljaikat, hanem a végzet kiszámíthatatlan szeszélye sodorja őket váratlan kalandokba.” (BOLDIZSÁR 2004: 81) *A teherhordó halála* is ezt a modellt működteti: az olvasó azt gondolná, a palotában jóra fordul a szorgalmas teherhordó sorsa, a történet azonban váratlan fordulatot vesz, az őszzsakállú ember nem hallgatja végig a költeményt, a verseket és költőket nem tartja érdekesnek, leütteti rabszolgájával a teherhordó fejét. *Az Ezeregyéjszaka meséiben* a saját történetét „ismerő és továbbadó ember halálos veszedelemben a maga és a mások életét is megmentheti története elmondásával” (BOLDIZSÁR 2004: 81), ez a kereskedőknek sikerül, a teherhordónak nem.

A mesélni képtelen teherhordó halálával kezdődik el a szépen beszélő emberek szerepeltetése a gioni írásokban. Gion Nándor szépen beszélő hősei (pl. Jákob, Izsakhár apja, Rojtos Gallai István, Opana, az Aleksandra nevű javítóintézetes lány, aki Barasnak mesél esténként szomorú és vidám történeteket, Iрмаi János, a békebeli történeteket mesélő asztalosmester, a *Mit jelent a tők alsó?* festője stb.), ahogy az ezeregy éjszakán át mesélő Sehrezád, beszédjükkel a legnehezebb élethelyzetekből is kivágják magukat. A teherhordó erre képtelen, a mesei happy end-befejezés elmarad, a történet hiánya, a beszéd-deficit a halálát okozza.

(Regénnyé összeilleszthető részek – Az anyagi vigasság) Az 1985-ben a Forum Könyvkiadó gondozásában megjelent *Az anyagi vigasság* című, hét novellából álló kötet kompozíciójának szervezőelve az *Ezeregyéjszaka*-modellt követi. A mottóját akár a keleti mesegyűjteményből is vehette volna Gion Nándor. *A százhatodik éjszaka* meséjének hőstét, Dau al-Makánt bú és gond gyötörte, és ezt mondta: „Arra vágyom, hogy történeteket halljak emberekről, históriákat királyokról és a szerelem leigázott szolgálóiról, talán Allah megkönnyebbitené szívemet a nehéz gondtól, eltávolítana sírástól, panasztól.” (*Az Ezeregyéjszaka meséi I. 1–145. éjszaka* 2000: 597–598) *Az anyagi vigasság* novelláinak *Az Ezeregyéjszaka meséi*hez hasonlóan a mesélés a kohéziós anyaga. Sehrezádot Boldizsár Ildikó *Mese-poétikájában* a legbölcsebb mesemondók egyikének nevezi, a mesemondók ősasszonya jól tudja, hogy a mese és a mesélés az életbenmaradás eszköze: „Kétszeresen is használja ezt a tudást: egyrészt az általa elmondott történeteket építi erre a dramaturgiára, másrészt így remél feloldást a halálos ítélet alól. Tudja, hogy a mese gyógyír: Sahrijár uralkodót a csalódottságából és bosszúszomjából kell kigyógyítani.” (BOLDIZSÁR 2004: 82–83) *Az anyagi vigasság* narrátora a mesével Sehrezádhoz hasonlóan életet ment, nem a sajátját, egy ismeretlenét. A kerettörténet helyszíne egy kocsmai asztal, az asztalnál ülő elbeszélő mellé leül egy férfi – a narrátor uramnak szólítja – , és fel akarja vágni az ereit egy tompa késsel. A narrátor mesélésének célja, hogy elterelje az ismeretlen öngyilkosjelölt figyelmét a késről, és eltérítse szándékától. A gyermekkoráról, barátairól, a falubeliokról mesél érdekes, időnként mesébe illő történeteket, közben oda-odaszól az öngyilkosjelöltnek, hogy tegye le a kést, vagy vigasztalja másokkal megtörtént valóban tragikus, szomorú esetek mesélésével, amiből az illetőnek rá kellene jönnie, hogy saját sorsa nem is annyira kilátástalan. A meséléssel a megrontott egyensúlyt, a megbomlott személyiséget próbálja helyrehozni, mert tudja, hogy a „mesék a beteg és lelileg megzavart emberek számára kapaszkodóként, segítő erőként hatnak: mindannyian talá-lunk bennük olyan életvezetési tanácsokat, intelmeket és felszólításokat, amelyek »gyógyír-ként« hatnak az életünkben előforduló problémákra vagy átmeneti, netán tartósnak ígérkező kibillentségekre.” (BOLDIZSÁR 2004: 20)

Az angyal vigasság első novellájának in medias res kezdete nem ad magyarázatot az ismeretlen férfi öngyilkossági kísérletének okára, homály fedi kiletét és a narrátor asztalához kerülésének körülményeit. A novellák elbeszélője kitérőket tesz, ezzel fokozza hallgatója érdeklődését. Görömbei András retardáló kitérőknek nevezi ezeket a cselekmény-megszakításokat: „Világa mintegy előre készen van benne, az egyes novellákban a későbbiek több motívumát, szereplőjét fölillantja, mond is egy-két érdekes dolgot róluk, de aztán egy fordulattal (»de most nem erről van szó«, »majd ezt is elmondom a maga helyén, de előbb megpróbálom rendezni a történetet, hogy ön is megértse, uram« stb.) visszatér az alaptörténetre, hogy a következő percben már megint újabb kitérőt tegyen, ismét másfelé vezessen. Sőt van, amikor bejelenti, eszébe jutott valami érdekes, fontos, de most mégis marad az elkezdett történetnél.” (GÖRÖMBEI 2001: 293) Meséivel Sehrezád is elhárítja a veszélyt: nem fejezi be aznap az elkezdett mesét, a másnap éjjel befejezett mese után pedig *újba* kezd, arra kényszerítve a kíváncsi és álmatlan királyt, hogy életben hagyja. Az ezeregy éjszakai történetet követően az uralkodó megkegyelmez az életének, és míg tart a mese, *Az angyal vigasság* ismeretlenje sem lesz öngyilkos.

A narrátor szemtanúja és aktív alakítója is azoknak az eseményeknek, amelyeket elmesél. Norman Friedman tipológiájában szemtanú narrátornak (eye-witness narrator) nevezi az ilyen szereplőt, aki maga is a történeten belül van, többé-kevésbé részt is vesz az események alakításában, nagyjából ismeri a főbb szereplőket, és az olvasóhoz egyes szám első személyben beszél. (FRIEDMAN 1967: 125) A szemtanú narrátor sokféleképpen alkalmazható: a szeme bensővé fordítható, hogy saját maga legyen a cselekvés középpontjában, vagy kifelé fordítható, hogy más karakterek vagy maga a társadalmi színhely váljanak az érdeklődés célpontjává (SCHOLES 2006: 256). A szemtanú narrátor saját perspektívájából láttatja az eseményeket, a faluszéli utcai történeteket tehát a narrátor egyoldalú közléséből ismeri meg a befogadó. Robert Scholes, James Phelan és Robert Kellogg szerzők a *The nature of narrative* című könyvükben ezt határozzák meg az *efféle narráció* típus korlátjaként, a szemtanú ugyanis nem láthat mindent, és csak egy gondolkodásmódot ismer – a sajátját. (SCHOLES 2006: 259)

A kötet első novellájában a narrátor közli, édesapja egy igazi sziklát, kődarabot gördít a házuk elé az utcasarokra, hogy megvédje az eperfacsemetéket a kátyúkat kerülő szekerektől. A közsík Szent Péterre utal, akinek Jézus a görögül közsíklát jelentő Petrosz nevet adta. Párhuzam fedezhető fel az apostol és a narrátor között: mindketten történetmondók és mindkettejük életében fontos szerepet játszanak a történetek. Szent Péter az apostolok között a legjelentősebb alak, a narrátor pedig az utcabeli gyermekcsapat vezére. Szent Péter az Újszövetségben olvasható leveleiben Jézus tetteit, tanításait próbálta meg átvezetni, továbbhagyományozni, az énelbeszélő *Az angyal vigasság*ban saját gyermekkori világát, egy különös faluszéli emberi közösség történeteit örökíti meg, egy utca lakóinak életével akar tanítani.

Az angyal vigasság mesélőjének történetei a posztumusz megjelent *Mit jelent a tők alsó?* című novelláskötetben érnek véget. Az *Egy regény vége* című novella első mondata az előző „szép-szomorú történeteket” egybefoglaló kötetre reflektál: „Tulajdonképpen már egy egész regényt elmeséltem önnek uram, igaz, hogy kissé darabosan meséltem, de ha jobban odafigyelt, szépen összeilleszthette a részeket, a regénynek akár egy szép címet is adhatnánk, mondjuk azt, hogy *Az angyal vigasság*.” (*Mit jelent a tők alsó?*, 103.) A kezdőmondat utólag regényként határozza meg *Az angyal vigasság* műfaját. Az utolsó történetet az öngyilkosjelölt arca idézi fel a mesélőben: Szível Sanyi, Burai J., Hodonicki Oszkár, Virág Péter és az elbeszélő tél végén egy vasárnap délután Toma Gyuri bandájával közös futballcsapatot

szerveztek, és a szomszédos faluba mentek, hogy megmérkőzzenek az ottani telepés fiúkkal. Kalmár Gyuri lovát, akit gazdája szerencsétlen halála óta a gyerekek Gyilkosnak neveztek, kérték kölcsön Velez Jánostól, hogy átvigye őket a szomszéd faluba. A meccs győzelemmel ért véget, a csapat hazafelé verekedésbe keveredett, Gyilkos megijedt, felágaskodott és hazáig futott a szekérrel. Három nap múlva elpusztult az öreg, lógó nyelvű ló. Az állat halálával véget ér a történet, az elbeszélő kifizeti a gyerekkori verekedést kiobbantó patkányszerű fickóra hasonlító öngyilkosjelölt vacsoráját. A férfi nem vágta fel az ereit, a történetmondó pedig hálás, mert alkalma adódott elmesélni még egy jó történetet. Az *Egy regény vége* felidézi, átmeséli, újabb információkkal bővíti és lezárja *Az angyal vigasság* történetét.

The text building from reading experience and the problem of decomposing in the Gion-opus

Summary

One direction of Nándor Gion's life-work is characterized by the method of over-writing and further-writing. At the beginning of his carrier he gained inspiration from the ancient Greek literature, culture of Christianity, Bible and the oriental fairy tales. The transported elements were put into new context. The present study focuses on the nexus of the pre-texts and the Gion texts, explores intertextuality as the operation of repetition from the creator's and the reader's aspects as well as the mechanism of re-interpretation and the establishment of new context. The texts refer to the author's previous texts by explicit signs.

Keywords: re-writing, further-writing, pretexts, the dialogue of texts, new context, Greek mythology, fairy tale poetics

Kiadások

GION Nándor: *Párbeszéd Hermes – dicséret*. Symposion, 1964. január 14., 15.

GION Nándor: *Arakhné*. Symposion, 1964. január 30., 12.

GION Nándor: *A teherhordó halála*. Symposion, 1964. szeptember 24., 12.

GION Nándor: *Az angyal vigasság*. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1985.

Irodalom

Az Ezeregyéjszaka meséi. Ford. Honti Rezső. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1974.

Az Ezeregyéjszaka meséi I. Az eredeti magyar szöveg első teljes magyar fordítása. 1–145. éjszaka. Ford. Prileszky Csilla. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 2009.

BOLDIZSÁR Ildikó: *Száznegyvenöt ígéretes éjszaka. Az Ezeregyéjszaka meséi I. kötet 1–145. éjszaka. = Mesepoétika. Írások mesékről, gyerekekről, könyvekről*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004. 78–83.

BOLDIZSÁR Ildikó: *A mese mint gyógyító erő. = Mesepoétika. Írások mesékről, gyerekekről, könyvekről*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004. 20–25.

FRIEDMAN, Norman: *The Theory of the Novel*. The Free Press, New York, 1967.

GENETTE, Gérard: *Transztextualitás*. Helikon, 1996. 1–2. sz., 86–87.

GÖRÖMBEI András: *Gion Nándor (Virágos katona, Angyal vigasság). = Kisebbségi magyar irodalmak (1945–2000)*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen, 2001.

288–295.

HORNYIK Miklós: *Felfedeztem a ki nem mondott szavak jelentőségét (Interjú Gion Nándorral)*. Képes Ifjúság, 1968. október 2., 1108. sz., 18–19.

HORNYIK Miklós: *Gion Nándor*. = *Szabálytalan napló*. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1981. 135–140.

RIFFATERRE, Michael: *Az intertextus nyoma*. Helikon, 1996. 1–2. sz., 67–81.

SCHOLES, Robert – PHELAN, James – KELLOGG, Robert: *The nature of narrative*. Oxford University Press, New York, 2006.

SIMON Róbert: *Az első hiteles Ezeregyéjszaka története az európai recepció tükrében*. = *Az Ezeregyéjszaka meséi I. Az eredeti magyar szöveg első teljes magyar fordítása. 1–145. éjszaka*. Ford. Prileszky Csilla. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 2009. 11–31.

SOULI, Sofija: *Görög mitológia*. Michalis Toubis Kiadó, Koropi, 1995.



HÓZSA Éva

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
BTK, Magyar Nyelv
és Irodalom Tanszék,
Újvidék
Szerbia
hozsaeva@eunet.rs

ETO/UDC: 82.01(439.155)(091)TONCS
+894.511(091)KOSZTOLÁNYI
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2011. január 16.
Az elfogadás időpontja: 2011. november 18.
Terjedelem: 94-97.

Széchenyi – Toncs – Kosztolányi (Egy tudós tanár „megértési modellje”)

Összefoglaló

A Kosztolányi-kutatások többnyire a családban mitizált Kossuth-képet érintik, holott Széchenyi István hatása ugyan-csak kiemelkedő az életműben. Szegedy-Maszák Mihály 2010-ben megjelent monográfiája a Pacsirta című regény egyik fontos szöveghelyét, Széchenyi portréját interpretálja. Ez a dolgozat Kosztolányi magával vitt Széchenyi-képére utal, vagyis arra, hogy az író szabadkai tudós tanára, Toncs Gusztáv, aki Széchenyiről tankönyvet adott ki, hogyan értelmezhetette Kossuth és Széchenyi eltérő „módszerét”, miként vélekedett az izgatás problémájáról, és hogyan látja ezt ma a 21. század befogadója. A medialitás szemszögéből kiemelhető például, ahogyan Toncs elkülöníti a könyvvel és az újsággal való megszólítás esélyeit. Toncs Gusztáv egyéni reflexiói megértési modellként működtek tanítványai számára egy olyan tágabb kontextusban, amelyben Széchenyi pozíciója már megszilárdult.

Kulcsszavak: tankönyvi megközelítés, képiség, eltérő módszerek, izgatás, reflexió

**„Kossuth Lajos, Széchenyi
kisgyerekek valának
s lettek vezércsillagai
édes magyar hazámnak.”**
(Kosztolányi Dezső)

Széchenyi-kép

A fenti mottó – noha más helyesírással –, de Kosztolányi Dezső *Naplóiban* is felfedezhető. 1900. december 20-án kelt a következő bejegyzés: „Mily szépek az ilyen téli esték. Édesatyám kifáradva jött haza, itt az asztalnál kipihente magát. Beszélgettünk, én szokásom szerint nagyatyámra tereltem a szót. Úgy tisztelem s szeretem az öreg embert még haló porában is! A forradalom leverése után Törökországba menekült, hol két évig élt a török kormány pénzén. S midőn Ausztria a foglyokat fenyegető hangon kérte, Törökország azt felelte, hogy őket csak Törökország elpusztításával fogják kézhez keríteni. Íme! A halálos ellenségek! Mily változók az emberek. Ezután hajóra ült nagyatyám, s több ezer menekülttel Amerikába vitorlázott, 30 nap, 30 éjjel hanyta a tenger, s mint ő mondá, csak eget s vizet látott, míg Philadelphiába kötöttek ki. Itt beállt egy galvanoplasztikai gyárba, hol oly emberséges fizetést kapott, hogy képes volt saját pénzén hazajönni. Három évig tartózkodott itt.”¹ A naplójegyzet a mottóként közölt szövegre is utal mint egyik vers végstrófájára, amely a nagyapa kedvencei közé tartozott. A naplóíró a vers nagyapára gyakorolt hatását is kiemeli:

¹ Kosztolányi Dezső: *Levelek – Naplók*. Sajtó alá rendezte: Réz Pál. Osiris Kiadó, Budapest, 2006, 783.

„Ekkor könny gyűlt szép kék szemeibe, kigyulladt az arca, s eszébe jutott édes ifjúsága, eszébe jutott a magyarok földi istene: Kossuth Lajos!”²

A nagyapa családi legendája folytán Kossuth Lajos legendásított alakja fontos szerepet kap Kosztolányi gondolkodásában, sőt Petőfié is, aki szintén az író ősenek emlékével fonódott össze. Széchenyi neve viszont ugyancsak beépül az életműbe, ennek oka inkább a tágabb kontextus, Szabadka város Széchenyi-örökséghez való viszonyulása. Szabadka évente adományozott pénzt a Széchenyi-pályadíjra. Az 1900/1901-es tanévben a következő tétel volt kitűzve: *Széchenyi István irodalmi munkássága*. Erre a pályázatra a hatodik osztályos Kosztolányi is nagyon készült (a Naplókban állandóan utal lázas munkájára), jutalmat kapott, habár némi adminisztratív hiba miatt helyreigazításra volt szükség.³ Kosztolányi 1901. január 21-én írja Naplójába: „Ma hirdette ki Toncs tanár úr a Széchenyi pályatételt. *Széchenyi irodalmi munkássága*. Érdekes, lehet róla okos dolgot írni. Valószínűleg pályázok én is; már készülök is. A határidő csak jún. 1., van elég időm dolgozni.”⁴ Jutalom illette meg például a Széchenyi és Vörösmarty párhuzamba állításáról beadott pályamű eredményéért is 1901/1902-ben.⁵

A *Pacsirta* kilencedik fejezetének színhelye a sárszegi kaszinó, ahol a párducok csüörtökönként kanzsúrt tartanak. A falon Széchenyi István képe látható. A képhez kapcsolt következő reflexiók kimagasló szerepet töltenek be a szövegben: „Még a nagy kép a falon, Széchenyi István gróf. Ő nem öregedett meg. Bal kezét csípőjére téve a kardkötő felé, mentéjét félretolva állt ott, mint valamikor, boltozatos homlokával, melyet zilált kis fűrtök libegtek körül, nyugtalan szemével, melyben az egyéniség ideges tettereje égett, s nézte, mi lett nemes gondolatából, az eszmeváltó körből, a kaszinóból, melyet az úri társaságok pallérozására, a társas érintkezés tüzetesbé tételére honosított meg. De a vágni való füstben nyilván ő sem látott jól.”⁶

A 2010-ben megjelent Kosztolányi-monográfia a *Pacsirta* Széchenyi-képét így interpretálja: „Lehetséges, hogy a regény a fölszines világpolgárságot is, nemcsak a helyi értékek kizárólagos bűvöletét gúnyolja ki? Nemigen kapunk fogódzót ilyen föltevés könnyű cáfolatához. Egyedül Széchenyi István grófnak a falon lógó arcképéről letekintő szeme emlékeztetne arra, »mi lett nemes gondolatából, az eszmeváltó körből«, de a »vágnyivaló füstben nyilván ő sem látott jól« (...), s e csúfondáros fordulat talán annyit sejtet, hogy a nagyszerű múltnak végleg lejárt az ideje, vagyis értékeit már hiábavaló volna számon kérni az utókoron. Utca, tér és kávéház is viseli a *Hitel* szerzőjének nevét, miközben Sárszeg pontosan azt testesíti meg, amit e nagy előd meg akart szüntetni.”⁷

A kaszinóban függő Széchenyi-kép befogadásából különösen két mozzanat emelhető ki. Egyrészt az a megállapítás, hogy „nem öregedett meg”, másrészt, hogy „az egyéniség ideges tettereje égett”, tehát az egyéni tetterő még mindig korszerű, nem elaggott, átvihető érték, de a tettvágy már régen háttérbe szorult, az összejövetelek önfeledt poharazásba, felületes találkozásokba, a részeket kötekedésébe vagy tétlen elvonulásba torkollnak.

² Uo. 783.

³ Toncs Gusztáv, Loósz István: Útravaló. Összegejtötte: Magyar László. Életjel Miniaturák 37., Szabadka, 1981, 41–44.

⁴ Kosztolányi Dezső: Levelek – Naplók. Sajtó alá rendezte: Réz Pál. Osiris Kiadó, Budapest, 2006, 795.

⁵ Toncs Gusztáv, Loósz István: Útravaló. Összegejtötte: Magyar László. Életjel Miniaturák 37., Szabadka, 1981, 45–46.

⁶ Kosztolányi Dezső: *Pacsirta*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 89–90.

⁷ Szegedy-Maszák Mihály: Kosztolányi Dezső. Kalligram, Pozsony, 2010, 233–234.

Az izgatás eltűnése Toncs kötetében

Toncs Gusztáv nemcsak a Széchenyi-pályázatok szorgalmazója és fáradhatatlan bírálója volt, hanem magyarázatokkal ellátott szöveggyűjteményt is adott ki Széchenyi műveiből, amely „köteles” olvasmány lett a gimnázium nyolcadik osztályában. 1900-ban jelent meg a *Szemelvények gróf Széchenyi István műveiből* című kötet, melynek anyagát Toncs Gusztáv válogatta. A válogatásban nincs semmi meglepő, hiszen a könyv a következő fejezetekből áll össze: *Széchenyi István élete, A) Hitel, B) Világ, C) Stadium, D) A kelet népe*. Az 1899. október 15-én írott *Előszó* „tudós” tanári hozzáállásra vall, kiemeli, hogy hiánypótló munkát ad az ifjúság kezébe, Széchenyi stílusának pedig eredetiségét dicséri. Toncs szöveggondozását didaktikai elvek határozzák meg, a tanulók koncentrációját esetleg megzavaró kitérőket elhagyja. Hogy Toncs, illetve Kosztolányi tanára mennyire szenvedélyes Széchenyi-rajongó volt, ezt az *Előszó* utolsó bekezdése bizonyítja. Toncs Gusztáv bevezető szövege ily módon zárul: „Hazánk legnagyobb politikai írója és gyakorlati moralistája, remélem, a magyar ifjúságnak kedves olvasmánya lesz. Bölcsesség és erény szól minden lapjáról, minden sorából; alapvető munkája pedig, a *Hitel*, minden időkben a magyar hazaszeretet bibliája lesz!”⁸

A kötet legizgalmasabb részei a Széchenyi-szövegekből kiléptető magyarázatok, azaz a *Gondolatmenet* címek alatt szereplő hozzáfűzések, polémiák, amelyek újra és újra az „izgatás” és a „miképpen” problémáját járják körül. Toncs Gusztáv meggyőződése, hogy régebben izgatásra volt szükség. A századfordulón viszont, noha a tudós tanár szerint ismét veszélyes a magyarság helyzete, a magyar fő jellemvonása pedig mindig is a balítélet volt, az erőszakolás mindent elronthat.⁹ Kossuth és Széchenyi eltérő módszereinek összehasonlító vizsgálatából az izgatás fokozatainak különbségei, a teendők sorrendjéből az alkotmányreformok tűnnek ki. Széchenyi és Kossuth módszeréhez Toncs kötete a következő *Gondolatmenet*et fűzi: „Kossuth nem ugyanazt teszi, a mit Széchenyi működése kezdetén. Régebben izgatásra volt szükség, most csillapító szerekre. Mutatja ezt a jobbságra vonatkozó felfogás régen és most. A többség akarja a javítást. A *Pesti Hírlap* ezt nem látja, ebben van tévedése. Az erőszakolás mindent elronthat. (...) Az akarat nem elég; tudni kell a miképen-t. A régi alkotmányt nem szabad addig lerontani, míg az újjal tisztában nem vagyunk. Kossuth és Széchenyi nem egy módszert követnek. Különbség a könyv és az újság útján való izgatás közt.”¹⁰

Az utóbbi jegyzetből kiemelhető a mediális közeg elkülönítésének szempontja is, amelyre Toncs felfigyel. A *Gondolatmenet*ekből a mai befogadó visszakövetkeztethet arra a Széchenyi-képre, amely Kosztolányi indulását befolyásolta, sőt továbbbírásra ösztönözte.

A *Pacsirtában* fellelhető Széchenyi-kép, illetve a kép befogadásának szemszöge a szubjektumra, az egyéni nyugtalanságra és a homályos látásmódra koncentrál. Egy másik történelmi perspektívából Széchenyi maga válik izgatottá, tekintete lelki nyugtalanságot áraszt, és elindít(hat)ja a nézőben azokat a nyugtalan, alsó perspektívából szőtt gondolatokat, amelyekkel önmagára is reflektál.¹¹

⁸ Toncs Gusztáv vál.: *Szemelvények gróf Széchenyi István műveiből*. Franklin Társulat, Középiskolai Olvasmányok Tára 14., Budapest, 1900, 4.

⁹ Uo. 219.

¹⁰ Uo. 219–220.

¹¹ Bordács Andrea: Face to Face. A személyiség megjelenítése és a portré alternatívái a kortárs magyar képzőművészetben. In: Markója Csilla vál.: *Re-produkciók. Elméleti írások és elemzések a kortárs művészetről*. Magyar Alkotóművészek Országos Egyesülete, Budapest, 2005, 100.

Széchenyi – Toncs – Kosztolányi (A scientist teacher’s „interpretational model”)

Summary

The majority of the Kosztolányi research touch upon the mythical Kossuth-picture in the Kosztolányi family, whereas the influence of István Széchenyi is crucial in his life-work. Mihály Szegedy-Maszák’s monograph published in 2010 interprets the portrait of Széchenyi in the novel titled *Pacsirta*. This paper refers to Kosztolányi’s Széchenyi-picture that he took with himself, to be specific, Kosztolányi’s scientist friend from Subotica, Gusztáv Toncs, published a textbook about Széchenyi, the interpretation of Kossuth’s and Széchenyi’s differing “methods”, the issue of governing and how this is viewed by the reader of the 21st century. From the perspective of mediality it could be highlighted that Toncs divides the possibilities of addressing by books and newspapers. Gusztáv Toncs personal reflections operated as an interpretational model for his students in a wider context in which Széchenyi had already had a stable position.

Keywords: textbook approach, image, differing methods, incitement, reflection

Felhasznált irodalom:

1. Bordács Andrea: Face to Face. A személyiség megjelenítése és a portré alternatívái a kortárs magyar képzőművészetben. In: Markója Csilla vál.: Re-produkciók. Elméleti írások és elemzések a kortárs művészetről. Magyar Alkotóművészek Országos Egyesülete, Budapest, 2005, 100.
2. Kosztolányi Dezső: Levelek – Naplók. Sajtó alá rendezte: Réz Pál. Osiris Kiadó, Budapest, 2006, 783.
3. Kosztolányi Dezső: Levelek – Naplók. Sajtó alá rendezte: Réz Pál. Osiris Kiadó, Budapest, 2006, 795.
4. Kosztolányi Dezső: *Pacsirta*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 89–90.
5. Szegedy-Maszák Mihály: Kosztolányi Dezső. Kalligram, Pozsony, 2010, 233–234.
6. Toncs Gusztáv vál.: Szemelvények gróf Széchenyi István műveiből. Franklin Társulat, Középiskolai Olvasmányok Tára 14., Budapest, 1900, 4.
7. Toncs Gusztáv, Loósz István: Útravaló. Összegegyűjtötte: Magyar László. Életjel Miniatűrök 37., Szabadka, 1981, 45–46.
8. Toncs Gusztáv, Loósz István: Útravaló. Összegegyűjtötte: Magyar László. Életjel Miniatűrök 37., Szabadka, 1981, 41–44.



HUSZÁR Elvira

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka

Szerbia

elvira.huszar@magister.uns.ac.rs

A Kodály-módszer hitoktatáson belüli alkalmazásának egy lehetősége

Összefoglaló

Tudomásom szerint a hitoktatás keretén belüli zenei nevelésnek nincs tradíciója, annál inkább tartom időszerűnek ennek a témának a feldolgozását, egy világszerte elismert módszer segítségével elsajáttatni, Kodály zenei nevelésének módszerét alapul vévén. Legyen jelen az éneklés a hitoktatás órája keretén belül is hisz énekelni öröm, nemessé teszi a lelket, s ettől az örömtől nem szabad megfosztani a gyermeket. Az éneklés dupla, imádság Isten dicsőségére. A zenei nevelés legjobb kezdete csak az éneklés lehet, hogy a gyermek énekelve, játszva tanulja meg a különböző zenei jelenségeket (ritmikai, dallami) gyermekdalokon keresztül sajátítsa el.

Kulcsszavak: Kodály-koncepció, implantáció, zenemódszertan, egyházi énekek konstrukciója

A tanulmány rövid keresztmetszete a szerb nyelven íródott doktori értekezésemnek, amelynek témája a Kodály-módszer alkalmazása a hitoktatási óra keretén belül (Novina primene Kodaljeve metode u kontekstu nastave veronauke).

A vajdasági magyar általános iskolák I-IV. osztályában négy éve Kodály Zoltán zenenevelési elvei alapján folyik az oktatás. A Belgrádi Oktatásügyi Minisztérium engedélyével jelenhettek meg az ezt szolgáló tankönyvek, *Ének-zene* címmel. Igen, mi vajdaságiak a Délvidéken itt tartunk. Míg Magyarországon lezajlott a harminc évvel ezelőtti ú.n. „Kodály örület”, a Kodály-tábor és az ellentábor harca, addig itthon csak annyi történt, hogy húsz évvel ezelőtt a zeneiskolákban és a zenei felsőoktatási intézményekben egy csapásra az addigi relatív szolmizáción alapult zeneoktatást abszolút szolmizációra cseréltették. Míg a relatív szolmizáció alapján történt az oktatás, senki sem beszélt Kodály- módszerről, ami csak annyiban igazolt, hogy magában a relatív szolmizáció csak egyik mozgatópillére a Kodály-koncepciónak.

Vajdaságban nem volt tábor és ellentábor, nem volt (most sincs) egységes módszer sem. Az általános iskolák tankönyveiben csak előfordult a magyar gyermekdal, népdal, de következő zeneoktatásról nem lehet beszélni.

Az 1998-ban kiadásra került kézikönyvem az akkori felsőoktatású pedagógiai akadémiai (így hívták az akkori tanítóképző főiskolát) hallgatói számára készült, és magába foglalta a Kodály-módszer alapjait, koncepciójának struktúráját. Mivel akkor „vokális-instrumentális technikát” tanítottam a fent említett intézményben, a hallgatókat saját szakállamra a Kodály-módszer alapján oktattam, magyar gyermekdalokon, magyar népdalokon keresztül ismerttettem meg velük a különböző ritmikai és dallami jelenségeket. Igen, ez szokatlanul hangzik, de tudni kell, hogy a hallgatók hiányos, sok esetben egyáltalán meg nem levő zenei

előképzettséggel, zenei hallással rendelkeztek. Ugyanúgy foglalkoztam velük, mint az általános iskolás tanulókkal, csak nagyobb léptekkel haladtunk. Reménykedtem, hogy ez a kevéske is valamelyest előrelendíti majd a jövőbeli zeneoktatást.

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy ez a kézikönyv nemcsak a magyar gyermek-, illetve magyar népdalokat tartalmazza a Kodály által előírt relációsrendben, de annak a szerb megfelelőjét is, ami konstrukciójában megegyezik a magyarral. Ennek ellenére ezzel senki sem foglalkozott, ez senkit sem érdekelt.

Nem így történt ez az Újvidéki Teológiai Karon. Amikor felkerestem a Kar dékánját, elétartam azon ötletemet, hogy a hittanórák keretén belül mennyire fontos lenne az éneklés, a zeneoktatás. Az éneklést, a legalapvetőbb zenei jelenségekkel való megismerkedést nem valami helyett, hanem a hitoktatás szerves részeként képzeltem el. Mivel az ötlet úttörőnek hatott, azon túl egy világhírű koncepción, a Kodály-koncepción alapult a hittanórák keretén belüli zenei oktatás elképzelése, a téma írásbeli, majd szóbeli megvédése után zöld fényt kapott kidolgozásra, doktori értekezés formájában való megírásra.

Tudomásom szerint a hitoktatás keretén belüli zenei nevelésnek nincs tradíciója, annál inkább tartottam időszerűnek ennek a témának a feldolgozását, egy világszerte elismert módszer segítségével, majd elsajátíttatni Kodály Zoltán zenei nevelésének módszerét alapul véván. Legyen jelen az éneklés a hitoktatás órájának keretén belül is, hisz énekelni öröm, nemessé teszi a lelket, s ettől az örömtől nem szabad megfosztani a gyermeket. Az éneklés dupla imádság Isten dicsőségére.

A zenei nevelés legjobb kezdete csak az éneklés lehet. A gyermek énekelve, játszva tanulja meg a különböző zenei jelenségeket (úgy a ritmikait, mint a dallamit) gyermekdalokon, egyházi gyermekdalokon keresztül sajátítja el.

Igyekeztem a legjobb, a legjárhatóbb, ugyanakkor a legegyszerűbb utat mutatni, és minden eszközt megragadni, hogy munkám ne csak egy polcon porosodva rekedjen, hanem élettel telítődjek meg, valóra váljék majd.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a hitoktatók (papok, diakónusok) nemcsak, hogy nem részesülnek a teológiai egyetemeken zeneoktatásban, de először szembesülnek a pedagógiai munka nem éppen egyszerű feladatával. Ez főleg a papoknak jelenthet gondot, hiszen ők vannak a legkevésbé felkészülve az oktatói munkára. A zeneoktatásra való munkára meg kell szervezni a szakkádereképzést, bevezetni a zenetanítást egy szemeszterben, mint „egyházi zenei módszertan”, (erre részletesebben kitértem a munkám folyamán). Az Újvidéki Teológiai Kar nem zárkózik el ettől a közel sem egyszerű, szinte úttörő lépéstől, ígéretük szerint megindítják ezt a folyamatot.

Maga a hitoktatás lelki táplálékot hivatott nyújtani, az éneklés, a zene viszont ennek biztos segítsége lehet.

Tehát a zene olyan lelki erőforrás, melyet minden nép igyekszik közkinccsá tenni. Akivel nem meríttetnek ebből az erőforrásból, sohasem tudhatja meg, hogy egész lénye mennyivel szegényebb. Olyan ez mint a hit, csak kicsiben, mert nehéz annak, akinek a szülők nem adnak, nem nyújtanak Istenbe vetett hitet; ennek hiányában a gyermek lelki nyomorék lehet. A hit a legnagyobb kincs, amit egy szülő gyermekének adhat, mert az örök, minden más mulandó.

A zene akarva-akaratlanul az ember minden napjának szerves része, s ez nemcsak az életritmus formájában nyilvánul meg, hanem a természet csodálatos zenéjében is.

Doktori értekezésem témája egy lehetőség, a Kodály-módszer alkalmazása a hitoktatási foglalkozásokon, ezúttal egyházi énekkel.

Kettős céllal íródott ez a munka. Nagy áttörés ez, annak kapcsán, hogy a Kodály-módszer helyet kaphat a szerb hitoktatási rendszerben, de annak kapcsán is, hogy a hitoktatás keretében helyet kaphat a zenei nevelés is.

Természetesen ez a tézis újabb metodikai és muzikológiai kutatásokhoz nyithat utat.

A Kodály-koncepció kulcskérdésű támpontjait senki sem vitathatja:

- zenei alpműveltséget nyújtani minden gyerek számára az általános iskolában, majd a középiskolában.
 - énekközpontúság, értékes tananyag, relatív szolmizáció
 - a szakkáderképzés és a közönségnevelés egyensúlyának helyes megteremtése
 - éneklés, karéneklés, zenehallgatás
 - az iskolában úgy tanítani az éneket, a zenét, hogy az ne gyötrelme, hanem gyönyörűség legyen a tanulóknak, s egész életre beleoltsa a nemesebb zene szomját.
- Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni, ezt megszervezni az iskola feladata.

A Kodály által meghatározott konstrukció is a zenetanító zsenialitását támasztja alá:

- a daltanítás formái
- a ritmikai ismeretek kialakítása és fejlesztése
- a dallami ismeretek kialakítása és fejlesztése
- a zenei írás folyamata
- a zenei emlékezőkészség kialakítása
- a többszólamúság iránti készség fejlesztése
- a zenehallgatás
- az egy szintre hozás problémája.

Mindennek ellenére ne gondoljuk azt, hogy a zenei módszertannal foglalkozók nem találnak találtak kivetni valót a Kodály-koncepcióval kapcsolatban. Pl. az abszolút hallásúaknak zavaró lehet a relatív szolmizáció, (arról már nem nyilatkoznak, hogy Kodály a relatív szolmizáció mellett az ábécés nevekkel való éneklést egyenrangúan látta elő). Viszont az abszolút szolmizációval kapcsolatban nem beszélnek arról, hogy ez csak részleges abszolút szolmizáció, ha pl. a „gé”, „gisz”, „gesz” hangokat mind „so”-val énekelik.

A zenei igénytelenséggel nekünk is szembe kell néznünk, ha sokoldalúan képzett ifjúságot akarunk felnevelni.

Munkám az ökumenikus út követője. Több száz egyházi éneket elemeztem (kerestem a felépítésében megfelelő egy bizonyos zenei jelenség betanítására), nem hangsúlyozván, hogy azok katolikus, pravoszláv, protestáns, esetleg más kisebb csoportú vallási felekezet egyházi énekei Vajdaságban. Szándékosan cselekedtem így, mert nem akartam egyetlen hitre korlátozni a Kodály-módszer felhasználását. Számomra az volt a fontos, mint már említettem, hogy az egyházi ének konstrukciójában feleljen meg egy meghatározott zenei jelenség betanítására. Az értekezésben lejegyzett példák kizárólag útmutatóként szolgálnak, a különböző vallási felekezetű hitoktatók pedig saját dalgyűjteményükből, énekes könyvükből kiválasztják a megfelelő felépítésű egyházi éneket.

A rendelkezésünkre álló tizenöt perc nagyon kevésnek tűnik arra, hogy elfogadható eredményeket érjünk el, de ha jól gazdálkodunk az idővel, pl. betaníthatunk hallás után, betűjelről, kézjelről egy-egy dalt, egy-egy ritmus és dallamelemet. A legfontosabb az, hogy a hittanórán jelen legyen az ének, ami az óra anyagának elsajátítását is nagyban elősegíti.

Istentiszteletünk sem elégszik meg szóbeli közléssel, hanem teljesíti a Szentírás biztatását. Énekeljünk az Úrnak, és áldjuk az Ő nevét. Szent Pál szintén arra biztatja híveit, hogy tanítsák és intsék egymást, hogy énekeljenek hálás szívvel zsoltárt, himnuszt és szent énekeket Istennek.

Korunk embere is szereti az egyházi énekeket, mert általa sokszor pillanatok alatt Istenközelségbe képes emelkedni. Képzelnék csak el a gyermekeket, milyen hatással van rájuk maga az éneklés, ami öröm, hát még az egyházi gyermekdalok, amit a hitoktatással karöltve énekelhet. Az éneklés dupla imádság.

