

MAGYAR TANNÍTÁS



Gyermek- és diákszótárak
A. Jászó Anna tanulmánya a 21–28. oldalon

2011/3.
MÁJUS–AUGUSZTUS

TREZOR KIADÓ

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

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

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

Az árak 2011. december 31-ig érvényesek.

Raktári szám:	Szerző:	Cím:	Iskolai ár (Ft)	Bolti ár (Ft)
TR 0001	Cs. Nagy Lajos	Alapfokú helyesírási gyakorlókönyv 3–8. osztály	720	920
TR 0002	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 3–4. osztály	680	860
TR 0003	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 3–4. osztály	420	520
TR 0005	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 5–6. osztály	680	860
TR 0006	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 7–8. osztály	720	920
TR 0007	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 5–6. osztály	470	630
TR 0008	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 7. osztály	420	520
TR 0009	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 8. osztály	420	520
TR 0010/T	Magassy László	Leíró magyar nyelvtan az általános iskolák 5–8. és a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya számára (<i>Tartós tankönyv változat, kemény kötésben.</i>)	820	930
TR 0011	Magassy László – Magassyné Molnár Katalin	Gyakorlatok, feladatok I. magyar nyelvtanból az általános iskolák 5. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya számára	200	250
TR 0012	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 5–6. osztály	470	630
TR 0013	Magassy László	Gyakorlatok, feladatok II. magyar nyelvtanból az általános iskolák 6. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok II. osztálya számára	200	250
TR 0014	Magassy László	Gyakorlatok, feladatok III. magyar nyelvtanból az általános iskolák 7. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok III. osztálya számára	200	250
TR 0015	Magassy László – Magassyné Molnár Katalin	Gyakorlatok, feladatok IV. magyar nyelvtanból az általános iskolák 8. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok IV. osztálya számára	200	250
TR 0016	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási gyakorlókönyv	1050	1300
TR 0017	Hangay Zoltán	Magyar nyelvi gyakorlókönyv	1050	1300
TR 0018	Cs. Nagy Lajos	Magyar nyelvi munkafüzet 1–2. osztály	550	650
TR 0019	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 7–8. osztály	550	650
TR 0021	Tánczos K.	Középiskolába készülök! Gyakorlókönyv magyar nyelvből	840	950
TR 0022	N. Császi Ildikó	Példaszövegek a magyar nyelvtan tanításához 2–8. osztály	630	750
TR 0023	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 3–4. osztály (<i>Átdolgozott, bővített, színes nyomású kiadás; szerepel a tankönyvjegyzéken.</i>)	960	1100
TR 0024	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 7–8. osztály (<i>Átdolgozott kiadás</i>)	550	750

MAGYARTANÍTÁS

2011. 3. szám

LII. évfolyam

Lektorált módszertani folyóirat.

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

Megjelenik elektronikus formában (e-mail-mellékletben megküldött pdf-állományként) évente ötször:

január, március, május, szeptember és november hónapban.

A korábbi számok hozzáférhetők az alábbi webhelyen:

<http://www.magyardanitas.fw.hu>

Szerkesztő:

A. Jászó Anna

Szerkesztőbizottság:

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

A szerkesztőség címe:

Budapest, Eötvös u. 77. 1153

Telefon/fax: 306-4234

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

* * *

Kiadja a Trezor Kiadó

A kiadó címe:

Budapest, Egressy köz 6. 1149

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

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

Felelős kiadó:

A Trezor Kiadó igazgatója

ISSN 0464-4999

Az elektronikus kiadás előfizetési díja 2011-re: 1000 Ft

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

TARTALOM

Szűk Balázs: Bari Károly költő, folklórkutató..	2
A TANÍTÁS MŰHELYE	
Miklós Katalin: Értékelő megnyilatkozások	5
Lózsi Tamás: „Az olvasás ösztantárgyi feladat”. Beszámoló a Magyar Olvasástársaság konferenciájáról.....	7
Lózsi Tamás: A retorika újabb eredményei a tanításban. Érvelés és reklám.....	9
Papp Gizella: Tanulásban akadályozott tanulók és az olvasás	12
NYELVMŰVELÉS	
Dóra Zoltán: Vigyázat, mást jelent!	16
NYELVTAN	
Zimányi Árpád: Szóképzésünk újabb példáiból	17
A NYELV ÉS A TANULÓK	
Hangay Zoltán: Mit tehetünk?	19
A. Jászó Anna: Képes szótárak gyermekeknek	21
HATÁROK NÉLKÜL	
H. Tóth István: Nyelvművelés térségi összefogással	29
LOTZ JÁNOS EMLÉKÉRE	
Szövegértési feladatok	34
HÍRADÁS SZÓNOKVERSENYEKRŐL	
Az Ordass Lajos országos retorikaverseny.....	36
III. Eötvös József országos középiskolai szónokverseny	37
XI. erdélyi Kossuth-szónokverseny	39
ÖTLETTÁR	
Raátz Judit rovata.....	39

E számunk szerzői:

Dóra Zoltán, tanár, Vác ♦ Gonda Zsuzsa, doktorandusz, ELTE BTK ♦ Hangay Zoltán, professor emeritus, ELTE TÖK ♦ A. Jászó Anna, egyetemi tanár, ELTE BTK ♦ Kutnyánszkyiné Bacskai Eszter, tanár, Bonyhád ♦ Lózsi Tamás, doktorandusz, ELTE BTK ♦ Miklós Katalin, egyetemi hallgató, Corvinus Egyetem ♦ Papp Gizella, tanár, ELTE BGGYK ♦ Raátz Judit, tanár, ELTE BTK ♦ Szűk Balázs, tanár, Debrecen ♦ H. Tóth István, tanár, Balassi Intézet ♦ Zimányi Árpád, tanár, Eszterházy Károly Főiskola, Eger

Szűk Balázs

Bari Károly költő, folklórkutató

(Portrészlet)

Bari Károly költő, színműíró, műfordító, grafikus, forgatókönyvíró, etnográfus 1952. október 1-jén született a Bükk alján, egy Miskolc környéki faluban Bükkaranyoson, a cigánysoron, a Rákóczi út 20.-ban, nyolc testvér közül a negyedikként. Vékony dongájú, alacsony, ébrenfekete hajú, égő szemű, törekeny alkatú, szépen és választékosan beszélő gyerek volt, az ősi nemzetség utolsó vajdájának unokája, aki magát *táltos* fiúként is jellemzi, bár nem akart látomásoktól szenvedő költő lenni, a bezárt cigánysors reménytelensége kényszerítette azzá. Első verse nem véletlenül Barsi Dénes: *Eltűnt a vajdakincs* c. regényének ösztönzésére készült elbeszélő költemény, egy cigánykaraván életéről. Korábban egy telepen laktak, s ezután költöztek a kedvezményes „CS” lakásba; a nagy sár miatt az esős időszakban ide sem lehetett bejutni. Édesapja korábban bádogos volt, ekkortól lett éjjeliőr, 840 Ft-ból tartotta el családját. A legnagyobb fiú elment katonának, kevés volt az otthoni segítség. A családi pótlék a könyvtárba járó Karcsié maradt: autóbuszbrétre, ebédre, uzsonnapénzre. Néha újságot is vett belőle, s ezeket nem engedte eltűzteni édesanyjának. A család este 10-ig összehúzódtott, hogy ő a másik szobába tudjon tanulni. Karcsi nagyon szeretett olvasni, egy nap alatt túljutott a legvastagabb könyvön is. Második osztályos korától járt a falubeli könyvtárba, minden kölcsönzési nap egy halom könyvvel hazatérve. Ha szakadt a hó, csizmában hordta össze a könyveket. „Első olvasmányaim *mesék* voltak, és úgy érzem, a hatásuktól máig nem tudtam szabadulni. A mesék hősei mindig küzdenek valamiért, vagy a boldogságért, elveszett királyságukért, vagy csupán az emberi alaphelyzetük visszaszerzéséért [...] a költészetet először a *népdalok* hozták el számomra. Megragadott az a nagy kifejezőerő, az a döbbenetes őszinteség, amivel a népköltészetben találkoztam”. Shakespeare Hamletje miatt szeretett volna színész-rendező lenni, de ugyanúgy elmélyült Zola, Dosztojevskij, Camus regényeiben és Petőfi, József Attila fojtott indulatú költeményeiben.