Hogy a Kodály-módszerrel való zenetanítás mekkora segítséggel szolgálhat, azt az elemi iskola ének-zene oktatásán elvégzett felméréssel igyekeztem alátámasztani. A kodályi zeneoktatás sikerességét táblázatokban mutattam ki. A felmérésbe 32 7–10 éves gyereket kapcsoltem be az elemi iskola I – IV. osztályából. Minden évfolyamról 8–8 gyermeket teszteltem az év elején, majd az év végén. Ebből 16 (4x4) a Kodály módszer szerint, 16 (4x4) gyerek pedig a kvázi abszolút szolmizáció alapján részesült zeneoktatásban. A táblázatokban lévő számok a gyerekek számát jelölik.

A KODÁLY MÓDSZER ALAPJÁN TARTOTT ZENEÓRÁK EREDMÉNYESSÉGE

Kodály-módszer Relatív szolmizáció Ének-zene	Ritmus- jelenségek felmérése FELMÉRÉS		Dallam- jelenségek felmérése FELMÉRÉS		Ritmus- memorizálás FELMÉRÉS		Dallam- memorizálás FELMÉRÉS		Kézelek FELMÉRÉS		Kreativitás FELMÉRÉS		Hangszerek felmérése zenehallgatás alkalmával FELMÉRÉS	
	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén
1. osztály	1	3	1	2	3	4	1	2	1	3	2	4	2	3
2. osztály	2	3	2	3	3	4	2	3	2	3	2	3	4	4
3. osztály	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4
4. osztály	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Össz- esen	8	14	10	12	13	16	10	13	11	14	14	16	12	14

AZ ABSZOLÚT SZOLMIZÁCIÓ ALAPJÁN TARTOTT ZENEÓRÁK EREDMÉNYESSÉGE

Abszolút szolmizáció alapján Ének-zene	Ritmus- jelenségek felmérése FELMÉRÉS		Dallam- jelenségek felmérése FELMÉRÉS		Ritmus- memorizálás FELMÉRÉS		Dallam- memorizálás FELMÉRÉS		Kézelek FELMÉRÉS		Kreativitás FELMÉRÉS		Hangszerek felmérése zenehallgatás alkalmával FELMÉRÉS	
	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén	Év elején	Év végén
1. osztály	1	2	0	2	1	3	0	1	0	0	2	3	0	1
2. osztály	2	2	2	2	3	3	1	2	0	0	3	3	1	2
3. osztály	2	2	2	3	3	4	2	2	0	0	3	4	2	2
4. osztály	2	3	3	3	4	4	3	3	1	2	4	4	2	3
Össz- esen	7	9	7	10	11	14	5	8	1	2	12	14	5	8

Elengedhetetlennek tartottam az elemi iskolákban a tanítók kérdőív általi megkérdezését is. Tíz tanítót (öt a Kodály-módszer szerint, öt pedig az abszolút szolmizáció szerint dolgozik) kértem fel különböző kérdések megválaszolására. Ebből kettőt mutatok be. Egyikük a relatív szolmizáció (Kodály), másikuk az abszolút az abszolút szolmizációval való oktatást képviseli.

I. KÉRDŐÍV

1. Neve: *B.G.*
2. Melyik iskolában dolgozik?
-A.E.Á.I.
3. Hány éve dolgozik az oktatásügyben?
-10
4. Iskolai végzettsége?
-felsőfokú
5. Ismeri a Kodály-módszert?
IGEN NEM
6. A Kodály módszer szerint dolgozik?
IGEN NEM
7. Milyen módszerrel tanított a Kodály-módszer bevezetése előtt?
-az abszolút szolmizáció alapján
8. Milyen metódusokat ismer még?
-részben az ú.n. francia módszert, az abszolút szolmizációt
9. Ha a Kodály-módszer szerint dolgozik, miben látja annak előnyét?
-a gyerekek gyorsabban sajátítják el a különböző relációkat, köszönve a relatív szolmizációnak, a „vándorol a do-nak”
10. Mi a véleménye a relatív szolmizációról?
-a relatív szolmizáció a legideálisabb, főként az elemi iskolák alsó négy osztályában
11. Mi a véleménye az abszolút szolmizációról?
-kifejezett belső hallást igényel. Meggyőződésem, hogy az elemi iskola alsó négy osztályában szinte lehetetlen a zenei írást, olvasást az abszolút szolmizáció rendszer szerint megoldani.
12. Értékelje a tanulók motivációját a Kodály-módszer, illetve az abszolút-rendszer alkalmazásában!
-a Kodály-módszer nemcsak a relatív szolmizációt foglalja magába, de a különböző zenei jelenségek játékosan való elsajátítását is, természetesen gyermekdalokon keresztül, így maximálisan motiválva vannak a gyerekek.
13. Értékelje a gyerekek pszichofizikai előremenetelét a Kodály-módszer kapcsán!
-az énekközpontúság, a játékos tanulás felszabadítja a gyermeket mindennemű feszültségtől, fáradtságtól és félelemérzéstől
14. A Kodály-módszer segít-e más tantárgyak anyagának elsajátításában?
IGEN NEM
15. A Kodály-módszer motiválja-e a gyerekeket iskolán kívüli zenével való foglalkozásra?
IGEN NEM
16. Nagyobb érdeklődést mutatnak-e az e módszeren tanulók a kóruséneklés iránt?
IGEN NEM
17. Ön Kodály-módszerrel tanult?
IGEN NEM

18. Ha Kodály-módszer szerint dolgozik, vannak-e ennek árnyoldalai?
-az egyetlen „szépséghibája” az, hogy hetente csak egy zeneóra foglalkozás áll a rendelkezésünkre
19. Véleménye szerint, a Kodály-módszert felnőtt korosztály is alkalmazhatja, vagy csak az általános iskolások?
-a Kodály-módszer alkalmazásának nincsenek határai, mindenki alappontról indul és addig jut el, ameddig tehetsége lehetővé teszi. Ugyanez nem mondható el az abszolút szolmizációról, mert komoly zeneelméleti tudást igényel, míg a relatív szolmizáció nem.

II. KÉRDŐÍV

1. Neve: *J.M.*
2. Melyik iskolában dolgozik?
-M.A.Á.I.
3. Hány éve dolgozik az oktatásügyben?
-16
4. Iskolai végzettsége?
-felsőfokú
5. Ismeri a Kodály módszert?
IGEN NEM NEUTRÁLIS
6. A Kodály-módszer szerint dolgozik?
IGEN NEM
7. Milyen módszerrel tanított a Kodály-módszer bevezetése előtt?
-az abszolút szolmizáció alapján, mivel szerb tagozatokon dolgozom, de becsempészttem a relatív szolmizációt is
8. Milyen metódusokat ismer még?
-az abszolút szolmizációs rendszert, de ismerkedem a Kodály-módszerrel is
9. Ha a Kodály-módszer szerint dolgozik, miben látja annak előnyét?
-észrevettem, hogy az intervallumok intonálása lényegesen könnyebb relatív szolmizációval és nagyobb tonális biztonságot nyújt (részemről ez még csak próbálkozás)
10. Mi a véleménye a relatív szolmizációról?
-sokkal jobb eredményeket lehet vele elérni
11. Mi a véleménye az abszolút szolmizációról?
-az abszolút szolmizációt nagyon fontosnak tartom a felsőbb korosztály számára, főleg a szakkádereképzésnél, ugyanis a tonális művek leéneklésére hatékonyabb a relatív szolmizációs rendszerrel
12. Értékelje a tanulók motivációját a relatív szolmizáció, illetve az abszolút-rendszer alkalmazásában!
-bár a szerb tagozatos általános iskolákban nincs jelen a Kodály-módszer, én személy szerint keveset tudok róla, de az általános iskola alsó négy osztályában messzemenően hatékonyabb az abszolút szolmizációnál. A gyerekek is aktívabbak, könnyebb nekik a relatív szolmizációval való éneklés, míg az abszolút szolmizációt a korosztály számára abszurdnak tartom.
13. Értékelje a gyerekek pszichofizikai előremenetelét a Kodály-módszer kapcsán!
-részlegesen használom a Kodály-módszert, így nem vállalnám ennek a kérdésnek a megválaszolását, a gyerekek felszabadultabbak, ezt észrevettem
14. A Kodály-módszer segít-e más tantárgyak anyagának elsajátításában?

IGEN NEM NEUTRÁLIS

15. A Kodály-módszer motiválja-e a gyerekeket iskolán kívüli zenével való foglalkozásra?

IGEN NEM NEUTRÁLIS

16. Nagyobb érdeklődést mutatnak-e az e módszeren tanulók a kóruséneklés iránt?

IGEN NEM

17. Ön Kodály-módszerrel tanult?

IGEN NEM

18. Ha Kodály-módszer szerint dolgozik, vannak-e ennek árnyoldalai?

-mivel nincs teljes rálátásom magára a módszerre, erre nem tudok válaszolni. Számomra, egyenlőre az jelenti az „árnyoldalt”, hogy szerb nyelven nincs szakirodalom ezzel kapcsolatban

19. Véleménye szerint, a Kodály-módszert felnőtt korosztály is alkalmazhatja, vagy csak az általános iskolások?

-Nem tudom, én abszolút szolmizáción nőttem fel. Szerény rálátásom szerint, arra jöttem rá, hogy az általános iskolában egy bizonyos szintű zenei írás-olvasás elsajátításához kizárólag relatív szolmizáció alkalmazásán keresztül juthatunk el.

Nagyon érdekesnek tarom Jaksity Melánia nyilatkozatait erről a témáról, ő ugyanis tanulmányait Nišben fejezte be. Két évtizede él Palicson, s annak ellenére, hogy a magyar nyelvet meglehetősen rosszul beszéli, belátta, hogy az abszolút szolmizációval a zenei írás-olvasás terén az általános iskolában, nem tud eredményeket elérni. Minden tanár, aki ebben a felmérésben részt vett, egyöntetűen azon a véleményen van, hogy az általános iskola alsó négy osztályában, kizárólag csak Kodály nevelési elveinek alapján érhetnek el eredményeket, olyan értelemben, hogy a látott kottaképet le tudják énekelni a gyerekek, a hallottakat pedig le tudják írni. Ehhez rendelkezésükre áll egy egységes zenepedagógiai rendszer, mely elvezet az óvodáskortól egészen a felsőoktatásig. A feladatok végrehajtásához megfelelő zenei anyag és módszer áll a rendelkezésükre. Következetlen módszerekkel nem jöhet létre egységes zenei műveltség, sem tudás. Kodály azt tanította, hogy az általános emberit, minden nép csak nemzeti sajátosságain keresztül, a gyökerein keresztül közelítheti meg. A magyar gyermekdalt, a magyar népdalt nem véletlenül kívánta a magyar zenepedagógia alapjává tenni, hisz egyszerű, a gyermek által is érthető és érezhető, ugyanakkor formában a legmagasabb rendű művészi és nemzeti kulturális értéket hordozza magában. Ne gondoljuk, hogy egyoldalú ez a zenei anyag, arányosan kap helyet a zenei anyanyelv, de más népek dalai, műdalok és nagy mesterek hangszeres és énekes művei is.

Kodály mint zeneszerző tanár 1923. és 1941. között nevelte ki azt a nemzedéket, amelyre rábízta a zenei nevelés feladatait. Zeneszerző növendékei voltak azok, akik továbbvitték és megvalósították ezt a sokrétű munkát.

Ma már a világ minden részében megtalálhatjuk a kodályi zeneoktatást. Ausztráliában, Japánban, Kanadában, az Egyesült Államokban számos iskola dolgozik e módszer szerint.

A Kodály-koncepció nemzetközi visszhangja igen nyomatékos. Nem kísérlet ez, ez már világszerte kipróbált és elfogadott következetes módszer, a zenei nevelés egységes módszere.

A dal, a hangzó zene minden ismeret és élmény forrása. A sokféle szemléltetőeszköz, dallam és ritmuskártyák, dallam és ritmuskirakók, mágneses táblák, kézjelek és betűjelek alkalmazása segíti a különböző zenei elemek megismerését, azok tudatosítását, írását, olvasását. Fokozatosan, játszva jutnak el a gyerekek addig, hogy a látott kottakép élő zenévé alakuljon bennük.

A zenei nevelés eredményei fokozatosan növekednek. Különösen azokban az iskolákban mérhető ez le, ahol naponta van ének-zene foglalkozás. Felmérések bizonyítják, hogy azokban az iskolákban, ahol a zeneórák mindennaposak, minden egyéb tantárgyat könnyebben tanulnak a gyerekek. Ez nem valami rendkívüli jelenség, mindössze arról van szó, hogy a zenével való foglalkozás olyannyira felélénkíti az elmét, hogy az fogékonyabb lesz más tantárgyak iránt. Általános tanulmányi eredményük jobb, értelmi készségük és érzelmviláguk messzemenőleg fejlettebb, mint más iskola tanulóié. Mindennek ellenére nemhogy növelnék a heti zeneórák számát, de csökkentik..

Vajdaságban nagyon kevesen foglalkozunk a Kodály-módszerrel. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, ahol most zenekultúrát (magyar népzene, Kodály-módszert és kóruséneklést) tanítok, a szakkádereképzés e téren nagy fordulatot vett. Sok időnek kell még eltelnie ahhoz, hogy a vajdasági tarkavilágú zenei nevelésben kézzelfogható eredményeket lehessen felmutatni. Mindehhez még társul a zeneórák tizedrangú kezelése.

Magyarországi szakkönyveket nem tudunk használni, azon oknál fogva, hogy ott a zenei nevelés módszerének komoly múltja van, hallgatóink nem lennének képesek szakmailag követni, illetve mi tanárok sem tudnánk azt követetni, ezért felkérést kaptam a Kar Dékánjától a *Kodály-módszer alapjai* című tankönyv megírására, s ez a kézikönyv 2008-ban jelent meg a Fórum Könyvkiadó Vállalat kiadásában. (Újvidék) A gyakorlat azt mutatja, hogy ebben a megfogalmazásban a hallgatók emberközelbe kerülhetnek a Kodály-módszerrel kapcsolatos alapismeretekkel.

The possibility of the Kodály-method application within the frame of religion education

Summary

According to my knowledge, music education has no tradition within religion education, therefore, I find the discussion of this topic timely, to acquire music by the help of a world-wide known method, the Kodály-method. Singing should be part of the classes of religion education since singing causes joy, it ennobles one's soul, and children should not be deprived from this joy. Singing is a double pray for the glory of God. The beginning of music education can be singing, so as the child would acquire the musical phenomena through singing and playing (rhythmic, melodic) children's songs.

Keyword: Kodály concept, implementation, music methodology, the construction of church songs

Felhasznált irodalom:

- Hegyi József: Az ének-zene tanítása, Tankönyvkiadó, Budapest 1972.
- Jaffry Russel-Smith: A Kodály módszer bemutatása az általános iskolában, Music Educators Journal 54:3 43-46. 1967.
- John Sufrin: Dr. Robert Catoreja experimentje, National Port: Qebec 2005.
- Louis Choksy: A kodályi konteksztus: Környezetteremtés a zene tanításához. Enlewood Cliffs, New Jersey, 1981.
- Louis Choksy: Kodály módszere: fárasztó zenetanulás, Upper Saddle River, New Jersey 1999.
- Miljenko Žaga: Isten népének daloskötete, Zagreb, 1981.
- Paul Michael: A zenei nevelés lélektani alapjai. Zeneműkiadó, Budapest 1974.
- Péter József: Zenei nevelés az általános iskolában, Tankönyvkiadó, Budapest 1973.
- Sam Doherty: Hogyan tanítsuk a gyerekeket bibliai doktrinák szerint? Novi Sad, 2002.
- Schaffer, Francis: A művészet és a Szentírás, MBM-plas, Novi Sad, 2000.
- Shamrock Mary: Egységes módszer – Kodály, University of Arisona Music Library: Tucson 2009.
- Szabolcsi Bence: Úton Kodályhoz, Zeneműkiadó, Budapest 1972.
- Szőnyi Erzsébet: A magyar zenepedagógia helye a nagyvilágban, Parlando 1978 7-8. 44-51.
- Szőnyi Erzsébet: Öt kontinensen a zene szolgálatában, Gondolat, Budapest, 1979.
- Weiss Paul: Kodály és a tanítás, Kodály Institute of Canada, The Avondale Press: Willowdale, Ontario, 1977.



**T. MOLNÁR
Gizella**

Felnőttképzési Intézet
SZTE-JGYPK
Szeged
Magyarország
molnarg@jgypk.u-szeged.hu

Asszimiláció és nemzetiségpolitika

Összefoglaló

A dolgozat a német nemzetiségpolitika áttekintésére vállalkozik, különös tekintettel a művelődéstörténeti szempontokra. A sokáig tabutémának számító kérdést a szerző a mai felelősségvállalás nézőpontjából veszi szemügyre. Az adatok alátámasztják az asszimiláció meglétét, a települések „átrajzolódását”, az identitásvesztés megnövekedését, a nyelvhasználat változásait. A konkrét történeti és művelődéstörténeti kutatás sokrétűsége és bizonyításra törekszik. A probléma kiterjeszthető a többi nemzetiség létmódjára, kulturális identitására is.

Kulcsszavak: nemzetiség, tabu, identitásvesztés, nyelv, felelősség

A magyarországi kisebbségek – köztük a német kisebbség – legfőbb problémája az asszimiláció, az identitásvesztés: a nemzetiségi kultúra összetartó ereje, a nemzetiségi nyelvhasználat az elmúlt évtizedekben erőteljesen csökkent, még akkor is, ha a rendszerváltást követően ez a folyamat lelassulni látszik. Egyetérthetünk azokkal a kutatási eredményekkel, melyek szerint „...a hazai nemzetiségek mindegyikének, a meglévő különbségek ellenére egyre előrehaladottabb asszimilációval kell szembenéznie. Az asszimiláció tehát minden nemzeti-csoport fő ellensége...”¹ Az asszimiláció jelensége igen sokrétű és differenciált folyamat, s gyakran természetes okokkal is magyarázható. Közismert az egymás mellett élő kultúrák kölcsönhatása, gyakori azok keveredése. A kisebbségi kultúra is gazdagíthatja a többségi kultúrát, de gyakoribb a domináns kultúra és nyelv erőteljes hatása, és a kisebbségi kultúra háttérbe szorulása. Ezt a folyamatot bizonyos tényezők felgyorsíthatják, mint például a vegyes házasságok, vagy az urbanizáció hatásai. Ezek a jelenségek lassan önmagukban is elvezethetnek a kisebbségek identitásvesztéséhez, azonban sokkal veszélyesebb és gyorsabb hatású az erőszakos asszimiláció.

A magyarországi nemzetiségek látványos identitásvesztésének, ezen belül a nemzeti-csoport nyelvhasználat háttérbe szorulásának okait azokban a történelmi, politikai folyamatokban kereshetjük, melyek a második világháborút követő évtizedekben sújtották őket, s amelyek az asszimiláció erőszakos formájaként írhatók le, és a legtöbb hazai nemzetiséget érintették. Különösen a magyarországi németek kerültek nehéz helyzetbe rögtön a front elvonulása után: csupán anyanyelvük, nemzetiségük miatt a jogfosztottság állapotába kerültek. Még folytak a harcok Magyarország területén, amikor a német nevű lakosság egy részét kényszermunkára a Szovjetunióba szállították, az 1945-ös földosztás alkalmával a néhol jelentkező földhiányt német parasztbirtokok elkobzásával oldották meg, majd 1945 végétől megkísérelték őket elűzni Magyarország területéről. Szerepe volt ebben annak a politikai berendezkedésnek is, mely 1945 után a szovjet érdekszférába tartozó Magyarországon kialakult, s amelynek a többségi

¹ Kende Anna-Kosztandinidis Diana-Szilassy Eszter: Asszimiláció és kisebbségi identitás www.bolyai.ro/tarstud-558k-

népesség is szenvedő alanya volt. „A többségi nép demokratikus jogai... elválaszthatatlanul összefonódnak a kisebbségek - köztük a németek - demokratikus jogaival.”² A hazai német nemzetiség elleni fellépés a második világháború után nem egyszerűen erőszakos asszimilációra való törekvés volt, hanem a kollektív felelősség és a kollektív bűnösség – Sztálintól származó – elvének alkalmazása alapján az országból való kitelepítésük is megkezdődött. Bár ez teljes mértékben szerencsére nem valósult meg, jogfosztottságuk létszámuk drasztikus csökkenéséhez és a megmaradt német nemzetiség drámai mértékű identitásvesztéséhez vezetett.

Magyarországon 1945. december 29-én kihirdették a 12.330/1945. M.E. sz. rendeletet.³ Ennek első paragrafusa egyértelműen a németek kollektív büntetését célozza, differenciálásra kísérlet sem történik: „*Németországba áttelepülni köteles az a magyar állampolgár, aki a legutolsó népszámlálási összeírás alkalmával német nemzetiségűnek, vagy német anyanyelvűnek vallotta magát, vagy aki magyarosított nevét német hangzásúra változtatta vissza, továbbá az, aki a Volksbundnak, vagy valamely német fegyveres alakulatnak (SS) tagja volt.*” A rendelet a Szövetséges Ellenőrző Tanács 1945. november 20-i határozatának végrehajtásaként fogalmazódott meg, születését döntően a nemzetközi politikai viszonyok és érdekrendszerek befolyásolták. A szövetséges nagyhatalmak potsdami konferenciája 1945-ben - bár nem tisztázta egyértelműen a kollektív felelősség elvét - elhatározta, hogy a „*Lengyelországban, Csehszlovákiában és Magyarországon maradt német lakosságnak vagy egy részének Németországba történő áttelepítésére vonatkozóan intézkedéseket kell foganatosítani.*”⁴ A kitelepítés végrehajtását és gyakorlati tennivalóit az érintett kormányokra, illetve Magyarországon a Szövetséges Ellenőrző Bizottságra bízta a konferencia, így az Ideiglenes Nemzeti Kormány, majd az azt követő kormányok számára az SZEB határozta meg a kitelepítésekkel kapcsolatos kötelezettségeket és tennivalókat. Nem kívánunk állást foglalni azokkal a koncepcionálisan eltérő véleményekkel kapcsolatban, melyek némelyike a nemzetközi előírásokat, némelyike a magyar kormány felelősségét hangsúlyozza a rendelet megszületésére vonatkozóan. Így pl. Korom Mihály a SZEB felelősségét emeli ki, míg Tóth Ágnes a kormány felelősségét.⁵ Ugyanakkor nem hallgathatjuk el, hogy a kitelepítési rendelkezések politikailag ártatlan tömegeket tettek lehetetlenné, s a későbbiekben a németek kollektív felelősségre vonása összekapcsolódott a szlovákiai magyarok kollektív büntetésével is. A rendelet különösen káros volt a népszámlálások hitelessége ügyében: a lakosság bizalmát többé nem lehetett visszanyerni, hiszen a kitelepítési listák az 1941-es, elvileg titkos népszámlálási adatok alapján készültek.

A kitelepítések végrehajtása az egyes településeken a rendelet alapján érintettek listájának az összeállításával kezdődött, majd a hatóságok és a karhatalom közreműködésével a legközelebbi vasútállomásokra szállították a listán szereplőket. A bevagonizációt követően megindultak a szerelvények Németország felé. Az emberek egész addigi életük munkájának eredményét hátrahagyva, egy-egy batyúval voltak kénytelenek vonatra szállni, s elhagyni a szülőföldjüket. Sokan voltak, akik egyszerűen nem tudták elfogadni ezt a helyzetet, s kivonták magukat az intézkedések alól. Elszöktek, magyar családoknál húzták meg magukat, s várták sorsuk jobbra fordulását. Házukat, földjüket, ingóságait ők is elveszítették, azonban szerencsésnek mondhatták magukat, hiszen a hazájuknak tekintett földön maradtak. Magyar

² 300 éves együttélés Bp. 1987. Bellér B. tanulmánya 171. p.

³ Magyar Közlöny 1945. dec. 29.

⁴ Nemzetközi szerződések 1918-45. 656 p..

⁵ Korom Mihály: Az Atlanti Chartától a potsdami kollektív büntetésig. In.: A magyarországi németek hozzájárulása a közös haza építéséhez – Tudományos tanácskozás az elűzés 50. évfordulóján Bp. 1996. Sz.: Zielbauer György, Tóth Ágnes: Telepítések Magyarországon 1945-1948 között Kecskemét 1993. 51.p.

sok család Németországból, a számára kijelölt új lakóhelyről szökött vissza a szülőföldjére. A 12.330/1945. M.E. sz. rendelet alapján a magyarországi németek áttelepítése Németország amerikai megszállási övezetébe 1946 januárjában Budaörsön kezdődött meg, s júniusig tartott. Ekkor a kitelepítések elakadtak, majd a magyar és az amerikai hatóságok augusztusi megállapodása nyomán november elején indultak újra, de az év végére már le is zárultak. 1947-48 során újabb kitelepítési akciók zajlottak le, ekkor már Németország szovjet megszállási övezete volt az útirány, s az események a szlovákiai lakosságcserevel kapcsolódtak össze. A kitelepítések miatt felszabadult sváb parasztbirtokokban helyezték el ugyanis a Felvidékről szintén elűzött magyar családokat.

1948 szeptemberében még Pest-Pilis-Solt-Kiskun és Bács-Bodrog vármegyéből, valamint Baranya megyéből indultak szerelvények Németország felé, ezek az akciók azonban már az utolsók voltak. Október 1-jén végleg leállt a németek kitelepítése.⁶ A jogi rendezésre azonban még egy évet kellett várni. 1949-50-ben egymás után születtek azok a rendelkezések, melyek – jogilag legalábbis – egyenjogúsították a magyarországi német nemzetiséget. A minisztertanács 4.248/1949 M.T. számú rendelete kijelenti, hogy a német lakosság kitelepítése befejeződött.⁷ A 4.364/1949. M.T. számú rendelet az állampolgárság és a tulajdon tekintetében intézkedik⁸: azok a németek, akik – bár szerepeltek a kitelepítendőkhöz, de elszállításukra nem került sor – Magyarországon tartózkodnak, lakóhely és munkahely szempontjából a magyar állampolgárokkal azonos elbírálás alá esnek. Az 1949-ben bevezetett alkotmány is biztosította a magyar állampolgárok egyenjogúságát, azonban a németek kitelepítését az 1950-ben született 84/1950. M.T. számú rendelet zárta le hivatalosan is.⁹ E szerint a kitelepítésekre vonatkozó minden korábbi rendelkezés hatályát veszti. A visszamaradt népesség, illetve azok számára, akik korábban megszöktek, kivonták magukat a kitelepítés végrehajtása alól, vagy visszaszöktek, különösen fontos volt a 3. § (1), mely szerint: „...minden személy, akit nem telepítették át, úgyszintén azok, akiknek áttelepítésére sor került ugyan, de a jelen rendelet hatálybalépésekor Magyarországon tartózkodnak és az erre vonatkozó rendelkezések szerint jelentkezési kötelezettségüknek eleget tettek, magyar állampolgárok és a Magyar Népköztársaságnak a többiekkel minden tekintetben egyenlő jogú polgárai.”

A jogi rendezés tehát megtörtént, ez azonban nem jelentette azt, hogy a hazai németek helyzete egy csapásra jóra fordult volna. Ennek legfőbb oka természetesen a demokrácia hiánya volt, mely az ország minden állampolgárát egyaránt sújtotta. Hosszú időnek kellett eltelnie, míg a német és vele együtt a többi magyarországi nemzetiség helyzete elfogadhatóvá vált. A törvényes lehetőségek nyomán az otthonukból elűzött emberek lassanként visszatértek a falujukba, s megpróbálták újra talpra állni, beilleszkedni a megváltozott körülmények közé. Azok, akik korábban kivonták magukat a rendelkezések alól, vagy visszaszöktek Németországból, családonként szállingóztak vissza, rokonoknál, ismerősöknél húzták meg magukat, míg sikerült új egzisztenciát, otthont teremteniük. Ez a folyamat hosszú évekig eltartott: voltak, akik már az ötvenes évek elején visszamerészkedtek, de olyanok is, akik csak a hatvanas évek elején, közepén tértek vissza eredeti lakóhelyükre.

A magyarság és a magyarországi németiség együttes történetének kétségkívül legdrámaibb fejezetének tekinthetjük a második világháború alatti és utáni éveket. Egyetérthetünk Balogh Sándorral,¹⁰ aki négy olyan tényezőt foglal össze, mely megszabta a történetek

⁶ Fehér István: A magyarországi németek kitelepítése 1945-1950 Bp. 1988. 160.p.

⁷ Magyar Közlöny 1949. szept. 23.

⁸ Magyar Közlöny 1949. okt. 1.

⁹ Magyar Közlöny 1950. márc. 25.

¹⁰ Balogh Sándor: Jelenkori népvándorlás In.: História 1981/3.sz.

menetét: a hitleri Németország szerepe, tettei a második világháborúban, a szövetséges nagyhatalmak állásfoglalásai a németiség jövőjéről, a szövetségesek közép-európai politikája és a szomszéd országok nemzetiségi politikája, végül a magyarországi koalíciós pártok törekvései és céljai. Ezeket mind tekintetbe kell vennünk, ha megkíséreljük megérteni, hogyan történhetett a németiség megítélése 1945 után, hogyan alakulhatott ki róluk a környezetükben olyan kép, amely nemhogy megakadályozta volna, sokkal inkább elősegítette a bekövetkezett eseményeket.

A német nemzetiség egy részét már a háború előtt és alatt is vádolták hazaárulással, például a Volksbund szervezkedései kapcsán, de a németiség egészére még nem vonatkozott ez a vád, államhűségüket nem vonta kétségbe senki. Hitler azonban tulajdonképpen az egész kelet-közép-európai németiséget a hazaárulás gyanújába keverte, amikor azt a német népközség szerves részének tekintette. Innen már csak egy lépés volt az út ahhoz, hogy a háború befejezésekor az egész németiséget úgy, ahogy van, bűnös népnek tekintsék, amely elárulta hazáját és a fasisztákhoz csatlakozott. Nem csoda hát, hogy a kitelepítések megkezdését, a fasisztának kikiáltott nép kiűzését Magyarországról a demokrácia nagy diadalaként ítélték meg. Ma már tudjuk, hogy a hazai németiség a kollektív felelősségre vonás elvének áldozata lett, mely elv a demokráciák számára elfogadhatatlan. Nem véletlen hát, hogy a magyar történelem fájdalmas része a magyarországi németiség háború utáni sorsa. Emellett bátran elfogadhatjuk Bellér Béla véleményét,¹¹ aki úgy érzi, valójában nemcsak németkérdésről van szó, hanem magyarkérdésről, a demokrácia kérdéséről is egyben. A nemzetiségpolitika ugyanis mindenkör része a kormánypolitikának. Az a kormány, mely nem engedi valamelyik nemzeti (vagy vallási) kisebbség jogait érvényesülni, a többségi nép demokratikus jogait sem biztosítja. Mindemellett természetesen rá kell mutatnunk a magyar kormány szuverenitásának korlátaira is, mely kétségkívül szintén befolyásolta a történetéseket.

A németiség második világháború utáni kollektív felelősségre vonásának a következményei igen súlyosak, napjainkig hatóak voltak. Magyarország elvesztette a korábban legnagyobb számú hazai kisebbség jelentős hányadát. A háborús veszteség, a kényszerszermunka és a kitelepítések összességét tekintve a kutatók igen eltérő mértékűnek tartják a népességvesztést. A magunk részéről Tilkovszky Loránt adataival értünk egyet, aki a német népesség felének elvesztéséről szól.¹² Az eltávozott-vesztett németiség gazdasága, kultúrája a magyarországi gazdaság és kultúra szerves része volt, így mindenképpen annak egésze károsodott. Több okból is a kitelepítések és a kollektív számonkérés következményének tekinthetjük a magyarországi német nemzetiség asszimilációjának felgyorsulását.

A népszámlálások hitelének elvesztéséről már korábban is szoltunk. Amellett, hogy a német nemzetiség többé nem hisz a népszámlálási adatok titkosságában, ez az élmény, s a megfélemlítettség érzése odavezetett, hogy jóval kevesebben vallják magukat ma is, és az 1945 utáni összes népszámlálás alkalmából német nemzetiségűnek és/vagy anyanyelvűnek, mint az a származást tekintve indokolt lenne. A háborús veszteségek, a kényszerszermunka és a kitelepítések után is kb. a fele megmaradt a német nemzetiségnek (ahogyan arra fentebb is utaltunk), mégis tény, hogy legjobb esetben is néhány tízezren vallják magukat németnek. Ez mindenképpen elgondolkoztató, még akkor is, ha leszögezzük, hogy minden ember legszemélyesebb ügye a nemzetiség, az anyanyelv vállalása. A mélypont az 1949-es népszámlálás volt, amikor az 1941-es 475 491 német anyanyelvűvel szemben mindössze 22 455 főt regisztráltak, nemzetiségét pedig mindössze 2617 személy vállalta. A későbbi években valamit javult a helyzet, de a tendencia változatlan maradt.¹³

¹¹ L. 2.sz. jegyzet

¹² Tilkovszky Loránt: Botránykő, vagy hídpillér? In.: Világosság 1990/4.

¹³ A népszámlálásra vonatkozó adatok: Történeti statisztikai idősorok 1867-1992. Bp. 1992. és

Német anyanyelvű lakosság Magyarországon (fő)

1941	1949	1960	1970	1980	1990	2001
475491	22455	50765	35594	31231	37511	33792

Mindez természetesen nemcsak a népszámlálásokkor jelentkezik, hanem a mindennapokban is: az országban maradt németek többsége elhagyta anyanyelvét, szokásait, hagyományait, gyermekeit – jövőjüket féltve – magyarnak nevelte, generációk nőttek fel az ősök anyanyelvének ismerete nélkül. (Igen sok olyan esettel találkozhatunk, hogy ugyanannak a szülőpárnak az 1945 előtt született gyermekei apró gyermekként megtanultak svábul édesanyjuktól, az utána születettek a magyart sajátították el anyanyelvként, s egy szót sem tudnak testvérük anyanyelvén.) A kitelepítések mellett a kollektív bűnösség elvével indokolta a korabeli vezetés a német nyelvű iskolák megszüntetését, miközben törekvés volt a német nyelv visszaszorítása a mindennapi nyelvhasználatban, a közigazgatásban, de még az utcán is. A templomokban – amellet, hogy az egyházak elleni támadás is egyre erőteljesebbé vált – megszüntették a német nyelvű prédikációt, hitéletet is, ami ismét csak az anyanyelv elvesztésének irányába mutatott. Mindez természetesen igen gyors asszimilációt eredményezett, amit csak felületes szemlélettel nevezhetünk önkéntesnek, bár részben önként, de önvédelemből hagyták el ezek az emberek az anyanyelvüket, s főleg hagyatták azt el gyermekeikkel. A nemzeti kisebbségek önazonosságának legfontosabb tényezője a nyelv, az a tény, hogy nyelvi közösséget alkotnak. Ha ez a nyelvi közösség működésképtelenné válik, megszakad az etnikai szocializáció folytonossága, bekövetkezik a nemzetiségi szocializációs tér beszűkülése és szétfeláldása.¹⁴ A német nemzetiség fentiekben ismertetett okokkal magyarázható nyelvvesztése egyenesen vezetett az etnikai identitás megkérdőjelezéséhez, majd egyre inkább az elvesztéséhez.

Az asszimilációt segítette az is, hogy a németség települési jellege megváltozott a kitelepítések után. Egyrészt a korábbi zárt, tradicionális közösségek megszűntek, a német falvak vegyes lakosságúvá váltak, sokszor úgy, hogy kisebbségbe kerültek a németajkúak. Másrészt munkát keresve szóródott szét az országban az egzisztenciát veszített német lakosság. Ilyenformán az általában többségi magyar lakosság asszimilációs nyomása még inkább siettetette az elmagyarosodást. A nemzetiségi öntudat és önbecsülés is súlyos károkat szenvedett a kollektív bűnösséggel való megbélyegzés miatt.

A második világháborút követő években nemcsak a német nemzetiség sorsa jelentett neuralgikus pontot a magyarországi nemzetiségi politikában, hanem a szlovák nemzetiségé is. Az 1947-ben sorra került szlovák-magyar lakosságcsere következményei a németek kitelepítéséhez hasonlóan súlyosak voltak, és a szlovák nemzetiség létszámának drasztikus csökkenéséhez vezettek. Bár 1945-ben a szlovák nemzetiség érdekképviselője igen gyorsan és eredményesen szerveződött, hamarosan világossá vált, hogy a magyarországi szlovákok sorsa a csehszlovák-magyar államközi kapcsolatoktól függ.¹⁵ 1945-ben a hazai szlovákság a Magyarországi Szlovákok Antifasiszta Frontja keretében szerveződött, s a többi szlovák nemzetiséggel együtt az anyanyelvi iskolai oktatás, az anyanyelvi sajtó megteremtésében jelentős eredményeket ért el. 1945-ben Tótkomlóson kétnyelvű közigazgatást vezettek be, sőt Békéscsabán a nevelők magyar és szlovák nyelvű értekezletükön jelölték ki a nemzetiségi oktatás és a kulturális fejlődés legfontosabb feladatait. 1946-ban azonban a Magyarországi Szlovákok Antifasiszta Frontjának szlovák csoportja Budapestre költözött, s munkáját immár a lakosság-

www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/04/tartalom.html

¹⁴ Radó Péter: A nemzeti kisebbségek nyilvános nyelvhasználatára Magyarországon. In.: Regio 1992/3. 135.p.

¹⁵ Fehér István: Az utolsó percben Bp. 1993. 71-89. p.

csere előkészítése határozta meg.

A csehszlovák-magyar viszony a második világháborút követő időszakban a magyar külpolitika nehéz kérdése volt. A nagyhatalmak a két ország közötti rendezést szorgalmazták, így a magyar kormány tárgyalni kényszerült Csehszlovákiával.¹⁶ Az 1946 elején megkezdődött tárgyalások eredményeként 1946. február 27-én aláírták Budapesten a csehszlovák-magyar lakosságcsere egyezményt. Ennek értelmében a csehszlovák kormány ugyanannyi szlovákiai magyart telepíthetett ki, mint amennyi magyarországi szlovák át kívánt települni Csehszlovákiába. Emegállapodáslevelellentmondásokat rejtett, hiszen Csehszlovákia a kassai kormányprogram óta nem hagyott kétséget afelől, hogy a magyarságtól teljesen meg akar szabadulni, ugyanakkor Magyarországon lényegesen kevesebb szlovák élt, mint amennyi a szlovákiai magyarok száma volt. Ráadásul a Magyarországon élő szlovákság kezdetben nem mutatott hajlandóságot az áttelepülésre. Egy részük egyetértett a lakosságcserevel és helyeselte azt, másik részük viszont Magyarországon kívánt maradni.¹⁷ Utóbbiak meggyőzésére alakult a Csehszlovák Áttelepítési Bizottság, (CSÁB) melynek célja volt a magyarországi szlovákság toborzása, propaganda kifejtése az áttelepülés mellett. Ennek során legfőbb feladata volt, hogy minél több áttelepülő jelentkezését regisztrálják, amit gyakran felelőtlen ígérgetésekkel, a gyors gazdagodás kilátásba helyezésével próbáltak elérni. Ebben a folyamatban a Szlovák Antifasiszta Frontjának szlovák csoportja meglehetősen ellentmondásos szerepet vállalt, miközben egyre távolabb került az alakuláskor kitűzött céltól, a szlovák nemzetiség érdekképviselésétől.¹⁸ 1947. április 12-én megindult a lakosságcsere, s a magyar kormány újabb problémával került szembe: el kellett helyezni a felvidéki magyarokat, s a megállapodás értelmében házat, földet juttatni nekik.¹⁹ Ugyanakkor távozott az országból a szlovák nemzetiség jelentős hányada, ami – a németiséghez hasonlóan – a magyarországi kultúra egészének veszteségét jelentette. Volt olyan korábban szinte tiszta szlovák község, ahonnan a lakosság 80-90%-a távozott (Pl. Pitvaros, Csanádalberti), de volt olyan is, ahol csak 10% volt az áttelepülők aránya. Összességében mintegy 70 ezer szlovák nemzetiségű lakos hagyta el az országot.²⁰ Az országban maradt szlovák nemzetiség is nehéz helyzetbe került, a hűtlenség gyanújába keveredett, s nemigen merte hangsúlyozni nemzetiségét, még kevésbé kisebbségi jogait. A lezajlott politikai események – egyéb tényezőkkel együtt – a német nemzetiséghez hasonlóan ebben az esetben is sietteték az identitásvesztést, a nemzetiség és az anyanyelv elhagyását, a hazai szlovákság asszimilációját.

A hivatalos nemzetiségpolitika ismét csak az előbbieken vázolt tendenciát erősítette. Bár az állampolgári egyenjogúsítás a kitelepítések lezárulása után viszonylag hamar megtörtént, a hazai németiségnek 1955-ig, a német szövetség megalakulásáig nem volt egyet-

¹⁶ Sztálin már az 1943-ban Moszkvában folytatott tárgyalásokon ígéretet tett Benesnek a magyarok megbüntetésére, s már ekkor elvi állásfoglalás született a német és a magyar lakosság Csehszlovákiából való kitelepítéséről. A témáról részletesebben I. Fehér István 1993. 102-134.p., Tóth Ágnes: Telepítések Magyarországon 1945-48 között Kecskemét 1993. 152-182.p. Korom Mihály: Az Atlanti Chartától a potsdami kollektív büntetésig. In.: A magyarországi németek hozzájárulása a közös haza építéséhez – Tudományos tanácskozás az elűzés 50. évfordulóján Bp. 1996. Sz.: Zielbauer György 212-217.p.

¹⁷ Gyivicsán Anna: Fejezetek a magyarországi szlovákok életéből Bp. 1985. 83. p.

¹⁸ Pl. a Magyarországi Szlovák Antifasiszta Frontja szlovák tagozata által kiadott Sloboda c. lap az áttelepülést sürgető agitáció szolgálatába állt. L. Tilkovszky Loránt 1998. 137.p. 1946 második felében a szlovák tagozat önálló szervezetté vált, megalakult a Magyarországi Szlovákok Szövetsége, ami azonban nem változtatott azon, hogy a nemzetiségi szervezet az áttelepülést szorgalmazta. L. Fehér István 1993. 135-136. p.

¹⁹ Ilyen módon össze is kapcsolódik a német kitelepítés és a szlovák kérdés, hiszen újabb és újabb igénybe vehető ingatlanokra volt szükség, aminek eredményeként folytatódott a magyarországi német lakosság összeköltöztetése, majd kitelepítése.

²⁰ Tilkovszky Loránt: Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. Században. Csokonai Kiadó 1998. 141. p., Fehér István 1993. 114-115.p.

len iskolája, kulturális vagy egyéb szervezete sem. Ezután létesítettek ugyan néhány iskolát, de ezekben is csak heti néhány órában tanították a német nyelvet, s anyanyelvi oktatásról szó sem volt.

A nemzetiségpolitika ilyen alakulása természetesen nemcsak a németeket és a szlovákokat sújtotta, hanem a többi hazai nemzetiséget is.²¹ Magyarországon 1949-re kiépült az egypártrendszer, szovjet mintára átalakult a gazdaság, a társadalom, az államszervezet, az élet minden területét a hivatalos ideológia hatotta át, s az egész társadalomban folyamatos ellenőrzés és megfélemlítés volt tapasztalható. Ebben a politikai légkörben nem alakult, nem is alakulhatott ki olyan átfogó és demokratikus alapokon álló koncepció, mely a nemzeti kisebbségek helyzetének rendezésére irányult volna. Elmaradtak azok az intézkedések is, amelyek lelassították volna az asszimilációs tendenciákat, és segítették volna az anyanyelv és a kultúra megőrzését a kisebbségek számára. Bár az 1950-es években megkezdődött a nemzetiségek iskolai és közművelődési hálózatának kiépülése, és korlátozott jogokkal ugyan, de megkezdtek munkájukat a nemzetiségi szövetségek is, mindez meglehetősen formális volt, nem vette figyelembe a hatalom a nemzetiségek igényeit és a szükségleteket. Annál is inkább tehette ezt, mert Magyarországon a politikai hatalom évtizedeken át (a negyvenes évek végétől a hetvenes évek elejéig) az automatizmus elvének alkalmazásától várta a nemzeti kérdések megoldását. „E szerint: nincsen külön nemzetiségi kérdés, pontosabban az az osztályellentét megsemmisítésével, az egyes nemzetiségeknek a többségi nemzet tagjaival azonos jogok biztosítása révén automatikusan megszűnik.”²² E felfogás lehetővé tette a nemzetiségek kulturális jogokra, iskoláztatásra vonatkozó igényeinek elhárítását, ugyanakkor a kisebbségek gyors és teljes asszimilációjára számított. Ezzel a hatalom tovább gyorsította a negyvenes évek végére már egyébként is felerősödött, a nyelvvesztést és identitásvesztést eredményező folyamatokat. Némiképp változás a hetvenes évektől tapasztalható, amikor az automatizmus elvét a nemzetiségek híd szerepének hangsúlyozása és az erre épülő stratégia kialakítása váltotta fel. Ez valamivel ugyan szabadabb légkört eredményezett, de nem tudta sem megállítani, sem lényegesen befolyásolni a magyarországi nemzetiségek öntudatának, nyelvének elvesztését.

A pártállam nemzetiségpolitikájának negatív hatását még inkább érzékelhetjük, ha más, a kollektív felelősségre vonás, és egyéb politikai események által közvetlenül nem érintett magyarországi nemzetiséget vizsgálunk. Így például a román nemzetiséget nem érték olyan jellegű politikai támadások a második világháborút követően, mint a hazai németiséget, az identitásvesztés mégis érzékelhető.

Miközben 1945-48 között a német és a szlovák nemzetiséghez való viszony határozta meg elsősorban a magyar kormány nemzetiségpolitikáját, a román nemzetiség igényeinek legfeljebb a tudomásul vételéről lehetett csak szó, pedig ekkor még mintegy 18 községben élt számottevő román lakosság. A többnyire a görögkeleti egyház által fenntartott román iskolák a korábbihoz hasonlóan tovább működtek, a románság szervezését, igényeik megfogalmazását is a gyulai görögkeleti egyház kezdeményezte, ami természetes, hiszen a nemzetiségi hovatartozás és az egyházhoz tartozás összekapcsolódott ekkor még. Az egyházi szervezkedés mellett azonban nem találunk olyan érdekvédelmi szervezetet, amely képes lett volna a hazai románság igényeinek megfogalmazására, képviselésére. A kormány a kitelepítésekkel, majd a csehszlovák-magyar lakosságcserevel volt elfoglalva, s ehhez képest a többi nemzetiség sorsa háttérbe szorult. Ráadásul a feszült politikai légkör megtette a hatását, a németek példája a többi nemzetiséget is gondolkodásra készítette: tartottak nemzetiségi mi-voltuk hátrányos következményeitől. Így történhetett meg, hogy 1946-47-re a szülők egyre

²¹ Az 1949 utáni magyarországi nemzetiségpolitika jellemzőit Tóth Ágnes (szerk. és bevezető tanulmány): Pártállam és nemzetiségek (1950-1973) Forrásközlemények VI. Kecskemét, 2003. munkája alapján foglaltuk össze.

²² Tóth Ágnes 2003. 6.p.

kevesebben igényelték gyermekeik román anyanyelvű oktatását, a nemzetiségű tannyelvű iskola fenntartását.²³ A szülők bizonytalansága, félelme természetesen nemcsak a románokat érintette, jellemző volt a többi nemzetiség esetében is.

Az 1948-as „fordulatot” követően – mint minden egyebet – az MDP határozta meg a nemzetiségpolitikát is. Az iskolák államosítása tovább rontotta a nemzetiségi tannyelvű oktatás esélyeit. Az 1948 tavaszán alakult Magyarországi Románok Kultúrszövetsége, mely a román kultúra értékeit lett volna hivatott támogatni, 1949 elejére Magyarországi Románok Demokratikus Szövetségévé alakult, ami kifejezte a pártállam azon elvárását, hogy a kulturális célok mellett a nemzetiségi szövetségek az aktuális politikai berendezkedést is szolgálják. Részben ez volt az oka annak is, hogy 1948-ban feloszlatták a korábbi szlovák szervezetet, helyette a románhoz hasonló céllal az év végén létrehozták a Magyarországi Szlovákok Demokratikus Szövetségét. Így vett részt pl. a román és szlovák szövetség is a termelőszövetkezeti mozgalom, vagy épp a szovjet-magyar barátság népszerűsítésében, valamint 1950-ben az újonnan bevezetett tanácsválasztásokban.²⁴ Nem is tehettek mást, hiszen a többségi népesség is kiszolgáltatott, megfélemlített volt, még inkább a nemzeti kisebbségek. Mindezek mellett egyre erőteljesebben hatott az automatizmus elve, amely nem eredményezett nyílt nemzetiséggellenes politikát, de a nemzetiségek identitásának, kultúrájának megőrzéséhez szükséges támogatást sem kapták meg a kisebbségek. A gyakorlatban ez azt jelentette, hogy például a román vagy a szlovák lakosság csak a kirakatszerű kultúrműsorok idején, jó esetben néhány iskolában találkozhatott saját kultúrájával, de a hivatalos ügyintézés, a mindennapi élet a magyar nyelv segítségével zajlott. Az egyházak visszaszorításával a hitéletben is egyre kisebb jelentősége maradt a nemzetiségi nyelvek használatának.

A Kádár-korszak első felében az automatizmus hatása még jobban felerősödött, ami további asszimilációt eredményezett. A többek között nemzetiségi nyelvet is oktató tanyai iskolák körzetesítése – amellet, hogy egyéb szempontból is károsnak bizonyult – sok nemzetiségi jellegű iskola megszűnését eredményezte, tovább csökkentve a nemzetiségi nyelvhasználatot.²⁵ A nemzetiségi szövetségek pártutasításra „tömegpolitikai munkát” is kellett hogy végezzenek, akárcsak az előző korszakban. Ennek keretében a román szövetségnek kellett volna csökkenteni a görögkeleti egyház befolyását a románság körében, „harcolni a klerikalizmus ellen”, erősíteni a tsz-ek megszilárdításával kapcsolatos tevékenységet. Hasonlóképpen fogalmazták meg az elvárásokat a szlovák szövetséggel szemben is. Ezeknek a feladatoknak a megoldását a helyi pártbizottságokkal együttműködve kellett megoldani, és ezek propagandisztikus segítségét várták el a Foaia Noastra című, román nyelvű kétheti laptól és a Ludové Noviny című, szlovák nyelvű hetilaptól is.²⁶ A Magyarországi Német Dolgozók Demokratikus Szövetségétől a fentiekben túl még azt is elvárták, hogy a németek elkülönülő magatartását (mely az előzmények ismeretében inkább megértést igényelt volna) szüntesse meg, vegyen részt „a német dolgozók szocialista tudatának for-

²³ Tilkovszky Loránt 1998. 124-142. p. és Fehér István: Az utolsó percben Bp. 1993. 77-88. p.

²⁴ Tilkovszky Loránt 1998. 146.p.

²⁵ Az 1966-67-es tanévben már csak kilenc településen folyt román anyanyelvű oktatás, ami 926 gyereket, hat településen folyt szlovák anyanyelvű oktatás, ami 740 gyereket érintett. A német nemzetiség pedig mindössze egy iskolával rendelkezett ekkor, 29 tanulóval. – A Művelődési Minisztérium Nemzetiségi Osztályának feljegyzése a nemzetiségi iskolák helyzetéről 1967. Közli: Tóth Ágnes 2003. 67. sz. irat 384-392.p.

²⁶ Jelentés a Magyarországi Románok Demokratikus Szövetségének munkájáról Budapest 1960. Közli: Tóth Ágnes 2003. 52. sz. irat 311-14. p. és Jelentés a Magyarországi Románok Demokratikus Szövetségének 1960. évi munkájáról Budapest 1961. Közli: uo. 56. sz. irat 327-28. p., Jelentés a Magyarországi Szlovákok Demokratikus Szövetségének munkájáról Budapest 1960. Közli: uo. 50. sz. irat 301-304. p. és Jelentés a Magyarországi Szlovákok Demokratikus Szövetségének 1960. évi munkájáról Budapest 1961. Közli: uo. 55. sz. irat 324-26. p., valamint Jelentés a nemzetiségi lapok munkájáról Budapest 1962. Közli: uo. 59. sz. irat 342. p.

málásában”, és harcoljon a nacionalizmus ellen.²⁷ A szövetség Neue Zeitung című hetilapja számára pedig azt a feladatot jelölte meg a korabeli vezetés, hogy „harcoljon a burzsoá ideológia befolyása ellen”, mely a nyugatra települt családtagokon keresztül éri a német nemzetiiséget, továbbá „leplezze le az NSZK revansista politikáját”.²⁸

Mindez természetesen nem segítette a nemzetiségi identitás megőrzését, az anyanyelv és a kultúra tartalmas, valódi ápolását egyik nemzetiség esetében sem. Csak a hetvenes évek közepétől voltak tapasztalhatók olyan kezdeményezések, amelyek a nemzetiségek pozitív diszkriminációjának irányába mutattak, azonban az identitásvesztés már megállíthatatlan volt.

A pártállami időszak tehát mindenképpen negatív hatással volt a nemzetiségek identitásának megőrzésére hazánkban, s ez a megállapítás minden magyarországi nemzetiségre érvényes. Ahol politikai támadások is érték az adott nemzetiséget, mint a németek, szlovákok, és a különböző délszláv nemzetiségek esetében, ott látványosabban, ahol „csak” a hibás nemzetiségpolitika hatásaival kell számolni, mint pl. a hazai románság esetében, ott kevésbé látványosan, de mindenütt identitásvesztést eredményeztek az elmúlt évtizedek.

A rendszerváltást követően, az 1990-es népszámláláskor a megváltozott társadalmi és politikai viszonyok feltételezni engedték, hogy a nemzetiségek nagyobb számban vállalják majd anyanyelvüket és nemzetiségüket, sokan úgy gondolták, hogy mintegy varázsütésre helyreáll a nemzetiségi identitás. Az erre számítóknak azonban csalódniuk kellett: bár kismértékű javulás volt tapasztalható, a regisztrált németiség száma alig volt magasabb, mint a korábbi népszámlálások alkalmával, a románok és a szlovákok esetében pedig jelentős csökkenést észlelhetünk.²⁹ A 2001-es népszámláláskor a német anyanyelvű lakosság további csökkenése volt tapasztalható, német kisebbségi kötődésről ugyanakkor 120 344 fő vallott, ami több mint háromszorosa a magukat német anyanyelvűnek tartóknak.³⁰ Öröndetes ugyanakkor – és okainak kiderítése külön kutatás tárgyát képezheti – a román és a szlovák anyanyelvű lakosság létszámának növekedése, miután a korábbi években ott is folyamatos csökkenés volt tapasztalható.³¹

Szlovák anyanyelvű lakosság Magyarországon (fő)

1941	1949	1960	1970	1980	1990	2001
75077	25988	30690	21176	16054	6691	11817

Román anyanyelvű lakosság Magyarországon (fő)

1941	1949	1960	1970	1980	1990	2001
14142	14713	10502	8640	7139	5353	8482

Ha az okokat vizsgáljuk, több tényezőt mutathatunk ki. Bár a rendszerváltás utáni demokratizálódás jó hatással volt a nemzetiségekre, félő, hogy a változások túl későn jöttek. A demokratikus változások erősítették a nemzetiségi azonosságtudatot, lehetővé tették a nemze-

²⁷ Jelentés a Magyarországi Német dolgozók Demokratikus Szövetségének munkájáról Budapest, 1960. január 7. Közli: Tóth Ágnes 2003. 49. sz. irat 296-300.p., Jelentés a Magyarországi Német dolgozók Demokratikus Szövetségének 1960. évi munkájáról Budapest 1961. Közli: uo. 57. sz. irat 329-331.p.

²⁸ Jelentés a nemzetiségi lapok munkájáról Budapest 1962. Közli: Tóth Ágnes 2003. 59. sz. irat 338-339.p.

²⁹ L. Az 1990-es népszámlálás Bp. 1992. A témáról bővebben l.: Tilkovszky: Botránykő, vagy hídpillér?

In.: Világosság 1990/4. és Dávid Z.: A magyarországi nemzetiségek 1990-ben In.: Valóság 1993/10.

³⁰ L. www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/04/tartalom.html

³¹ A népszámlálásra vonatkozó adatok: Történeti statisztikai idősorok 1867-1992. Bp. 1992. és www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/04/tartalom.html

tiségek érdekérvényesítését, különösen az 1993. évi LXXVII. törvény (A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól) elfogadását követően, s ez erősítette a kisebbséghez való kötődést. Kevesebb félelem, több pozitív élmény kapcsolódhatott a kisebbségi léthez. Ez azonban már nem változtat azon, hogy a nemzetiségi identitás háttérbe szorult sok, származását tekintve nemzetiségi családban, s generációk nőttek fel a nemzetiségi nyelv ismerete, s nemzetiségi iskoláztatás nélkül. Az is látható, hogy a többség még mindig elzárkózik a közélettől, igyekszik távol tartani magát a politikai eseményektől, s inkább a családi közösség felé fordulás a jellemző.³² A német nemzetiségi anyanyelv elvesztésére a pozitív változások kevésbé vannak hatással. Miközben a német nemzetiség a története során évszázadokon át meg tudta tartani anyanyelvét a magyar környezetben is, az utóbbi fél évszázadban drámai módon erősödött fel a nyelvi asszimiláció a fentebb vázolt történelmi okok következtében. Ezek mellett azonban más, a többi nemzetiséget is érintő magyarázatot is találhatunk vizsgálódásaink során.

Elsősorban látnunk kell, hogy a nyilvános nemzetiségi nyelvhasználat egyre inkább visszaszorult az elmúlt évtizedek során, ami az említett politikai háttér mellett magyarázható a modernizáció, a városi munkavállalás és életmód hatásaival is. A lakóhelyi nyelvhasználat kisebb településeken ugyan részben tovább él, a városokban azonban már nem lehetséges, hiszen a többségi népességgel való érintkezés nyelve a magyar. A munkahelyi nyelvhasználat szinte teljesen megszűnt (kivétel a mezőgazdaság, ahol elvétve akad még példa). A hivatali nyelvhasználatban, ügyintézésben szintén nehézségekbe ütközik a nemzetiségi nyelv használata. Még ha néhány nemzetiségi lakossággal is rendelkező településen lehetséges is a nemzetiségi nyelv használata, az írásbeli ügyintézés nyelve minden esetben a magyar. Az egyházakon belüli nyelvhasználat is erősen kérdéses, kevés az a település, ahol ismét vannak nemzetiségi nyelvű istentiszteletek, vagy a liturgia egyes részeiben nemzetiségi nyelven vehetnek részt a hívők, ráadásul a szekularizáció is ellenkező irányban hat. A nemzetiségi nyelvhasználat régen visszaszorult a magánszférába: azok, akik anyanyelvként használják a nemzetiségi nyelvet, egyre inkább családtagjaikkal, esetleg barátaikkal teszik ezt. Mindez magát a nyelvet sem hagyja érintetlenül. A nemzetiségi anyanyelv presztízsét eleve csökkenti az a tény, hogy a nyelvhasználat funkcionálisan szétválik: a formális, nyilvános kommunikációs helyzetekben nem használják, csupán informálisan, a családon, esetleg a lakóhelyen belül. Ez a kisebbségi nyelv elszegényedéséhez vezet, hiszen a kommunikációs szituációknak csak szűk körében használják.³³

A nemzetiségi nyelv használatában generációs különbségek is megfigyelhetők. Az idősebb generáció az, amely minden ellenkező hatással szemben is megőrizte, beszéli anyanyelvét. A nyilvános megszólaláskor ugyan ők is a magyart választják, de a lakóhelyi és családi kapcsolatok ápolása a nemzetiségi nyelven történik. A középgeneráció elsajátította ugyan szüleitől a nyelvet, de nyilvánosan egyre kevésbé használta, a nemzetiségi oktatás visszaszorulásával az iskolában és később a munkahelyen rá kellett hogy szokjon a magyar nyelv használatára. Így ők már legfeljebb a szüleikkel, idősebb szomszédokkal beszélnek anyanyelvükön, értik a nyelvet, de nem használják, még egymás között sem. A nyelvvésztés végső stádiuma az ő gyermekeiknél regisztrálható: ők már nem tanították meg gyerekeiket a nemzetiségi nyelvre, s a mai 15-25 év körüli korosztály már nemigen érti a nagyszülőket. Ebben szerepet játszik az is, hogy a modernizáció következtében a többgenerációs nagycsaládok felbomlottak, a fiatalabb generáció gyakran a városokban próbált boldogulni, s a nagyszülők már nem tudtak szerepet játszani az unokák nyelvi szocializáció-

³² Kende Anna-Kosztandinidisz Diana-Szilassy Eszter: Asszimiláció és kisebbségi identitás www.bolyai.ro/tarstud-558k-

³³ Radó Péter: A nemzeti kisebbségek nyilvános nyelvhasználat Magyarországon In.: Regio 1992/3. 138-141.p.

jában. A fiatal generációt pedig az iskola, a mindennapi környezet, ezeknek hatása a magyar nyelv használatára ösztönzi. Igaz ugyanakkor az is, hogy ez a generáció az, mely egyre inkább hajlandó megtanulni például németül. Ehhez persze hozzájárul a nyelv nemzetközi presztízse is, amit erősít az EU-csatlakozás. Így napjainkban már senki nem vonja kétségbe a német nyelv elsajátításának szükségességét, s egyre többen tanulják a német nemzetiségi származású fiatalok is. Ez azonban már nem a nemzetiségi kultúra és főleg nem a nemzetiségi anyanyelv ápolását jelenti, bár kétségkívül pozitív fejleményként értékelhető. Sőt, nem is a nagyszülők nyelvéről van már szó. A különbség a standard német nyelvet jelentő „Hochdeutsch” és a helyi dialektális változatot jelentő „Mundart” különbségével írható le. A magyarországi német kisebbség esetében a „Mundart” az összefoglaló neve azoknak a frank, bajor és sváb eredetű archaikus tájnyelveknek, melyeket az egyes Magyarországra érkezett népcsoportok különböző időpontokban és különböző helyekről magukkal hoztak.³⁴ Ez hihetetlenül nagy kulturális érték, mely a nyelvi asszimilációval most elveszni látszik. A nyelvvesztés nem egyszerűen a német nyelv elvesztését jelenti, hanem egy archaikus nyelvi tradíció elvesztését is. A fiatalok már csak a „Hochdeutsch” megnevezéssel jelzett mai német köznyelvet sajátítják el, többségükben idegen nyelvként. Hasonlóképpen a többi nemzetiségi nyelv esetében is elsősorban az irodalmi és nem az archaikus nyelv (pl. a bánási román nyelvjárás) oktatása folyik. A 2001-es népszámlálás német anyanyelvi adatainak csökkenő tendenciái már nem a hagyományos nemzetiségi anyanyelv politikai okokkal magyarázható háttérbe szorítását jelzik, hanem félő, hogy annak a generációnak a lassú kihalását, akik még ismerik és beszélik ezt a nyelvet. Velük és nyelvükkel pótolhatatlan érték tűnik el a magyarországi kultúrából. Ugyanakkor új kutatás témája lehet a szlovák és a román anyanyelvű lakosság létszámának gyarapodása.

Részen a történelmi-politikai események, részben egyéb szociokulturális okok következtében a magyarországi nemzetiségek erőteljesen asszimilálódtak, de legalábbis kettős identitással rendelkeznek, nemzetiségi anyanyelvüket pedig jórészt elveszítették. Ugyanakkor napjainkban a nemzetiségi nyelvek és kultúrák, valamint a kisebbségi identitás felértékelődése több vonatkozásban érzékelhető. A többségi népesség és a kormányzat felelőssége is, hogy ez a folyamat merre halad tovább, melyik hatás lesz erősebb.

Assimilation and nation policy

Summary

The present study intends to provide a review of the German nation policy with special reference to the aspect of cultural history. The topic which has been treated as a taboo for a long time is analyzed from the aspect of taking responsibility by the author. The data reveal the presence of assimilation, the “redrawing” of municipalities, the rise of identity loss and the changes of language use. The concrete historical and cultural historical research are multilayered and aim for proof. The issue can be spread to the mode of existence of other nationalities as well as cultural identity.

Keywords: nationality, taboo, identity loss, language, responsibility

³⁴ Földes Csaba: Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon
www.lib.jgytf.u-szeged.hu/adatbazisok/nemzetiseg.html



TAKÁCS Izabella

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka

Szerbia

izabella.takacs@magister.uns.ac.rs

Tisztelt Elvtársak és Elvtársnők! (Az elvtárs megszólítás kibontása Székely Tibor hagyatékából)

Összefoglaló

A cikk a Szabadkai Történelmi Levéltár Székely Tibor író, világutazó, nyelvész hagyatékának kutatása alapján készült, a tanulmány a megszólítás formuláit vizsgálja a korabeli (elsősorban) jogi dokumentumokban. Ami érdekessé teszi ezeket a megszólításokat, hogy a szocializmus „testvériség-egység” szelleméhez hűen a testvér, elvtárs, barát megszólítás még a jogi dokumentumokban is jelen volt, egységesítve a tagköztársaságok „testvériség-egység” szellemiségét. Természetesen minden politikai váltás magával hozza a változót is: az új regiszterek új nyelvi, kommunikációs színtereket és fordulatokat teremtenek; jelen tanulmány az *elvtárs-elvtársnő* és a tiszteletadás vagy udvariasság kérdésköreit járja körül Székely Tibor hagyatéka segítségével.

Kulcsszavak: a megszólítás formulái, Székely Tibor, udvariasság, kommunikációs színtér, utazó

1. A Székely Tibor-hagyaték

A cikk, Székely Tibor író, világutazó, nyelvész, a Szabadkai Történelmi Levéltárban található hagyatékának kutatása alapján készült. A 289-es alap 1. tárhelye az *Imovinski pravni i lični spisi 1959-1982* (Tulajdonjogi és személyes iratok 1959-1982-ből) megnevezésű hagyatéki anyagot tartalmazza, míg a 2. ugyanezt az 1961-1964-es időszakra vonatkozólag. A megszólítás formuláit kutatva a korabeli (elsősorban) jogi dokumentumokban, azonban nagyon kevés, jelen kutatás szempontjából érdemleges dokumentumot találhatunk. A szerződések „szerbhórvát” nyelven íródtak (ezen belül, már akkor megkülönböztethető a szerb, a horvát, a macedón és a szlovén nyelvváltozat), az afrikai expedíció során írt levelek pedig elsősorban eszperantóul. Ami érdekessé teszi ezeket a megszólításokat, hogy a szocializmus „testvériség-egység” szelleméhez hűen a *testvér*; *elvtárs*, *barát* megszólítás még a jogi dokumentumokban is jelen volt, egységesítve a tagköztársaságok „testvériség-egység” szellemiségét.

„*POGODBA*

sklanjena med časopisnim podjetjem DELO in tovarišem TIBOROM SEKELJEM,
Beograd, Kondina 24 o seriji člankov in reportaž iz Afrike.

Ljubljana, VII. 1961. “1

(*tovarišem* (kiemelés szövegben tőlem) = szlovénul: *elvtárs.*)

¹ A-I. Jelzet. 289. Alap. Lelt.sz.: 1.

„UGOVOR

skopljn između redakcije Ježa i druga Tibora Sekelja, šefa Ekspedicije Priljateljstva o pisanju reportaža za list Jež.

Beograd, 24. II. 1962 godine“²

(*druga* (kiemelés szövegben tölem) = szerb nyelven: *elvtárs.*)

Ugyanaz a megszólítás található a többi hivatalos levelezésben is, nemcsak a szerződésekben, hanem Székely Tibor hivatalos leveleiben is, pl. a belgrádi televízióknak írt levelében is: „*Drugu M. Bulatoviću*“ (*M. Bulatovity elvtársnak*), 1961. nov. 16-án írt levelében is az elvtárs megszólítás szerepel.

A társadalmi változások folyamatában megfigyelhetjük, hogy a régi Jugoszláviában zajló levélváltások esetében különbség figyelhető meg. Az újvidéki és belgrádi (tehát a jelenlegi Szerbia területén található) hírügynökségekre jellemző az elvtárs megszólítás, a '60-as évek szerződéseiben, levelezéseiben (hivatalos), amelyek Székely Tibor szabadkai hagyatékában fellelhetők, viszont a fiumei, illetve eszéki címzéssel ellátott levelekben (a jelenlegi Horvátország területe) nem fordul elő az elvtárs megszólítás, egyszerűen kihagyják, elkerülik a levélváltásban.

„UGOVOR

skopljn između uredništva Glasa Slavonije, Osijek (...) i TIBORA SEKELJA, književnika i istraživača iz Beograda (...).

Osijek, 15. 9. 1961.“³

(*Szerződés*

Szlavónia Hangja szerkesztősége és Székely Tibor, író és kutató között...Eszék, 1961. 9. 15.)

„*Novinsko izdavačko i štamparsko poduzeće Novi list Rijeka, Barčićeva 9 kao poslodavac i Tibor Sekelj-etnolog i književnik, Beograd, Kondina 24, kao poslo-primalac sklapaju slijedeći UGOVOR...*

Rijeka, 14. X. 1961.g.“⁴

(*Novi list, újságkiadói és nyomdai vállalat, Fiumé, Barcsity u. 9., mint munkaadó és Székely Tibor etnológus és irodalmár, Belgrád, Kondin u. 24., mint munkavállaló között a következő SZERZŐDÉS...*

Fiumé, 1961. X. 14.)

2. A megszólítás

„A levél az emberi érintkezésnek általánosan ismert gyakori formája, olyan írásbeli közlés, amelyet vagy intézményhez, vagy távollévő személyhez intézünk.” (GRAF 1987: 145.) Az írásos kapcsolatteremtési módban is szabályok állnak rendelkezésünkre, melyek betartásával igazodhatunk bizonyos levél-normákhoz. Az univerzális normák közé tartozik a megszólítás is. A megszólítás típusának eldöntését számos tényező befolyásolhatja: a levél típusa (hivatalos/hivatali, intézménynek szóló, szerződés, baráti, személyeskedő stb.), a megszólított és megszólító neme ill. kora, a levél hossza, jellege, hangneme (üdvözlés, emlékeztetés, beszámoló, ismertető, stb.), a társadalmi hovatartozás (pl. főnök-beosztott),

² F-I. Jelzet. 289. Alap. Lelt.sz.: 1.

³ A-3 Jelzet. 289. Alap. Lelt.sz.: 1.

⁴ A-6 Jelzet. 289. Alap. Lelt. sz.: 1.

egyéb társadalmi normák, valamint a felsoroltak függvénye. „A második világháború után létrejött politikai hatalom osztályellenséggé kiáltotta ki az úr udvariassági kitéttelt. Az elvtárs a pártszerű megszólításból először hivatalos, majd erőltetett társadalmi megszólítási formává vált.” (SILLE 2008:171)

Ronald Wardhaugh nyelvész is külön fejezetet szentel szociolingvisztikai könyvében a megszólításnak (WARDHAUGH 2005:239-255), ahol legkevésbé bizalmas megszólításnak nevezi a csak címmel, titulussal történő megnevezést. Amennyiben a cím elé a megszólított vezetéknévét is írjuk/mondjuk, a megszólítás bizalmasabb változatát használjuk, mert egy konkrét személyre utalunk. Ezek a megszólítások nehézséget okozhatnak az interkulturális kommunikációban: ha nem ismerjük a másik nyelv kultúráját akár sértő is lehet egy üdvözlésformula, amit helyesnek vélünk. Wardhaugh példaként említi Kínát, ahol az átalakuló társadalommal, a nyelvben meglévő bonyolult megszólítási rendszer működése is megváltozik. A '80-as évek Kínájáról beszélve említi a kínai kommunista párt nyelvújítási szándékát, miszerint a titulusok, foglalkozások helyett mindenki megszólításában egyformán az *elvtárs* (*tóngzhi*) szerepeljen. Ezt nem minden esetben sikerül érvényesíteni, „a *tóngzhi*-t némileg semleges helyzetekben használják, azaz olyankor, amikor nincs világos jele a hatalomnak és szolidaritásnak, és nincs familiaritás a felek között, például egy ismeretlen idegennel vagy olyan valakivel szemben, akinek foglalkozásával nem jár cím.” (Uo 2005:245)

2.1. Elvtárs és elvtársnő

Halák László *Illemtan* című könyvében kifejti a „*társ*” utótagú megszólítások elterjedését, ami egyben a sokszínű megszólítások megszűnését eredményezte: „Az elvtárs megszólítás tehát alkalmatlan volt az árnyalt kapcsolatok kifejezésére. A megszólítás politikai tartalma olyan mértékben eluralkodott és elsekélyesedett, hogy sértőnek érezhette valaki, ha úrnak szólították.” (HALÁK 1985:98) A politikai élet rendeződésével természetesen visszatért az úr megszólítás, s napjainkban is ezt részesítjük előnyben. A letűnt történelmi korszak megszólítási divatja ma már csak filmekben, archív hangfelvételekben, irodalomban, illetőleg levéltárakban köszön vissza ránk. A távolabbi ismerősök esetében a vezetéknévhez illesztett „úr” vagy „néni” megszólítást használjuk ma, illetve a foglalkozást vagy beosztást megnevezése után az „úr” vagy „nő”-t használjuk, ellentétben a '70-es, '80-as évek elvtárs megszólítása helyett. Már a '80-as években kezd fakulni az elvtárs megszólítás: „A hivatalos megszólítások – úgy tűnik – visszaszorulóban vannak. A *Kis elvtárs*-, *Horváth kartárs*-féle megnevezések egyre inkább csak a vállalati levelezésekben, tárgyalásokon bukkannak föl, a vállalatok közötti hivatalos megbeszéléseken. Távolabbi kapcsolat esetén (pl. portással, takarítónővel szemben) sokszor elmarad a megszólítás, a tegezés pedig – azonos nem és kor esetén is – szinte elképzelhetetlen.” – olvashatjuk Tolcsvai Nagy Gábor tollából. (TOLCSVAI 1985:17) A társadalmi és politikai átalakulással a régi rendszer kulcsszavai, megszólításformái lassan eltűnnek, vagy amennyiben visszatérnek új szöveggörnyezetben megújult jelentéssel bírnak. „A 40 éven keresztül hivatalos kapcsolatokban kötelező *elvtárs* és *elvtársnő* megszólításokat felváltotta az *úr*, s bizonyos mértékig az *asszony*, mint: *uram*, *Kovács úr*, *miniszter úr*, ill. *asszonyom*, *miniszter asszony*.” (KOUTNY 2009:86) Ilyen értelemben a megszólítás gendernyelvészeti vonatkozásairól is beszélhetünk: „Talán az 'elvtárs' volt az első, amely gyűjtőnévből kettévált: az elvtársnők kikövetelték maguknak a saját külön bejáratú (bejáratású) megszólítást; azt gondolva, hogy ezzel az elsőbbséget is biztosítják maguknak. De gondoljunk csak vissza (aki vissza tud még gondolni) az „átkosra”:

Kádár elvtárs soha nem kezdte beszédeit úgy, hogy „Kedves elvtársnők és elvtársak”, csak – igazi mozgalmi vérmácsóként – vagy így: „Kedves elvtársak”, vagy fordított sorrendben „Kedves elvtársak és elvtársnők”. Ott voltak gázban az elvtársnők, ahol a férfiközpontú nyelv nem tette lehetővé önálló női formula kialakítását ...lásd: az orosz ’tovaris’ meg a román ’tovaras’ (ha létezik is ’tovarasa’, a pártgyűléseken nemigen szólították meg őket külön, emígyen), a német ’genosse’ (a meglévő ’genossin’ használata megegyezik a ’tovarasa’-ével), a spanyol ’camarada’ vagy az angol ’comrade’, a héber ’chaver’. Ahol a végződés eleve fölkinálta a megkülönböztetést, ott természetesen megkülönböztettek (ilyen a latin-amerikai ’companero-companera’, az olasz ’compagno-compagna’, a déli szláv ’drugar-drugarka-drugarica’, stb.)” (SZENTGYÖRGYI 2010)

A szerb nyelv is több jelentését különbözteti meg a „drug” szónak: „Prema Rečniku srpskohrvatskog književnog jezika riječ ’drug’ označava: 1.mušku ili žensku osobu vezanu s kim prijateljstvom (prijatelj); 2. suprug; 3. riječ kojom se oslovljavaju članovi političke stranke (u jeziku revolucionarnih partija, naročito komunista); i 4. čovjek koji je nekom u nečemu ravan, parnjak, premac (Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika, 1967: 787).” (BOŽOVIĆ 2009) (s.f.: 1. barát 2. házastárs 3. politikai pártok tagjainak megszólítása 4. egyenlő jogú ember).

A magyar elvtárs szó szerkezetét tekintve összetett szó: elv + társ. Az elv előtag mindenképp jelentését tekintve szilárd meggyőződést jelent, ami irányt szab valaki tetteinek, míg a társ utótag a valakihez tartozót (szlávban: párt) jelöli. A Magyar Értelmező Kéziszótár külön szócikkben tárgyalja az elvtárs és az elvtársnőt, a munkásmozgalomban résztvevő személyként, ill. nőként definiálva.