Miskolcra járt a Kossuth gimnáziumba, mindennap busszal, mivel nem vették fel a Petőfi kollégiumba, mert nem volt meg a 35 km-es távolság. Bár itt jól érezte magát, de idegenségérzete sohasem múlt el. 1969 tavaszán tűnt fel a sárospataki diáknapokon saját költeményeivel és szavalatával. Somos Ágnes a tanulmányi verseny egyik győzteseként a Magyar Ifjúságban készített vele riportot. Felbátorodva levelet írt Domokos Mátyásnak, az Élet és Irodalom akkori főszerkesztőjének, s elküldte neki verseit. A kéziratot megismerve Juhász Ferenc, Kálnoky László, Lator László, Nagy László, Németh László, Vas István, Zelk Zoltán is támogattak egy nagyobb publicitású megjelenést. Iskolai kockás füzetbe fogalmazott első verseit a Napjaink és az Alföld közölte. Másodikos gimnazista és 17 éves volt, amikor napvilágot látott első verses kötete, a *Holtak arca fölél* (1970), 31 költeménnyel, 3 ciklusba rendezve. „...ilyen mélyről még senki sem érkezett soha a magyar költészetben, és ilyen fiatalon is alig” – írta róla felfedezője. A Helló fiúk, helló lányok népszerű televíziós műsorban negyedórás beszélgetést iktatott be Barival a szerkesztő, Hárs György. Híztérikus siker vette körül, Kodály Zoltán, Csoóri Sándor, Latinovits Zoltán üdvözölte, ő volt az első fiatal költő, akit azonnal lefordítottak olasz nyelvre. Majdnem bele is roppan ebbe a közpréadászemlébe. „Mi vagyok én? Mindenféle elmebeteg intézmény palánkjait átugrani kényszerülő ló?” – fakadt ki Domokos Mátyásnak írt levelében, *Száműzetés* c. verse megjelenése után.

Bari Károly 1970-ben egy író-olvasó találkozóról jött vissza a Szovjetunióból, de hazatérte után három hétig kórházban feküdt, veleszületett idegrendszeri betegsége miatt. 1972-ben felvették a Színház- és Filmművészeti Főiskola rendezői szakára, de egy év múlva ott hagyta. Bár szerződést kapott egy filmszerepre, s rendező vizsgáján Németh László: *VII. Gergely* c. drámáját igazgatta volna, Latinovits Zoltánnal a főszerepben, de ez sok kellemetlen helyzetet eredményezett számára. 1972. március 15-én részt vett egy tüntetészerű koszorúzáson a Petőfi-szobornál. Ettől kezdve a retor-

ziók nem voltak elkerülhetők, pl. nem vehetett részt író-olvasó találkozókon.

Olvasott, fordított, s folytatta 1972-ben megkezdett cigány népköltészeti gyűjtését. 1972-ben Máriapócson, többedmagával egy nagyecsedí cigánylakodalomra tartva, Bari meglátogatta Erdélyi Zsuzsanna kutatót, akinek adatközlője lett: régi karácsonyi énekeket és egy kántálót adott elő, amelyeket még Bükk-aranyoson hallott, s a cigányoktól tanult. Mindezeket Erdélyi lehozta a kibővített „Hegyet hágék, lőtöt lépék” (1978) köteteinek Függelékében. „Ezidőben ajánlottam fel Bari Károlynak, hogy tervezett kántáló-kötetemet előkészületi munkáiba, elsősorban a föltáró, gyűjtő munkába kapcsolódjak be, s akkor közösen jelentjük meg az anyagot. Fontosnak tartottam az együttműködést, mert nemcsak a magyar nyelvűeket, hanem a cigány szövegeket is össze akartam szedni, ismervén azok értékét, ősiségét. E kiadványba szántam a hazai nemzeti-ségeink körében végzett gyűjtéseim rítusénekeit, köszöntőit (kolindák, koledák). Szükségem volt bőséges anyagra más archaikus műfajok közötti összehasonlító vizsgálatok elvégzéséhez is. Azt is tudtam, hogy a hetvenes évek öregeivel szinte az utolsó nagy adatközlő nemzedék húz ki a folklór mezejéről. Még Víg Rudolfot, a neves cigánykutatót is bevontam a tervezetésbe. Bari Károlynak tetszett az ötlet, és ígérte is a közreműködést, azonban rövidesen vidékre távozva, élete más irányt vett, s a közös kötetből nem lett semmi.” (Erdélyi Zsuzsanna)

1975–77 között Debrecenben a KLTE Néprajzi Tanszékének hallgatója volt. Bari valószínű ismerte Vekkerdi József *A cigány népmese* (1974) c. elemzését és gyűjteményét, ahol említetik a cigányul is tudó, gyenge idegzetű, gyógypedagógiai iskolát végzett 18 éves Rosztás Béla oláh cigány, aki rendszeresen magyar nyelven mesélt a néprajzhallgatóknak. Az elmondott mesék több mesetípusba is besorolhatók voltak: ördöggel és kísértettel való találkozás, álomlátás, hiedelmekkel kapcsolatos egyéb babonás történetek. Magyarul Gunda Béla jegyezte fel, cigány nyelven Mohay András készített magnetofonfelvételt 1972-ben.

Bari 1977 óta szabadfoglalkozásúként elkötelezte magát a néprajzzal: gyűjtött népmeséket, balladákat, fordított népköltészetet és mai francia költőket, tanulmányokat, bevezető-

ket, jegyzeteket írt, autentikus színes grafikákat készített köteteihez, antológiáihoz, s ezekből kiállításokat is rendezett itthon és külföldön, lemezt és CD-t adott ki, forgatókönyvet írt ismeretterjesztő dokumentumfilmhez, rendezvényeket szervezett népművelőként a roma kultúra népszerűsítésére. Folklorista tevékenységét kiegészítette nyelvészeti, irodalmi s történeti kutatásokkal, hogy a vizsgált terület interdiszciplináris követelményeinek is eleget tegyen. A műfajiságon túllépve a cigányság teljes szellemi örökségében gondolkodott, személyes sorsa is stabilizálódott, nagyszerű társra lelt, családot alapított és Pestre költözött. A hazai kiváló cigánykutatókkal szemben előnye volt, hogy belülről jött, a hagyományt hordozók köréből. Nemcsak a nyelv, hanem az egyes nyelvjárássok ismeretével is rendelkezett. Bari gyűjtéseinek ideálképe egy cigány mitológia rekonstrukciója, a roma népi kultúrának a nemzeti kultúrába való beemelése, azaz a roma etnikai identitás státusának immár időszerű elismertetése. Ezt mutatják a gyűjtésen túllépő közreadás tartalmi és formai jegyei. E tekintetben Bari talán Benedek Elek és Illyés Gyula szellemi hagyományainak örököse, amennyiben könyvei anyagát igyekezett úgy válogatni, hogy hű képet adjon a cigány folklór sokszínűségéről és gazdagságáról; a fordítás során igyekezett egy-egy stílust kialakítani, megőrizve az adatközlők másságának és eltérő előadásmódjának jegyeit. Adaptációinak nem volt célja a szó szerinti hűség, csupán a tartalmi azonosulás, amelynek kifejezésére az oláh cigányok által beszélt archaikus magyar nyelvi fordulatokat is felhasználta.