2.2. Tiszteletadás vagy udvariasság?

Tiszteletadás vagy udvariasságot sugall az elvtárs megszólítás? „Az udvariasságot nem egy munka azonosítja a tiszteletadással. (...) A tiszteletadás azt a respektust jelenti, amelyet mások iránt érzünk magasabb társadalmi rangjuk, státusuk, koruk stb. miatt, ilyen módon valójában a familiaritás ellentéte. Az udvariasság viszont a másokkal szembeni figyelmes-ség megnyilvánulásának általánosabb módja, részét képezik a tiszteletadás formái, de jóval több annál.” (SZILI 2007:2-3) A kommunista társadalomban az úr megnevezést az elvtárs („drug”) váltotta fel, elsősorban érdekesmód az abszolutizmus uralkodói nevezték magukat a régi Jugoszláviában elvtársnak, ami a *drug* esetében a barát, társ szinonimákkal teljesen egyenrangú szóként helyettesíthető. Ezt bizonyítják a megszólítások is: *drug Tito*, *drug Josip Broz*. Božović cikkében (BOŽOVIĆ 2009) Titót a „legfelsőbb” barátnak nevezi. Dalba foglal-tan: „*Druže Tito mi ti se kunemo da sa tvoga puta ne skrenemo*” is megjelent. A cikk szerzője szerint a titoizmus őrizte legtovább ezt a „nagy testvér” szellemiséget, még Sztálin vagy Mao Ce Tung halála utáni kultusztól is hosszabban. Ez azonban egyáltalán nem nevezhető ideológia-ilag szerény magatartásnak, hanem ellenkezőleg: a legfényűzőbb életmód mellett hirdették a testvériség szellemiségét. Az elvtárs szónak ilyen értelemben presztízse volt. A társadalmi változások jelentésmódosulást, presztízsvesztést eredményeznek az elvtárs szó esetében.

A hivatalos megszólítás mellett néhány személyes levél is a hagyatéki anyag tárgyát képezi, ezekben a megszólítás már nem a rezsím diktálta „*elvtárs*” formulát tartalmazza, hanem a napjainkban is jelenlévő „*Drága barátom!*” a megszólítás formája, pl. barátjától, Aleksíc Jovotól kapott leveleiben: „*Dragi Tibore...*”, „*Dragi moj Tibore...*” (*Drága Tiborom ill. Én drága Tiborom*) olvashatjuk 1961-1962-ben.⁵

⁵ F-1 Jelzet. 289. Alap. Lelt.sz.: 2.

„A gyerekekre is, a nyelvváltozásra is egyaránt jellemző a hihetetlen konzervatizmus, hagyománytisztelet, és a hihetetlen újító hajlam, az új alakok megalkotása a régiek hasonlatosságára, analógiájára.” (KÁLMÁN – NÁDASDY 1999:27) Azonban a *drága* jelzőt *kedves*szel helyettesítve, akár az *elvtárs* kifejezője is lehet: *Kedves elvtársak, kedves barátaim!* Mai nyelvhasználatban is gyakran használjuk úgy levélben (e-mailben), illetve személyes találkozáskor is a *Kedves barátom!*, *Kedves barátnőm!* vagy inkább *Drága barátom!* *Drága barátnőm/barátném!* (viccesen) üdvözlést. A bizalmas, familiáris hang/küdvözlés máig megőrizte presztizsét.

3. Záró gondolatok

Megállapítható, hogy az „elvtárs” megszólítás egy társadalmi kor nyelvi hozadéka, amelyet a politikai összetartozás produkált. A rendszerváltás a 20. században nem csak Magyarországon, de a szomszédos országokban is lejátszódott. Természetesen minden változás magával hozza a változót is: az új regiszterek új nyelvi, kommunikációs színtereket és fordulatokat teremtenek. „A változásokra, a változó műveltségi tartalmakra a szókészlet változása a leggyorsabb, a legnagyobb mértékű és a leginkább észrevehető nyelvi válasz — minden szókészleti rétegben. Különösen a II. világháború után és a rendszerváltás évtizedében dúsult föl nagyszámú új szóval, kifejezéssel nyelvünk.” (PUSZTAI 2000) Az „elvtárs” megszólítás reprodukciójával napjaink társadalmi színterén is találkozhatunk, enyhén pejoratív jelentéstartalommal.

A megszólítás visszaköszön ránk a szállóigévé vált Bástya elvtárssal A tanú c. film-ben, sőt külön elemzés tárgyát képezhetné Kosztolányi Dezső Édes Anna c. regénye, ahol a megszólítások, rangok, nemek szövevényes hálóját akár egy fejezet is remekül kibontja (*pl. A méltóságos úr, az elvtárs és a méltóságos asszony című*).

Dear Comrades! (The investigation of the comrade in Tibor Székely's legacy)

Summary:

By the investigation of the legacy of Tibor Székely, the writer, traveller and linguist, this paper's aim is to analyze the forms of solicitations in the legal documents of the period. What makes these solicitations interesting is their presence even in the legal documents: the words brothers and sisters, comrade and friends can be found frequently in these documents expressing the unity and brotherhood of the communist spirit while maintaining the same idea between the fraternal republics. Every political change contributes to the change of the language: the new registers create new communication scenes and linguistic turns. The paper presents the issue of politeness by introducing Tibor Székely's legacy found in the Historical Archives in Subotica.

Keywords: Tibor Székely, forms of solicitations, courtesy, new communication scenes

Felhasznált irodalom:

- Božović, Ratko R. (2009): Semiotički kod izraza „drug” i „gospodin”.
In: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0038-0318/2009/0038-03180903279B.pdf>
- Graf Rezső (1987): A megszólítás és formái. In: Deme László, Grétsy László, Wacha Imre (szerk.) Nyelvi illemtan. Budapest: Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó. 128-150.
- Halák László (1985): Illemkocka. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Kálmán László – Nádasdy Ádám (1999): Hárompercesek a nyelvről. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiss Jenő (2008): A nyelvi változás – kutatói dilemmák. Magyar Nyelv. 3.
- Koutny Ilona (2009): Rendszerváltozás – nyelvi változás. THL2. 1-2. szám. 79-91.
- Pusztai Ferenc (2000): A XX. század műveltségváltásai és nyelvi változásai. Magyar Nyelv. XCVI: 385–391. In: <http://www.c3.hu/~magyarnyelv/00-4/pusztai.htm>
- Sille István (2008): Illem, etikett, protokoll. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- [Szentgyörgyi N. József: Feministák a férfias nyelvhasználat ellen.](http://kafe.hhrf.org/?p=4121)
<http://kafe.hhrf.org/?p=4121> . 2010. szeptember
- Szili Katalin (2007): Az udvariasság pragmatikája. Magyar Nyelvőr. 2-3.
- T. Hall, Edward: Rejtett dimenziók (részlet).
In: http://www.lelkititkaink.hu/rejtett_dimenziok.html 2010.11.28.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1985): Hogyan köszönjek? Hogyan szólítsam?
In: Bíró Ágnes, Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvi divatok. Budapest: Gondolat. 13-24.
- Z. Szabó László (1987): Az írásos érintkezés és műfajai. In: Deme László, Grétsy László, Wacha Imre (szerk.) Nyelvi illemtan. Budapest: Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó. 150-171.
- Wardhaugh, Ronald (2005): Szociolingvisztika. Budapest: Osiris Kiadó.



TÓTH Karolina
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
Szerbia
t.caroline@gmail.com

A halál interpretációja és a kortárs gyermekolvasó

Összefoglaló

A tanulmány szerzője a gyermek és a haláltudat relációját kutatja néhány konkrét irodalmi példa segítségével. A mese és a halál összefüggése különösen bonyolult irodalomtudományi kérdés, hiszen látszólag a két fogalom kizárja egymást, viszont arra például Komáromi Gabriella is rámutat, hogy a mesei történet előzményében ott rejlik a halál. A műmesékben a halál más, különböző jelentést hordoz, ennek típusai is helyet kapnak a dolgozatban. A szerző kitér a halálra mint tabutémára, illetve azokra az európai törekvésekre, amelyek a tabu megtörésére, az elfogadás derűjének nyomatékosítására töreksenek. A szépirodalmi

művek kiválasztása tudatos, az értelmezésekben halál és halhatatlanság elméleti problémája emelkedik ki.

Kulcsszavak: haláltudat, műmese, intertextus, „halálkönyv”, oktatás

*„Groteszk emberiség! A Halál is csodálja,
mily rángó tánc fölé süt mindenütt a nap,
s olykor párförmösen vegyül ő is a bálba,
s az örület közé iróniája csap!”*

/Charles Baudelaire/

A történelem folyamán a társadalom, illetve az egyén halálszemlélete folyton változott egy-egy külső befolyásoló tényező hatására. Ilyen például a kultúra, a vallási és filozófiai irányzatok, de minderre a tudományok és a technika fejlődése is hatással volt. Az, hogy egy adott időben létező társadalomban milyen halálkultúra alakul ki, függ a jellegzetes gazdálkodásmódtól, a társadalom belső szerkezetétől, az ott lévő egyenlőtlenségektől és az ezeket szolgáló vagy éppen ellensúlyozó ideológiáktól. Valamint, nem elhanyagolható az a társadalmi szintű veszélyeztetettség, mely kihatással van az emberek életére vagy annak minőségére. Rudolph Berlinger német filozófus szerint egy adott korszak halálképe mindennél jobban árulkodik annak emberképéről. Tehát egy kor halálelfogásából következtetni lehet, hogy milyen volt az előtte álló élet, vagy milyen az adott korszak.

Minden közösségnek, illetve minden kultúrának az lenne a feladata, valahogy úgy kellene működnie, hogy az egyén ne felkészületlenül találja magát szembe a mulandóság tényével. Tehát, arra kellene törekedni, hogy a társadalmi ideológiák az embert felszabadítsák az elmúlás bénító tudatától. Tény, hogy minden kultúrát jellemez az, hogy milyen módon és milyen fokon tudja elfogadtatni a halál tudatát, és hogyan próbálja befolyásolni az emberek halálhoz való viszonyát. Ugyanis „az elmúlás természeti törvény. A mulandóság tudata megkülönbözteti az embert a többi élőlénytől. Ez a tudat hatalmas szellemi energiákat szabadít fel, melyekkel a vég ellen kísérel meg védekezni.”¹

¹ Kunt Ernő: A halál tükrében. 1981, 9-12. o.

Az elmúlás elkerülhetetlen. Ha élünk, két dolog biztos a létünkben, ez a születés és a halál, ebből pedig az következik, hogy minden földi értelemben vett élőlény halandó. Mégis, a halál elleni védekezésre szükségünk van, ezért olyan ideológiákat teremtettünk magunknak, melyek a halálon túlra vetítenek egy új világot: „a gondolkodó ember világa után, a vágyakozó ember világát”.² A halál több szempontból is kultúraformáló erőnek tekinthető, ugyanis az emberiség fejlődésében meghatározó szerep jut az egyén és a tudott vég szembefeszülésének.

A gyermek haláltudata

Nagy Mária Ilona nevéhez fűződik annak a vizsgálata, hogy hogyan alakul és fejlődik a gyermek haláltudata. Felmérést végzett a gyermekek haláltudatáról és a halállal kapcsolatos élményéről, így az 1936-ban írt könyve, *A gyermek és a halál*, az egyik legjelentősebb mű a témával foglalkozó magyar nyelvű szakirodalomban. Számos nyugati lexikon szerint vele kezdődik a halál tudományos megismerése, a tanatológia. Felismerései még ma is érvényesek, azonban a világ pár évtized alatt nagyot változott.

A két világháború között a szorongás vált általános tünetté, napjainkban azonban a médiákon beáramló agresszió az uralkodó. Egész életünket átszövik a halálról szóló hírek és a halál képei. Lelőtt emberek, katasztrófák, halálos gázolások, szerencsétlenségek, háborúk, és a mindennapi krimik, akciófilmek, brutális számítógépes játékok is rontanak a helyzeten. Érdekes jelenség, hogy éppen értelmiségi körökben igyekeznek leginkább „megkímélni” a gyermeket a halál tudatától, miközben a médiától, hírektől, agresszív játékoktól és filmekről senki sem tiltja őket. Ugyanez a mesékre is igaz. Sok szülő nem olvas szomorú, gyászról és halottokról szóló meséket a gyermekének, mert attól tart ez szorongást, illetve lelki problémákat okoz neki, viszont azzal nem törődik, hogy milyen más mediális hatások érik. Ez megdöbbentő ellentmondás.

A fogyasztói társadalom nem tud mit kezdeni a halál témájával, és tabuvá vált a gyász is. Ma csak az agresszió, ölés és gyilkosság ismereteire szocializálódunk. Arról pedig, hogy mi történik azután, hogy mi a halál következménye, mit jelent az élet vége, a felnőttek nem tudnak mit mondani a gyermeknek és nem is akarnak. Ez a haláltagadás csak ront a helyzeten.

A mai gyerekek nap mint nap találkoznak a halállal, és főleg az agresszív, rossz halállal a tévében, az interneten, a játékokban. Ez a halál látszólag lepörög róluk, számukra csak szórakozást jelent, és a vizuális inger talán el sem jut a tudatukba. Nem érzik megrendítő elmúlásnak, hiánynak. A látszat azonban csal, ugyanis pszichológiai kutatások igazolják, hogy a gyerekek viselkedésére, lelkiállapotára, személyiségük fejlődésére minden hatással van. A feldolgozás különbsége nagyban függ a befogadás módjától. A vizuális ingerek sokszor csak felszínesen érintik a gyermek tudatát. Sokszor csak nézik a gyorsan pörgő képsorokat, de nem értik meg a történet igazi mondanivalóját. A lényegi tartalom háttérbe szorul a vizuális hatás és a nyelvi megformáltság mellett.

A szóban elmondott vagy egyénileg olvasott mesék ettől eltérő módon hatnak a gyerekekre. A mesét ugyanis minden gyermek sajátos módon képzelel el és éli át az által, hogy azonosulni tud a szereplővel, mesehőssel. A mese történetének vizualizálása ezért mélyebb nyomot hagy a gyermekben, és erősebben átéli a hiányt, amit egy-egy megkedvelt szereplő elvesztése jelent. Ezért lényeges a mese nevelő, oktató és olykor gyógyító hatása. Az igényes mese ugyanis, egy akciófilmmel ellentétben, képes az élet valós dolgairól beszélni úgy, hogy közben feloldja a belső szorongásokat.

Természetesen minden gyermek egyéni módon viszonyul a halálhoz, de tény, hogy

² Uo.: 9-12. o.

már egészen kicsi korban is foglalkoztatja őket a téma, főleg ha megélik valamely közeli hozzátartozó elvesztését. Ha szavakkal nem is tudják kifejezni, mit éreznek legbelül, bizonyos mértékig szeretnék megtudni, mi is történt igazán. Ennek tisztázásában csak a felnőttek segíthetik őket. A feldolgozatlan gyász ugyanis szintűgy lelki károsodáshoz, traumához vezethet egy gyermek esetében, akárcsak egy felnőttél.

A gyerekeket három éves kor körül kezdi érdekelni a halál témája. Megfigyeléseket végeznek és – sokszor téves – következtetéseket vonnak le. Kérdezni csak ritkán mernek, de ha mégis, fontos, hogy van-e olyan felnőtt, optimális esetben a szülő, a közvetlen környezetükben, aki hajlandó nyíltan és őszintén beszélni a témáról. Mert még egy egészen kicsi gyerekkel is lehet beszélni az elmúlásról, halálról, csak az ő szintjén, a világnézetéhez igazodva kell megközelíteni a dolgokat.

Hat éves kor előtt a gyerekek számára a világ dolgai, így a halál is, megfordíthatóak, jóvátehetőek. Számukra az sem elképzelhetetlen, hogy a halálból vissza lehet térni. Az óvodások még úgy gondolják, hogy a halott saját akaratából visszatérhet, hiszen a gyermek számára a felnőtt mindenható lény, aki saját elhatározásából mehet el, és ha úgy dönt, akkor vissza is jöhet. Azt sem tartják elképzelhetetlennek, hogy a koporsóba tett ember csak mély álmot alszik, és egyszer, amikor kedve tartja, felébredhet. Ebben az életkorban a kicsik még nem tudnak megbirkózni azzal, hogy a halál visszafordíthatatlan, ugyanis nem ismerik a véglegeség fogalmát.

A kisgyermek a halált sokszor személyes sérelemnek érzi. Ez az egocentrikus világnézetükből adódik. Például, ha egy három éves gyermeket megkérdezzük, hogy miért süt a nap, sokszor azt a választ kapjuk: „Azért, hogy játszhaszak a barátaimmal az udvaron.” Pszichológiai értelemben ez a korszak több szempontból is kritikusnak mondható, mert a gyerekek azt hiszik, hogy minden velük kapcsolatban történik. A szülő vagy közeli hozzátartozó elvesztése ezért komoly problémát és traumát jelenthet. A hiányt a gyermek úgy is felfoghatja, hogy az elhunyt vele szemben döntött úgy, hogy eltűnik, és őt bünteti azzal, hogy nem jön vissza. Ebből kifolyólag érdemes már ebben a korban szóba hozni a halált és a gyermek világmésképeének megfelelő szinten beszélni róla.

Kisiskolás korban már másképp gondolkodnak a halállal kapcsolatos dolgokról. Hat-hét éves kortól a gyermek már egészen mást hisz a halotról és a temetőről is. Általában úgy gondolják, hogy halálában az ember mozdulatlanságra van ítélve, de a tudatát nem veszíti el. Sok gyermek ilyen idős korában el is játssza saját halálát. Játékból vagy a szülők elleni bosszúból lehunytt szemmel elterülnek a földön és igyekeznek mozdulatlanok maradni, talán még a lélegzetüket is visszatartják egy kevés időre. A halál fogalmát a gyermek ezen kívül különböző képzetekhez társítja, mint például, hogy az elhunyt személy a föld alatt alszik, a felhők szélén ül, vagy szellemé változott. Ebben igen erős befolyásoló tényező a család valósi meggyőződése, a televízióban látott mennyország, angyalok és szellemek vizualizációja, képi megközelítése.

Körülbelül nyolc–kilenc éves korban érti meg a gyermek, hogy a halál visszafordíthatatlan. Ennek tudatosulásából fakadnak bizonyos szorongásos tünetek, amit a szülők nem tudnak megmagyarázni. A fél nem dolgozott gyász és a halál tabuként kezelése eredményezheti a normától eltérő viselkedésformát, amikor a gyermek például nem akar egyedül maradni, fél a sötétben, fél elaludni vagy bekéredzkedik a szülői nagyágyba. Mindezek közös oka a szavakba nem foglalt, de átélte halálfélelem és trauma, melyet minden esetben szülői odafigyeléssel, gondoskodással vagy szakember segítségének bevonásával kezelni kell.

A kamaszoknál azonban már más a helyzet. A tíz–tizenkét éves gyermekek halálfélelme – normális esetben – nem más, mint az élettől való félelem. Az önállósodás, a másik nem iránt érzett vonzalom és kötődés, a kortársak befolyásoló hatása és a sokféle kötelezettség, mind-mind egy picike halál, hiszen a gyermekkor végét jelzik. A manapság uralkodó trendek és divatstílusok némelyike kimondottan kíváncsiságot kelt a tizenévesek számára a halállal való foglalkozást, illetve némely szélsőséges esetben a halál utáni vágyat. Erre a média és a sikerlisták élén szereplő thriller és vámpír-krónikák mind rájátszanak. Ez azért veszélyes, mert ebben a lázadó időszakban a fiatalok nem érzik a meghalás valódi súlyát és komolyságát, ezért előfordul, hogy meggondolatlanul a kilátástalannak tűnő helyzet elől öngyilkosságba menekülnek.

A gyermek haláltudatának alakulásáról tehát elmondhatjuk, hogy lényegében nyolc éves korban a halállal kell szembenéznie, ha a szorongást fel akarja oldani, míg tizenkét évesen az élettel. Egyik sem egyszerű, és csak szülői segítséggel, törődéssel és odafigyeléssel sikerülhet.

A halál a mesében

„Sokszor hajnalban
Sírva riadtam.
Álmomban meghalt,
Aki karján tartott,
S nem értettem:
Miért kell mosakodni?
Hiszen vizes az arcom.”

/Kopeczky László: Messzike/

A mese megteremti azt a lehetőséget, hogy győzelmet arathassunk a halál felett. A gyermekirodalom hosszú évekig tabuként kezelte a halált, de ez nem azt jelenti, hogy letagadta volna. A mese mindig is komolyan vette a halált, csupán saját képére formálta és kidolgozta „halálellenes” alternatíváit.

Kivételeket mindig lehet találni. A műmesék között – ha ilyen felosztásban vizsgáljuk a meséket – lehet találni olyanokat, amelyek nem vesznek tudomást a halálról. Egyes meseírók ugyanis szánt szándékkal letagadják az elmúlást, és azt a látszatot keltik, mintha mesehőseik örökéletűek lennének. Ezek a szerzők főként a gyermekkort jelölik ki a mese idejének, tárgyának pedig a felhőtlen boldogságot. A hétköznapi történetek mesébe emelésével bagatellizálják a valódi életproblémákat, és nem törődnek azzal, hogy a letagadott vagy elfelejtett halál több szorongást okoz, mint az, amelyről a mese nyelven beszélni lehet. Ebbe a mesetípusba tartoznak a játék macskákról, képzeletbeli meselényekről szóló mesék, akik egy ideális világban léteznek, ahol lehetséges örökké csak játszani. Ez az illuzorikus világ jelenik meg a *Micimackóban*³ is, ahol csak a kisfiú, Róbert Gida él valóságos életet, az életre kelt játékszerek azonban halhatatlanok. Micimackó és társai körül lévő világ és események a végtelenségig meghosszabbíthatók, sosem nőnek fel vagy öregsznek meg, és sosem halnak meg.

A haláhtagadás másik formája az idő legyőzése. Ez a népmesékben az életet meghosszabbító varázseszközökkel – csodálatos forrásvízzel vagy gyümölcscsel – érhető el, melyek segítségével a meseszereplő képes több száz évig is élni. Ezek a tárgyak azon-

³ Alan Alexander Milne: *Micimackó – Micimackó kuckója*. 2007.

ban sohasem lehetnek az örök élet forrásai. Ugyanúgy, ahogy Darvasi László meséjében, a *Trapitiben*,⁴ sem élhetnek örökké a Mindent Felejtő Mesébe száműzött Kavicsvár lakói. A múltban Szakács király által teremtett birodalmat a mesei jelenben a Főtanácsos Nagyon Szigorúan Őrzött Területnek nevezi, és igyekszik az embereket távol tartani tőle, hogy megőrizhesse hatalmát. Aki viszont bekerül ebbe a különös mesébe, az mindent elfelejt. „S aki mindent elfelejt, és nem törődik többé a világgal, azt a világ is hamar elfelejti. Nem úgy kell ezt elképzelni, hogy tényleg semmire sem emlékszünk a Mindent Felejtő Mesében. Ó, dehogyis. Mindenre emlékszünk. De valahogy semmi sem fontos. (...) A Mindent Felejtő Mesében semmi sem fontos, csak a Mindent Felejtő Mese. Ezért a Mindent Felejtő mese egy kicsit olyan is, mint a halál.”⁵ Aki bekerül ebbe a mesébe nem öregszik tovább, tehát képes lehet arra, hogy örökké éljen. Ez viszont még a mesében is teher, és a Szigorúan Őrzött területről való szabadulással a meseszereplők boldogan néznek az öregség és a halál elé, hiszen ez az élet rendje és módja.

A legtöbb mese szerencsére komolyan veszi az egzisztenciális félelmeket és problémákat, néven nevezi őket és nem ígér halhatatlanságot. A mese saját nyelvén, nyíltan kimondja a tényeket, és olyan szinten beszél róluk, amit a gyermek is megért. A népmesei történetek komolyságát, életszerűségét a kezdő-, záró- és egyéb szövegek közötti formulák hangsúlyozzák leginkább. Az „Egyszer volt, hol nem volt...” és a „maig is élnek, ha meg nem haltak” mondatrészek arra utalnak, hogy a mese olyan színtéren játszódik, ahol minden megtörténhet. Még az is, hogy az útnak induló királyfit legyőzi a sárkány, a királylányt pedig nem sikerül kiszabadítani. Ezt az izgalmat tovább fokozza az „egy életem, egy halálom” meseformula, melyben hangsúlyossá válik a mesehős halandósága és a veszély komolysága, amire vállalkozik. A mese azonban – tipikus zárómondatainak köszönhetően – egy pillanatig sem áttatja a gyermeket azzal, hogy a valóságban lehetséges örökké élni. Viszont jelzi, hogy egy- valami feledtetheti az emberrel az elmúlás tudatának fájdalmát, mégpedig az, ha megtalálja a boldogság forrását. A szegény ember legkisebb fiának félelmét a haláltól csak az oldhatja fel, ha megtalálja és megmenti a királylányt, akivel boldogan élhet, míg meg nem hálnak.

A mesék egy részében a halál nem az élet ellentéte vagy a vége, hanem a folytatása. Olyan fikciós síkot teremt, ahol az élet és halál összefügg, a halál pedig sok esetben összekapcsolódik a létezés utáni léttel, illetve a halhatatlanság iránti sóvárgással. A mese világában így megvan az a lehetőség, hogy a halottak és az élők egyszerre lehetnek jelen az élők és a szellemek világában. Az élet és halál határvonalán való átlépés minden esetben határszituációt jelent. Ekkor maga a történet és a mesehős egy olyan kapuhoz érkezik, melyen átlépve megfogalmazódik a mesei fikció és transzcendens világ egysége. Ezzel egyetlen gyermekolvasónak sincs problémája, és így a halál birodalma sem lehet olyan borzalmas.

A magyar népmesékben sok kegyetlen és ijesztő rész van, amit főképpen történeti okokkal magyarázhatunk. A kor, amelyben a népmesék zöme keletkezett, véres és kegyetlen korszak volt, a jobbagyság pedig különösen érezte a feudális társadalom üldöztetéseinek és háborúinak borzalmait. Ezért aligha csodálkozhatunk azon, ha a mesékben a hősnek fejvesztés, akasztás vagy a felnégyelés fenyegető árnyékában kell véghezvinnie tetteit. Arról nem is beszélve, hogy a mesehős diadala esetén ő maga is levágja a sárkány összes fejét. A halált ezért sok népmese nem tartja véglegesnek és visszavonhatatlannak, inkább az „ént” fenyegető veszélyként kezeli. Megvannak azok a mesei kellékek és csodaszerek, melyek lehetőséget adnak elkerülni és visszafordítani az idő előtt bekövetkező csúf, fájdalmas véget, hiszen az útra induló királyfinak el kell érnie célját, azt a boldogságot, mely élete végéig kitart. Ez a

⁴ Darvasi László: *Trapiti avagy a nagy tökfőzelékháború*. 2002.

⁵ Uo.: 240-241. o.

megmenekülés azonban nem egyenlő a halhatatlansággal. Amint ugyanis megtartották a hét országra szóló lakodalmat, a legtöbb népmese a jól megszokott „boldogan élték, míg meg nem haltak” záróformulával rántja vissza az olvasót a valóság síkjára.

A halál olyan elkerülhetetlen határszituációja az életnek, melyről a mese sem hallgathat. Az ellenségekkel, sárkányokkal és boszorkányokkal vívott küzdelem elkerülhetetlen mozzanata a gyilkosság és a megsemmisítés, mely nélkül a hős győzelme sem lenne teljes. Az özvegyekről és az árva gyermekekről szóló történetek is magukban hordozzák a halál tényét, lecsupaszítva, a mese kiinduló szituációjának megfogalmazásaképp. A mesei halálnemek mégsem a gyermekolvasó szorongásait hivatottak felerősíteni. Ez azt jelenti, hogy a legtöbb mesében a halál nem borzalmas, megrendítő pusztulás, éppen ezért általában nem esik szó az agóniáról, a haldoklóról és a holttest látványáról sem. Természetesen posztmodern vonatkozásban, a tabuk felbomlásának köszönhetően egyes mesetípusokban akadnak ellenpéldák (pl. Michael Gruber: A boszorkányfiú, J. K. Rowling: Bogar bárd meséi).

A mese sosem a felhőtlen boldogságról szól, hanem a boldogság kereséséről. Ez magába foglalja a mesei fikció összes létező veszedelmét, fájdalmit és szomorúságát, mely egy csöppet sem áll távol az olvasó hétköznapi életétől. Átvitt értelemben minden mesei sárkánynak és boszorkánynak megvan a valóságban értelmezett képmása. Azonosulás és beleélés kérdése csupán mit hiszünk meseinek és valóságosnak, akár csak az álmvilág vonatkozásában. Ebből kiindulva a mesei lét elveszti linearitását és ismétlődéses körforgásba menekülve, mint egy játék, folyton újakezdehető. Ezért a mesei halál sosem lehet végleges, hiszen megteremti azt a lehetőséget, hogy a gyermekolvasó újra és újra elinduljon az úton.

A halál mint motívum és intertextus

*„Én pedig olyan országot keresek,
hol a halálnak soha hatalma ne legyen.”*

/Magyar népmese/

A mesékben fellelhető, az élet és halál dolgaival kapcsolatos motívumok alapját az Európa-szerte is ismert és általánosan elterjedt hiedelmek, népi szokások adják. Ezek kialakulását és fennmaradását elősegítette a halál tényének megmagyarázhatatlansága, valamint a haláltól való félelem. A halotti szokásokhoz tartozó cselekmények hiedelem-háttere ma már nem világos, de a szokások nagy része megmaradt, ezek elemei pedig a népmesék történeteiben is megjelennek. Ezért a halállal, halottal kapcsolatos cselekmények és hiedelmek közül érdemes megemlíteni néhányat.

A halállal kapcsolatos alapvető, népi elképzelések között találjuk a következőket, miszerint a halál nem hirtelen, hanem fokozatosan következik be; a halott lelke egy darabig a testben vagy a test közelében tartózkodik, majd a túlvilágra távozik; mindezekkel összefüggésben pedig a halottat tisztelet és félelem övezi. „A magyar nyelvterületen a halálesettel kapcsolatban a következő eljárások és hiedelmek a legelterjedtebbek: Országszerte ismert hit, hogy tollas párnán, tollon nehéz meghalni. Ennek megfelelően szokás volt, hogy a párnát kivették a haldokló feje alól, vagy letették a földre. Szintén általános hit volt, hogy sem a haldoklót, sem az éppen elhunytat nem szabad sajnálni, siratni, mert nehezen halna meg; *vissza-sírnák* (újra feléledne és másodszor sokkal nehezebben halna meg). A halál megkönnyítése

érdekében sok helyen szentelt gyertyát adtak a halott kezébe. Annak az elterjedt nézetnek megfelelően, hogy a halott az élőket *magával viheti* (azok utána halnak), előfordult, hogy a haldoklót vagy az éppen meghaltat kérték, hogy vigye magával özvegyét, árváit.⁶

Falun és egyes hagyományörző családokban a mai napig is szokás a halál beálltakor az ablak kinyitása, a tükör letakarása vagy az óra megállítása. A tükör letakarását a mai napig is életben tartotta az iszonyat attól, hogy a tükörben is lássák a halottat. Úgy tartják, ha a halott meglátja saját magát a tükörben, az megnehezíti a lélek távozását. A halottal kapcsolatos teendők nagy részét a gyakorlati szükség hívta létre. Ezek közé tartozik az áll felkötése, a szemlezárás pénzermékkel, a borotválás, vagy a halott ruháinak elajándékozása a szegényeknek. A fésűt, szappant, vagy a szemlezáráshoz használt pénzt a halott mellé temették, mert a hit szerint a fésűtől a haj kihullana, a szappantól és a halottmosó víztől pedig sárgaságot kapnának a családtagok. Érdekes viszont, hogy a földben talált halottnak és maradványainak mágikus erőt tulajdonítottak, melynek elsősorban a népi gyógyászatban volt szerepe.

A tündérmese halálról alkotott absztrakt elképzeléseit és az ezekhez kapcsolódó konkrét formákat, a hit és a múltban gyökerező népi szokások erősen befolyásolták. Ezeket a mesei motívumokat Boldizsár Ildikó mesekutató leírása szerint a következő szempontok alapján csoportosíthatjuk:⁷

- * ***A halál megjelenési formái*** – a megszemélyesített Haláltól a különféle halálnemekig, gyilkosságokig. Ide tartoznak még a halált okozó tárgyak, a végrendeletek, a halálraítélés, öngyilkosság és a gyász, valamint az élők viszonya a halottakhoz, holttestekhez.
- * ***A halál mint beavatás*** – konkrétan a halálból való visszatérés, feltámasztás, újjászületés. A halál és az élet vize, valamint a halál mint formaváltás.
- * ***A halottak alkalmi visszatérése*** – a hálás halott és a hálás élő. Az igazságot szolgáltató, megnyugvást nem találó, a rosszindulatú, valamint a megváltott halottak. Hálás halott állatok és a túlvilági ajándékozók. Ide tartozik még az élők viszonya a visszajáró halottakhoz és a kísértetek.
- * ***Túlvilági utazások és a túlvilág leírása*** – tulajdonképpen az élet és halál határai és mesei túlvilági képzetek tartoznak ebbe a csoportba.
- * ***Tetszhalottak és élőhalottak***
- * ***A halhatatlanság***

Boldizsár Ildikó mesekutató különválasztja a tündérmesékben és műmesékben előforduló motívumok elemzését. Ez leginkább a két mesetípus alapján véve ismert sajátosságainak különbözőségével magyarázható. A népmesék, illetve a tündérmesék, egy teljesen más korban születtek. Mesegyűjtőtől függetlenül léteznek érdekesebbnél-érdekesebb mesevariációk, melyek csak színesebbé teszik azt a különleges világot, ahol a mesehősök, királyok, szegény családok, sárkányok vagy boszorkányok létezhetnek. A műmesék, leginkább a kortárs változatokra értve, más jelentéstartalmat hordoznak magukban. Egyszerűbben, a

⁶ Ortutay Gyula (szerk.): Magyar néprajzi lexikon. II. kötet: F-Ka (halál), 1977-1982.

⁷ Boldizsár Ildikó: Varázslás és fogykúra – *Mesék, mesemondók, motívumok*. 1997, 155-156. o.

kisgyermek hétköznapi nyelven szólnak az olvasóhoz, letagadva számtalan egzisztenciális problémát és határszituációt. A vizsgált probléma, a halál motívumainak szempontjából, a népmese fantáziavilága sokkal színeesebb és pontosan ezért pszichológiailag értékelhetőbb.

Az elfogadás derűje (Pernilla Stalfelt: *Halálkönyv*)

A tabutörésben sokak szerint a svédek a legjobban. A svéd gyermekirodalomban pedig a legkiemelkedőbb ezen a téren Pernilla Stalfelt, aki elnyerte a legjobb svéd szerzőknek járó Astrid Lindgren díjat, valamint a legjobb gyermekkönyv író megillető Heffaklumpen elismerést is. Ezen kívül, ő az első nem németországi író, aki a rangos Klax díjat is megkapta, amelyet olyan személyeknek ítélnek oda, akik a gyermek kultúra területén egyedülállót alkotnak.

Pernilla Stalfelt tabutörő gyermekkönyvei közel két éve kaphatók magyar nyelven a Vivandra Kiadó nyomtatásában. A *Kakikönyv* és a *Halálkönyv* után több „kényes témájú”, sajátosan posztmodern szemléletű könyve is megjelent az írónőnek, mint pl. a *Szeretlek könyv* és a *Ne bánts! könyv*. Tabuk nélkül, sok humorral, képregényesített formában, felszabadultan beszél olyan témákról, melyeknek kanonizációja Európának ezen a részén még történt meg. Talán a multikulturális és posztmodern kultúrfelfogástól idegenkedő, konzervatív szemléletmód az oka annak, hogy Stalfelt könyvei, a nyugati sikerek ellenére, felháborodást keltettek Magyarországon.

A svéd író azonban nem hagyja, hogy kibújjunk a válaszadás elől. Arra készíti az olvasót, hogy igen is foglalkozzon olyan dolgokkal, melyeket szeretünk túlhaladottnak, megoldottnak és közhelyesnek tekinteni, kihúzza magunkat a kényelmetlen kérdések megválaszolása alól. „Stalfelt provokál, az arcunkba nevet, áltudományos egyenleteket állít fel, kimond és lerajzol olyan dolgokat, amelyek felett szeretünk átsiklani. És mindenekelőtt kérdez: mi történik velünk, miután meghalunk?, miért vagyunk szerelmesek? miért nem kakilunk egymás előtt?, mi a különbség a fiúk és a lányok között?, miért bántják egymást az emberek?, mit tegyünk azzal a bűnözővel, aki egész életében boldogtalan volt? stb.. Csupa olyan kérdés, amire nincs egyetlen válasz – válaszok vannak, amelyek közül egyikük sem biztos, hogy igaz, de a lényeg nem is az igazságok kiderítésén van, hanem a dolgokról való beszélgetésen, a közös találgatáson, a nézetek halmozásáról, a megbeszélésen, az egymásra való odafigyelésen.”⁸

Ilyen hihetetlenül izgalmas, bár provokatív és szókimondó a *Halálkönyv* című műve. Ezt a könyvet kimondottan a 6-10 éveseknek ajánlják, pontosan azért, mert a gyerekekhez, szigorúan gyerekszemmel, a lehető legegyszerűbben szól a szerző. Mindemellett Stalfelt legfőbb erénye, hogy a didaktikus fennhéjázást és a pátoztelt megilletődést egyaránt sikerült elkerülnie. Az olvasónak meghagyja azt a lehetőséget, hogy saját maga döntse el, hogyan képzei el a halál utáni életet vagy nem életet. Hiszen „sokan úgy hiszik, hogy a lelkünk halálunk után Istenhez jut”, de „vannak, akik nem hisznek abban, hogy Isten létezik. Úgy képzelik, hogy amikor meghalunk, egyszerűen csupa fekete minden, és nincs tovább, VÉGE!”⁹ A szerző bátran vállalja nemtudását, viszont a titkokat titokként őrzi meg, úgy, hogy közben nem rangsorol, nem ítélik, csupán válaszlehetőségeket kínál. Kulturálisan és társadalmilag nagyon is létező alternatívákat ismertet. Így lehetséges, hogy halálunk után

⁸ GYERMEKIRODALOM KRITIKA – Nagy Boldizsár írói műhelye: Az eldönthetetlenség ünneplése
Internetes forrás: <http://kritikusvagyonok.sfblogs.net/2008/05/28/az-eldonthetetlenseg-unneplese/#more-125>
(2010. 02. 04.)

⁹ Pernilla Stalfelt: *Halálkönyv*. 2006.

talán virág lesz belőlünk vagy madár, mely az emberek fejére kakil, „de néhányan úgy hiszik, hogy csillagok leszünk az égbolton“, hot-dogok vagy kísértetek, esetleg vámpírok, mint Béla, akinek végül 1000 szűnyog szívja ki a véré.

A könyv nem a miértekről szól. Az egyetlen és talán legfontosabb kérdést, hogy miért halunk meg, egyszerűen és stílusosan válaszolja meg: „Különben túl sokan lennének itt.“

Nem magyarázkodik, sajnálkozik, és nem próbál vigasztalni, hazugsággal kegyesebbé tenni a halált, hanem tényekről és adatokról beszél az elfogadás derűjével. Ismeretterjesztő stílusban, viccesen, bár olykor morbid képzettársításokkal tudatja a gyermekolvasóval a halál tényét, mely nem csak az öregeket érinti. Szemrebbenés nélkül közli írásos és képi formában egyaránt, hogy minden élő meghal egyszer, a gyermekek is olykor, ha súlyosan megbetegszenek, vagy a kisbaba, aki holtan jön a világra. Érezteti viszont, hogy mindez az élet és a természet körforgásának a része, hiszen a fáról is lehullik a levél, a kiscica és a rovarok is meghalnak („SÓHAJ“).

Ha mindezt képesek vagyunk elfogadni és belenyugvással az élet megváltoztathatatlan részeként kezelni, a Halálkönyvet pedig mosolyogva átlapozni, akkor már bátran lehet beszélni a jelenkori és ősi temetkezési szokásokról, szertartásokról, vagy arról, hogyan mondhatjuk, ha valaki meghal („Rozi beadta a kulcsot?“). Stalfelt művészi könnyedséggel ír a hamvasztásról, a sírokról, a csónakban temetésről vagy épp a végrendeletről. Az olvasó, hozzáállásától és nézeteitől függően persze, képes lesz a halált vicces és játékos oldaláról nézni, a gyermekolvasónak pedig „az emberi dolgokban való tájékozottságát és horizontját a megtudott és jól feldolgozott ismeretek szélesre tágítják.“¹⁰

A könyv képi és szövegszerkezeti világát tekintve leginkább a Réber-Janikovszky-féle könyvszerkezetre emlékeztet. Egyszerű vonalvezetésű rajzok, kevés, és többnyire magyarázó szövegek. A szókimondó szövegrészek humoros képekkel tördelt oldalakat alkotnak, melyek oldalszámozás nélkül, mint egy fotóalbum bármikor és bárhol fellapozhatók. Pontosan ezek a képregényszerű szóbuborékokban rejlő továbbmesélések és beszélások a legviccesebbek, így első ránézésre nem is gondolnánk mennyire komoly és nehéz témát dolgoz fel a könyv.

Hogy az efféle tabutörés mennyire, milyen szempontból jelent megoldást és a gyerekekre milyen hatással van, azt egyelőre nem tudni. Vekerdy Tamás gyerekpszichológus szerint a Halálkönyv arra való, hogy szülők vagy nagyobb testvérek – netán jó humorú óvónők és tanítók – a gyerekekkel együtt lapozgassák.

Bár egyre több kortárs könyv jelenik meg hasonló témákat feldolgozva gyerekek számára, az olvasóközönség és a kritikusok véleménye megoszlik. Vannak, akik kézzel-lábbal tiltakoznak, és olyanok is, akik ebben látják a tabuk feloldását, és abban bíznak, hogy szülő és gyermek, pedagógus és diák között elindul végre egyfajta kommunikáció, amely képes lesz megelőzni a félreértéseket, szorongásokat és halálfélelmet.

¹⁰ Vivandra könyvkiadás: Vekerdy Tamás gyermekpszichológus ajánlása Pernilla Stalfelt Halálkönyvéhez
Internetes forrás: <http://www.vivandra.hu/index.php?id=101> (2010. 04. 10.)

Tabutörés az oktatásban? (A gyermek halálszemléletének alakulása az általános iskola alsó osztályaiban)

„...Nem azt akarom mondani, hogy szeretni kell a halált;
az életet kell olyan egyértelműen, számítások és válogatás
nélkül szeretni, hogy ez a szeretet természetesen,
az élet részeként foglalja magába a halál szeretetét is,
a halálét, mely az élet másik oldala.”

/Rilke/

Az általános iskola alsó osztályaiba járó gyermek halálszemléletét, illetve a halálról alkotott képét sok tényező befolyásolja. Ezek elsősorban a családi szocializációval kapcsolatosak, ezen belül pedig, a szülők nézeteivel és az általuk közvetített üzenetekkel. Mint azt már említettük, komoly problémát jelenthet, ha a szülők tabuként kezelik a halál témáját, leginkább akkor, ha valamilyen veszteség, vagy gyász éri a családot. Az viszont tény, hogy a gyermeket ebben az életkorban már foglalkoztatja az élet és halál gondolata, illetve a világ dolgai. Tudatában van annak, hogy az élőlények nem élnek örökké, és ez valamilyen kapcsolatban áll a természet körforgásával. Egy rosszul működő családban, ahol a gyermeket nem hallgatják meg, és kérdéseit, érdeklődését nem veszik komolyan a felnőttek, a gyermek sem fog kérdezni. Így a halálról és az élet határszituációról alkotott képének kialakulása jórészt a véletlenre van bízva. Értelmi és pszichológiai fejlődésére viszont a népmesék pozitív hatással lehetnek.

A pedagógusok részéről és az iskolai oktatás tartalmát tekintve, igen kevés lehetőség kínálkozik, főleg a 7-től 10 éves korosztály számára, hogy a halál szóba kerüljön. A tananyag sem foglalkozik a témával, a szerbiai magyar nyelvű olvasókönyvekben található irodalmi művek pedig általában a vidám versek és mesék, illetve szezonális jellegű, leginkább az ünnepekkel és hagyományokkal foglalkozó szövegek. Néhány kivételt persze lehet találni, főleg a már jól ismert és az olvasókönyvekbe is bekerülő népmesék között. Ezekben előfordul a halál gondolata (*Az állatok nyelvén tudó juhász*, 4. osztály) vagy az átváltozás (A tulipánná változott királyfi, 4. osztály), illetve a sárkányölés (*Az égig érő paszuly*, 3. osztály) motívuma.

A halál gondolata Fekete István *A bizonyítvány*¹¹ című meséjében is meghatározó motívum. A történet egy bukott kisdiaírról szól, aki rettentően félt, mit szólnak szülei a bizonyítványához. Ez a félelem annyira erős volt, hogy a gyermek saját otthonát a siralomházhoz hasonlatosnak látta, szüleiéről pedig azt képzelte, hogy őt halottnak hiszik és gyászruhában távoztak otthonról. Természetesen hamar kiderül, hogy erről szó sincs, a szülők csupán színházba mentek. A fiú kínzóan érezte a várakozás minden pillanatát: „...és ekkor úgy éreztem, ezt a várakozást, ezt a bizonytalan rémséget már nem bírom tovább. Elbujdosom! Meghalok! Mindegy, csak már vége legyen!”¹² Végül teljes elkeseredettségében világgá ment, de azért mégsem olyan messzire, csak a fácánosi akolig, ahol álomra hajthatta fejét és édesapja megtalálhatta.

Furcsa momentuma a történetnek, amikor a két bukott fiú beszélget a jégen: „Lacit irigységem fekete felhője kísért. Ez már túl van rajta. Istenem, milyen szerencsés! Az ő apja meghalt, az enyém pedig nem sírós természetű.”¹³ Hogy valójában melyik fiú a szerencsésebb, arról remekül el lehet beszélgetni a mese feldolgozása során. Így talán a halál is

¹¹ Erdély Lenke: Olvasókönyv az általános iskolák 4. osztálya számára. 2006.

¹² Uo.: 46. o.

¹³ Uo.: 45. o.

szóba kerülhet és elmondhatják véleményüket azok a gyerekek is, akik csonka családban élnek. Ez a mese nem csak a meggondolatlan kijelentések elkerülésére, a félelmek leküzdésére nevel, hanem az egymás iránti toleranciára is.

Az iskolában, mint láthatjuk, adódhat alkalom, hogy pedagógus és gyermek között szóba kerüljön a halál témája. Ezt viszont nagy körültekintéssel, tapintatosan kell kezelni, nem szabad tolakodónak vagy sértőnek lenni. A gyermeknek meg kell hagyni a lehetőséget, hogy beszéljen a halálról, de erőltetni tilos. Egy tanítónak mindig tisztelni kell a gyermek gyászát, és a szülőkkel együttműködve megtalálni a lehető legkíméletesebb megoldást, mely kivezet ebből a traumatikus helyzetből.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a gyermek halálszemléletének alakulására hatással van a család és a pedagógus hozzáállása a témához. A legnagyobb problémát az jelentheti, ha a gyermek szembekerül a halál tényével, valamely barát, rokon vagy családtag elvesztésével és senki sem próbál segíteni ennek feldolgozásában. Láthattuk azt is, hogy a mesék, és különösen a népmesék, varázslatos erővel bírnak, hiszen az élet dolgairól és problémáiról beszélnek egyszerűen, a gyermekek nyelvén. A gyermekolvasó pedig könnyen képes azonosulni a bajba kerülő és az azt leküzdő mesehőssel, ez által pedig mindig valami újat tanul a valós élet dolgairól is.

A halál témája látszólag távol áll a mesék világától, de ez egyáltalán nincs így. Az igényes mesekönyvek – műmesei és népmesei vonatkozásban is – segítenek feldolgozni és feloldani, a félelmeket és szorongásokat. Azok a történetek, melyek letagadják az egzisztenciális problémákat és csak a gondtalan élet képét festik meg, más nézőpontokat képviselnek. Pszichológiai és oktatási szempontból viszont a népmesék minden tekintetben az élen állnak. Pontosan ezért kiemelten fontos szerepe van a népmeséknek az iskolai oktatásban, de ugyanúgy a családi nevelésben is. Jó lenne, ha a gyerekek minél több ilyen történetet ismernének, valamint a szülők és pedagógusok képesek lennének megszerettetni a népmeséket a gyerekekkel, olyannyira, hogy előtérbe kerüljenek a televízióban látható agresszív, és sok esetben igénytelen, semmitmondó rajzfilmekkel szemben.

Azt is láthatjuk, hogy már igényes keretek között lehet a tabuk felbontásával beszélni akár a halálról is, de természetesen vannak végletek, melyek inkább a felnőttek és a tinédzserek figyelemfelkeltését célozzák meg. Úgy gondolom, hasznos lenne, ha a Pernilla Stalfelt műveihez hasonló, igényes kortárs gyermekirodalmi művek helyet kapnának az általános iskolában feldolgozásra kerülő művek között. Hiszen a tanító – és természetesen a szülő – feladata is leginkább az lenne, hogy minél többféle mesével ismertesse meg a gyermeket azért, hogy a hatás és az azonosulási lehetőségek minél változatosabbak legyenek. Ennek köszönhetően, idővel úgyis a gyermek fogja megmondani, hogy mikor melyik mesét szeretné hallani vagy elolvasni.

The interpretation of death and the contemporary child reader

Summary

The author of the present study has researched the reaction of children on death with the assistance of concrete literary examples. The connection between tale and death is a complex literary question, since seemingly the two concepts lock themselves out, however for instance Gabriella Komáromi points out that death is present in the antecedents of the tale. In artificial tales death conveys different meanings, which are also discussed in the present study. The author has also touched upon the topic of death as a taboo as well as upon those European ambitions that aimed at the breaking of this taboo and emphasize the serenity of acceptance. The choice of literary pieces is conscious, the theoretical problems of death and immortality rise in the interpretations.

Keywords: knowledge of death, artificial fairy tale, intertext, “death book”, education

Felhasznált irodalom:

- * Arthur Schopenhauer (1882): A halálról, Franklin-Társulat, Budapest, 1-48.
- * Bitó László (2005): Boldogabb élet - jó haláll., *Eutelia – Eutanázia*. Athenaeum 2000 Kiadó, Budapest
- * Boldizsár Ildikó (2004): *Meseapoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- * Boldizsár Ildikó (1997): Varázslás és fogyókúra – *Mesék, mesemondók, motívumok*. József Attila Kör, Kijárat Kiadó, Budapest
- * Bruno Bettelheim (2008): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek, Corvina Kiadó, Budapest
- * Budavári Klára (1999): Szakdolgozat: Az ember halálszemléletének alakulása a magyar irodalomban – *A középkortól napjainkig*. Eötvös József Főiskola, Pedagógia Fakultás, Baja
- * Csejtei Dezső (2006): *Egzisztencia – halál – továbbélés*. S. Varga Pál (szerk.): Debreceni Disputa. IV. 11-12. 4-10. o., Debrecen
- * Kissné L. Ilona (1993): *Filozófusok az emberről*. Magister '93 Könyvkiadó, Budapest
- * Kunt Ernő (1981): *A halál tükrében*. Magvető Kiadó, Budapest, 9-12.
- * Ortutay Gyula szerk. (1977-1982): Magyar néprajzi lexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest
- * Polcz Alainé (2007): Meghalok én is? - *A halál és a gyermek*. Jelenkor Kiadó, Pécs
- * Pósné László (2006): *Halálfelfogás, halálszemlélet a középkorban*. S. Varga Pál (szerk.): Debreceni Disputa. IV. 11-12. 95-99. o., Debrecen



A testi fejlődés és a motorikus teljesítmény vizsgálata az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában

Összefoglaló

VARJÚ POTREBIĆ

Tatjana

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
Szerbia
tatjana@kanjiza.rs

Motoros tesztekkel a kondicionális és koordinációs képességek fejlettségét vizsgáltuk. Ennek eredményéből azt a következtetést vontuk le, hogy az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában a teljesítmény átlagok mellett fontos az alapvető mozgásformákkal kapcsolatos jártasságok, készségek kialakulásának tanulmányozása is. A motorikus teljesítmények alapján megállapítást nyert, hogy a motoros fejlődés jellegzetes periódusa, szenzitív szakasza a 6-8 éves korú gyermekek esetében a 7-8 éves életkorra tehető. Az eredmények összegzése

alapján kiemelhető, hogy az óvoda és az iskola átmenetének időszaka a mozgásfejlődés és fejlesztés szempontjából érzékeny és egyben kritikus időszak is, amely minőségileg meghatározza a későbbi életkorokban az egyes testgyakorlati ágak mozgásanyagának elsajátítását.

Kulcsszavak: testi fejlettség, motorikus teljesítmény, óvoda és iskola átmenet, mozgás

BEVEZETÉS

Mindennapi életünket, ismerősökkel és ismeretlenekkel való konvencionális és hivatalos kapcsolatainkat különböző körülmények és tényezők szabályozzák. E történetek eredményesnek vagy eredménytelennek, harmonikusnak, semlegesnek vagy feszültségekkel terhesnek minősítése és megélése nagyrészt azon múlik, hogy feltételezzük a verbális és nonverbális kommunikációink során használt jelrendszerek azonos értését. Azt gondoljuk, hogy fogalomhasználatunk egyértelmű, nem igényel külön magyarázatot. Ugyanakkor értetlenül konstatáljuk, hogy látszólag evidens alapigazságokat kell újból és újból megértetnünk másokkal.

Valamennyiünk számára evidencia, hogy az egészség érték. Mégis: a lakosság körében végzett vizsgálatok a különböző szempontok szerint minősített egészségtelen életmód meglétét tárják fel. Az egészségpszichológiai kutatások tovább árnyalják a képet, amikor az egészség társadalmi csoportok közötti egyenlőtlen elosztásáról beszélnek (Józan 1994). Ennek alapján joggal feltételezhetjük, hogy az egészség is azon fogalmaink közé tartozik, melyet különbözőképpen értelmezünk. Nem szoktuk ugyanis részletekbe menően kifejteni, hogy mi mindent sűrítünk e fogalom tartalmába. Ám ha az egészségfogalom tartalmi összetevőit kívánjuk feltárni, akkor máris előtűnnek azok a jellegzetességek, melyek területi, településbeli (pl. Európa és Afrika, Nyugat- és Kelet-Európa, város és falu), társadalmi (magas és alacsony státusúak) és demográfiai (fiatalok-idősek, férfiak-nők) dimenziók mentén jelenítenek meg más-más hangsúlyokat. Akkor tehát, amikor az egészségről gondolkodunk, célszerű a fogalom tartalmi összetevőinek a feltárásával indítanunk.

A posztmodern kort, amelyben élünk, a fogyasztás, a teljesítmény-orientáltság, a karrier és a jól eladhatóság jellemzi. A XXI. század embere a fogyasztás, az állandó mozgás és s reklámok bűvöletében él. A modern kor embere szorong, próbál megfelelni az elvárásoknak.

Az információk gyors és nagy tömegű áramlása állandó alkalmazkodást igényel, ebbe pedig hamar belefáradhatunk. A rosszul adaptált információ stressz forrása lehet. Ebben a felgyorsult életritmusú világban a teljesítmény nagyon fontos szerepet kapott. A szülők, a tanárok egyre többet és többet követelnek. Az így keletkezett feszültségek és a család elvárásai egyaránt szerepet játszanak annak az aránytalanságnak a létrehozásában, amely kialakulhat a gyermek terhelhetősége és terhelése, az igénybevétel és a gyermeki képességek között.

A társadalmunkban bekövetkezett változások nemcsak értékeinket, gondolkodásunkat és viselkedésünket változtatták meg, hanem egészségünkre is erőteljes hatást gyakoroltak. A modern társadalom kialakulásával megjelent egy új, egészséget veszélyeztető, kockázati tényező, a mozgásszegény életmód. Az inaktivitás rohamos terjedése miatt a népegészségügyi programok is kiemelt szerepet tulajdonítanak az iskolai testnevelésnek, sportnak és egészségnevelésnek, valamint a mozgásszervi betegségek prevenciójának és rehabilitációjának. Az ülő életmód okozta kockázatok kialakulásával a társadalomban előtérbe került a preventív orvoslás, az egészségfejlesztés és az egészségtudatosság. Ebben a mozgásnak kiemelt szerep jut, hiszen számos kutatás bizonyította a rendszeresen, kellő intenzitással végzett fizikai aktivitás kedvező fizikai, pszichés és pszichoszociális hatásait.

A fizikai aktivitási magatartás is, mint számos más egészségmagatartás, korai gyermekkori mintákhoz kötődik. Ha iskoláskorban nem alakul ki a testmozgás szeretete, akkor erre később már kevés lehetőség és esély van. Hiszen a szabadidő eltöltésének módját felnőttkorban már nehéz formálni, és a testmozgás csak akkor válhat a szabadidő struktúrájának szerves részévé, ha a fizikai aktivitás már iskoláskortól az életmód elemévé vált. Korunk gyermektársadalmában is mélyreható változásokon ment keresztül. E folyamatot a gyermekek életterének bizonyos értelemben vett beszűkülése, a természetes mozgásszabadság kiélési lehetőségének csökkenése jellemzi és az a tény, hogy a gyermekeknek alkalmazkodniuk kell egy nem gyermekekre szabott életritmushoz.

A gyermekorvosi és ortopédiai szűrővizsgálatok elgondolkodtatónan magas arányban fedeznek fel kezdődő mozgásszervi elváltozásokat már az óvodás korosztályban is.

A lábstatikai rendellenességek, tartáshibák, kezdődő mellkas- és gerincdeformitások panaszt, fájdalmat csak elvétve okoznak, az iskoláskori fáradékonyság, ügyetlenebb mozgás azonban már a következményeket jelzi. A mozgásszervi betegségek okozta felnőttkori panaszok jelentkezésének időpontja, a betegség lefolyása, súlyossága, kimenetele szorosan összefügg azzal, hogy a rendellenesség, deformitás mikor keletkezett. Minél korábban észleljük a bajt, annál könnyebb a gyógyítás. Minél később ismerjük fel, annál nehezebb. E fentiek egyértelműen a megelőzés fontosságára irányítják a figyelmet. A megelőzés lehetőségében szerepet játszik a család, az intézményhálózat, amelyeknek színterei: az otthon, az óvoda, az iskola. E helyeken, a különböző foglalkozásokon, tanórákon, valamint szabadidős tevékenységekben mód nyílik az egészség megőrzésére, a tartási rendellenességek, deformitások kialakulásának megelőzésére.

A gyermekek és az ifjúság egészségi állapotára intézményes keretek között tudunk a legjobban hatni. Az egészségügy konstatálja az egészségben keletkezett károkat, hiányokat, de ilyenkor már késő, mert kialakultak az elváltozások.

A kövérség ma már népbetegség. Kialakulása (néhány kóros eset kivételével) azonban nem közvetlen, hanem csak közvetett biológiai okokra vezethető vissza, hiszen a szükségesnél nagyobb mennyiségű zsírraktározás a még egészségesnek tekinthető egyéneknél egyértelműen az energiafelvétel és az energialeadás közti egyensúly elvesztéséből ered. Az emberi társadalmakban a táplálkozás mennyiségi és minőségi jellemzőit már nem

csupán a biológiai igény határozza meg. Az étvágy, a szokások és az életmód együttesen olyan hatásokat képviselnek, amelyeknek gyakori eredménye a zsírraktározás, az elhízás. A kövérség azonban nemcsak esztétikai szempontból értékelendő állapot, tartós fennállása számtalan betegség rizikófaktora vagy közvetlen oka. A téma kutatói (Szollár 1986, Lohman 1992) ilyennek tekintik a szív és érrendszeri betegségek nagy csoportját, a cukorbetegség, a máj- és vesebetegségek egyes típusait, bizonyos daganatos elváltozásokat, menstruációs zavarokat. Egyes mozgatórendszeri panaszok sem tekinthetők függetlennek a kövérségtől mint alapállapottól, amit sokszor önértékelési és szocializációs zavarok is kísérnek. Nem elfogadható érv a kövér felnőtt vagy gyermek védekezése: „ilyen típus vagyok”, vagy „az öröklődéssel szemben az ember tehetetlen”, hiszen az ikervizsgálatok tanúsága szerint (Bouchard 1991) a kövérek csoportjaiban felismerhető ugyan bizonyos családi halmozódás, de a számított öröklődöttségi hányados kevesebb, mint 10%-ot magyaráz a közös varianciából. A fennmaradó domináns hányad elhízása tehát az életmód és a táplálkozási szokások következménye, amit azonban gyermekeknél igen nagymértékben a család határoz meg.

A különböző betegségek kialakulásának rizikófaktora nem csupán a teljes zsírmennyiséggel, hanem a zsír szervezeten belüli eloszlásával is kapcsolatba hozható. A kardiovaszkuláris betegségek kialakulásában a zsigeri szervekben és az azok körül felhalmozódó zsír jelentősebb kockázattal jár, mint a bőr alatt raktározott zsír. Morfológiai és funkcionális szempontból az emberi szervezetben található zsírmennyiség két nagy részre osztható: az esszenciális zsírra, melynek mennyisége igen stabil, valamint a raktárzsírra, amely a bőr alatt és a zsigeriek közötti térben meghatározott arányban gyülemlik fel, amennyiben a raktározható energiahordozók (szénhidrátok és zsírok, olajok) fölös mennyiségben jutnak a szervezetbe. A szubkután és a zsigeriek közötti zsírmennyiség szignifikáns statisztikai korrelációja az egyik alapja a testzsírtartalom becslésének. A komputertomográfias vizsgálatok terjedésével azt is megtudtuk, hogy a raktárzsír mennyiségének növekedésével ez a viszonylag stabil arány megváltozik, így a kifejezetten obes egyéneknél külön egyenletek szükségesek a testzsírtartalom becslésére (Kvist 1988). A raktárzsír elhelyezkedése alapján a humánbiológiában megkülönböztethetünk centrális, elsősorban a törzsre lokalizálódó, valamint perifériás, azaz főként a végtagokon történő zsírfelhalmozást. Az egészség szempontú megközelítés alapján a centrális zsírlerakódás veszélyesebb, mint a perifériás. Az ilyen típusú kövérséghez nagyobb számban társul magas vérnyomás, miokardiális infarktus vagy nem inzulin-dependens cukorbetegség (Garn 1988).

Külön figyelmet érdemel a kövérség vagy elhízottság megítélése. Az antropometriai jellemzők minősítésére általánosan elterjedt és irodalmilag elfogadott gyakorlat a viszonyítási értékek (normák, standardok vagy referenciák) használata. A raktárzsír esetében ezt a módszert korlátozás nélkül azonban nem követhetjük, mert, mint a korábbiakban már többször utaltunk rá, a zsírfelhalmozás egy kritikus határon túl már rizikófaktorok minősül. A normák és átlagértékek egyik leggyakrabban említett hibája az, hogy magukban foglalják a kövérek és elhízottak adatait is, vagyis az átlag gyakran nagyobb értéket képvisel, mint a biológiai megfontolások alapján még elfogadható (tehát nem rizikótényezőként kezelendő) relatív testzsírtartalom (Szmodis 1990, Carmelli 1991). Sajnos a rendelkezésre álló szakirodalomban nem található olyan vizsgálat, amelyben megtszítították a mintát az elhízottak adataitól. Két tekinthetünk tehát kövérnek vagy elhízottnak? El kell fogadnunk Lohman (1992) megfogalmazását. A fiúknál és férfiaknál a 20% feletti relatív testzsírtartalom a becslés módszerétől és a testi felépítéstől (az alkattípustól) függetlenül már kismértékű kövérségnek minősül, a 20-25% közötti testzsírtartalom megítélése már súlyosabb, a 25%-nál nagyobb

relatív zsírmennyiség pedig kisebb-nagyobb mértékű elhízottságot (obesitas) jelent, és rizikófaktoraként értékelendő. Az utóbbi 20-30 év magyar fejlődésbiológiai tanulmányait elemezve általánosnak tekinthető, hogy a magyar gyermekek relatív testzsírtartalma az egymást követő generációkban egyre több, fizikai teljesítőképessége egyre gyengébb. Mohácsi és Mészáros (1978) már arra hívja fel a figyelmet, hogy csak a testnevelési osztályok tanterve (heti öt testnevelési óra, kiegészítve legalább két délutáni foglalkozással) által biztosított fizikai igénybevétel csökkentheti a gyermekek zsírnövekedését. Összehasonlítva a testnevelési és nem testnevelési osztályosok adatait, szembetűnő a zsírkülönbség mindkét nemnél. Figyelemre méltó, hogy a szerzők közlése szerint a testnevelési osztályos tanulók csoportjaiban a relatív testzsírtartalom következetesen 15% alatt volt a hetvenes évek közepén. A kövérek jellemzőinek elkülönítése (valószínűen a kis relatív gyakoriság miatt) ebben az anyagban nem található. Primer prevencióra csak felvilágosító előadások keretében képes, aminek hatékonysága messze elmarad az intézményes keretek között végzett konkrét munkától.

Az a véleményem, hogy a primer prevenció nem vagy csak egész kis részben egészségügyi feladat. A primer prevenció összetársadalmi feladat, ahol a legnagyobb szerep az oktatásé, és kisebb részben a médiáé. Az egészségre nevelést összekapcsolnám a testnevelés oktatásával, szimbolizálva azt, hogy a mozgás, a sport egyenlő az egészséggel. Szeretném megemlíteni, hogy a kutatók olyan eljárásokat említene a különböző fejlődési fázisokban, melyek primer preventív eljárások és kezelési eljárások, amelyeket a korai gyermekkorban, iskoláskorban egyaránt lehet alkalmazni. Ilyen eljárások például:

- a felvilágosítás,
- a gyerekek megfigyelése
- a tréningprogramok (szülők és gyerekek együttes felkészítése),
- egyéni beszélgetések tanulókkal vagy azok szüleivel.

Sok szerző azt ajánlja, hogy a tréning ne csak egy osztályközösségen belüli izolált kezdeményezés legyen, hanem azt sokkal inkább be kellene ágyazni azokba az eljárásokba, amelyeket az összes iskola figyelembe vesz, így javasolják pl.

- munkacsoportok képzését, óvónők, tanítók továbbképzését;
- osztályközösségben konkrét szociális tréningek kivitelezését és
- egyéni beszélgetéseket.

Véleményem szerint a javasolt preventív eljárásokat a saját kutatásomhoz is kapcsolni lehet.

Felvilágosítás pedagógusoknak és szülőknek a mozgásszervi elváltozások korai felismeréséről. A felvilágosítás különböző fórumokon történhet: ortopédiai szűrések, összevont szülői értekezletek, továbbképzések alkalmával.

A gyerekek megfigyelése: folyamatosan kell feljegyezni a gyerekek elváltozásait, antropometriai adatait és a motorikus teljesítményeit.

A tréningprogram célja lehetne a szülő és a gyermek együttes mozgása, felkészítése. A tréning átfoghatná a gyermekkel való speciális mozgásanyag begyakorlását, emellett egy csoporttréninget és azt kísérő szülői tanácsadást is. A csoporttréning a szülők és a gyerekek együttes mozgása az elváltozásoknak megfelelően.

TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

Az óvodás és kisiskolás gyerekek nagyfokú mozgásigényéből adódóan a testnevelési foglalkozások és órák mindig kiemelt helyet és szerepet tölthettek be az óvodai és iskolai életben. A bennük rejlő sokoldalú és komplex személyiségfejlesztő lehetőségek reflektorfénybe helyezése az utóbbi évek tudományos eredményeinek köszönhető.

A 4-9 éves korú gyerekek testi állapotának megismerésére irányuló felmérések, vizsgálatok, megszaporodását elősegítette az óvodai és iskolai testnevelés szerepének megerősítését célzó intézkedések bevezetése, valamint a sportantropometriai és a motoros vizsgáló módszerek elterjedése. Különösen a mérések száma jelzi a gyerekek fizikai állapotának megismerésére irányuló növekvő érdeklődést, törekvést s egyúttal az egyre fokozódó társadalmi elvárást is.

Úgy gondolom itt az ideje, hogy az óvodai és iskolai testnevelés hasznosítsa, beépítse tevékenységébe azoknak a szakembereknek a kutatásait, akik a prevencióval és korrekcióval foglalkozó területeken dolgoznak.

Az elmúlt két évtizedben az óvodás és a kisiskolás korosztály testnevelése iránti érdeklődés és a motorikus fejlődés értékeinek követése a jövő testnevelési tartalmak megfogalmazásában fontos tényezők lettek. Egyre több megbízható adat vált hozzáférhetővé a 3-10 éves korú gyermekek testi fejlődéséről (Bakonyi 1981; Kunosné 1980; Győri 1991; Farnosi, Gaálné 2001), amelyek komoly alapot képeznek a pedagógusok testnevelési képzésében.

A KUTATÁS CÉLJA, FELADATAI

A 4-9 éves korú gyermekek testi és motorikus szintjének, valamint egészségi állapotának feltárása, összehasonlító elemzése. A kapott adatok alapján fontossági sorrendet állítani a fejlődésben lemaradó motorikus képességek fejlesztésének érdekében. Kutatásomban összehasonlítottam különböző korosztályú óvodások eredményeit, a testi fejlődés, a finomkoordináció, az egyensúly és a kondicionális képességek terén. A kutatás végső célja a mozgás - mint módszer - jelentőségének bizonyítása az iskoláskor előtti tanulás sikerességének megalapozásában. Rávilágítani a tényre, hogy azok a gyermekek, akiknek mozgásfejlesztése intenzívebb 4-6 éves korban a többieknél, jobb eredményeket érnek el a motorikus mutatókban.

Kutatásom feladata, hogy bebizonyítsam a mozgás és a mozgásos cselekvéstanulás jelentőségét, és hogy bemutassam a mozgásos tanulás véleményem szerint eddig nem kellőképpen kihasznált lehetőségeit.

A KUTATÁS HIPOTÉZISEI

- a) Feltételezzük, hogy ha rendszeresen végzik az óvodások és a kisiskolások körében a foglalkozási illetve tantervben szereplő fejlesztő, prevenciós illetve korrekciós mozgásanyagot, lényegesen csökkenhet a mozgásszervi rendellenességek száma.
- b) Feltételezzük, hogy a komplex mozgásanyag rendszeres alkalmazása a kialakult tartáshibákat korrigálja.
- c) Feltételezzük, hogy ha rendszeresen végzik az óvodások és a kisiskolások körében a foglalkozási illetve tantervben szereplő fejlesztő, mozgásanyagot, lényegesen javulnak a motorikus fejlődés mutatói minden korosztályban.
- d) Feltételezzük, hogy a rendszeresen fejlesztett motorikus képességek jó alapot képeznek a többmozgásos-összetett tartalmú gyakorlatok végzésében is.

AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS ÉS SPORT SZEREPE AZ EGÉSZSÉGES ÉLETMÓD KIALAKÍTÁSÁBAN

Az óvodai és iskolai nevelés egymásra épülését mi sem bizonyítja jobban, mint a pedagógiai alapelveinek meghatározása. A meghatározásnál abból kell kiindulni, hogy mind az óvodai, mind az iskolai nevelés az emberi személyiség teljes kibontakoztatására irányul.

Az óvodás és iskolás gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák és iskolák kiegészítő szerepet játszanak. Az óvodás gyerek a nevelésben a felnőtt által kiszolgáltatott, ezzel szemben a tantervben megnevezett nevelési értékek abban az esetben épülnek be a fejlődő személyiségbe, ha a tanulási tartalmak elsajátítása során a tanulók maguk is aktív részeseivé válnak ezen értékek megnevezésének és azonosításának, illetve saját nevelésüknek.

Az óvodai nevelés általános feladatai közül a témámmal kapcsolatosan az egészséges életmódra nevelést emeltem ki. Az előző fejezetben már utaltam arra, hogy az óvodás gyerekek csak relatív önállósággal rendelkeznek a saját életmódjuk szervezésében. Az iskolás gyerekek aktív részt vállalnak a saját életmódjuk alakításában. Előtérbe kerül azoknak a pozitív beállítódásoknak és szokásoknak a kialakítása, amelyek a gyerekek egészségi állapotát javítják. A következőkben szeretném bemutatni az iskolások számára az egészséges életmódra nevelés feladatait.

Az iskolások számára a tanterv elsősorban keretjelleggel határozza meg az egészséges életmódra nevelés és a testnevelés feladatait.

A testnevelés és sport műveltségi területének céljaiban elsődleges:

- az egészségfejlesztő, egyben az egészség stabilitási tartományát növelő, a biológiai érést, a gyermekek egészséges testi fejlődését támogató,
- az edzettséget, a testi és lelki alkalmazkodást, a fizikai és lelki kondíciót fejlesztő,
- a sport- és mozgáskultúrával összefüggő ismereteket átadó, számon kérő,
- szórakozást, örömkeltést, a versenyzési vágy kielését biztosító funkció.

Az iskolai testnevelést és sportot nem lehet elkülönítve kezelni a tanulók életmódjától. A fiatal generációk életre felkészítésében a tanulókat úgy kell nevelni, hogy felismerjék felelősségüket saját testi fejlődésükért, egészségük megőrzéséért, az egészséges életmódjuk kialakításáért, tapasztalják az edzettség fontosságát.

Azt a felfogást, mely szerint a testnevelés kitüntetett helyen szerepel, az is jelzi, hogy a közoktatási törvény külön előírja az általános iskola első-negyedik évfolyamán biztosítandó mindennapos testmozgást. Nyilván az iskolák lehetőségei miatt nem kevés kompromisszumos lehetőséget kénytelenek alkalmazni ebben a kérdésben, de ez a szándékon és a cél lényegén mit se változtat.

Az iskolai testnevelés és sport legfőbb célja az életre szóló testedzés iránti igény kialakítása és megszilárdítása azzal együtt, hogy megtanítsa a tanulókat mindazokra a mozgásos cselekvésformákra, magatartás- és eljárásmodokra, amelyekkel a személyiségük és szervezetük károsodása nélkül egész életükben kielégíthetik ezt az igényüket.

„A testnevelés és sport az egészséges életmódra nevelés egyik nélkülözhetetlen eszköze. Széleskörűen értelmezve az egészség mindig több, azaz összetett értéket képvisel. Egyrészt a fizikumban, az emberi test külső formájában való megjelenés értékét, másrészt a nem látható szervek, a biológiai értelemben vett emberi szervezet funkcionális működésének értékét, harmadszor azt az értéket, amely az előző kettő elérésnek érdekében végzett fizikai és pszichikai erőfeszítések következtében létrejött.” (Prisztóka 1998)

Összességében tehát az egészség az ember egész teljességét, testi-lelki-szellemi

működőképességét jelenti összefüggésben környezetével, amely elsősorban aktív tevékenységeken keresztül magatartási szokásrendszerekben nyilvánul meg. Folyamatként értelmezhető, ami azt jelenti, hogy egész életünk során az életkorhoz, az életkori sajátosságokhoz alkalmazkodva, a szervezet és az egész személyiség mindenkor állapotához igazodva az egyéntől állandó tevékenységet, erőfeszítést igénylő aktív cselekvést és ismeretszerzést feltételez.

Az egészség megszerzése és megőrzése folyamatában az egyik leglényegesebb összetevő az emberi szervezet, amelynek állapotára jellemző kell hogy legyen állóképessége, erőssége és ellenállóképessége mind a betegségekkel, mind az egyéb környezeti káros hatásokkal szemben.

A testi képességek megszerzésének, a harmonikus működés biztosításának eszköze a testnevelés és a sport, amely így szorosan kapcsolódik az egészség, az egészséges életmód kialakításához.

A rendszeres mozgásnak is hozzá kellene tartoznia mindennapi élettevékenységeinkhez. Ehhez az a felismerés szükséges, amely alapján mindenki belátja, hogy saját magának kell akarnia egészségesebbé válni, egészségét megőrizni.

Szemlélet- és tudatformálásra van szükség, ennek alapjait pedig az iskolai nevelés teremtheti meg. Az iskolás gyerekek életében olyan magatartások váljanak meghatározóvá, amelyek nem egészségkárosító hatásúak. Az egyik ilyen kedvező magatartásmód a fizikai aktivitás.

A KUTATÁS TÁRGYA

Az óvodások és kisiskolások testtartási státusa, valamint a két korosztály motorikus fejlettségének megállapítása képezte a kutatás tárgyát.

A testi fejlettség jellemzéséhez két testméretet mértünk, a testmagasságot és a testtömeget az antropometriában előírtak szerint. Mivel bizonyított tény, hogy már kisiskoláskorban, legmagasabb számban a mozgásszervi megbetegedések fordulnak elő kutatásunkban megvizsgáltuk az óvodások és kisiskolások testtartási mutatóit is. A mozgatórendszer elváltozásainak magas száma összefüggésbe hozható az inaktív életmód elterjedésével.

A motorikus próbák kiválasztásánál azt az elvet követtük, hogy az emberi motórium csak a kondicionális és koordinációs képességek együttes mérése alapján jellemezhető.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

A SZAKIRODALOM FELDOLGOZÁSA

A szakirodalom áttekintésének célja a témához kapcsolódó fogalmak körének tisztázása:

- óvodai testnevelés,
- iskolai testnevelés,
- életmód,
- prevenció,
- korrekció,
- rehabilitáció.

AZ ADATFELDOLGOZÁS MÓDSZERE

Statisztikai módszerrel alapstatisztikát, vagyis átlag-, átlaghiba-, szórás-, variációs együttható-, valamint minimum-maximum értéket számítottunk. A statisztikai összehasonlításhoz kétmintás t-próbát használtunk. A különbségeket 5% hibavalószínűség szintjén tekintettük szignifikánsnak.

TESTTARTÁSI RENDELLENSÉGEK MEGÁLLAPÍTÁSA

Nemzetközileg elfogadott módszerek segítségével állapítottuk meg a gyermekek testtartási rendellenességeit, illetve a rendellenességek fokozatát.

TUDÁSSZINTMÉRŐ TESZTEK: MOTORIKUS PRÓBÁK

Testmérétek

Két testmérést mérünk, testmagasságot és testtömeget az antropometriában előírtak szerint. A testmagasság mérésénél 0,5 cm-es, a testtömeg mérésénél 0,5 kg-os pontosságot kívántunk meg.

Motorikus próbák

Motoros képességek vizsgálatára olyan próbákat választottunk, amelyek megfelelnek az óvodások és a kisiskolások biológiai és pszichológiai fejlettségének, ugyanakkor reális értékmérőnek bizonyulnak a hasonló életkorú és nemű gyermekekhez viszonyítva.