I. Verses kötetei, színművei, színházi írásai, képversei:

Holtak arca fölé (1970)

Elfelejtett tüzek (1974) 22 vers

Add tovább! (1976) – antológia eddigi kötetiből

A némaság könyve (1983)

A varázsló sétálni indul (1985) válogatott és új versek, rajzok, képversek

12 képeslap (1992) képek, képversek, versek
21 vers (1992)

Díszletek egy színönimához (1995) vizuális költemények

Csányi János, Színházi ember (1996)

Poems (1997)

II. A versek külföldi kiadásai:

Herso il viso dei morti, Bologna (1972)
Les demoin et autres poèmes Paris (1991)
Gedichten, Rotterdam (1993)
Winter Diarym San Francisco (1997)
Van Gellen der Gelgen Berlin, (1997)

III. Grafikai kiállítások:

Gödöllő, Debrecen, Budapest, Párizs, Berlin, Strassbourg

IV. Fordítások:

Tűzpiros kígyócska eredeti cigány szövegei Gödöllő (1985)

Le veseski dej Gödöllő, 1990. (Az erdő anyja c. fordításkötetének eredeti cigány szövegei)

Pontos hely. Műfordítások a kortárs külföldi költészetből (1993)

Álomtanya. Európai költők és írók művei cigányokról. Szerk.: Bari Károly

Rhmano Kher (1994)

Madarak aranyhegedűn. Európai cigány költők és írók művei. Vál. és szerk. Bari Károly

Romano Kher (1996) 13 ország 41 költője

V. Mesék, népköltészeti gyűjtemények:

Tűzpiros kígyócska. Cigány népmese, népköltészet. Gondolat (1985)

Az erdő anyja. Cigány mesék, hagyományok. Gondolat (1990)

Az üvegtemplom. Cigány népmesék, balladák. Debrecen (1994) KLTE Néprajzi Tanszék

Tizenkét királyfi. Cigány népmesék. Rhmano Kher (1996)

VI. Lemezek, CD:

Bari Károly verseit mondja, 1992. LP

A Nap és a Hold története. Cigány népmesék. Hungaroton, 1991. LP

Felhasznált irodalom:

Bari Károly: A Tűzpiros kígyócska. Budapest, 1985. Gondolat.

Az erdő anyja. Budapest, 1990. Gondolat.

Madarak aranyhegedűn. Budapest, 1996. Gondolat.

(szerk.): Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról. Gödöllő, 1998. Petőfi Sándor Művelődési Központ.

Vekერი József: A cigány népmese. Debrecen, 1974. KLTE, Néprajzi Tanszék

Chants tziganes. Gypsy Folksongs. Quintana – Harmonia Mundi, 1991. CD, LP, MC
Anthology of Gypsy Folk Songs I–IV. , EMI-Quintana, 1996. CD (Válogatás 25 év magyarországi és romániai folklórgyűjtéséből)
Gypsy Folklore I–X. 1999. és Bevezető CD

VII. Kiállításmegnyitók, bevezetők, tanulmányok, tanulmánykötet, filmforgatókönyv:

Kása Béla fotográfus Cigányok, zenészek c. kiállításának megnyitója 1996. november 9., Gödöllő Galéria

Cigány Néprajzi Napok, Gödöllő programjának szerkesztője, 1996. november 15–16.

(Néprajzi felolvasó ülés, Kortárs zenei est, Könyv- és lemezbemutató, Cigány népzenei est)

A Tűzpiros kígyócska (1985) Bevezetője a cigány népköltészetéről

Az Erdő anyja (1990) Bevezetője a népköltészeti műfajokról, a mesetípusokról és a cigány mitológiáról

A Madarak aranyhegedűn (1996) Bevezetője az anyanyelvi fordítás és a cigány nyelv felemás viszonyáról

Cigánynak lenni, költőnek lenni. Magyar Hírlap, 1985. október 18. 16.

A holocaust a cigány népköltészetben. Magyar Nemzet, 1990. szeptember 15.

Moldvai cigány epikus énekek. Korunk, 1998. január 76–79.

Napszimbolika a cigány karácsonyi énekekben. Néprajzi kisfilm forgatókönyve.

Rendezte Bollók Csaba MTV 2; 1994. december 24.

Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról. Szerkesztő. Petőfi Sándor Művelődési Központ Gödöllő, 1998.

A MAGYAR NYELV KÖNYVE

Nyolcadik kiadás

Szerkesztette A. Jászó Anna

851 oldal, 24 cm, ára: 3780 Ft

Megrendelhető: Trezor Kiadó, 1149 Budapest, Egressy köz 6. Tel.: 363-0276

E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Miklós Katalin

Értékelő megnyilatkozások

*„Ha valakit olyannak látsz, amilyen éppen most,
ezzel visszatartod őt fejlődésében.
De ha olyannak látod, amilyen lehetne,
ezzel előre segíted őt életútján.”
(Goethe)*

Az értékelés központi kérdés az iskolákban. A tanárok az osztályozás mellett mindig is éltek a szóbeli szöveges értékelés lehetőségével. Az órákon elhangzott szóbeli visszajelzések mindenképpen árnyaltabb képet adnak a tanulókról, mint egy ellenőrzőbe beírt osztályzat. Alapvetően meghatározza egy pedagógushoz, tantárgyhoz fűződő viszonyát a diákoknak az, hogy mennyi sikert vagy kudarcot élnek át az adott órán. Az értékelés nem könnyű feladat. Nehéz objektíven, személyeskedés nélkül megfogalmazni a visszajelzéseket. Vannak érzékenyebb gyerekek, akik nehezebben viselik a kritikát. Az is lényeges, hogy a kevésbé jó tanulókat is díjazzuk szóbeli biztatással. Fontos megtalálni a közös hangot az osztállyal, de talán az értékelésben mutatkozik meg igazán, hogy még fontosabb megismerni az egyének igényeit. Minden egyes elejtett szónak hatása van a gyerekekre nézve. Nem mindegy mit és hogyan öntünk nyelvi formába. A pozitív visszajelzés szárnyakat adhat, míg a szidás visszatarthatja a tanulókat a fejlődésben.

Az értékelő megnyilatkozások közül, jelen esetben csak a pozitív, dicsérő elemekkel foglalkozom. Az adatok, amelyeket itt közlök, 2010-es kérdőíves kutatásomból származnak. A célom az osztálytermi kommunikáció több tényező szerinti vizsgálata volt. Ennek egyik része az értékelő elemek nyelvi korpusz alapján történő vizsgálata.

A kérdőívet két helyen, egy Budán lévő XII. kerületi általános iskola és gimnáziumban, valamint egy gödöllői általános iskolában töltöttem ki. A kérdőíves felmérést 12–16 év közötti diákokkal, valamint 22–60 év közötti pedagógusok körében végeztem. A diákoknál azért ezt a korosztályt választottam, mert tapasztalatom szerint ennek az életkornak sajátossága a nagyfokú őszinteség. Szeretik megosztani saját véleményüket, tapasztalataikat a világról. Véleményük hangsúlyosabb bevonásával kívántam árnyaltabb képet kapni a tanári beszéd, a tanórán folyó tanár-diák interakció állapotáról, jellegzetességeiről. A kérdőívet 22 tanár (19 nő és 3 férfi) és 71 diák (40 lány és 31 fiú) töltötte ki. Összesen 93 kérdőív anyaga került elemzésre.

Ha az iskolai élet, tanári munka értékeléséről van szó, a diákok sok szempontból előnyösebb helyzetben vannak, mintha csak a pedagógusokat kérdeznék meg vagy csak a saját megfigyeléseinkre támaszkodnánk. Ők tudják legjobban, hogy mi történik az osztályteremben, a tanórán. Előnyös helyzetben vannak azért is, mert napi kapcsolatban vannak a tanáraikkal, így benyomásaikat hosszú tapasztalat és folyamatos megfigyelés útján alakíthatják ki. (Tóth László 2000: 355) A pár alkalmas megfigyelések, óralátogatások csak betekintést adnak, de átfogó képet nem nyújtanak. A diákok viszont jelen vannak, és készek visszajelzést adni. Elegendő odafigyeléssel sok segítséget kaphat a pedagógus azzal, ha meghallgatja és megszívleli a diákok véleményét, javaslatait.

A kérdőív alapján 9 tanár (40,91%) szokott minden órán dicsérni, 10 pedagógus (45,45%) gyakran, 3 (13,64%) pedig közepes gyakorisággal. A gyakoriságot nézve csupán 2 tanár (9,09%) tartja elegendőnek a dicséretet, a legtöbben (10 tanár, 45,45%) a közepes gyakoriságot jelölte meg a skálán. A legfőbb ok szintén a tanár személyiségében keresendő. Az egyik tanár külön megjegyezte, hogy azért nem dicsér eleget, mert *A nyugsgők elveszik az energiát*. Viszont minden tanár fontosnak tartja az értékelést. 22 diák (30,99%) érzi közepesen gyakorinak a dicséretet számát, 20 fő (28,17%) ritkának, 18 (25,35%) gyakorinak, 7 diák (9,86%) soknak és 4 tanuló (5,63%) szerint soha nem dicséri őket a tanár. A gyerekek döntő többsége fontosnak érzi a tanári értékelést (34 diák, azaz 47,88% jelölte be, hogy nagyon fontosnak, 23 fő, azaz 32,39% pedig fontosnak tartja).

A visszajelzés nagyon fontos a diákoknak. „...fontos a megerősítés a tanulók számára, még a negatív minősítés is hasznosabb, mint az értékelés elmaradása.” (Antalné 2006: 81) A következő értékelő elemeket használják a tanárok: (1) *Nagyon jó!* (2) *Jó! Erre gondoltam.* (3) *Jó válasz, köszönöm!* (4) *Jó, köszönöm.* (5) *Nagyon jó! Helyes!* (6) *Így tovább!* (7) *Okos!* (8) *Ügyes!* (9) *Szép munka!* (10) *Szép megoldás!* (11) *Maximális pontszám!* (12) *Jól mondtad!* (13) *Pontosan erről van szó!* (14) *Nagyszerű!* (15) *Csodálatos!* (L. Dicséretetek összesített nyelvi korpusza a tanulmány végén.) Viszont ahogy a nyelvi korpusz alapján is tapasztaltam „A formulák száma meglehetősen szűkös, ráadásul a tanárok nem válogatják, hanem kitüntetik őket – csak egyet-kettőt használnak közülük –, így ezek a sztereotípiák a tanár beszédmodorának megjelenítőjévé válnak.” (H. Varga 1999: 221) Ezen észrevétel egybevág Vörös Anna azon megállapításával, miszerint „Az általános dicséretetek könnyen elveszítik hatásukat, ha uniformizálttá válnak.” (2004: 412) Épp ezért kiemelném a (16) *Lassan professzor lesz, ha így folytatja.* értékelő elemet, mely kitűnik a többi közül. Nem szokványos és egyben humoros dicséret. Fontosnak tartom leírni annak a tanárnak a véleményét, aki azt írta, hogy személyre szabottan szokott dicsérni, kiemelve azt is, hogy ki, miért és mihez képest volt ügyes. Ez azért lényeges, mert a diák így pontosan tudni fogja, miért dicsérték meg, és ezáltal hatékonyabbá válik az értékelés. A segítő szándékú, tárgyilagos, sokoldalú értékelés az igazán hasznos visszajelzés.

Elmondhatjuk, hogy a tanár személyisége a legbefolyásolóbb tényező az értékelések terén is, de az osztály jellege is sokat számít. Dálnokiné Pécsi Klára tapasztalata szerint a tanár-diák kommunikáció hangvétele sokszor ironikus. Látszólag dicsérnek, valójában épp az értéktelenséget hangsúlyozzuk. Magyarázataiban a gyakori ironia mögött a tanári személyiség bizonytalansága, sőt önértékelési labilitása húzódik meg (2001: 171–179). Megfigyelése szerint a tanárok az eredményes, jó tanulóval szemben nem ironikusak, csak az amúgy is kudarcokkal küszködőkkel.

A tanári dicséretéről, bátorításról összességében elmondhatjuk, hogy minden tanuló számára egyaránt fontos, hiszen visszajelzést ad munkájukról, növeli az önbizalmukat és motiválja őket. Lényeges, hogy mindenkit érjen dicséret, a kevésbé jól tanulókat magukhoz képest értékeljük és biztassuk.

Dicséretetek összesített nyelvi korpusza

(1) *Jó!* (2) *Jó, szép munka!* (3) *Nagyon jó!* (4) *Nagyon jó! Csak így tovább!* (5) *Nagyon klassz!* (6) *Nagyon okos!* (7) *Nagyon jó, kitűnő!* (8) *Nagyszerű!* (9) *Jól van!* (10) *Jól van, ügyes vagy!* (11) *Jól gondold!* (12) *Jól mondtad!* (13) *Jó válasz!* (14) *Jó válasz, köszönöm!* (15) *Jó, köszönöm.* (16) *Helyes!* (17) *Helyes, jól mondd!* (18) *Helyes, jól mondtad!* (19) *Helyes, így van!* (20) *Helyes, új összefüggést fedeztél fel.* (21) *Ügyes!* (22) *Ügyes vagy!* (23) *Ügyesek vagytok!* (24) *Ügyes voltál!* (25) *Nagyon ügyesek vagytok!* (26) *Nagyon jó, ügyes vagy!* (27) *Ügyes vagy, tökéletes!* (28) *Így van!* (29) *Így van! Nagyon jókat mondtok!* (30) *Úgy van!* (31) *Igen!* (32) *Igen, úgy van!* (33) *Igen!* (34) *Ez igen!* (35) *Ez nagyon jó volt!* (36) *Szép volt!* (37) *Pontosan!* (38) *Pontosan erről van szó!* (39) *Ez az!* (40) *Erre gondoltam.* (41) *Okos!* (42) *Igaz!* (43) *Így tovább!* (44) *Örülök!* (45) *Rendben!* (46) *Pontosan!* (47) *Szuper!* (48) *Gratulálok!* (49) *Remekül választottál!* (50) *Csodálatos!* (51) *Csak így tovább, nagyon jó!* (52) *Igazad van!* (53) *Szép munka!* (54) *Szép megoldás!* (55) *Maximális pontszám!* (56) *Az nagyon, jó amit ... mond!* (57) *Meg vagy dicsérve!* (58) *Lassan professzor lesz, ha így folytatja.*

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében.* A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. szám, Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Dálnokiné Pécsi Klára 2001. *Az iskola belső világa – Kommunikáció.* In: *Új Pedagógiai Szemle.* 51. 7–8. sz. 171–179.
- H. Varga Gyula 1999. *A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája.* In: Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212: 210–224.
- Tóth László 2000. *Hogyan lehetünk jó (jobb) tanárok?* In: *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 354–360.
- Vörös Anna 2004. *Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók.* In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest, 395–417.