- a) 20 m-es vágtafutással a gyorsasági teljesítményt mértük. Rajtvonal mögül, állórajttal indulva végeztük. Az időt 0,1 s-os pontossággal mértük.
- b) A helyből távolugrás a gyorsasági erő mérését szolgálta. Elugró vonal mögül homokba vagy szőnyegen hajtották végre a gyerekek az ugrást. Két ugrás közül a jobbikat vettük figyelembe. Az elugró vonal és a sarok által hagyott nyom közötti távolságot mértük cm-es pontossággal.
- c) Tartós futás (6 perces): az állóképességi teljesítőképességet mértük e futással, a következők szerint. Az óvoda udvarán vagy a tornateremben 20 m x 10 m-es területet jelöltünk ki, sarkait alkalmas eszközzel, zászlóval, számollyal megjelölve. A rajtvonalat úgy helyeztük el, hogy az első lépéseket a hosszabbik oldal mentén tegyék meg a gyerekek. Az így kijelölt pályán kellett futni, maximum 6 percig. A futás közben számoltuk a megtett köröket, majd pedig az idő leteltével megjelöltük a töredék körben megtett távolságot m-es pontossággal. A körök számát szorozva 60-nal és hozzáadva a töredék körben megtett távolságot kaptuk meg a végső teljesítményt. Tapasztaltuk, hogy négy-öt éves korban nem minden gyerek képes futni az eredeti tesztben előírt 6 percig, ami főleg a motiváció és a monotónia-tűrés alacsony szintjével magyarázható. Ilyen esetekben elfogadtuk a gyermek által megtett távolságot, függetlenül az időtartamtól.
- d) Egyensúlyozás – Nyitott szemmel állás egy lábon próbával mértük. Nyitott szemmel kellett állni egy lábon, csípőre tett kézzel úgy, hogy a szabadon maradt láb talpát az álló láb térdének belső oldalához támasztotta a gyermek. A teszt egy percig tartott. A kísérletet akkor is befejezettnek tekintettük, tehát megállítottuk az órát, amikor a gyerek letette a lábát, vagy elvette a csípőjéről a kezét. Az időt 0,1 s-os pontossággal mértük. A statisztikai feldolgozásnál figyelembe vettük az egy percnél hosszabb időtartamú teljesítményeket is.
- e) Bumeráng-tesztet alkalmaztuk a mozgáskoordináció vizsgálatára. Jelöljünk ki egy 100 x 150 cm-es téglalap alakú területet, megjelölve annak sarkait és

középpontját. Tegyük a terület sarkaira egy-egy kisméretű medicinlabdát úgy, hogy az a területen belül helyezkedjen el. A terület középpontjától mind a négy irányba, az oldalonak felezőjén át 200 cm-re egy-egy alkalmas tárgyat helyezünk le. A feladat a következő: Az egyik medicinlabdától, állásból indulva fusson a gyermek a 2 m-re lévő tárgy felé, és elkerülve azt haladjon a következő medicinlabda irányába. Azt megközelítve mászással (keze-lába a talajon) kerülje meg, és felegyenesedve folytassa a következő 2 m-re lévő tárgy elkerülését. Valamennyi medicinlabdát és valamennyi 2 m-re lévő tárgyat meg kell kerülni. A tesztnek akkor van vége, ha a negyedik medicinlabdát megkerülve (ez az a labda, amelyik mellől indult) mászással visszaérkezik és áthalad a rajtvonalon. Az időt 0,1 másodperces pontossággal kell mérni.

A VIZSGÁLAT KIINDULÓPONTJAIKÉNT MEGFOGALMAZOTT HIPOTÉZISEKRE A KÖVETKEZŐ VÁLASZOKAT KAPTUK

Vajon a testtartási elváltozások számának a lényeges csökkenése miért nem következett be a kisiskolások, iskolások körében? Véleményünk szerint ennek a magyarázata abban rejlik, hogy iskoláskorra az elváltozásoknak már a kifejezettebb formáival találkozunk. Minél korábban kezdjük a megelőzést (a mozgásanyag végzését), annál könnyebb (óvodáskorban), minél később, annál nehezebb (iskoláskorban). Iskoláskorban, sok esetben az elváltozások halmozottan fordultak elő, ez is nehezítette a korrekciójukat. Iskoláskorban, az első megnyúlási időszakot követően a testtartási elváltozások, mellkas-fejletlenséggel és lúdtalppal járhatnak együtt, szűrési eredményeim mindezeket alátámasztják. Szép számban találunk példákat az elváltozások halmozott előfordulására.

Második hipotézisünkhöz kapcsolódóan megemlítjük, hogy a gyakorlati, prevenció és korrekció mozgásanyag rendszeres alkalmazása a kialakult tartáshibákat, ha nem is teljes mértékben korrigálja, de lényegesen csökkenti a növekedési mutatókat.

A 4-9 éves korú gyermek nagymértékben befolyásolható, igen erős a hajlíthatósága, ami által könnyen megmaradnak benne a kapott benyomások. Ezek a tulajdonságok rendkívül hálás feladattá teszik a nevelést, de ez egyben a pedagógus felelősségét is megsokszorozza. Olyan alkalmak adódnak e korban a gyermek alakítására, amelyek soha többé nem térnek vissza.

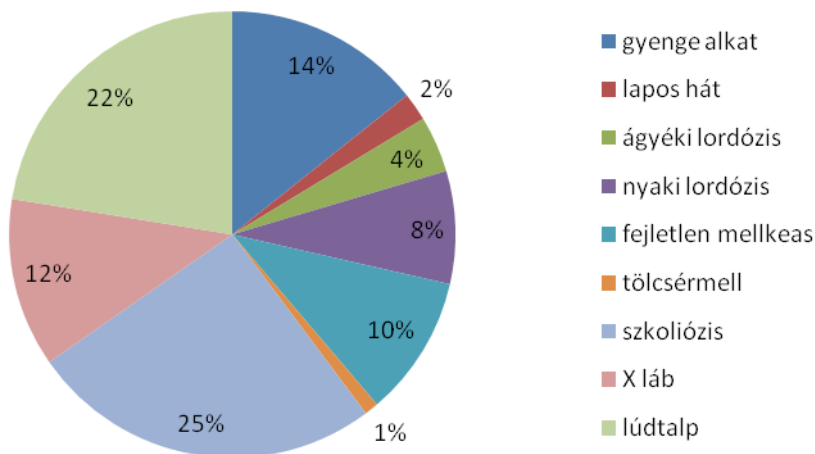
Összegezve elmondható, hogy eddig azt tudtuk, hogy a mozgásszegény életmód következtében az óvodásoknál és az iskolásoknál igen magas arányban állapítanak meg mozgásszervi elváltozásokat. Kutatásunk többletet adott azzal, hogy a gyerekek egyéni fejlettségéről kaptunk információkat (testi és motorikus szempontból). Ha figyelembe vesszük a gyerekek egyéni fejlettségét, akkor célirányosan történik a fejlesztés. A gyerekek mozgásos tevékenységének a tervezésénél ez nagyon fontos.

Tudásunk több lett azzal, hogy a megelőzés és a korrekció kiemelt megvalósítása érdekében többféle módszert javasoltunk (felvilágosítás, gyerekek megfigyelése, tréning, tanácsadás).

Igaz, maga az óvodai illetve iskolai mozgásanyag törvény által meghatározott alkalmazása nem oldja meg teljesen a problémát, de nagymértékben hozzájárul ahhoz, ha a mindennapok gyakorlatában megvalósul a rendszeres végzése, hogy az óvodások és iskolások körében csökkenjen a mozgásszervi elváltozások száma. A prevenciót nem a normál testneveléstől elkülönítve, speciális foglalkozások keretében javasoljuk megoldani, hanem többlet testnevelés formájában a megadott tartalmi kereteken belül.

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA A KUTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ ÖSSZES GYERMEK ADATAINAK ELEMZÉSÉVEL

1. diagram: *A testtartási elváltozások előfordulása az óvodásoknál*



A diagram jól szemlélteti, hogy a fejletlen mellkas, lúdtalp, hanyag tartás gyakran fordul elő, míg a többi elváltozás kis százaléka. A civilizáció következtében kialakult hanyag tartás, fejletlen mellkas, lúdtalp mint diagnózisok évről évre emelkedő tendenciát mutatnak. Az ortopédiai szűrővizsgálatok magas arányban fedeztek fel kezdődő mozgásszervi elváltozásokat: fejletlen mellkast, ágyéki gerinc fokozott előreahajlását (lordózt), lúdtalpat.

Mit értünk ezeken a mozgásszervi elváltozásokon?

Fejletlen mellkas elváltozás – a civilizációs ártalom, a mozgásszegény életmód hozzájárul a lapos, tágulásra csak minimálisan képes mellkas kialakulásához. Az ilyen mellkas elől-hátul lelapult, és a nyírányú átmérője rövid.

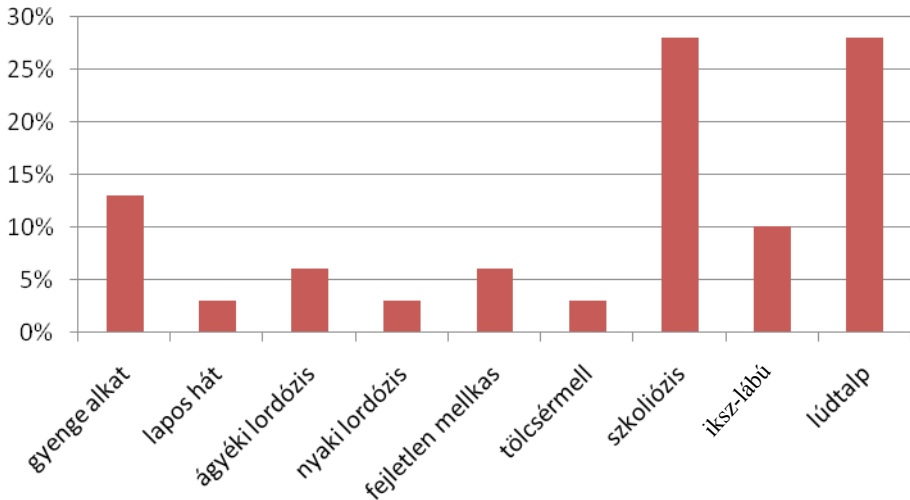
Ágyéki gerinc fokozott előreahajlása (lordózis) – minden esetben az előrebillenő medence határozza meg ezt az elváltozást. A medence túlzottan előredől.

Lúdtalp – a láb hosszanti boltozata lelapul, a sarkak befelé döntött helyzetben (valgus állásban) vannak. A szűk, merev talpú cipő viselése elősegíti a kialakulását.

Szűrési szempontokat csoportosítva négy nagy csoportot lehet megkülönböztetni:

1. a testtartással kapcsolatos elváltozások,
2. a mellkas alakjával kapcsolatos elváltozások,
3. a térd és lábszár elváltozásai,
4. a láb elváltozásai.

Óvodáskorban a szűrővizsgálatok igazolják, hogy gyerekeinknél a legkülönbözőbb mozgásszervi elváltozások fordulnak elő. Ezek korai felismeréssel igen jól korrigálhatók. A fentiekben leírtak egyértelműen a megelőzés fontosságára irányítják a figyelmet.

2. diagram: A testtartási elváltozások előfordulása az iskolásoknál

Az iskoláskorú lányoknál 57 lánynak volt valamilyen elváltozása. Az elváltozások közül a leggyakrabban a hanyag tartás fordult elő, majd az obesitas (kövérség). A kövérség káros hatása a mozgatórendszerre látható elváltozásokat eredményezett az iskoláskorú lányok esetében, „iksz-lábat” és „lúdtalpat”. Meglepetést okozott, hogy az iksz-láb mint diagnózis a nem kövér lányok esetében is nagy arányban jelent meg. Feltehetően a mozgásszegény életmód, az urbanizáció hatással van a láb tartóapparátusának állapotára. Az iksz-lábú gyerekek hamarabb elfáradnak, ezeknek a gyerekeknek többet kellene gyalogolniuk és kerékpározniuk.

A lúdtalp megjelenése a kövér gyerekeknél a súlytöbblet következménye. Szinte minden kövér gyerek talpboltozat-süllyedésben (lúdtalp) szenved. A nagy súly a láb, a térd és csípő ízületeiben okoz elváltozásokat.

A szűrővizsgálatok eredményeit tovább követve: a hanyag tartás után az obesitas, majd a fejletlen mellkas, az iksz-láb, a lúdtalp és a lordózis következett. Előfordul még a domború hát, a gerincferdülés és a tölcsérmell mint mellkasdeformitás.

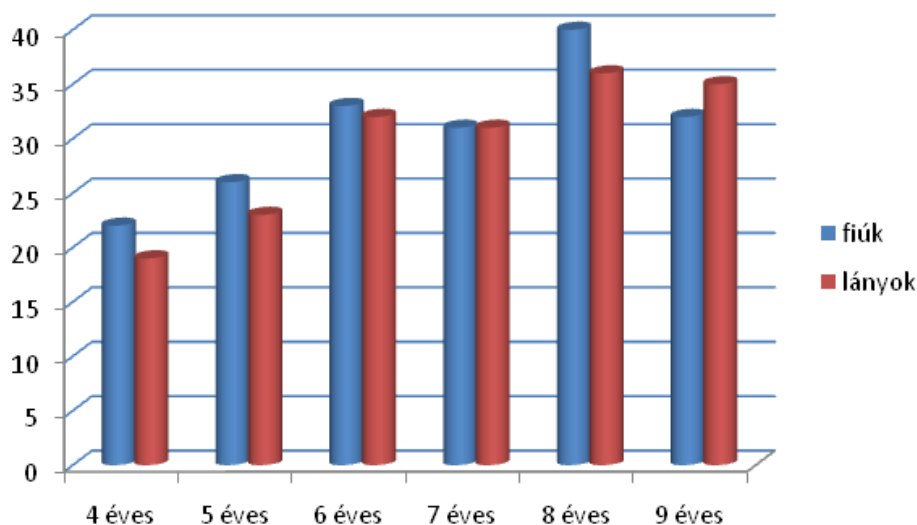
A diagnózisokat figyelemmel kísérve észrevehetjük, hogy az iskoláskorra a tartómozgató apparátus elváltozásai, deformitásai megsokszorozódtak.

Az iskoláskorú fiúkat (7, 8, 9 éveseket) tekintve a szűrési eredmények közül a lúdtalp fordult elő a legnagyobb arányban, majd a hanyag tartás, ezt követte az obesitas (kövérség), a fejletlen mellkas. Az iskoláskorú fiúknál is előtérbe került a kövérség mint diagnózis. A láb statikájának megváltozása a fiúknál jelentős mértékű. A mellkasdeformitások kisebb mértékben fordulnak elő, de a lányok esetében tapasztalt arányt meghaladja.

A vizsgált mintában részt vevő személyek szülei nagyobb részt középiskolát végeztek, ami a testi fejlődés szempontjából kedvezőbb. A gyerekek családi házakban élnek, ami lehetőséget ad a mozgásigény kielégítéséhez (labdázás, kerékpározás). Szükségesnek tartottam ezeket a tényeket megemlíteni a vizsgálati helyszínnel kapcsolatban.

Az eredményeket összevetve megállapítható, sok olyan gyermeket találtunk, akiknél az egyes elváltozások, deformitások halmozottan fordultak elő. Figyelembe kell venni, hogy a halmozott elváltozások, deformitások súlyosbodhatnak, illetve másodlagos deformitások jöhetnek létre.

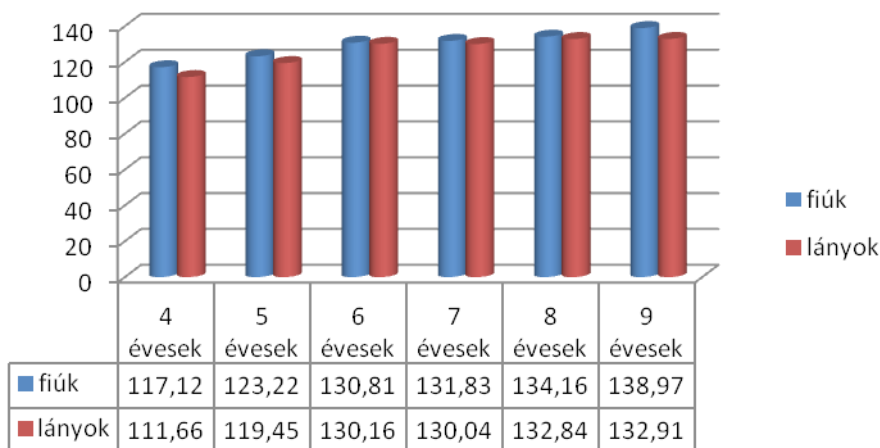
3. diagram: *A tanulók testsúlyának változása*



Az adatokból megállapítható, hogy a gyermekek testsúlya évről évre gyarapodást mutat folyamatosan mindkét nem tekintetében. Érdekes, hogy mindkét nemnél 9 éves korban tapasztalható bizonyos fokú stagnálás, visszaesés a testtömeg változásával kapcsolatban.

4. diagram: *A tanulók testmagasságának változása*

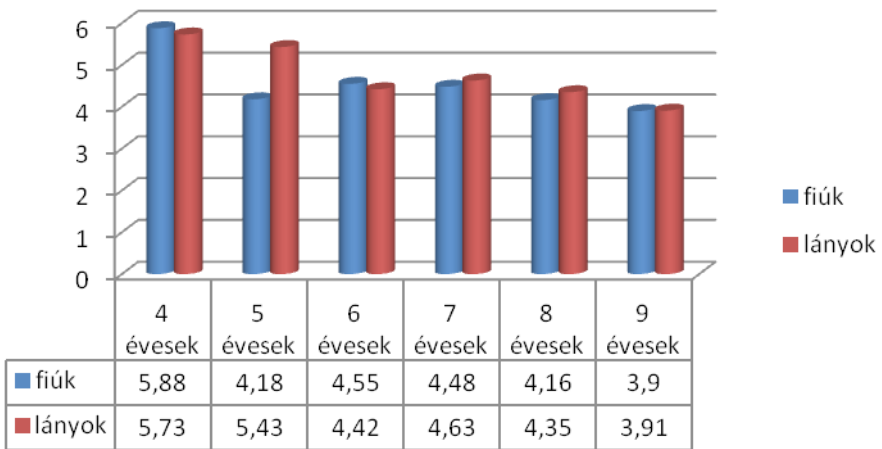
Testmagasság



A grafikonon jól látható az arányos testmagasság változása, ami minden korosztálynál növekvő tendenciát mutat. Jól kivehető, hogy a fiúk és a lányok között még nem beszélhetünk határozott különbségekről a testmagasságot illetően.

5. diagram: A 20 méteres futás eredményeinek változása

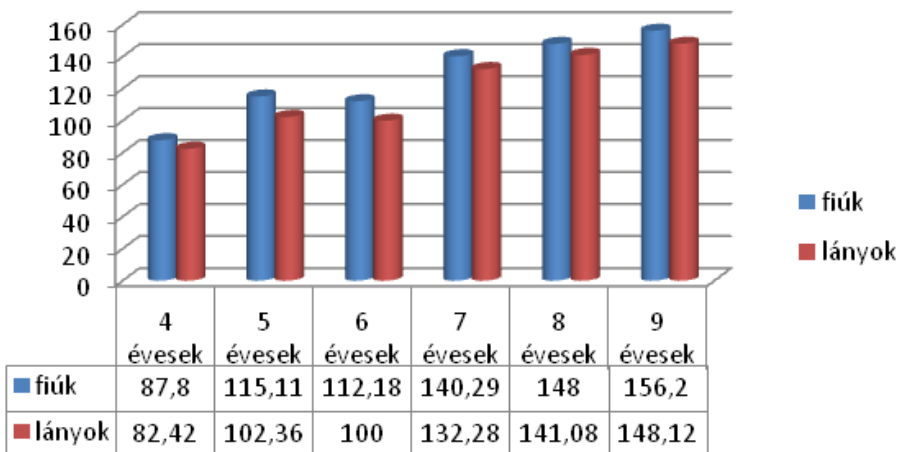
20 méteres futás



Jól kivehető az időeredmények csökkenése, de meg kell jegyezni, hogy a csökkenés nem lineáris, és nem változik látványosan a különböző korosztályoknál és nemeknél. Még nem tapasztalható a későbbi korokban annyira jellemző lemaradás a lányoknál a gyorsasági mutatók tekintetében. A testnevelés oktatásának tartalma megfelel mindkét nem fejlesztési igényeinek.

6. diagram: A helyből távolugrás eredményeinek változása

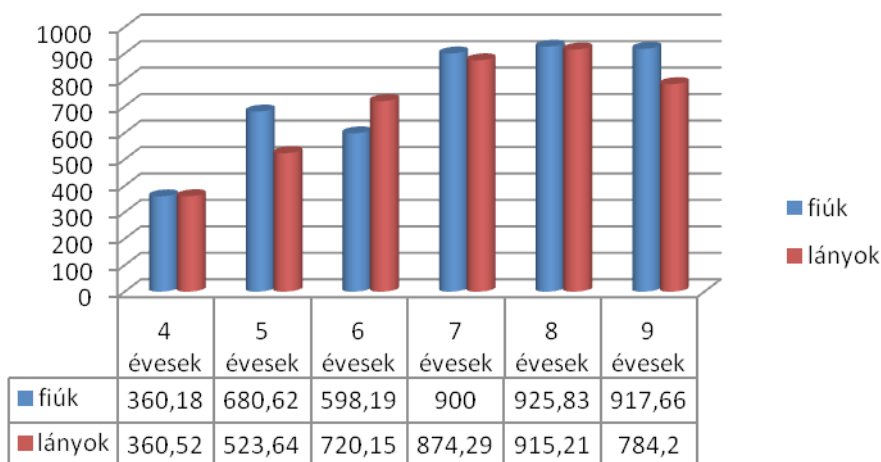
Helyből távolugrás



Az eredmények folyamatos növekvést mutatnak, meg kell azonban jegyezni, hogy a növekedés nem mutat nagy eredményváltozásokat a magasabb korosztályok felé haladva. A lábizmok ereje hasonló fejlettségi szinten van, és ez megmutatkozott a gyorsasági tesztek eredményeiben is.

7. diagram: *A kitartó (6 perces) futás eredményeinek változása*

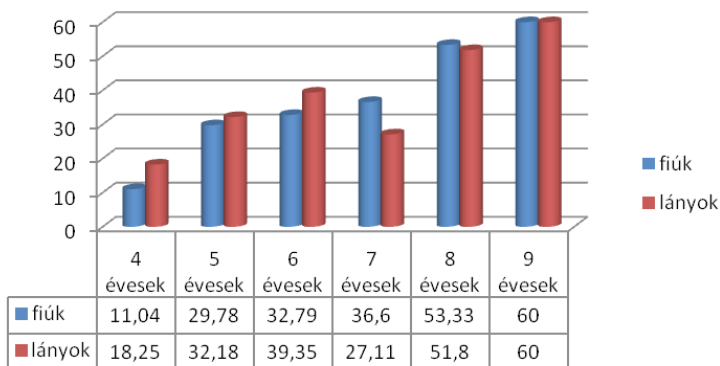
A kitartó futás eredményeinek változása



Ezek elgondolkodtató eredmények, mert az állóképességi mutatók növekedése nem változik olyan gyorsan, mint a testtömeg vagy a testsúly mutatói. Az iskolában már inkább stagnálást vélünk felfedezni. Az állóképesség fejlesztése kiemelt fontosságú feladat, hiszen ez a képesség alapozza meg a tanulók munkabírást az iskolai feladatok sikeres elvégzésében is. Mégis jól látható, hogy az állóképességi mutatók szinte megrekedtek egy meghatározott szinten, aminek a következménye a testnevelési feladatok (atlétika) végzésében később jelentkező sikertelenség.

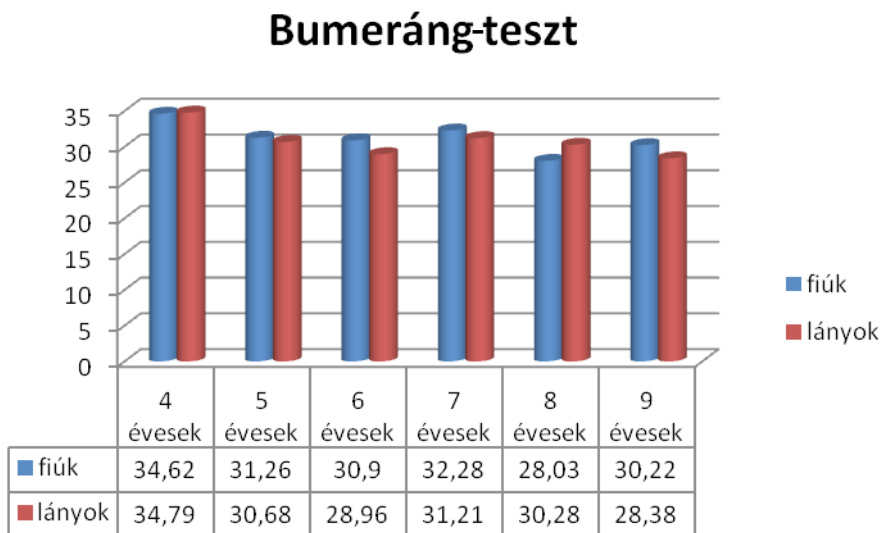
8. diagram: *Az egyensúlyozás értékeinek változásai*

Egyensúlyozás



Látható, hogy a tanulók a magasabb évfolyamok felé haladva mind jobb eredményeket értek el az egyensúlyozási feladat megoldásában. Jól kivehető, hogy nincs meghatározó különbség a fiúk és a lányok között, hiszen ez a képesség kevésbé kötődik az izomrendszer fejlettségéhez. Az óvodások és a kisiskolások között látványos javulás tapasztalható, ami részben a biológiai fejlődésnek, részben az iskolában végzett fejlesztő hatású gyakorlatoknak tulajdonítható.

9. diagram: *A Bumeráng-teszt eredményeinek változásai*



Az ügyességi teszt mutatói eléggé kiegyensúlyozottak, ami a teszten elért eredményeket illeti. A fiúk és a lányok között nincs nagy különbség, hiszen az óvodában és az iskolában egyaránt ugyanazokat a gyakorlatokat végzik. Az a tény viszont már inkább elgondolkodtató, hogy nem tapasztalható lényeges fejlődés a 4 évesektől a 9 évesek felé haladva. Ez részben a mozgás szempontjából megnyilvánuló hasonlóan ingerszegény életmódra vezethető vissza, részben pedig a testnevelési órákon végzett gyakorlatokra, amelyeknek tartalma és nehézségi foka nem követi a magasabb korosztályba lépő tanulók megváltozott igényeit. Ez az adat mindenképpen a tervezés azon részfolyamatainak a fontosságára utal, amelyek során az óvónő illetve a tanító a tanév elején sorra kerülő tantervi feladatok meghatározásánál figyelembe veszi a biológiai érés változásait, valamint az előző tanévben megvalósított motorikus képességek fejlettségének mutatóit.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az elmúlt évtizedben az óvodás és kisiskolás korosztály testnevelése iránti érdeklődés, valamint a testi fejlődés és a motoros kutatás eredményeinek felhasználása tekintetében fordulat következett be. Egyre több megbízható adattal rendelkezünk a 4–10 éves korú gyermekek testi fejlődéséről, kondicionális és koordinációs képességeinek szintjéről, ami egyre inkább keresi a helyét az óvodás- és kisiskoláskorúak testnevelési gyakorlatában. Ebből kiindulva mind meghatározóbb a következtetés, hogy az óvoda és az iskola közötti átmenet

időszakában a teljesítményátlagok mellett fontos az egészséges testi fejlődéssel, az alapvető mozgásformákkal kapcsolatos jártasságok, készségek kialakulásának tanulmányozása. A motoros teljesítmény alapján megállapítást nyert, hogy a motoros fejlődés jellegzetes periódusa, szenzitív szakasza a 6–8 éves korú gyermekek esetében a 7–8 éves életkorra tehető. Az eredmények összegzése alapján kiemelhető, hogy az óvoda és az iskola átmenetének időszaka a mozgásfejlődés és -fejlesztés szempontjából érzékeny és egyben kritikus időszak is, ami minőségileg határozza meg a későbbi életkorokban az egyes testgyakorlati ágak mozgásanyagának elsajátítását.

1. Óvodás- és iskoláskorban a szűrővizsgálatok igazolják, hogy gyerekeinknél a legkülönbözőbb mozgásszervi elváltozások fordulnak elő, ami egyértelműen a megelőzés fontosságára irányítja a figyelmet.

2. Antropometriai vizsgálatok esetében az óvodásoknál és iskolásoknál mindkét testméreti értékben és mindkét nemnél egy-egy eset kivételével az általunk vizsgált gyerekek értékei meghaladták más kutatások antropometriai vizsgálatainak értékeit. Ez a vizsgálatmintánk kisebb elemszámára vezethető vissza. A testmagasság- és a testtömeg-átlagok közötti különbségek szignifikánsak. A legnagyobb különbség mindkét testméretnél, a fiúknál és a lányoknál egyaránt a 7–8 éves kor között adódott. Összehasonlítva adatainkat más kutatások referenciaértékeivel azt tapasztaltuk, hogy az általunk vizsgált gyermekek testmagassága és testtömege meghaladja az említett minták átlagát. Megállapíthatjuk, hogy a testi fejlettség jó alapot teremt a motorikus teljesítményhez.

3. Motorikus tesztekben elért teljesítményeik alapján az óvodások és iskolások igen változó képet mutattak. Megállapítottuk, hogy egyes elváltozások nem befolyásolták a gyerekeket a tesztek elvégzésében (pl. anyag tartás), míg más elváltozások korlátozó tényezőként hatottak (pl. lúdtalp, iksz-láb, kövérség). Ezt a célirányos tervezésnél figyelembe kell venni. *A 20 méteres gyorsfutásban* a legnagyobb különbség a fiúknál a 6–7 éves, a lányoknál a 7–8 éves kor között adódott. Mindkét nemre jellemző, hogy a teljesítmény javulása a vizsgált korosztályok első felében nagyobb mértékű, mint a másodikban. Ennek hátterében a futómozgás javuló koordinációja, célszerűbb kivitelezése állhat. A lányoknál a 7–8 éves korban található második nagyobb különbség arra enged következtetni, hogy náluk ez a folyamat tovább tart, és feltehetően a gyakorlás eredményének függvénye. *A helyből távolugrásban* a legnagyobb változás ideje a fiúknál és a lányoknál egybeesik. Mintánkban a 7–8 éves kor között megfigyelt jelentős fejlődés azonban nem esik egybe a serdülés kezdetéhez kapcsolható fejlődési periódussal. Ennek magyarázata lehet az, hogy a gyorsasági erő első fejlődési csúcsa korábbra helyeződött. A fiúknál az látszik valószínűnek, hogy nem kettő, hanem három csúcs jellemzi a gyorsasági erő fejlődését. *A tartós (6) perces futás* vizsgálata alapján azt tapasztaltuk, hogy a klasszikus értelemben vett állóképesség vizsgálata ebben a korosztályban nehézségekbe ütközik, mert a gyermekek teljesítménye ebben a tekintetben igen variábilis. Ennek oka lehet a monotonia-tűrés és a motiváció hiánya a 6–7–8 éves korban. *Az egyensúly* mérése elsősorban a koordináció kialakulásáról tájékoztat. Jelentős szerepet játszik benne a téri tájékozódó és mozgásátállító képesség is. Feltételezhető, hogy az egyensúlyérzék fejlesztésében több olyan periódus található, amelyben a változás jelentős. *Az akadálypálya* tesztet a komplex motoros ügyesség jellemzésére használtuk. Ez a próba olyan elemeket tartalmaz, amelyek ebben az életkori intervallumban kedvelt mozgásformái a gyermekeknek. A legnagyobb

életkori különbséget a fiúk 4–5 éves és 7–8 éves kor között mutatják. A lányok ettől a mintázattól eltérnek, náluk a 4–5 éves és az 5–6 éves kor között hasonló mértékű különbség figyelhető meg. E mintázatbeli különbség hátterében a véletlen mintavétel, a fiúk és a lányok szerepmintáinak különbsége, vagy más olyan hatás állhat, amelyet még nem ismerünk.

4. Elengedhetetlen a mindennapos testnevelés bevezetése. Az általános pedagógusképzésben a testnevelés tárgy képzését hangsúlyosabbá kell tenni. Maga a gyermekkor és a gyermekkor vége, a serdülőkor kezdete az egészségi állapot három dimenziója (szomatikus, pszichés, szociális) szempontjából viszonylag kiegyensúlyozott. Ez egy alapvetően egészséges korosztály, azonban ezt az időszakot megoldatlan pszichoszociális problémák befolyásolhatják. A rendszeres testedzés mint preventív egészségindikátor fontos része a pszichoszociális egészségnek. A sport, hasonlóan más egészségmagatartásokhoz, kora gyermekkori mintákhoz kötődik.

5. A testnevelés képzési tartalmát bővíteni kell a prevenció, korrekció mozgásanyaggal. A testi nevelés legfőbb területei és szervezői az óvoda és az iskola. Tudományos tény, hogy a korai felismerés és gondozás csökkenti a deformitások számát és mértékét. Az óvoda és az iskola fontos szerepet tölthet be mind a szűrés, mind a gondozás területén.

6. Álláspontunk szerint a probléma megoldását azonban nem jelentheti pusztán a speciális mozgásanyag bevezetése az óvodai és iskolai testnevelésbe, a pedagógusok szemléletváltására is figyelmet kell fordítani (a korai felismerésben). Ehhez minél több lehetőséget kell biztosítani: felvilágosítással, tréninggel, tanácsadással. Figyelmet kell fordítani a mozgásszervi elváltozások javítására is, ez a gyerekek esetében mozgáslehetőségek biztosításával oldható meg. A civilizációs ártalmak rohamos terjedése és a mozgásszegény életmód hozzájárulnak a mozgásszervi megbetegedések számának növekedéséhez, és mint az felmérésünkéből is kiderült, korosztályonként növekszik az elváltozásokban szenvedő gyermekek száma. A nemek arányát tekintve a lány tanulók körében magasabb gyakorisággal regisztrálhatók a tartáshibák, a szkoliózis és az elhízás.

7. Az egészségfejlesztés tárgyat minden osztályban oktatni kell, intézményes keretek között tudunk a tanulói ifjúságra a legkönnyebben hatni.

8. A bemutatott motoros fejlődés alapján a jellegzetes periódusok szenzitív szakaszait lehet megfigyelni. Mivel a különbségek nagy része statisztikailag igazolt, többségükben igen erősen szignifikánsak, mindez azt jelenti, hogy a különbségeket nem a véletlen okozza, hanem szisztematikus, a fejlődésre ható tényezők hozzák létre.

AJÁNLÁSOK

A mozgásszervi elváltozások korai, óvodás- és kisiskoláskorban történő felismerésének jelentősége napjaink egyik, érdeklődésre számot tartó témája. Ez a kérdéskör egyaránt foglalkoztatja az orvost, a pedagógust, a szülőt, amit mi sem bizonyít jobban, mint az e témában megjelent publikációk jelentős száma. Álláspontunk szerint a probléma megoldását azonban nem jelenti pusztán a pedagógusok szemléletváltása (a korai felismerésben), figyelmet kell fordítani az elváltozások javítására is. Ehhez minél több mozgáslehetőséget kell biztosítani minden nap az óvodának és az iskolának. Az iskoláskor előtti és általános iskolás tanuló testnevelését szabályozó alapkódokumentumok utalnak arra,

hogy a helyes testtartás kialakítását és fenntartását szolgáló gyakorlatanyag alkalmazása minden évfolyamon – feladatként jelentkezhet prevenciós, korrekciós mozgásanyagok alkalmazásával. Véleményünk szerint a pedagógusképző egyetemeken az alapképzésbe választható tantárgyként kell bevezetni a Gyógytestnevelési alapismeretek című tárgyat. A tantárgy keretében a hallgatók megismerkednének a mozgásszervi elváltozások prevenciójával és korrekciójával, valamint a mozgásanyag pontos végrehajtásával. A mozgásszervi elváltozások prevenciója a mindennapok gyakorlatába épüljön be, korrekciója célirányos többlet testneveléssel valósuljon meg. Távlati feladat lenne az óvodások és kisiskolások prevenciós, korrekciós mozgásanyagát kiterjeszteni a felmenő iskolarendszer diákjaira is. Iskolába lépéskor az első hirtelen megnyúlás (testmagasság) után jön a serdülőkor, ami szintén egy veszélyes életszakaszt jelent a mozgásszervi elváltozások kialakulásában. Az ifjúság egészségi állapotára intézményes keretek között tudunk a legjobban hatni. Úgy gondoljuk, hogy a 6–7–8 éves kor a mozgás szempontjából egy komplex, érzékeny szakasz. Ezen belül is a 7–8 éves kor, amelyben a legtöbb az első- vagy másodrendű különbség, s így ez a fejlődés és fejlesztés szempontjából érzékeny és egyben kritikus periódus, mert a fejlesztés esetleges elmaradása jelentős deficittel járhat. A kutatások feltűnően magas arányban mutatják ki a mozgásszervi elváltozásokat és a motorikus képességek fejletlenségét már az óvodás korosztályban, melyek az életkor előrehaladtával tovább emelkednek. Tudjuk, hogy ebben szerepet játszik, hogy csökken a mozgáslehetőség, ezzel szemben nő a gyermek fizikai és szellemi követelményrendszere. Törekedni kell tehát a gyermekek mozgásigényének kielégítésére, mivel a mozgás rendszeressége a mozgásszervek, főleg az izomzat, a csontok egészséges fejlődését szolgálja. Az életkor előrehaladtával a hormonális változások is megkövetelik a mozgást, különösen a lányok esetében, akik hajlamosak a tartáshibákra, és motorikus képességeik fejlődése is visszaeső tendenciát mutat.

The examination of body development and motor skills in the transition period between kindergarten and school

Summary:

The motoric tests studied the advanced state of conditional and coordination abilities. By the analysis of the results it was concluded that in the transition period between nursery and school, besides the averages of performance, the studies of basic development of skills connected to the fundamental forms of motion are also important. In the studies of age-dependent differences based on the motor performances it was found that the sensitive period of motor development in case of 6-8-year-old children is statistically proven to be at the age of 7-8. It occurs not by chance but as a result of systematic factors influencing the development. Based on the results it can be pointed out that the transition period between the nursery and the school is a very sensitive and crucial period from the point of view of motion development. This period may determine the acquisition of different types of motion needed in the different branches of sport in later ages.