Lózi Tamás

„Az olvasás osztálytervi feladat” Beszámoló a Magyar Olvasástársaság konferenciájáról

A közhiatedelemben elterjedt az a nézet, hogy az olvasás, a szövegértés fejlesztése csak magyarórán történhet, s csak szépirodalmi művek olvasását jelentheti. Valójában az olvasásfejlesztés az egész tantestület felelőssége, mivel a különböző szaktárgyi órákon feladott olvasási feladatok éppúgy fejleszthetik a szövegértést, mint a magyaróra. Ennek a felfogásnak a jegyében rendezett konferenciát a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) 2011. május 13–14-én, Szombathelyen. A konferenciának a Berzsenyi Dániel Könyvtár adott helyet, ahol az előadások alatt is zavartalanul folyt az olvasók kiszolgálása.

A téma fontosságát mi sem mutatja jobban, mint hogy az esemény fővédnöke dr. Hoffmann Rózsa oktatási államtitkár volt. A tanácskozás kezdete előtt Kovács Ferenc, Vas Megye Közgyűlésének elnöke és Puskás Tivadar, Szombathely polgármestere mondott köszöntőt.

Győri János, a Magyar Olvasástársaság elnöke megnyitójában arra hívta fel a figyelmet, hogy bár az 1970-es évek óta hirdetik a sokkönyvű tanulást, s hogy az olvasásfejlesztés az egész iskola feladata, sajnos ez máig nem valósult meg, noha elemi érdeke lenne közoktatásunknak. Szerinte a Magyar Olvasástársaság és a konferencia feladata is az olvasásbarát társadalom megteremtése.

A köszöntők és a megnyitó után a plenáris előadások következtek.

Az első két előadó az Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet (OFI) munkatársa volt, akik a készülő új Nemzeti Alaptanterv (NAT 2011) tervezett irányairól számoltak be.

Kaposi József elmondta, hogy továbbra is háromszintű marad a tantervi szabályozás, tehát a NAT alapján készülnek majd kerettantervek, amelyek felhasználásával készítik el az iskolák a helyi tanterveiket. Terveik szerint az új alaptantervhez a minisztérium iskolatípusonként két kerettantervet készít, de írhatnak kerettantervet más akkreditált intézmények is. A

készülő NAT-ban a legfontosabb változás a jelenleg hatályban lévőhöz képest, hogy újra megjelenik benne a közműveltségi követelményrendszer. A tantervkészítők a közműveltséget vagy kánont úgy fogják fel, mint egy megosztható, gyarapítható tudáskeretet. A közműveltségi tartalmak témakijelölésként, illetve ehhez kapcsolódóan feldolgozási szempont megjelölésével kerülnek a NAT-ba, a részletes kidolgozás a kerettantervek feladata.

Horváth Zsuzsanna a NAT 2011 és az olvasás kapcsolatáról beszélt. Kiemelte, hogy a szövegértés egyszerre tantárgyi és tantárgyközi cél és feladat, valamint hogy a szövegértés és a szövegalkotás, a szóbeliség és az írásbeliség elválaszthatatlan egymástól. Az olvasás nem fejleszthető önmagában, csak a beszéddel és az írással együtt. Az olvasás a közműveltség része, s a boldogulás feltétele. A NAT-ban az első évfolyamtól kezdve egészen a tizenkettedik évfolyamig tételesen szerepelni fog a szövegértés, s nem csak a magyar nyelv és irodalom műveltségterületnél. Ugyanakkor minden tanterv csak annyit ér, amennyit megvalósítanak belőle. Az olvasnivaló fogalmát a NAT nem szűkíti le, beletartozik a szépirodalom mellett a pénzügyi szöveg, a KRESZ, a történelmi dokumentum vagy akár a reklámszöveg is. A tanulás tanulásának is meghatározó része a szövegértés fejlesztése.

Ezután Ostorics László a PISA 2009 eredményeit ismertette. Eszerint Magyarország 494 ponttal az ún. átlagos teljesítményű országok közé tartozik, mint például Franciaország vagy Németország, és megelőzi a legtöbb közép-európai országot. A PISA 2000-ben készült felméréséhez képest 2009-re nőtt a minimumszintet elérő tanulók száma, ezzel az eredménnyel utolértük az Egyesült Államokat és Dániát. A felméréssel párhuzamos kérdőív eredményei szerint, amíg az OECD államok többségében csökkent az olvasási hajlandóság, addig Magyarországon nem.

A konferencia címének megfelelően különböző szakterületekről érkeztek előadók. A plenáris tanácskozás során következő előadója Kálmán Attila matematikatanár volt, aki a matematikatanítás és az anyanyelvi készségek fejlesztésének kapcsolatát elemezte. Fontosnak tartotta, hogy a matematika odafigyelésre és gondolkodásra tanít, amely képességek igen-csak fontosak az olvasás során is.

Felvégi Emese, a University of Houston munkatársa az interneten keresztül elküldött előadásában az Amerikai Egyesült Államokban a szókinccs fejlesztésére irányuló kutatásokat ismertette.

Oporné Fodor Mária a Veres Pálné Gimnázium erőfeszítéseit mutatta be, ahol elérték, hogy az egész tantestület együttműködjön a tanulók szövegértésének fejlesztésében.

Baranyai József tanár úr a *Problémaalapú biológiatanítás és az olvasás* című előadásába bevonta tanítványait is. Érdekesképpen megemlítette, hogy az evolúciós biológia az olvasás szerepét a párválasztás elősegítésében látja, ugyanis az olvasással szerzett nyelvi elemek sokasága segíti a férfit, hogy meghódítsa a kiválasztott nőt, a nőnek pedig a férfi megtartásához nyújt segítséget.

Fűzfa Balázs (Nyugat-magyarországi Egyetem) *Kell-e nekünk Janus Pannonius, avagy ki viszi át az irodalmat* címmel az irodalomtanítás jövőjéről beszélt a Gutenberg-galaxis felváltó Google-galaxisban. Ezt a jövőt az élményközpontú irodalomtanításban látja.

A péntek estét Fenyő D. György előadása zárta, amelyben összehasonlította a mai fiatalok olvasási módszerét az idősebb generációkéval.

Szombat reggel folytatódott a konferencia. Az *Életünk* című folyóirat (Alexa Károly főszerkesztő), majd néhány tankönyv bemutatása után négy szekcióban folyt tovább a munka:

1. Olvasásfejlesztés és tehetséggondozás,
2. Olvasásfejlesztés, szakszöveg olvasása a szakórákon,
3. Sikeres fejlesztési módszerek az iskolán kívül,
4. A könyvtár szerepe az olvasásfejlesztésben.

Természetesen lehetetlen lenne a közel negyven előadást részletesen ismertetni, ezért csak egy subjektív válogatással ér-

zékeltetem az elhangzott előadások sokszínűségét.

Az első szekcióban Kőrös Kata bemutatta azt a szövegértés fejlesztését szolgáló tankönyvet (*Szövegértés lépésről lépésre*, alkotószervező: Raázt Judit), amelyet egy egyetemi szakszeminárium résztvevői készítettek. A kötet egyaránt tartalmaz folyamatos és nem folyamatos szövegeket (pl. grafikonok, térképek, menetrendek). A feladatok nehézségintje is változó, jó kiegészítője lehet felső tagozatos és középiskolás diákok anyanyelvi tankönyveinek.

Raázt Judit röviden áttekintette a NAT-nak és a kerettanterveknek az olvasástechnika fejlesztésére irányuló előírásait, majd összehasonlította a valós gyakorlattal. Ezután fölvázolt egy olyan lehetséges, több egységből álló tematikát, amely a későbbi évfolyamokon is szem előtt tartja a szövegértés sikerességét is befolyásoló olvasástechnika fejlesztését.

A második szekcióban a legkülönfélébb szaktárgyakkal (kémia, biológia, földrajz, történelem, matematika) kapcsolatos olvasásról esett szó. Kelemenné Széll Zsuzsanna egy hátrányos helyzetű szakiskolai tanulók körében elvégzett kutatásról számolt be, amely a kooperatív munkaforma eredményességét vizsgálta.

Az iskolán kívüli olvasásfejlesztési módszereket tárgyaló szekcióban több előadás is szólt a digitális korban az olvasást érintő különféle változásokról (Massányi Kinga, Bilicsi Erika, Fehér Péter, Lócsi Tamás), mások kisgyerekekkel kapcsolatos szülői-nagyszülői tapasztalataikról számoltak be (Zsigri Mária, Sz. Tóth Gyula).

A negyedik, a könyvtár szerepét vizsgáló szekcióban is változatos előadásokat hallgathattak meg az érdeklődők. Huba Márk például a térképet mint olvasandó szöveget mutatta be. Tóth Beatrix *Olvasásfejlesztés RWTC-technikával* címmel tartott műhelymunkát.

A konferencia előadói ígéretet kaptak a szervezőktől tanulmányaik megjelenítésére. Ez azt is jelenti, hogy az érdeklődőknek lehetőségük lesz a legtöbb elhangzott előadáshoz írott formában hozzájutni. A konferenciakötet várhatóan a Savaria University Press gondozásában fog megjelenni.

Lózsi Tamás

A retorika újabb eredményei a tanításban. Érvelés és reklám

1. Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben a retorika mint ókori diszciplína újjáéledően van. A modern demokratikus közélet új kutatási és alkalmazási területeket kínál a retorikának.

Az újjáéledés két területen is megfigyelhető: egyrészt új elméletekben, másrészt az elméletnek új területeken való alkalmazásában. Ezeket az új területeket a modern világ hozta létre, a technikai fejlődés több új médiumot teremtett, amelyek tömegessé tették a kommunikációt, az üzenetet pedig többcsatornássá. Az egyik olyan műfaj, amely tág terepet kínál retorikai vizsgálatokra, a reklám.

Tanárként gyakran tapasztalom, hogy a tanulók lelkes fogyasztói a reklámoknak. Az Európai Unióban egy gyermek átlagosan 140 ezer televízióreklámmal találkozik 18 éves koráig (Sas 2007: 140). Ezt a tényt nem kellene figyelmen kívül hagynunk az anyanyelvi nevelésben sem. Mivel a reklámok valamely áru megvásárlására, szolgáltatás igénybevételére kívánják rávenni a befogadókat, tekinthetjük őket érvelő szövegeknek. Jelen dolgozatban először röviden vázolólok a reklámokban megjelenő érvelés főbb lehetőségeit, majd egy konkrét reklám elemzésével mutatom be, hogyan tehető explicitté a benne rejlő érvelés, illetve az esetleges manipulatív szándék.

2. Az érvelésről általában

A retorika kétféle bizonyítékot különböztet meg az érvelés során: külső és belső bizonyítékokat. A külső bizonyítékok a beszédőtől függetlenül léteznek, ilyenek a törvények, az előítéletek, a pletykák, a szerződések, a tanúk, az eskük, a statisztika. A belső bizonyítékokat maga a kommunikátor hozza létre a beszéd során, ezek adódhatnak a beszélő személyéből, szándékából (éthosz), az általa kiváltott hatásból (pathosz), illetve magából az üzenetből, a logikából (logosz) (Aczél 2002, Adamik – A. Jászó – Aczél 2004). Az etikus és a patetikus érvek inkább az érzelmekre hatnak, ezért a logika sokszor irreleváns érveknek tekinti őket (vö. Margitay 2007: 541–594), s valóban magukban rejtik a manipuláció lehetőségét, de nem feltétlenül manipulatívak. A logikai érvek forrásai a meghatározás, az összehasonlítás, a különböző viszonyok (pl. ok-okozat) és a körülmények (Adamikné 2006: 363–414).

A 20. századi retorikában a Toulmin által fölállított érvelésmóddal (ismerteti: Bencze 2003) szerint minden érvelés nélkülözhetetlen elemei az adatok, az állítás és az indoklás. Nem feltétlenül szükséges elemként megjelenhet az érvelésben a megerősítés, a cáfolat, illetve a megszorítás is.

A modern retorika másik nagy teoretikusa Chaim Perelman, aki először írja le, hogy az érvelés hatása, s így létrehozása szempontjából mekkora szerepe van a hallgatóságnak. Perelman megkülönbözteti az egyetemes hallgatóságot (pl. egy tudományos értekezés által megcélzott hallgatóságot) a konkrét érvelések konkrét hallgatóságától. Minden érvelésnek, amely meg kívánja győzni a hallgatóságát, igazodnia kell ehhez a hallgatósághoz. Perelman vezette be a jelenlét fogalmát is, azaz a hatásos érveléshez a szónoknak jelenlétűvé kell tennie az általa megfogalmazott problémát, úgy kell bemutatnia jelen nem lévő dolgokat, mintha azok jelen lennének, hiszen a jelenlévő dolgok sokkal hatásosabbak (Adamik 2003).

3. Reklám és érvelés

Aczél Petra (2009: 249) négy pontban foglalja össze a reklám jellemzőit: a reklám széles közönségnek szól, tömegszerű, egyirányú kommunikáció, amelyben a reklámozó valamilyen formában azonosítható. A reklám egyrészt informál, másrészt befolyásol. A befolyásolás érdekében gyakran nyúl a manipuláció eszközeihez (Breton 2000).

A reklámmal megvalósuló befolyásolást tehát érveléssel és manipulációval lehet elérni. A meggyőzésnek és a manipulációnak is az a célja, hogy kommunikáció útján megváltoztassa a személyek magatartását. Ez a tevékenység a meggyőzés (érvelés) esetén a befogadó részéről is tudatos, a manipuláció viszont igyekszik elrejteti valódi mivoltát (Aczél 2009). Breton (2000: 25) megfogalmazásában a „manipulatív akción olyan erőszakos és kényszerítő erejű fellépést értünk, amely megfosztja szabadságától azt, akit a manipuláció érint.”

A manipuláció főbb formáit Breton (2000) és Aczél (2009) foglalja össze: csábítás személyes vonzerővel és stílussal, az üzenet esztétizálása, félelemkeltés, ismétlés, hazug beállítást, visszaélő beállítást

tás, kényszerítő beállítás, csúsztatás, kisajátított és kiterjesztett szavak, kapcsolók (erényszavak és méregszavak), metafora, hamis dilemma, kérdés, vakcsoporttechnika.