Keywords: somatic development, motor performance, transition between nursery and school, development of motion

Felhasznált irodalom:

- Bakonyi, F. – Nádori, L. (1978): Adatok a 4–12 évesek mozgáskoordinációjának életkori szintjéhez. Sport, Budapest, 50-51. p.
- Bakonyi, F. – Nádori, L. (1978): Óvodások és kisiskolások körében végzett vizsgálatok tapasztalatai. A sport és testnevelés időszerű kérdései 13. Budapest, 5-20. p.
- Bakonyi, F. (1981): A 3–6 éves óvodások testi fejlődése, fizikai erőnléte és motorikus szintje. Budapest.
- Barabás A. (1994): Kisiskolások fizikai erőnlétének vizsgálata. Győri P.: Óvodások, kisiskolások szomatikus nevelése. Veszprém. 15-38. p.
- Bartha, O. (1983): Az ortopédia tankönyve. Medicina, Budapest, 77. p.
- Bíróné, N. E. (2004): Sportpedagógia. Dialóg Campus Kiadó. Budapest-Pécs, 82-95. p., 210-212. p.
- Bucsy, Gné (1996): Az óvodai testnevelés hatása a gyermek mozgáskoordinációjának fejlődésére. In Győri P. (szerk.): A gyermekek fizikai állapotának kritikus mutatói. Tanulmányok. Veszprém. 77-86. p.
- Eiben, O. – Pantó, E. (1980): Növekedési értékek Magyarországon 3–18 éves fiúk és lányok testmagasság, testtömeg és testmagasságra vonatkoztatott testtömeg referenciaértékei. Gyermekgyógyászat. 38. 242-253. p.
- Elstad, J. L. (1998): The psycho-social perspective on social inequalities in health. Sociology of Health and Illness, 200. évf. 5. sz. 598-618. p.
- Falus, I. (szerk.) (1996): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 540. p.
- Farmosi, I. (1999): Mozgásfejlődés. Dialóg Campus Kiadó. Budapest-Pécs, 14. p., 17. p.
- Farmosi, I. – Gaál, Sné (2007): Óvodások és kisiskolások testi és mozgásfejlődése. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 36. p.
- Fehérné, (1996): Mozgás és egészség. Hungarofit. Mérd magad! Útmutató Kiadó, Budapest. 15-16. p.
- Gaál, Sné – Bencze, Sné (2000): Prevenció és korrekció a 3–10 éves korú gyermekek testnevelésében. Szarvaspress, Szarvas, 5-87. p.
- Gaál, Sné – Bencze, Sné (2004): A testnevelés mozgásanyagának feldolgozása a 3–10 éves korosztály számára (szerzői kiadás). Szarvas, 9-216. p.
- Gárdos, M. – Mónus, A. (1982): Gyógytestnevelés. Testnevelési Főiskola, Budapest, 115. p., 119. p.
- Győri, P. – Nemessúri, M. (1986): A 4–6 éves óvodások állóképességének vizsgálata. Mozgáskultúra és teljesítmény. MTA. Veszprém, 51. p.
- Kunos, Ané (1980): Óvodás korúak gyorsasági ereje és állóképessége. A sport és testnevelés időszerű kérdései. 22. Sport, Bp. 39-80. p.
- Makszim, I. (2002): A testnevelés elmélete és módszertana. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 107. p.
- Mészáros, J. (1990): A gyereksport biológiai alapjai. Sport, Budapest, 51. p.
- Mészáros, J. (1990): Sportantropometria, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nádori, L. (2005): Edzés, versengés címszavakban. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 22. p., 42. p., 93. p.
- Ozsváth, F. – Szigeti, L. (1982): Az egészséges életmód és a diáksport alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 51. p.

- Prisztóka, Gy. (1998): Testneveléstudomány. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 52. p.
- Rétsági, E. (2004): A testnevelés tantárgypedagógiája. Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs, 61. p.
- Seyffarth, H. (1977): Gyermekedről van szó. Gondolat Kiadó, Budapest, 18. p.
- Somhegyi, A. (2001): Egészségnevelés. 42. évf. 4. sz. 278-281. p.

TANÁRAINK,
MUNKATÁRSAINK
TEVÉKENYSÉGE ÉS
PUBLIKÁCIÓI



Mgr. Balažević Éva¹ egyetemi docens

KONFERENCIA

- Zenehallgatás: az általános iskola 3. és 4. osztályában. Korszerű módszertani kihívások. Nemzetközi konferencia. Szabadka, 2010. szeptember 23-25.

EGYÉB ELŐADÁSOK

- 2010. dec. 17-18. Szakmai előadás a továbbképzésen levő óvónők számára. Játék és zene - zene és játék.



Beke Ottó tanársegéd

PROJEKTUM

- Ouest-Est: dynamiques centre-périphérie entre les deux moitiés du continent. Des regards pluridisciplinaires (Nyugat-kelet: centrum-periféria dinamikák a kontinens két-harmada között. Pluridisziplináris közelítések)
- A vajdasági magyar irodalom interkulturális kontextualizációja

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Pragmatizmus a digitális térben és represszió - a határon. Western-Eastern Europe: Centre-Periphery Dynamics. Krakkó, 2010. augusztus 29–szeptember 4.

HAZAI KONFERENCIA

- Alakmások - hamismások - alteregók - heteronimák, 2010. október 23., Újvidék (Látható és hallható maszkok)

EGYÉB ELŐADÁSOK

- Az irodalomelmélet nyelvfilozófiai alapjai. Saussure, Wittgenstein, Heidegger, Austin, Derrida, 2010. január 21., Pécs (Az olvasás temporalitása mint a játék lehetősége)
- XXXVIII. Tokaji Írótábor. 2010. augusztus 11-13., Tokaj
- IV. Találkozó a Balkán kapujában interdisziplináris konferencia. A kulturális különbözőség esélyei; a vendégszeretet etikája, poétikája, politikája, 2010. november 3-6., Pécs

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- A Berta Ferenc Zsebszínház története I. fejezet. Egy színházi darab és egy sikeres évad. In: Bene Annamária szerk. 2009. Évkönyv 2009. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 56-62.
- Fény és véletlen. Moholy-Nagy László fotogramjairól. In: Horváth Futó Hargita, Hózsá Éva, Ispánovics Csapó Julianna szerk. 2010. Régió-lapozó. Kód - irodalom - kultúra - régió V. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar. 108-114.

¹ 2011: doktorált

- Egy értelmezés heveny lefolyása. Herceg Jánosról, Szentelekyről és a couleur locale-ről. In: Fekete J. József szerk. 2010. Herceg János centenárium (1909-2009). Újvidék: Forum Könyvkiadó. 74-83.
- Látható és hallható maszkok. In: Csányi Erzsébet szerk. 2010. Alteregő. Alakmások - hamismások - heteronimák. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium. 57-75.
- Abi al-Maarri és a posztalkímia. Vár Ucca Műhely 2010/3.: 97-100.
- Tudás a digitális térben. Kilátó 2010/1.: 22.
- Valós tér szemben a monitorral. Kilátó 2010/4.: 22.
- Egy másik testtel. Kilátó 2010/8.: 22-23.
- Az emlékezés narratív kerete 2010/11.: 24.
- Narrativizálódó intermedialitás?! A triviális kultúra termékeinek narrativitása. Kilátó 2010/13.: 24.
- Narrativizálódó intermedialitás?! A triviális kultúra termékeinek narrativitása (2.). Kilátó 2010/14.: 22.
- Narrativizálódó intermedialitás?! A triviális kultúra termékeinek narrativitása. (3.). Kilátó 2010/15.: 22.
- Pragmatizmus a digitális térben. És represszió a határon. Kilátó 2010/33.: 23.
- Pragmatizmus a digitális térben. És represszió a határon. Befejező rész. Kilátó 2010/39.: 22.
- Vajdasági emlék-montázs. Magyar Napló 2010/6.: 37-42.
- Látható és hallható maszkok (részlet). Kilátó 2010/49.: 21.



Dr. Bene Annamária² egyetemi docens

ÖSZTÖNDÍJ

- 2010. március 1-31.: JoinEU-SEE Research Grant, University of Turku, Faculty of Humanities, Finno-Ugric Languages, Turku, Finnország

PROJEKTUM

- 2010. december 31-ig: a „Kód, irodalom, kultúra, régió“ (148013D) tagja

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- 2010. április 28-29.: Science for education - education for science. International conference in honour of 50 years of the Hungarian teacher training in Nitra, Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, Nitra, Szlovákia;
- 2010. november 26-27.: Филолошка истраживања данас. Језик, Књижевност, Култура, Међународна конференција, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Белград

MEGJELENT KÖNYVEK

- Retorikai olvasókönyv. Tankönyv és szöveggyűjtemény. Forum Könyvkiadó-Újvidéki

² 2011: rendkívüli egyetemi tanár

Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Újvidék-Szabadka, 2010., 153. pp., ISBN 978-86-323-0766-7; COBISS.SR-ID 246638343

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Another Look at the Syntax of Hungarian Verbal Particles. *Jezikoslovlje* 11. (2): 131-153. pp., UDC 811.511.141'367.625, ISSN 1331-7202, UDK 808.62(05) (M21);
- NP or DP? The Case of Serbian. IN: *Peti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura, Zbornik radova II*. Уред. Subotić, Ljiljana–Ivana Živančević-Sekeruš, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2010., 747–754 pp., UDC 811.163.41'373.74.; I SBN 978-86-6065-043-8, COBISS.SR-ID 253589767 (M33);
- Amikor a cselekvő igék nem mindig cselekvők... IN: *Tudomány az oktatásért-oktatás a tudományért. Absztraktok*. Kozmács István, Vančová Ildikó szerk., Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií, Nitra, 2010., 13. p., ISBN 978-80-8094-678-6, EAN 9788080946876 (M34);
- O internoj strukturi mađarskog kauzativnog sufiksa – About the internal structure of Hungarian causative suffix. IN: *Филолошка истраживања данас. Језик, Књижевност, Култура. Међународна конференција, Београд, 26-27. новембар 2010. Уред. Вучо, Јулијана–Љиљана Марковић–Александра Вранеш, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Београд, 2010., 40. стр., ISBN 978-86-96419-99-6, COBISS.SR-ID 179917836 (M34);*
- A vajdasági magyar középiskolai tanulók aki, ami, amely(ik) vonatkozónévmás-használata. IN: *Régió-lapozó: Kód – irodalom – kultúra – régió V*. Horváth Futó Hargita, Hózsá Éva, Ispánovics Csapó Julianna szerk., Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2010., 17-23. pp., ISBN 978-86-6065-060-6, COBISS.SR-ID 258163207 (M45);
- Néhány gondolat a köznyelvi -t képzős melléknévi igenévről. *Dévavári Beszédes Valéria, Silling Léda szerk., Grafoprodukt, Szabadka, 2010., 52-60. pp., ISBN 978-86-88073-02-8, COBISS.SR-ID 256242183 (M45);*
- A tárgyas alapigéjű határozói igenevek és Burzio általánosítása. *Létünk* 2010/3.: 119-128. pp., UDC 811.511.141:81-366.57, ISSN 0350-4158, COBISS.SR-ID 4664578 (M53)

SZERKESZTÉS

- Korszerű módszertani kihívások. Bene Annamária szerk., Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2010., ISBN 978-86-87095-08-3, COBISS.SR-ID 255685127 (M36)

NEMZETKÖZI SZERKESZTŐBIZOTTSÁGI TAG

- Szenvedély és szolgálat. *Tanulmányok a hatvanesztendő Silling István tiszteletére*. Dévavári Beszédes Valéria-Silling Léda szerk., Grafoprodukt, Szabadka, 2010., 512 pp., ISBN 978-86-88073-02-8, COBISS.SR-ID 256242183 (M41)



Dr. Bogner István rendes egyetemi tanár

VENDEGTANÁR

- Vendégelőadás, Szegedi Tudományegyetem, Germanisztikai Tanszék

DÍJ, KITÜNTETÉS

- A Történelmi Szent György Lovagrend tisztikeresztje

MEGJELENT KÖNYVEK

- Abriss der Geschichte der deutschen Sprache und der historischen Grammatik des Deutschen. Verlag: LaVik 92-TIMP Bačka Topola - Budapest, Maria Theresiopel - Subotica - Szabadka 2010. 260. p. ISBN 978-86-87561-10-6

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Stephan Bogner, Futur I und II. In Elke Hentschel (Hrsg) (2010): Deutsche Grammatik, Walter de Gruyter, Berlin - New York. S. 91-96. p.

KÖZÉLETI SZEREPVÁLLALÁS

- Vajdasági Pax Romana alelnöke



Csapó Mónika tanársegéd

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Csapó, Mónika–Ivanović, Josip: Egy hatékony fejlődésvizsgáló rendszer, a DIFER. Korszerű módszertani kihívások. Nemzetközi konferencia. Szabadka, 2010. szeptember 23-25.
- Ivanović, Josip–Csapó, Mónika: Tartalom és módszer a korszerű didaktikában. Korszerű módszertani kihívások. Nemzetközi konferencia. Szabadka, 2010. szeptember 23-25

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Csapó, Mónika–Ivanović, Josip (2010): Egy hatékony fejlődésvizsgáló rendszer, a DIFER, In: Bene Annamária (ed.)(2010): Korszerű módszertani kihívások, Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, E-Book – ISBN: 978-86-87095-0706
- Ivanović, Josip–Csapó, Mónika (2010): Tartalom és módszer a korszerű didaktikában, In: Bene Annamária (ed.)(2010): Korszerű módszertani kihívások, Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, E-Book – ISBN: 978-86-87095-0706
- Csapó Mónika (2010): Részképességszavarok, Új kép – Pedagógusok és szülők folyóirata, XII. 1-2. pp. 22-40.

EGYÉB - TOVÁBBKÉPZÉS

- SPECIJALISTIČKA OBUKA NASTAVNIKA GRAĐANSKOG VASPIDANJA 2010 – 100 óras képzés polgári nevelés tantárgyból, Belgrád, 2010. szeptember 11-től 2010. december 5-ig.



Dr. Czékus Géza rendes egyetemi tanár, dékánhelyettes

SZAKMAI ELŐMENETEL

- ECDL - tanfolyam

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre Fakulta stredoeurópskych štúdií Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra Közép-európai Tanulmányok Kara -Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért. Nyitra, 2010. 04. 28-29.
- International conference: Natural and artificial ecosystems in the Somes- Cris- Mures-Tisa river basin. Arad, 2010. 05. 07.
- Korszerű módszertani kihívások. Nemzetközi konferencia. Szabadka, 2010. szeptember 23-25.
- Kárpát-medencei Nemzetközi Módszertani Konferencia Lehetőségek és alternatívák. Kaposvár, 2010. 10. 08.
- II simpozijum biologa Republike Srpske, Banja Luka, 2010. 11. 4-6.

HAZAI KONFERENCIA

- XLIX Kongres Antropološkog društva Srbije sa međunarodnim učešćem. Vrdnik, 2010. 05. 31. - 06. 04.

EGYÉB ELŐADÁSOK

- Akkreditált továbbképzés: az interaktív tábla használata. Szabadka, 2010. 01. 5.,
- 140 éves a bajai tanítóképzés 1870-2010 - meghívott előadó

MEGJELENT KÖNYVEK

- Czékus Géza, Horák Rita 2010: Biológia. Tankönyv a tanítóképző hallgatói számára (e-book). Szabadka: MTTK.

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Czékus Géza 2010: A darwinizmus mai tolmácsolása. Létünk 1. 84-99. ISSN 0350-4158 575.8
- Czékus Géza 2010: A lefordított tankönyvek buktatói. In: Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért. Absztraktok. Nitra: Fakulta stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantina Filozofa v Nitre 21-22. ISBN 978-80-8094-687-6 EAN 97880180946876
- Czékus Géza 2010: Some opportunities that are not fully exploited in the education of environment and nature and society science. In: Bene A. (szerk): „Modern Methodological Aspects” IV. International Scientific Conference September 23-25, 2010 Subotica, Serbia University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty – Final Program and Abstracts. ISBN 978-86-87095-08-3 pp. 37-38.

- Czékus Géza 2010: Some opportunities that are not fully exploited in the education of environment and nature and society science. In: Bene A. (szerk): „Modern Methodological Aspects” Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar - DVD. ISBN 978-86-87095-08-3 pp. 37-38.
- Czékus Géza 2010: A temetőpedagógia létjogosultsága az oktatásban. In: Bencéné Fekete A. (szerk.): I. Kárpát-medencei Nemzetközi Módszertani Konferencia. Lehetőségek és alternatívák. Absztraktfüzet. Kaposvár ISBN 978-963-9541-12-2. p. 61-62.
- Cekuš Geza 2010: The role of the cemetery in the education of biology. In: Pavlović B.B. (edit.): II simpozijum biologa Republike Srpske 4-6. nov. 2010: Programme and Abstracts. Univerzitet u Banjoj Luci OJ PMF Studijski program Biologija, Banja Luka ISBN 978-99955-21-18-9. 98-99.
- Czékus Géza 2010: A lefordított tankönyvek buktatói. In: Tudomány az oktatásért, oktatás a tudományért Veda pre vzdelanie – vzdelanie pre veu Science for Education – Education for Science Neveléstudományi szekció. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta stredoeurópsych študií, Nitra, ISBN 978-80-8094-797-2, EAN 9788080947972, 33-36.



Dr. Francišković Dragana egyetemi docens

PROJEKTUM

- Ivo Andrić u evropskom kontekstu, Institut für Slavistic, Graz

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- 1) Ivo Andrić u evropskom kontekstu, Institut für Slavistic, Graz
- 2) Savremeni metodički izazovi, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica, 23-24. septembar 2010.

HAZAI KONFERENCIA

- Uvođenje dvojezičnosti na srpskom i engleskom jeziku u obrazovne institucije u Vojvodini, Novi Sad, Vlada AP Vojvodine

EGYÉB ELŐADÁSOK

- Komunikativne sposobnosti učitelja u dvojezičnoj sredini, Konferencija: Uvođenje dvojezičnosti na srpskom i engleskom jeziku u obrazovne ustanove u Vojvodini, Novi Sad, 23. septembar 2010.

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Metodički pristup delu I. Andrića - „Priča o kmetu Simanu” u: Zbornik radova sa međunarodne konferencije Savremeni metodički izazovi, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica, 2010. ”Dodir Istoka i Zapada u Andrićevom delu” u : Ivo Andrić u austro-ugarskom periodu, Institut für Slavistic, Graz, 2010.



Dr. Gábrity Molnár Irén

az Újvidéki Egyetem Közgazdasági Karának rendes egyetemi tanára

VENDÉGTANÁR

- Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

DÍJ, KITÜNTETÉS

- Az Újvidéki Egyetem Közgazdasági Kara (Szabadka) fennállásának 50. évfordulója alkalmából Ezüst Emléklap (Srebrna povelja)

PROJEKTUM

- 1) Témavezető, tanulmányíró a „Strukturne karakteristike i potencijali razvoja ljudskih resursa vezano za proces pridruživanja EU u severnom delu Autonomne pokrajine Vojvodine” projektumban. Kutatáskoordinátor Regionális Tudományi Társaság (Szabadka) és a Vajdasági Autonóm Tartomány, Stručna služba za realizaciju Programa privrednog razvoja AP Vojvodine i Centra za Strateško ekonomska istraživanja “Vojvodina CESS” Novi Sad, támogató Osztrák Fejlesztési Agenció (ADA) Bécs. 2009-2010.
- 2) Kutatócsoport-vezető, tanulmányíró az „Integrating (trans)national migrants in transition states (IMIG)” projektumban. Research project in the framework of the co-operation programme SCOPES (2010-2013); Submitted to the Swiss National Science Foundation (SNSF), Department of Geography, University of Bern, Swiss; Geographical Research Institute, Hungarian Academy of Sciences, Budapest, Hungary; Centre for Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences, Pécs, Hungary; Department of Geography, University of Novi Sad and Dr. Irén Gábrity Molnár Scientific Association for Hungarology Research, Subotica, Serbia. (2010-2013);
- 3) Kutatócsoport-vezető, tanulmányíró: „The borderline as an axis of innovation”, IPA HUSRB/0901/2.1.3. APPLICATION ID: HU-SRB/0901/213/028. Lead Beneficiary: Centre for Regional Studies of Hungarian Academy of Sciences, Pécs, Alföldi Tudományos Intézet, Kecskemét. Partner: (Itt van egy felesleges üres hely) Regional Scientific Organisation (Regionális Tudományi Társaság) Szabadka, Associated Partner: Mórahalom Város Önkormányzata (2010-2011).

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- 1.). „Istraživanje kvaliteta života na severu Vojvodine”, moderátor szekcije br. 4 i predavanje na 4. međunarodnom simpozijumu „Akademik Berislav Beta Berić” Održivi regionalno-demografski razvoj. Organizator: IV Vojvodine, Pokrajinski Sekretarijat za socijalnu politiku i demografiju, Univerzitet Novi Sad, Matica Srpska. 11-12. novembar. 2010. Velika sala Skupštine, Novi Sad.
- 2.). “Oktatás és ifjúság a régiókapcsolatokban”, IPA - INNOAXIS projekt-nyitó konferencia: A határ, (Nem kell a vessző) mint innovációs megújulási tengely, Helyszín: Szabadka, Szakegyesületek és Társulatok Szövetségének székháza, 2010. november 16.

HAZAI KONFERENCIA

- 1.) „Tehetségpontok a tehetségeknek Vajdaságban - rejtett tartalékaink”, előadás Tehetségpont alapítóinak tanácskozásán, 2009. december 10-én, a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar dísztermében Sólyom László Köztársasági Elnök jelenlétében, Szabadka.
- 2.) “Képzés-esélyek-lehetőségek” előadás az Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete III. Közoktatási Konferenciáján, Szabadka, 2010. február 20.
- 3.) “Vallási tudat és magatartás a multietnikus Vajdaságban” előadás a Vajdasági Pax Romana „Keresztény értékek a nevelésben” tematikus tanulmányi napján. Szabadka, 2010. június 19.

EGYÉB ELŐADÁSOK

- 1.) „Az oktatási rendszerek felépítése és a kisebbségi oktatás sajátosságai”, előadás-sorozat az Identitás Kisebbségkutató Műhely Oktatás-kutató képzésén, Bolyai Tehességondozó Gimnázium, Zenta, 2010. március 13. Szerbia
- 2.) “Vajdaság emberi erőforrása és a fiatalok esélye a térségben”, előadás a Szegedi Társadalomtudományi Szakkollégium hallgatói előtt, Szabadka, Diákkollégium könyvtára, 2010. október 9.

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- 1. Gábrity Molnár Irén: A tehetségapótlás esélyt jelent, In: Új Kép, Pedagógusok és szülők folyóirata, 2010 január-február., XIII. évf. 1-2 szám, ISSN 1450-5010, Kiadó: Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka, <http://www.ujkep.net/fex.page:tanulmanyok> (2010. jan. 26)
- 2. Gábrity Molnár Irén: A menekültek betelepülésével a Vajdaság már nem ugyanaz, In: Aracs, A délvidéki magyarság közéleti folyóirata, X. évf. 1. szám. 2010. április 15. pp. 54-58.
- 3. Gábrity Molnár Irén: A vajdasági magyarok emigrációs motívumai. In: Vándorlókisebbségek. Etnikai migrációs folyamatok Közép-Európában történeti és jelenkori metszetben. (Szerk.: Kupa László), Kiadó: Pécsi Tudományegyetem és a Bookmaster Kft. Pécs. 2010. pp. 117-126.
- 4. Gábrity Molnár Irén, Csányi Erzsébet, Takács Márta: A magyar tudományos hálózat szereplői, működése, teljesítménye és együttműködési lehetőségei Szerbiában, In: Magyar-magyar interdiszciplináris kutatások, intézményi együttműködések lehetősége, (Szerk.: Fedinec Csilla). MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága, Budapest, 2010. pp. 129-144.
- 5. Ricz András, Gábrity Molnár Irén: A Vajdaság régiókapcsolatai a Dél-Alfölddel, In: Régió a hármashatár mentén, Dél-Alföldi Régió, (Szerk: Soós Edit és Fejes Zsuzsanna), Szegedi Tudományegyetem, Állam- és Jogtudományi Kar, Politológiai Tanszék, Szeged, 2010. pp. 76-93.
- 6. Gabrić-Molnar Iren: Istraživanje kvaliteta života na severu Vojvodine, In: Zbornik matice srpske za društvene nauke, 131. (Urednik: Časlav Ocić). Matica Srpska Novi Sad, 2010. UDC 316.728(497.113). Originalni naučni rad. pp. 497-505.
- 7. Felnőttképzési koncepció – a vajdasági szörvényben élő magyarok számára, Társszerzők: Dr. Gábrity Molnár Irén, Dr. Somogyi Sándor, Takács Zoltán, Ricz András, Veréb Miskolczi Zsófia, Császár Molnár Anna. In: Regionális Tudományi Társaság Évkönyv 2009., RTT 2010. Szabadka, pp. 111-196.

- 8. Gábrity Molnár Irén: A magyarok regionális tudata és európai orientáltsága a Vajdaságban. In: Lendületben a regionális tudományig, Tiszteletkötet dr. Somogyi Sándor részére. (Szerk.: Takács Zoltán, Ricz András) Regionális Tudományi Társaság, 2010. Szabadka. pp. 222-245.
- 9. Gábrity Molnár Irén: A vallásgyakorlás jellemzői Vajdaságban, In: Vajdasági Pax Romana Évkönyv 2009-2010. (Szerk.: Paskó Csaba, Bogner István, Béres Zoltán) Szabadka, 2010. pp. 100-124.



Grabovac Beáta tanársegéd

ÖSZTÖNDÍJ

- Fond za mlade talente Republike Srbije

PROJEKTUM

- Kontextus, Vajdasági magyar irodalom – kontextusok – identitáskódok
- Vojvodanska mađarska književnost – konteksti – kodovi identiteta
- 2011 - 2014; A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban, a modern európai régiómodellben
- A kétnyelvűség és a nyelvi érzelm kifejezés vizsgálata Vajdaságban, 2011 - 2014

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Hasonlóságok és különbségek – egynyelvű és kétnyelvű nyelvi fejlődés és működés. Korszerű módszertani kihívások. Nemzetközi konferencia. Szabadka, 2010. szeptember 23-24.

HAZAI KONFERENCIA

- „A beszéd módozatai” tudományos nyelvészeti konferencia, Újvidék, 2010. november 17-18. (A beszéd realizálása többnyelvű környezetben témában, cím: Az érzelmi működés nyelvi reprezentációja egy- és kétnyelvű személyeknél)

EGYÉB ELŐADÁSOK

- Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium „Kutatói Szakkollégiuma”

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Hasonlóságok és különbségek – egynyelvű és kétnyelvű nyelvi fejlődés és működés, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2010
- Érzelmi működés és a kétnyelvűség pszichológiája - az „új hullám”, Újvidék, BTK, 2010
- SZEMÉLYISÉG, SZOCIALIZÁCIÓ, ÉRZELMI MŰKÖDÉS ÉS KÉTNyelvűség, in press, BTK, 2010



Hegedűs Katalin tanársegéd

**Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar és
Szabadkai Műszaki Szakfőiskola**

SZAKMAI ELŐMENETEL

- Phd hallgató, Filológiai Kar, Belgrád

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Filološka Istraživanja Danas, Beograd, 2010. december

HAZAI KONFERENCIA

- A Magyar Tudomány Napja a Délvidéken 2010.

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- 1. Kultúra. Illem, nevelés (Rotterdami Erasmus illemkönyveiről). In: HÍD, 2010. december. Fórum Könyvkiadó, Novi Sad.
- 2. Tolerancija i zapadno-evropsko hrišćanstvo do vremena prosvetiteljstva. In: Rukovet, Broj 10-12/2010. Iydavač:Književna Zajednica Subotica.
- 3. Karl May i Kina. In: Zbornik Radova FID



Horák Rita tanársegéd

SZAKMAI ELŐMENETEL

- 2008. december 1-től tanársegéd

MEGJELENT KÖNYVEK

- Czékus G. – Horák R.: Biológia - tankönyv a tanítóképző kar hallgatói számára. MTTK Digitális Tankönyvtár, Szabadka, 2010.



Dr. Hózsza Éva³ rendkívüli egyetemi tanár

**Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka és
Magyar Nyelv és Irodalmi Tanszék, Újvidék**

PROJEKTUM

- Kód – irodalom – kultúra – régió. BTK, Újvidék. Száma: 148013. és tartományi irodalomtudományi projektum, BTK – Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Kosztolányi Dezső születésének 125. évfordulóján, Magyar Tudományos Akadémia,

³ 2011: rendes egyetemi tanár

Budapest, május 7.; I. Kárpát-medencei Mentálhigiénés Kollégium, Debrecen, 2010. október 7–9.

HAZAI KONFERENCIA

- Alakmások – hamismások – alteregók – heteronimák, BTK és Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2010. okt. 23. Az előadás címe: Nincs olyan Don Quijote, aki ne maradna egyedül.

EGYÉB ELŐADÁSOK

- márc. 9.: Kosztolányi-kisértetek. Svetozar Marković Gimnázium, Szabadka;
- márc. 26.: Kosztolányi és a fordítás. A tudományos tanácskozás vezetése, Kosztolányi Dezső Napok, Városi Könyvtár, Szabadka;
- márc. 27.: Az olvasási módszerek „élvezetes” integrálása. TANOM, Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete, Újvidék;
- ápr. 6.: A vajdasági novella. Pannon Televízió – Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka;
- ápr. 23.: Kosztolányi kultusza a Vajdaságban. Könyvbemutató, Danilo Kiš Könyvesbolt, Szabadka;
- máj. 20.: Csáth-allé (és kitérők). Könyvbemutató. Könyvtár, Magyarkanizsa;
- júl. 8.: Elbeszélői kommentárok – módszertani újítások. Előadás, Apáczai Nyári Akadémia. Újvidék;
- szept. 18.: Jódal Rózsa gyerekkönyvei. Tanulmány a Herczeg Ferenc Napokra, Versec;
- szept. 25.: Részvétel a Kosztolányi-konferencia kerekasztal-vitájában. (Az irodalmi tér poétikája és emlékezete). Fiatal Írók Szövetsége, Palicsi Városi Könyvtár;
- okt. 18.: Irodalmi est: beszélgetés Závada Pállal. Városi Könyvtár, Szabadka;
- okt. 19.: Portré és irodalom (előadás). Városi Múzeum, Szabadka;
- nov. 16.: Novellák, naplók, levelek. Irodalmi ankét Csáth Gézáról. Részvétel a kerekasztal-tanácskozáson. Közép-európai Kulturális Intézet, Budapest;
- nov. 29.: Verebes Ernő versei. Irodalmi est és könyvbemutató. Városi Könyvtár, Szabadka.

MEGJELENT KÖNYVEK

- Ágoston Pribilla Valéria, Hózsza Éva, Ninkov K. Olga szerk.: „Csak nézni kell ezeket a rajzokat...” Csáth Géza földesi naplórajzainak és rajzfüzetének atlasza. Városi Könyvtár, Szabadka, 2010.;
- Ágoston Pribilla Valéria, Hózsza Éva, Hicsik Dóra szerk.: Kihez vagy mihez hű? Tanácskozás fordításról, fordításról és nem fordításról – Kosztolányi szellemében. Előszó: Hózsza Éva. Városi Könyvtár, Szabadka, 2010.;
- Horváth Futó Hargita, Hózsza Éva, Ispánovics Csapó Julianna szerk.: Régió-lapozó. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2010.



Dr. Huszár Elvira rendkívüli egyetemi tanár

SZAKMAI ELŐMENETEL

- A zenetudományok doktora

EGYÉB ELŐADÁSOK

- 2010. márc. 14-én. Vajdasági Gordonka zenekar (Városháza, Díszerem)
- 2010. márc. 16-án a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar énekkara (MTTK Díszerem)
- 2010. május 10-én Szimfonikus zenekar (Városháza, Díszerem)
- 2010. szept. 2-án Szabadkai Filharmónia (Szabadka Főtere)
- 2010. dec. 20-án Szimfonikus zenekar (Szabadkai Sportcsarnok)
- 2010. nov. 25-én az MTTK énekkara (MTTK Díszerem)



Dr. Ivanović Josip egyetemi docens, dékánhelyettes

VENDEGTANÁR

- Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék - Interaktív pedagógia és Didaktika;
- Újvidéki Egyetem Természettudományi-matematikai Kar, Újvidék - Pedagógia és Didaktika;
- Josip Juraj Strossmayer Eszéki Tudományegyetem Tanítóképző Kar, Horvátország - Pedagógia és Különleges bánásmódot igénylő gyermekek pedagógiája

PROJEKTUM

- Znanstveni projekt: Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima - Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu - Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- A tanárok transzverzális kompetenciái (Transverzalne kompetencije nastavnika) Beograd, Szerbia - 2010. január 25-én és 26-án.
- Kockázati társadalom és felelősség - Pécs, Magyarország - 2010. április 29-től 30-ig.
- Korszerű módszertani kihívások. Nemzetközi konferencia. Szabadka, 2010. szeptember 23-tól 25-ig.
- Interkulturális oktatás (Obrazovanje za interkulturalizam) - Eszék, Horvátország - 2010. szeptember 30-tól október 1-ig.
- XVIII. - Ökológia, sport, testaktivitás és fiatalok egészsége (Ekologija, sport, fizička aktivnosti i zdravlje mladih) - Újvidék, Szerbia - 2010. október 7-től 9-ig.
- A Debreceni Egyetem Agrártudományi Kar Mentálhigiéné Kollégium alapító konferenciája - Debrecen, Magyarország - 2010. október 7-től 10-ig.

- A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Szociológiai Tanszékének 20 éves jubileumi konferenciája - Pécs, Magyarország - 2010. október 14-től 16-ig.

HAZAI KONFERENCIA

- Tudományos közösség a Szerbia jövőéért (Naučna zajednica za budućnost srbije) - Beograd, Sava centar - 2010. május 23-án.

EGYÉB ELŐADÁSOK

- Tanítók és szaktanárok akkreditált szakmai továbbképzési szemináriuma, Magyar-kanizsán, 2010. május 14-én és 15-én: Kooperatív tanulási technika és osztályozás.
- Meghívásos előadás a Josip Juraj Strossmayer Eszéki Tudományegyetem Tanítóképző Karának tanárai és hallgatói számára, Eszék, Horvátország, 2010. szeptember 30-án: Interkulturális oktatás alapelvei (Principi obrazovanja za interkulturalizam).
- Tanítók és szaktanárok akkreditált szakmai továbbképzési szemináriuma, Magyar-kanizsán, 2010. december 11-én: A projekt-módszer alkalmazása az iskolában.
- Akkreditált szakmai továbbképzési szeminárium Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidéken, 2010. december 14-én: Az osztályozás tudománya - a dokimológia.

MEGJELENT KÖNYVEK

- Barcsi Tamás - Bécsi Zsófia - Bertók Rózsa - Binder Richárd & Ivanović, Josip (2010): Etikátörténeti tanulmányok, Bertók Rózsa (Ed.), Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar & Ethosz, [160 oldal].
- Ivanović, Josip (2010): A osztályozás művészete, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara, [304 oldal].

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Ivanović, Josip (2010): Obrazovanje od multikulturalizma k interkulturalizmu, In: „Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo 2003.-2008. – Zbornik radova znanstvenog skupa a međunarodnim sudjelovanjem”, Zagreb – Osijek: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti – Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, pp. 133-142.
- Ivanović, Josip (2010): Uređena multikulturalnost pretpostavka interkulturalnosti u obrazovanju, In: „Peti međunarodni interdisciplinarni simpozijum »Susret kultura« – Zbornik radova – Knjiga I.”, Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, pp. 199-204.
- Csapó Mónika & Ivanović, Josip (2010): An Effective Diagnosing System of Development Called “Didactics”, In: „Modern Methodological Aspects – IV. International Scientific Conference, Final Program and Abstracts – Subotica, Serbia, September 23-25, 2010, Novi Sad: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, pp. 71-72.
- Csapó Mónika & Ivanović, Josip (2010): Egy hatékony fejlődésvizsgáló rendszer, a DIFER, In: „Korszerű módszertani kihívások – IV. nemzetközi tudományos konferenciájának előadásai – Szabadka, 2010. szeptember 23-25, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, pp. 465-476.
- Ivanović, Josip & Csapó Mónika (2010): Content and Method in Current Didactics, In: „Modern Methodological Aspects – IV. International Scientific Conference, Final Program and Abstracts – Subotica, Serbia, September 23-25, 2010, Novi Sad: University

of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, pp. 69-70.

- Ivanović, Josip & Csapó Mónika (2010): Tartalom és módszer a korszerű didaktikában, In: „Korszerű módszertani kihívások – IV. Nemzetközi tudományos konferenciájának előadásai – Szabadka, 2010. szeptember 23-25, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, pp. 361-373.
- Ivanović, Josip (2010): Principi obrazovanja za interkulturalizam, In: „Obrazovanje za interkulturalizam – Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije”, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Učiteljski fakultetu u Osijeku – Nansen Dijalog Centar, pp. 15-30.
- Ivanović, Josip (2010): Erkölcs és vallás – Vallásosság és személyiség, In: Etikatörténeti tanulmányok, Bertók Rózsa (szerk.), Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar & Ethosz, pp. 122-137.
- Ivanović, Josip (2010): Mesto ekologije, sporta, fizičke aktivnosti i zdravlja u vrednosnom sistemu mladih, In: „Šesnaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum – Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih – Zbornik radova”, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu & Novosadski maraton, pp. 382-395.
- Lepeš, Josip & Ivanović, Josip (2010): Fizičko vaspitanje i evropske ključne kompetencije u obrazovanju, In: „Osamnaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum – Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih – Zbornik sažetaka”, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu & Novosadski maraton, pp. 3-4.
- Ivanović, Josip & Csapó Mónika (2010): A tartalom és a módszer viszonya a korszerű didaktikában, Módszertani Közlemény, I. évfolyam, 1. szám, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, pp. 60-75.



Dr. Káich Katalin dékán, rendes egyetemi tanár

VENDÉGTANÁR

- Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalmi Tanszék
- Juhász Gyula Pedagógiai Kar, Szeged - Pro Media Újságíró Iskola

DÍJ, KITÜNTETÉS

- Magyar Tudományos Akadémia - Arany János Érem

PROJEKTUM

- KÓD, KULTÚRA/IRODALOM, RÉGIÓ DÉLSZLÁV SZÍNPADI MŰVEK A MAGYAR SZÍNPADOKON (1945-1985) MATICA SRPSKA
- VAJDASÁGI MAGYAR SZÍNJÁTSZÁS A KEZTETEKTŐL NAPJAINKIG - VAJDASÁGI SZÍNHÁZMÚZEUM, ÚJVIDÉK

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Kaposvári Pedagógia Kar : A tanítóképzés évtizedei Szabadkán - plenáris előadás (2010. ápr. 23.)
- Debreceni Egyetemi Napok: Tanítóképzés és Bologna (2010. feb. 5-6)
- Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: Beköszöntő (2010. szept. 23-25)
- Eötvös József Főiskola, Baja: Regionalizmus és egyetemesség - plenáris előadás (2010. nov. 9-10.)

MEGJELENT KÖNYVEK

- Tragovi saživota. 2010: Pozorišni muzej Vojvodine, Novi Sad, 5-270. p.

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- A tanítóképzés évtizedei Szabadkán (1778-2010) In: Célok és módszerek a tudás alapú társadalom nevelési intézményeiben. Képzés és gyakorlat konferencia IV. Kiadja a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár, 6-10. p.
- A kölcsönösség színpadtere. II. 2010. In: Régió - lapozó: Kód - irodalom - kultúra - régió V. Bölcsészettudományi Kar Újvidék 117-153. p.
- Gerard az éter hangján. 2010. In: Herceg János centenáriuma. Fórum, Újvidék 52-57. p.
- Tradíció és változás. 2010: In: Szenvedély és szolgálat. Bácsország Vajdasági Honismereti Társaság, Szabadka 484-487. p.