Nézzük, miként is próbálnak meggyőzni minket a reklámok!

Külső érvek: a reklámok gyakran hivatkoznak szakértőkre, statisztikákra, számadatokra. Ezek azonban legtöbbször teljesen kitaláltak, éppen ezért a manipulációt szolgálják, úgy gondolják, az emberek többsége úgy sem fog utánanézni a valóságtartalmuknak: „*tízből kilenc fogorvos ezt ajánlja*”, „*70%-kal dúsabb haj*” (az is kérdés, hogyan mérhető ez százalékosan) stb. Ritkább esetben utalnak valódi vizsgálatokra, ilyenkor azonban pontosan meg is nevezik a vizsgálat elvégzőjét. Mostanában egy reklám a debreceni, egy másik a szegedi egyetem egy-egy (valószínűleg a reklámozó által támogatott) kutatását említi.

Éthosz: A reklámokban ritkán szólalnak meg közvetlenül a reklámozók, a reklám szereplője viszont meggyőző lehet: szakértő (mosógépszerelő), híresség, csábító szépség vagy közülünk való, s ezért hasonló problémákkal küzdő ember (háziasszony a foltok ellen).

Pathosz: A befogadó lelkének befolyásolását a reklámok elsősorban az üzenet tetszetőssé formálásával érhetik el. Az üzeneteket a lehetséges vásárlói célcsoportra alakítják, kifejezetten őket szólítják meg (pl. a mobiltelefon-reklámok nagy része fiatalos, „trendi” hangulatú, az épp divatos zenével kísért stb.). A kedvező befogadói hangulat létrehozásának eszköze a humor is, „a humor ma már el tudja adni a dolgokat” (Oglivy 1997: 103).

Logosz: Az észre (is) ható reklámokban valószínűleg az érvelés régi eszközét az enthümémát (csonka, illetőleg valószínűségeen alapuló szillogizmus), illetve enthümémák összekapcsolását figyelhetjük meg. Mintaelemzésben is erre láthatunk példát.

4. Mintaelemzés

Az elemzett reklámfilm megtekinthető a következő linken [2011. május 18.]:

<http://www.youtube.com/watch?v=KnZkA6t7eHE&feature=related>

Példa: A reklámfilm szereplői egy macska és két tengerimalac. A tengerimalacok egy karika répát ásnak el éppen, a macska nézi őket.

Tengerimalac 1: – *Ez az egyetlen út a túlélésre.*

Tengerimalac 2: – *Hogy élássuk a répát?*

Tengerimalac 1: – *Elültetjük, barátom, elültetjük! Függetlenség! Tőlük. Ez a lényeg.*

Macska: – *Nem nő a répa? Az Auchanban most kertészeti vásár van. Jó áron megkaphattok mindent, amire szükségetek van. Bármit. (Átnyújt egy locsolókannát.)*

Tengerimalac 2: – *Répa nem volt inkább?*

Felirat: Auchan. *Nálunk az árak a földön járnak.*

Ahhoz, hogy egy reklám átütő erejű legyen, öt tényezőnek kell teljesülnie: 1. Magára kell irányítsa a figyelmet. 2. Előnyt kell mutatnia az emberek számára. 3. Be kell bizonyítania, hogy igaz. 4. Rá kell vennie a befogadókat, hogy használják ki ezt az előnyt. 5. Cselekvésre kell buzdítania (Aczél 2009).

Reklámunk sikeresen irányítja magára a figyelmet a kedves kis állatok szerepeltetésével, a humorral, s azzal, hogy egy történetet élvezhetünk. Mivel nem ez az első a tengerimalacokat szerepeltető reklámja az áruházláncnak, a hosszú időn át többször szerepeltetett figurák a termék (az áruházlánc) eleven szimbólumaivá váltak (vö. Oglivy 1997: 108).

Most pedig nézzük a szöveg érvelésének a feltárását! Az elemzést Bognár–Forrai (é.n.) és Margitay (2007) alapján végzem. Az anyanyelvi órákon az érvelés tanításakor végezteszünk ilyen elemzést tanári kérdések, vagy akár egy feladatsor segítségével. A reklámszöveg valószínűleg motiválni fogja diákjainkat, akik örömmel vesznek majd részt a munkában. Amennyiben nem tanítottuk a logika, illetve a retorika szakkifejezéseit (pl. általános iskolában), körül is írhatjuk őket.

1. A szöveg szakaszokra bontása az érvelés (ki kinek érvel) alapján:

A szöveg három szakaszra osztható: 1. a két tengerimalac párbeszéde, 2. a macska monológja (szónoklata?), 3. a záró kép a szlogennel.

2. Fogalmazzuk meg a szöveg gondolatmenetét:

1. A tengerimalacok répát próbálnak ültetni a túlélésért. 2. Mivel sikertelen a próbálkozásuk, a macska elárulja a megoldást. 3. A felirat jelzi, hogy a reklám igazából az emberekhez szól (persze ezt eddig is tudtuk, de belemertünk a játékba).

3. Keressük meg mind a három rész konklúzióját! Fogalmazzuk meg a ki nem mondott konklúziókat is!

(Mivel a harmadik konklúzió a szöveg egészének konklúziója, érdemes vele kezdeni.) 3. Az Auchanban érdemes vásárolni. 2. A megoldás az Auchan kertészeti vására. 1. A túléléshez/függetlenséghez termelni kell.

5. Keressük meg az egyes konklúziókhöz tartozó premisszákat! Fogalmazzuk meg a ki nem mondott premisszákat is!

1. érvelés: Premissza 1.: Túl kell élnünk.

Premissza 2.: (Az élethez élelem kell.)

Konklúzió: Élelmet kell termelnünk.

A konklúziót egy deixis mutatja: „Ez az egyetlen út a túléléshez”, miközben látjuk, ahogy az első tengerimalac „elülteti” a répát.

2. érvelés: „*Nem nő a répa?*” Retorikai kérdés; implikálja, hogy hiányoznak a termeléshez szükséges eszközök. A macska mondatából akár egy szabályos szillogizmust is fel lehet építeni:

Premissza 1.: Szükségetek van kertészeti eszközökre.

Premissza 2.: Az Auchanban most kertészeti vásár van.

Konklúzió: Az Auchanban vásároljatok!

A macska „szónoklatába” is bele van szöve a reklámozó legfőbb érve a „*jó áron*”.

3. érvelés: Premissza: Nálunk az árak a földön járnak.= Alacsonyak az árak. (Metafora-megszemélyesítés, a manipuláció egyik eszköze is lehet.)

Konklúzió: Az Auchanban érdemes vásárolni.

6. Építsük fel a teljes szöveg érvelését gondolatmenetét!

Megoldás: 1. Mivel a túléléshez élelemre van szükség, élelmet kell termelni. → 2. A termeléshez kertészeti eszközökre van szükség. A kertészeti eszközökhöz olcsón az Auchan kertészeti vásárán lehet hozzájutni. Tehát vásárolnunk kell az Auchanban. → 3. Az Auchanban általában alacsonyak az árak, tehát általában ott érdemes vásárolni.