TÁRSADALMI TEVÉKENYSÉG

- 2010-től tagja a Magyar Nemzeti Tanácsnak
- A Magyar Nemzeti Tanács Felsőoktatási és Tudományügyi Bizottságának tagja 2010
- A Vajdasági Színházi Múzeum igazgatóbizottságának elnöke 2002-től
- A Vajdasági Magyar Művelődési Intézet igazgatóbizottságának tagja
- A Szabadkai Népszínház igazgatóbizottságának tagja



Dr. Lepš Josip⁴ egyetemi docens

VENDÉGTANÁR

- Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku 1.10.2010.

PROJEKTUM

- 1. Radna grupa za izradu standarda (2010): Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Fizičko vaspitanje, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd, UDK 371.3::796(035), ISBN 978-86-86715-05-0, COBISS.SR-ID 139513100
- 2. Ljubomir Stankić, (2009): Gledaj kako rastem- Priručnik iz korektivne gimnastike, Udruženje „Mladi i igra“, Subotica, UDK 616.71:825-053.2, ISBN 978-86-87267-02-2, COBISS.SR-ID 243544327.
- 3. „Egy életen és két határon át (Kroz jedan život i preko dve granice)” Nemzetközi IPA projektum a felnőttképzés fejlesztésére, Szerbia és Magyarország államközi munkacsoport. A projektum száma: TÁMOP 2.2.4.-08/1-2009-015). A projektumot az Európai Unió finanszírozza.
- 4. Projekttni tim za oblikovanje obrazovnih standarda i istraživanja (2009): Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja, Ministarstvo prosvete republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd, UDK 006.83:37(497.11), ISBN 978-86-86715-17-3, COBISS.SR-ID 168008204.

⁴ 2011: dékánhelyettes

- 5. Akkreditált, kötelező jellegű továbbképzés „Korak“, a Szerb Oktatási Minisztérium által elfogadott programok katalógusában 520. szám alatt.

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- 1. V. Međunarodna konferencija «MENADŽMENT U SPORTU», održan 22. i 23. maja 2009. godine u Beogradu, u organizaciji Fakulteta za menadžment u sportu Univerziteta „Braća Karić“, Olimpijskog komiteta Srbije i Univerzijade 2009, Beograd.
- 2. VII. Kongres Crnogorske sportske akademije, VI. Međunarodna naučna konferencija Herceg Novi, Montenegro – April 1-4, 2010.,
- 3. KONFERENCIJA-Obrazovanje za interkulturalizam Osijek, Hrvatska – 2010., Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku,
- 4. VII. Országos Sporttudományi Kongresszus Budapest, 2010. május 27.

HAZAI KONFERENCIA

- 1. „Osamnaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih, Novi Sad, septembar, 2010.
- 2. Nemzetközi Tudományos konferencia A tehetségek szolgálatában, Magyarokanizsa, 2010. május 22-én. II. Međunarodna naučna konferencija u službi talenata, Kanjiža, 22. maj 2010. godine. 2010. Magyarokanizsa
- 3. „Az esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban – II. a tehetséggondozástól az élethosszig tartó tanulásig” – Szabadka, Szerbia – szeptember 17-19.
- 4. Az esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban – II. a tehetséggondozástól az élethosszig tartó tanulásig” – Szabadka, Szerbia – 2009. szeptember 17-19.
- 5. Korszerű módszertani kihívások (Savremeni metodički izazovi) – A nemzetközi tudományos konferencia programja és a közlésre beérkezett munkák összefoglalója (Szabadka, Szerbia, 2010)



Mgr. Námesztovszki Zsolt tanársegéd

ÖSZTÖNDÍJ

- Magyar Köztársaság Nemzeti Erőforrás Minisztérium - szülőföldi felsőoktatási doktori képzés

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Námesztovszki Zs. (2010): A számítógép és az interaktív tábla alkalmazásának módszertani alapelvei az általános iskolában; Korszerű módszertani kihívások; Nemzetközi tudományos konferencia; Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN: 978-86-87095-07-6, e-book.

EGYÉB ELŐADÁSOK

- Námesztovszki Zs. (2010): Gyakorló pedagógusok képzése az interaktív tábla használatára - akkreditált tanfolyam. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, január 4. és 5.
- Námesztovszki Zs. (2010): Interaktív tábla - továbbképzés pedagógusok részére. e-Régió, Szabadka. 2010. október 29.

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Námesztovszki Zsolt (2010): Helyzetkép – interaktív táblák Vajdaság általános iskoláiban. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISSN: 1452-8118, 13-25.
- Námesztovszki Zsolt (2010): A hatásos PowerPoint prezentáció technikai és tartalmi elemei. Fókusz - Vajdasági ismeretterjesztő és tudománynpszerűsítő portál, Működteti a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete.
- <http://fokusz.info/index.php?cid=1752456410&sid=1164808762&sch=1>

EGYÉB

- Námesztovszki, Czékus-Horák szerk. CD (2010): Biológia - tankönyv a tanítóképző kar hallgatói számára. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN: 978-86-87095-06-9
- Námesztovszki, Káich-Bene szerk. CD (2010): Korszerű módszertani kihívások nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN: 978-86-87095-07-6

KÖZÉLETI SZEREPVÁLLALÁS

- 1. A szabadkai e-Régió civil szervezet alapító tagja és elnöke
- 2. A topolyai Topolya asztalitenisz egyesület vezetőségének tagja



Ódry Ágnes előadó

HAZAI KONFERENCIA

- Korszerű módszertani kihívások. MTTK Szabadka, 2010. szept. 23-24.



Dr. Pintér Krekić Valéria egyetemi docens

PROJEKTUM

- Projekti Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu: Promene u osnovnoškolskom obrazovanju - problemi, ciljevi, strategije (a projektum száma: 149055) i Evaulacija kurikuluma Učiteljskog fakulteta i primena informaciono-komunikacionih tehnologija radi podizanja nivoa kvaliteta nastave (a projektum száma: 149050)

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- 1. KORSZERŰ MÓDSZERTANI KIHIVÁSOK, IV. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Szabadka, MTTK, 2010. szept. 23-25.
- 2. I. KÁRPÁT-MEDENCEI MÓDSZERTANI KONFERENCIA, Lehetőségek és alternatívák, Kaposvár, 2010. okt. 8.

EGYÉB ELŐADÁSOK

- Utasi Andrea (mentor: Pintér Krekity Valéria): A geometriatanítás időszerű problémái a kezdő matematikaoktatásban, 9. VMTDK, 2010. november 27., Újvidéki Egyetem, Technológiai Kar, Újvidék

MEGJELENT KÖNYVEK

- Pintér János - Pintér Krekity Valéria: Matematikadidaktika, Forum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2010

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- 1. Pinter Krekić Valerija: Didaktičko-metodičke osnove istraživanja savremene metodičke transformacije elemenata kombinatorike u početnoj nastavi matematike. In: Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve 2009., Szabadka-Újvidék, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar-Versal Nyomda, 7-12.
- 2. Pintér Krekity Valéria: Projektmodellek és problémamodellező reprezentációk a matematikaoktatásban. In: Korszerű módszertani kihívások, IV. Nemzetközi Tudományos Konferencia kiadvány (CD), Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2010, ISBN 978-86-87095-08-3
- 3. Pintér Krekity Valéria-Törteli Ágnes: A kezdő matematikaoktatásban jelentkező nehézségek a vajdasági magyar tanítók szemszögéből. In: Korszerű módszertani kihívások, IV. Nemzetközi Tudományos Konferencia kiadvány (CD), Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2010, ISBN 978-86-87095-08-3
- 4. Pinter Krekić Valerija: Metoda pokušaja i pogrešaka u početnoj nastavi matematike, Pedagoška stvarnost, Novi Sad, 55 (2009), 9-10. p. 1018-1025.
- 5. Pinter Krekić Valerija: Osavremenjenje klasifikacije nastavnih metoda u početnoj nastavi matematike. In: Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju-vrednovanje, Zbornik radova Univerziteta u Beogradu, Učiteljski fakultet Beograd, 2009. p. 341-347.
- 6. Pinter Krekić Valerija: Kibernetičke reprezentacije u nastavi matematike, Inovacije u nastavi, Beograd, XXIII, 2010/3, p. 84-90.



Samu János tanársegéd

PROJEKTUM

- Ouest-Est: dynamiques centre-périphérie entre les deux moitiés du continent. Des regards pluridisciplinaires (Nyugat-kelet: centrum-periféria dinamikák a kontinens kétharmada között. Pluridiszciplináris közelítések) Sorbonne Nouvelle- Paris
- A vajdasági magyar irodalom interkulturális kontextualizációja

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Korszerű módszertani kihívások. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara IV. Nemzetközi Tudományos Konferenciája.;
- East-West Passage IV. Találkozó a Balkán kapujában nemzetközi interdiszciplináris konferencia. A kulturális különbözőség esélyei; a vendégszeretet etikája, poétikája, politikája, 2010. november 3-6., Pécs

HAZAI KONFERENCIA

- Alakmások - hamismások - alteregók - heteronimák, 2010. október 23., Újvidék (Látható és hallható maszkok)

EGYÉB ELŐADÁSOK

- XXXVIII. Tokaji Írótábor. 2010. augusztus 11-13., Tokaj; Kanizsai Írótábor 2010; III. Magyar Pszichoanalitikus Filmkonferencia; A kód logikája: előadás a Magyar Nemzeti Tanács felsőoktatási és tudományügyi bizottságának a tudomány napja alkalmából megtartott ülésén. A kód logikája.

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- A digitális tükrök felé (Az interaktivitás paradigmája) In: Korszerű módszertani kihívások. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara IV. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának előadásai. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2010. ISBN 978-86-87095-07-6
- A beomló eksztázis szubjektuma (Simon Grabovac verseinek nyelvfilozófiai horizontja és kapcsolódása egy Sziveri-ciklushoz) In: Alteregó. Alakmások - hamismások - heteronimák. Bölcsészettudományi Kar-Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2010, p. 77-97. ISBN 978-86-6065-049-0 COBISS.SR-ID 258838535
- A kód hús(talanság)a. (se aura, se zene). In: Mediális áttelekítés. Zene - beszéd - irodalom. Bölcsészettudományi Kar-Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2010, p. 21-37. ISBN 978-86-6065-038-4 COBISS.SR-ID 249784327
- A paródia heteronómiája és a néző határhelyzete(i) Keletről nyugatra és odavissza, életre halál és vissza nem. IN: Önreflexivitás és reflexivitás. Szabad asszociációk a filmművészet és pszichoanalízis határvidékén. III. Magyar Pszichoanalitikus Filmkonferencia, Pécs, 2010. p. 29.



Dr. Silling István egyetemi rendes tanár

DÍJ, KITÜNTETÉS

- Herceg János Irodalmi Díj 2010
- Apatin község Októberi Díja 2010

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Tájhasználat és tájatalakulás a 18–20. században. VIII. Tájéörténeti konferencia. Kalocsa, Magyarország, 2010. 07. 08. Nyugat-Bácska mint néprajzi táj alakulása a XVIII. századtól a XXI. századig.

MEGJELENT KÖNYVEK

- Vajdasági magyar nyelvjárási olvasókönyv. Összeállította S. I. Forum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2010, 199 old.

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- A pestisszentek vajdasági tiszteletéről. Létünk, XL. évf., 2010. 2. sz. 92–102.
- Nyugat-Bácska mint néprajzi táj alakulása a XVIII. századtól a XXI. századig. Elhangzott előadás a Magyar Néprajzi Társaság által szervezett Tájhasználat és tájatalakulás a 18-20. században című VIII. tájtörténeti konferencián Kalocsán 2010. VII. 8-án, a Viski Károly Múzeumban
- Herceg János képzőművészeti esszéi. In: Herceg János centenáriuma (1909–2009). Tanulmányok, emlékezések. Összeállította Fekete J. József. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 2010. 57–60.
- A nyugat-bácskai magyar nyelvhasználat alaktani és mondattani sajátosságai. In: Horváth Futó Hargita, Hózsá Éva, Ispánovics Csapó Julianna szerk.: Régió-lapozó: Kód – irodalom – kultúra – régió V. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék 2010. 7–16.
- A nyelvjáráskutatástól a folklórkutatásig az egykori Jugoszlávia magyarlakta vidékein. In: Szemerkenyi Ágnes szerk.: Folklór és nyelv. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2010. 161–168.
- A Bács-Bodrogh vármegyei Történelmi Társulat és a sajtó. Bácsország, 2010/4. 41.
- Bodor Anikó halálhírére. Létünk (Újvidék), XL. 2010. 3. sz. 184–186.



Mgr. Takács Izabella tanársegéd

SZAKMAI ELŐMENETEL

- 2010. május 19-én magisztrál az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Tanszékén Konfliktus és tragikum Arany János balladáiban című értekezésével, akadémiai kinevezése: Az irodalom tudományok magisztere
- 2010-től a PTE Bölcsészettudományi Kar Alkalmazott Nyelvészet Doktori Iskolájának hallgatója.

HAZAI KONFERENCIA

- Napjaink nyelvi változásai – ami kimarad a magyar nyelv tanításából. Korszerű módszertani kihívások. Nemzetközi konferencia. Szabadka, 2010. szeptember 23-25.

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Napjaink nyelvi változásai – ami kimarad a magyar nyelv tanításából. Korszerű módszertani kihívások című nemzetközi tudományos konferencia. e-book, ISBN: 978-86-87095-08-3, MTTK, Szabadka, 2010.09.23-24.



Dr. Takács Márta dékánhelyettes, egyetemi docens

SZAKMAI ELŐMENETEL

- egyetemi docensi kinevezés, Óbudai Egyetem, 2010. június, Budapest

PROJEKTUM

- Mathematical Models for Decision Making under Uncertain Conditions and Their Applications, Vajdasági Tudományügyi Titkárság, résztvevő kutató

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- Takács M. Soft Computing Based Risk Level Calculation Algorithms, Computational Cybernetics and Technical Informatics (ICCC-CONTI), 2010 International Joint Conference on Issue Date: 27-29 May 2010 On page(s): 187 - 190 Location: Timisoara, Romania Print ISBN: 978-1-4244-7432-5 Digital Object Identifier: 10.1109/ICCCYB.2010.5491303
- Takács M., Mértékegységek a mai kiskolások világában. Korszerű módszertani kihívások. Szabadka, 2010. szeptember 23-25.

EGYÉB ELŐADÁSOK

- Meghívott előadó: AIS, Székesfehérvár, cím: Extended Fuzzy Methods in Risk Management,
- Takács M. Structured Risk Management Model with Fuzzy Background, FSTA 2010 TENTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON FUZZY SET THEORY AND APPLICATIONS Liptovský Ján, Slovak Republic, February 1 - 5, 2010.

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Volume 7 Issue Number 4 2010 Special Issue on Fuzzy Set Theory and Applications Guest Editor: Márta Takács
- Márta Takács, Multilevel Fuzzy Approach to the Risk and Disaster Management, pp. 91-103.

TÁRSADALMI TEVÉKENYSÉG

- A Népkör MMK elnöke, újraválasztva 2010.
- A Magyar Nemzeti Tanács Felsőoktatási és Tudományügyi Bizottságának elnöke, 2010. augusztus



Mgr. Torok Melinda egyetemi adjunktus

MŰVÉSZI TEVÉKENYSÉG

Egyéni kiállítások:

- Torok Sándor és Torok Melinda képeinek tárlata. Dobó Tihamér képtár, Magyarokizsa, 2010. január 29.

Csoportos kiállítások:

- Múzeumok éjszakája: Új kezdet: a 21. század első évtizede» - szabadkai művészek kiállítása, Képzőművészeti Találkozó galéria, Szabadka, 2010. május 15.
- Múzeumok éjszakája: Szabadkai kortárs művészek portré kiállítása. Basch-ház, Szabadka, 2010. május 15.

Kiállítások szervezése:

- Molnar Mirko festőművész tárlata. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2010. május-június.
- Hallgatói alkotások tárlata, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2010. szeptember - október.

Művésztelepek:

- A szabadkai Közgazdasági Kar ötvenedik évfordulója alkalmából megtartott alkotótábor, Palics, 2010. május 8.
- Fiatal művészek nemzetközi alkotótábora, 2010. augusztus 15- 21. 9+1 Művésztelep, Bácskossuthfalva.
- „Elan 2010” - XV. alkotótábor, 2010. augusztus 20-22. Elan Művésztelep, Zombor

A műalkotás üzleti térhódítása:

- A Szabadkai Önkormányzat megrendelése: három Bodrogvári-díj elkészítése, június 2010.

BORÍTÓTERVEK

- Káich K. - Ivanović J. - Takács M. szerk. 2010. Bene Annamária: Retorikai olvasókönyv. Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar; Újvidék: Fórum Könyvkiadó.
- Káich K. - Ivanović J. szerk. 2010. Silling István: Vajdasági magyar nyelvjárási olvasókönyv: Egyetemi segédlet. Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar; Újvidék: Fórum Könyvkiadó.
- Káich K. - Czékus G. - Takács M. szerk. 2010. Pintér János - Pintér Krekity Valéria: Matematikadidaktika - Tankönyv 8. Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar; Újvidék: Fórum Könyvkiadó.

**Törteli Ágnes szakmunkatárs****NEMZETKÖZI KONFERENCIA**

- A kezdő matematikaoktatásban jelentkező nehézségek a vajdasági magyar tanítók szemszögéből, Pintér Krekity Valéria - Törteli Ágnes. Korszerű módszertani kihívások (2010). Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2010. szeptember 23-25. ISBN 978-86-87095-08-3

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- Évkönyv (2007): Hivatás vagy hitvallás? Az oktatás és a nevelés mint foglalkozás, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, ISSN 1452-8118, Verzál nyomda, Újvidék



Mgr. Vukov Raffai Éva⁵ tanársegéd

NEMZETKÖZI KONFERENCIA

- A nyelvi tervezés folyamatai az oktatásban. Korszerű módszertani kihívások. Nemzetközi konferencia. Szabadka, 2010. szeptember 23-25.

HAZAI KONFERENCIA

- Az újvidéki Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének Nyelvészeti Konferenciája, 2010. november 17-18-án, az előadás címe: Egyéniség és nyelv

MEGJELENT TANULMÁNYOK

- 1. Az explicit beszédmód elemeinek megjelenése a 8–12 éves korúak beszédében. Hungarológiai Közlemények. 2., 104-110.
- 2. Az MTTK Korszerű módszertani kihívások c. nemzetközi tanácskozása, 2010. szeptember 23-25., A nyelvi tervezés folyamatai az oktatásban

⁵ 2011: doktorált

VENDEGTANÁROK A 2010/11-ES TANÉVBEN

Bertók Rózsa
Bózsai Pál
Csanádi János
Gábrity M. Irén
Gúth Imre
Győri Lukrécia
Halasi Szabolcs
Jeges Zoltán
Mirnics Zsuzsanna
Péics Hajnalka
Pető István
Samu János
Stankov Gordana
Vicsek Annamária

III. DIPLOMÁZÓK

2010-BEN DIPLOMÁZTAK:

1.	Székely Izabella	Položaj učenika nižnih razreda s teškoćama u učenju u vaspitno – obrazovnom procesu (Dr. Ivanović Josip)
2.	Huszár Mária	A Magyarkanizsa Község általános iskolás tanulói körében tapasztalt testtartási rendellenességek (Dr. Lepeš Josip)
3.	Mikuska Éva	Állatmitószok, állatszereplők befogadása (Dr. Hózsza Éva)
4.	Szűgyi Livia	Különféle helyesírás-tanítási módszerek alkalmazása – adai példa (Dr. Silling István)
5.	Takárics Teréz	A számok fogalmának kialakítása a kezdő matematika-oktatásban (Dr. Pintér Krekity Valéria)
6.	Csonti Ildikó	A törték reprezentációi a kezdő matematikaoktatásban (Dr. Pintér Krekity Valéria)
7.	Tót Marina	„Beszélő képek” (Mgr. Torok Melinda)
8.	Kószó Edina	Az oromi Kis Ferenc Általános Iskola alsó tagozatos tanulóinak tanításon kívüli sporttevékenységei (Dr. Lepeš Josip)
9.	Mándity Tímea	Az úszás szerepe az általános iskolák tanulóinak fejlődésében (Dr. Lepeš Josip)
10.	Vörös Edina	Az atlétika mint a motoros képességek fejlesztésének eszköze az általános iskola alsó osztályaiban (Dr. Lepeš Josip)
11.	Kis Katalin	A jutalmazás és büntetés szerepe a gyermeknevelésben (Dr. Ivanović Josip)
12.	Romhányi Gabriella	Helyesírás lépésről lépésre (Dr. Silling István)
13.	Asztalos Anita	Projektpedagógia alkalmazása az általános iskolában (Dr. Ivanović Josip)
14.	Dudás Júlia	A népköltészeti hagyományok megőrzésének lehetősége és jelentősége az általános iskola alsó osztályaiban (Dr. Silling István)
15.	Tóth Krisztina	A család szerepe a gyermek személyiségfejlődésében (Dr. Ivanović Josip)
16.	Szollár Éva	Nyelvjárási elemek az adai kisiskolások nyelvhasználatában (Dr. Silling István)
17.	Benedek Eleonóra	Ismeretszerzés a természetben, avagy milyen lehetőségeket nyújt a természet a környezet megismeréséhez (Dr. Czékus Géza)
18.	Bíró Orsolya	A család együttműködése az iskolával az oktatási-nevelési célok megvalósítása érdekében (Dr. Ivanović Josip)
19.	Mengyán Ágnes	A család és a környezet szerepe az általános iskolás gyermek fejlődésében és nevelésében (Dr. Ivanović Josip)
20.	Szlivka Andrea	Káros élvezeti szerek megtapasztalása az alsó tagozatosok körében (Dr. Czékus Géza)
21.	Csorba Adrianna	Az elektronikus média mint eszköz a családi és iskolai nevelésben (Dr. Ivanović Josip)

22.	Világos Tímea	Az általános iskolás tanulók iskolán kívüli sporttevékenysége az életkor előrehaladtának függvényében (Dr. Lepeš Josip)
23.	Atyimcsev Livia	A labdakezelés fejlődése az általános iskolák alsó osztályaiban (Dr. Lepeš Josip)
24.	Roska Blanka (mester)	A testnevelés sikeres oktatásának kimeneteli mutatói az alsó osztályokban (Dr. Lepeš Josip)
25.	Roska Laura (mester)	A testnevelési fogalmak sikeres elsajátításának feltételei az alsó osztályokban (Dr. Lepeš Josip)
26.	Brindza Leona	Vizuális taneszközök alkalmazása a természet és társadalom oktatásában (Dr. Czékus Géza)
27.	Fehér Csilla (mester)	A bilaterális transzfer vizsgálata az alsó osztályos tanulóknál kislabdahajtás segítségével (Dr. Lepeš Josip)
28.	Szekercés Krisztián (mester)	A kézilabdázás oktatási anyagának, valamint elsajátításának jelentősége az általános iskola alsó osztályaiban a tanulók harmonikus fejlődésének, és a kézilabda sport felé irányítás érdekében (Dr. Lepeš Josip)
29.	Milosavljević Sonja (mester)	A testnevelés szerepének módosulása a tanulók életkorától függően az egészséges életvitelre nevelésben a magyarkanizsai általános iskola alsó osztályaiban (Dr. Lepeš Josip)
30.	Teslić Zoran (mester)	A motoros képességek fejlettsége és a testösszetétel közötti összefüggés vizsgálata az általános iskola alsó osztályaiban (Dr. Lepeš Josip)
31.	Varjú Potrebic Tatjana (mester)	A testi fejlődés és a motorikus teljesítmény vizsgálata az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában (Dr. Lepeš Josip)
32.	Molnár Andrea	A családi nevelés szerepe a gyermek személyiségfejlődésében (Dr. Ivanović Josip)
33.	Nagy Beáta	Az oktatás szervezési módjának és munkaformáinak kihatása az értékelésre az általános iskola alsó tagozataiban (Dr. Ivanović Josip)
34.	Pámel Gizella	A tanító szerepe a tanulási nehézségekkel küzdő gyermek boldogulásában (Dr. Ivanović Josip)
35.	Utas Andrea	A geometriai fogalmak feldolgozásának fázisai a kezdő matematikaoktatásban (Dr. Pintér Krekity Valéria)
36.	Pénovác Adrianna	Kombinatív gondolkodás fejlesztése az alsó osztályokban (Dr. Pintér Krekity Valéria)
37.	Patócs Ágnes	Kisiskolások matematikaversenyre való felkészítésének módszertani szempontjai (Dr. Pintér Krekity Valéria)
38.	Pesti Izabella	Diophantoszi egyenletek az általános iskola alsó tagozatainak tantervében (Dr. Takács Márta)
39.	Solymosi Katalin	Tan- és segédeszközök az alsó fokú matematikatanításban (Dr. Pintér Krekity Valéria)
40.	Losonci Fiser Krisztina	A 10-es számkör fogalmának kialakítása az óvodáskorú gyerekeknél (Dr. Pintér Krekity Valéria)
41.	Fogarasi Vida Gabriella	A logikai készlet alkalmazása a gondolkodás fejlesztésében (Dr. Pintér K. Valéria)

42.	Katona Horvát Andrea	A tízes számfogalom kialakulásának pszichológiai vonatkozásai (Dr. Pintér Krekity Valéria)
43.	Szalai Andrea	A halmazok szerepe az iskoláskor előtti matematikafoglalkozásokon (Dr. Pintér Krekity Valéria)
44.	Tót Karolina	A halál interpretációja és a kortárs gyermekolvasó (Dr. Hózsza Éva)
45.	Varga Polyák Éva	Útban a hivatásos színjátszás felé (Dr. Káich Katalin)
46.	Kelemen Adél	Kultúra a politika függvényében (Dr. Káich Katalin)
47.	Flaman Szilvia	A mesehősök tipológiája és a gyermekolvasó (Dr. Hózsza Éva)
48.	Bózsó Tímea	„Félőlény” a mesében (Dr. Hózsza Éva)
49.	Csík Ildikó	A népmese és feldolgozási lehetőségei az általános iskola alsó osztályaiban (Dr. Hózsza Éva)
50.	Goda Livia (mester)	Az írásbeli szövegértés fejlesztése az általános iskola alsó tagozataiban (Dr. Silling István)
51.	Koós Száraz Szilvia	Hogyan lesz a „nemszeretem” állatokból „szeretem” állat (Dr. Czékus Géza)
52.	Zvekán Edina	Az iskola és környékének növényvilága az oktató-nevelő munka szolgálatában (Dr. Czékus Géza)
53.	Pánczél Hajnalka	Kompetencia alapú természettudományos oktatás az általános iskola alsó tagozataiban (Dr. Czékus Géza)
54.	Zódi Zsuzsanna	A Palicsi Állatkert emlősei (Dr. Czékus Géza)
55.	Pletl Hargita	Óvodai módszerek és eszközök az iskoláskori matematika terén tapasztalható tanulási nehézségek megelőzésére (Dr. Pintér Krekity Valéria)
56.	Szakács Elvira	A matematikában tehetséges gyerekek azonosítása és képességfejlesztése (Dr. Takács Márta)
57.	Vörös Natália	A szövegértő képesség szerepe a matematikában (Dr. Pintér Krekity Valéria)
58.	Fazekas Karolina	Magyarkaizsai és törökkanizsai olvasástanítási gyakorlatok (Dr. Silling István)
59.	Ábrahám Viola	A média hatása az iskoláskor előtti gyermek fejlődésére (Dr. Ivanović Josip)
60.	Nikolić Rita	A matematikai gondolkodás fejlesztése a játékon keresztül (Dr. Pintér Krekity Valéria)
61.	Ágoston Olga	Szépirodalmi művek feldolgozása az általános iskola alsó osztályaiban (Dr. Silling István)
62.	Csányi Tamara	A magyarszenyei iskolások szóbeli kommunikációs lehetőségei és problémái (Dr. Silling István)
63.	Farkas Anikó	A röplabda oktatása az általános iskola alsó osztályaiban (Dr. Lepeš Josip)
64.	Miklós Melinda	Kezdő matematika oktatása Angliában (Dr. Pintér Krekity Valéria)
65.	Ónodi Laura	Tehetségazonosítás az általános iskolák alsó osztályaiban (Dr. Takács Márta)

IV FÜGGELÉK

● A FOLYÓIRAT
SZERKESZTŐSÉGÉNEK UTASÍTÁSAI

Folyóiratunk olyan tanulmányok, szakkikkek gyűjteménye, amelyek elméleti, áttekintő és eredeti kutatások eredményeit tartalmazzák, és eddig még nem jelentek meg. A kéziratok elbírálásának alapvető kritériumai a következők: tárgyilagosság, szabatoság, valamint az oktatás szempontjából megítélhető jelentőség. Alapvető célunk, hogy széles olvasói kört szólítsunk meg (kutatókat, egyetemi oktatókat, szakmunkatársakat, gyakorló pedagógusokat és pedagógusjelölteket), illetve hogy lehetőséget adjunk számukra tanulmányaik közlésére. Arra kérjük a kutatókat és szakmunkatársakat, hogy tevékenységükkel járuljanak hozzá folyóiratunk fejlesztéséhez.

Nyelvhasználat – A tanulmányok magyar, szerb vagy egy világnyelven jelennek meg. Minden dolgozatnak (a magyar és a szerb nyelvű összefoglaló mellett) angol nyelvű rezümét is kell tartalmaznia.

Terjedelem – A szakk munkák terjedelme 30000 karakterig terjedhet (a szavak közötti helyközzel együtt). Kivételes esetben (például bemutatkozó munkák esetében) a kézirat az 50000 karaktert is elérheti. A szerkesztő hosszabb terjedelmű munkát is közölhet akkor, ha ezt a kutatás jelentősége vagy szabatosága indokolja.

A kézirat elbírálása – A szakk munkák elbírálását két recenzens végzi, akik számára ismeretlen a szerző identitása, továbbá a szerzőnek sem lehet tudomása az elbíráló kilétéről. Minden olyan adat, melyből a szerző személyére lehet következtetni, csakis a fedőlapon jelenhet meg, míg a szöveg nem tartalmazhat a szerző identitására utaló megjegyzést; az ilyen típusú részeket (például a szerző korábbi kutatásaira történő utalásokat) ki kell iktatni a szövegből. A recenzens jelentése után a szerkesztőség hozza meg a döntést a kézirat megjelenéséről. A határozatról három hónapon belül értesítik a szerzőt.

A munka átadása – A kéziratokat írott formában (nyomtatott változat vagy CD) és elektronikus úton a következő címre küldik a szerzők: evkonyv@magister.uns.ac.rs
A beadott kéziratokat a szerkesztőség nem küldi vissza.

Formai követelmények – A szövegek 10-es betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal írt Word dokumentumként küldhetők be. Ha a szakk dolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használata egyaránt elfogadható. A szöveg írásakor kettes sorköz és széles margó alkalmazása javasolt. Az oldalakat sorszámozni kell! A címoldalon a következő adatok szerepelnek: a dolgozat címe, a szerző és az intézmény neve, a helység, valamint a kézirat szerzőjének elérhetőségei (elektronikus és hagyományos postai cím egyaránt). Az elektronikus (e-mail) elérhetőség közlésre kerül a folyóiratban.

Táblázatok – A táblázatok szerkesztésekor kétsoros távolságot (sorkihagyást) ajánlott alkalmazni, minden táblázat külön oldalra kerül, több táblázat esetében sorszámozunk. Minden táblázatot világos címmagyarázattal kell ellátni, a táblázatok ugyanis a kézirat végére kerülnek, és a szövegben történik rájuk utalás. A táblázat szélessége nem haladhatja meg a 12,5 cm-t.

Grafikai mellékletek – A grafikai mellékleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön file-ok formájában kell mellékelni. A melléklet nem tartalmazhat aláhúzást, beábrnyékolást. A grafikai melléklethez tartozó címetek, magyarázatokat külön oldalon kell feltüntetni. A bemutatott képek rezolúciója minimálisan 300 DPI. A szövegben a szerzőnek utalnia kell a grafikai bemutatás elhelyezésére. A grafikai melléklet maximális szélessége 12,5 cm.

Absztrakt (rövid összefoglaló) – Az absztrakt terjedelme (a szóközöket is beleszámítva) körülbelül 1400 karakter. Három nyelven (magyar, szerb, angol) jelenik meg. A dolgozat elején azon a nyelven szerepel, amelyen a szakmunka íródik, és egy külön file formájában nyújtandók be a további nyelvekre fordított összefoglalók. A szerző nevének és a dolgozat címének feltüntetése mellett a rezümének rá kell mutatnia a tanulmányozott probléma jelentőségére, a kutatás folyamatára, annak céljaira, módszereire és eredményeire, tartalmaznia kell a következtetéseket, valamint a pedagógiai felhasználási lehetőségeket.

Kulcsszavak – A dolgozat végén szerepeljen a legfeljebb öt kulcsszó azon a nyelven, amelyen a szakmunka íródott! Kíváncos továbbá a kulcsszavakat az egyik világnyelven is feltüntetni a fordítás pontos értelmezése érdekében.

Referenciák, hivatkozások – A hivatkozott tételeket a dolgozat végén szereplő felhasznált szakirodalomban kétsoros tagolással (sorkihagyással) kell feltüntetni. Az összes szerb nyelvű hivatkozást zárójelben cirill betűkkel is tüntessék fel, attól függetlenül, hogy maga a munka vagy a szakirodalom melyik írásmódot alkalmazza. A hivatkozott szerzők neveit a felhasznált szakirodalomban, valamint a szövegben az erre a célra használatos zárójelben mindig azonos írásmóddal kell használni.

A külföldi szerzők nevei (amennyiben a szóban forgó nyelvek írásmódja latin betűs) a szövegben eredeti írásmódjukban, illetve cirill betűs írásmód esetén fonetikusán használatosak; ez utóbbi esetben a név eredeti írásmódját is fel kell tüntetni a publikálás évével együtt: (Piaget, 1975). Több szerző felsorolásakor a betűrendbe sorolás, nem pedig az időrend szempontjai érvényesülnek (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). Kétszerzős mű esetében szükséges mindkét szerző nevét feltüntetni zárójelben (Falus és Golnhofer, 1989). Ha egy műnek kettőnél több szerzője van, a zárójelben az első szerző vezetéknévét kell feltüntetni, majd pedig a társszerzők rövidítése következzen. Pl. (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágonyi, 2003) helyett csak (Fóris Ferenczi és társai, 2003).

A munka végére a felhasznált szakirodalom jegyzéke kerül, amelynek tartalmaznia kell a szövegben hivatkozott és idézett összes szerző nevét, illetve a minden szakirodalmi tételt. A felhasznált irodalom ne tartalmazzon olyan elemeket, amelyekre a tanulmány nem hivatkozik! A feltüntetett irodalomjegyzéket a vezetékevek betűrendbe sorolása alapján kell összeállítani.

(a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezetéke- és utónevének kezdőbetűjét, valamint a szóban forgó kiadvány (könyv, folyóirat stb.) megjelenésének adatait: évét, helyét és kiadóját.

(b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel:

Szilágyi Zsófia (1998): „Aransárkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105.

(c) Amennyiben a hivatkozott cikk folyóiratban jelent meg, a szakirodalmi tételnek tartalmaznia a szerző vezeték- és utónévének kezdőbetűjét, zárójelben a megjelenés évét, a zárójel után, attól kettősponttal elválasztva a cikk címét, a folyóirat teljes címét dőlt betűtípussal írva, a folyóiratszám terjedelmét, továbbá a hivatkozott cikk első és utolsó oldalának a folyóiratban feltüntetett számát: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(d) Internetes hivatkozás esetében fel kell tüntetni a szerző nevét, a hivatkozott tétel megjelenésének évét, a honlap címét *dőlt* betűvel, valamint a honlap megtekintésének dátumát és a weboldal teljes címét (linkjét): Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ha egy szerző többször fordul elő az irodalomjegyzékben, a hozzá tartozó tételeket a megjelenés éve szerint kell felsorolni. Ha egy kötetnek több szerzője van, a felsorolást az első társszerző nevének megadásával kezdjük, majd pedig a többi szerző kezdőbetűi következnek. Ha egy szerzőnek több, azonos évből származó közleményét vagy kötetét idézzük, akkor azokat betűjelekkel kell elkülönítenünk.

Publikálatlan szövegeket, dolgozatokat, tanulmányokat (például szaktanácskozások összefoglalóját, kéziratokat, magiszteri-mesteri dolgozatokat, doktori disszertációkat) nem ajánlatos idézni: ha ezt mégis megköveteli az adott helyzet, a szerzőre és a szövegre vonatkozó minél pontosabb adatokat kell megadni.

Lábjegyzetek és rövidítések – A lábjegyzetek és rövidítések alkalmazását ajánlatos kerülni. A lábjegyzetek csak hozzászólást, mellékelt szöveget tartalmazhatnak, nem pedig a hivatkozott tételekre vonatkozó adatokat. A táblázatokban és a grafikai mellékletekben, illusztrációkban előforduló rövidítéseket fel kell oldani, azok jelentését meg kell világítani.

Nemzetközi standardok – Az összes mértékegységet a nemzetközileg elismert és használatban lévő standardok szerint kell alkalmazni, a kerekítésekre pedig a használható szintet, a tudományosság ismérveit figyelembe véve kerülhet sor. A felhasznált statisztikai adatokat is nemzetközi mércék szerint szükséges használni.

Idézetek engedélyezése – Jogköteles szerzőtől származó, terjedelmesebb (350 karakternél hosszabb) idézet esetén szükséges az idézet szerzőjétől írásos jóváhagyást biztosítani. Az idézet után zárójelben fel kell tüntetni az idézett szerző nevét, az idézett szöveg megjelenésének évét és az oldalszámot.

Mellékletek – Az olyan mellékletek (például széles körű statisztikai kimutatások,

számítógépes programok, kísérletek dokumentációi), amelyek szervesen kapcsolódnak ugyan a szakmunkához, és elengedhetetlenül fontosak, de meghaladják a meghatározott terjedelmi korlátokat, leadhatók a szerkesztőnek a tanulmányhoz mellékelve, szóbeli elbírálás céljából.

Szerzői jogok – A szerzői jogok és kiadók védelmének érdekében az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara a törvénnyel összhangban védi a szerzői jogot, azzal a kitétellel, hogy az Évkönyvben megjelentetett közlemények szerzői saját cikkeiket, publikációikat korlátozás nélkül felhasználhatják.

CIP – Каталогизacija y publikaciji
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(058)

Az Újvidéki Tudományegyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Évkönyve / főszerkesztő Káich Katalin. – 2006– . – Szabadka :
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2011– . –
Ilustr. ; 24 cm

Godišnje. – Tekst na mađ. i eng. jeziku.

ISSN 1452-8118

COBBIS.SR-ID 221443079



ISSN 1452-8118
ETO/UDC: 37(058)

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka
2011