7. Összegzés

Mintaelemzésemben bemutattam, miként elemezhető egy reklám érvelő szöveggént, illetve hogyan használható mindez az érvelés tanításához. Az elemzett reklám arra is jó példa, miként próbálják a reklámozók elrejtetni, hogy közvetlenül a fogyasztót kívánják befolyásolni. Látszólag egy macska érvel két tengerimalacnak, ez olyan, mint amikor egy személynek mondunk valamit, de úgy, hogy egy másik személy is hallja, hiszen valójában neki szól az üzenetünk.

A reklám érvelésének rekonstruálása után kezdetünk bele az esetleges csúsztatások, irreleváns érvek, manipulációk feltárásába. Jelen esetben hamis lehet az a beállítás (tehát manipulatív), mely szerint az Auchanban alacsonyabbak lennének az árak, mint más áruházakban. Persze ilyet szó szerint nem állít a reklám, csak sugall: „*jó áron*”, „*Nálunk az árak a földön járnak*”.

Az alacsony árak, illetve a „*most kertészeti vásár van*” jó példája a társítás jelenségének. Megfigyelhető, hogy az árcsökkenésre, kiadásra, kedvezményes akciókra utaló reklámfogások akkor is növelik a keresletet, ha nem jelentenek valós megtakarítást a vásárlóknak. Ennek a jelenségnek az az oka, hogy az emberek a korábbi tapasztalataik alapján ezeket a szavakat, mondatokat a kedvező árakkal társítják (Cialdini 2009: 231).

Hivatkozások

Aczél Petra 2009: *Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány*, Pozsony, Kalligram.

Adamikné Jászó Anna 2006: *Az olvasás múltja és jelene*, Budapest, Trezor Kiadó.

<http://mek.oszk.hu/09400/09498/09498.pdf>

Adamik Tamás 2003: Chaim Perelman és a gyakorlati érvelés, in: A. Jászó Anna – L. Aczél Petra (szerk.): *A modern retorikai bizonyítás*, Budapest, Trezor Kiadó 31–43.

Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2004: *Retorika*, Budapest, Osiris Kiadó

Bencze Lóránt 2003: Stephen Toulmin és a bizonyítás természete. Érvelés a posztmodern demokráciában, in: A. Jászó Anna – L. Aczél Petra (szerk.): *A modern retorikai bizonyítás*, Budapest, Trezor Kiadó 13–31.

Bognár László – Forrai Gábor é. n.: *Esszéírás és informális logika*

<http://www.uni-miskolc.hu/~bolantro/informalis/tartalom.html> – 2010. június 7.

Bretton, Philippe 2000: *A manipulált beszéd*, Fordította Lángh Júlia, Budapest, Helikon

Cialdini, Robert B. 2009: *Hatás. A befolyásolás pszichológiája*, Fordította Falcsik Mari, Budapest, HVG Kiadó Zrt.

L. Aczél Petra 2002: A szó ereje. Érvek a retorikai bizonyításban, in: A. Jászó Anna – L. Aczél Petra (szerk.): *A klasszikus retorikai bizonyítás*, Budapest, Trezor Kiadó 45–58.

Margitay Tihamér 2007: *Az érvelés mestersége*, Budapest, Typotex

Oglivy, David 1997: *Oglivy a reklámról*. Fordította Török András, Budapest, Park Könyvkiadó

Sas István 2007: *Reklám és pszichológia*, Budapest, Kommunikációs Akadémia

Papp Gabriella

Tanulásban akadályozott tanulók és az olvasás

A tanulásban akadályozottság fogalom viszonya az enyhén értelmi fogyatékosok fogalmához

A tanulási akadályozottság a hazai (gyógy)pedagógiai szaknyelvben az utóbbi években elterjedő kifejezés. Az elnevezés jelen értelmezésekor vissza kell nyúlni az értelmi fogyatékos fogalmához. „Az értelmi fogyatékos a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes környezeti hatások eredőjeként alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első életévektől kezdve – számottevően elmarad, és amely miatt az életvezetés jelentősen akadályozott.” (Czeizel-Lányiné-Rátay, 1978, 18.) Súlyossági fokok szerint ezen a kategórián belül megkülönböztetjük az enyhén értelmi fogyatékos, középsúlyosan értelmi fogyatékos és a súlyosan értelmi fogyatékos személyeket.

Az enyhén értelmi fogyatékosok személyiségfejlődési zavara, akadályozottsága az idegrendszer enyhe, különféle eredetű, öröklött vagy korai életkorban szerzett sérülésével és/vagy funkciózavarával függ össze. Intelligencia-quotiensük az 50–69 tartományba esik.

A XX. század derekától kezdve az általános iskolában is megjelent egy tanulócsoport, amelyet a fenti kritériumok szerint nem lehetett értelmi fogyatékosnak minősíteni, de a szokásos iskolai feltételek között mégsem tudtak teljesíteni, bukdácsoltak, lemorzsolódtak. Pedagógiai szempontból az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanulók, valamint a bukdácsoló, nehezen tanuló gyermekek speciális nevelési szükségletének kielégítéséhez, sikeres tanulásukhoz egyaránt pedagógiai többlétszolgáltatásokat kell nyújtani. Pedagógiai szempontból tehát ezek a tanulók külön segítségadás nélkül akadályozottak a tanulásban.

Mindezek alapján a tanulásban akadályozott gyermekek közé tartoznak egyrészt a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság (továbbiakban SZB) által enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek (a teljes tanköteles korú népesség 2-3%-a), valamint az általános iskolában tanulási nehézséggel küzdő tanulók (az előző csoporttal együtt cca. 15 %).

„A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanu-

lási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998, 54.)

A tanulási akadályozottság elsősorban az iskolai helyzetekben előforduló probléma, mely többnyire a beiskolázáskor jelentkezik, egyes esetekben már az óvodás korban is megjelenik a gyanú a gyermek várható sikertelen iskolai előmeneteléről. A problémák az észlelés, kivitelezés-végrehajtás, valamint a szociális-emocionális területen is megmutatkoznak. Az észlelés eltérései közé tartoznak az egyensúlyészlelés zavarai, amelyek a bizonytalanság, a nehézségi erő észlelésében nyilvánulnak meg, ilyenkor a gyermek nem mer elszakadni a talajtól, forgás közben nem szédül, nem érez veszélyt, vagy ellenkezőleg azonnal szédül, nem szereti, ha hintáztatják, ringatják, forgatják. A taktilis-kinesztetikus észlelés eltérései úgy mutatkoznak meg, hogy a gyermek feltűnően kerüli az érintést, simogatást, a tárgyakat alig fogja meg, illetve túlzottan keresi a taktilis ingereket, fogdossa, simogatja társait és a felnőtteket, „tapad rájuk”, nem tud másokat utánozni, rosszul lokalizálja az érintési ingereket. Az auditív észlelés zavarai az irányhallásnál, hangok differenciálásának nehézségeinél, alak-háttér problémáknál, a szeriális kérdéseinél tapasztalhatók. A vizuális észlelés eltérései az optikus differenciálásban, az alak-háttér megkülönböztetésben, szeriálisban jelentkeznek. A mnesztikus funkciózavarok az emlékezés, munkamemória-kapacitás területeit érintik (a gyermek többnyire csak az utolsó elemre emlékszik egy hosszabb magyarázatból vagy utasításból, a tanultakat nehezen tudja „lehívni” a tartós memóriából a munkamemóriába, több időre van szüksége a rögzítéshez).

A kivitelezés-végrehajtás problémái elsősorban a motorikus területeken jelentkeznek. Az izomtónus zavara (az izomzat gyenge, petyhüdt, erőtlen vagy túlfeszült, görcsös) figyelhető meg, a nagymozgások (testtartás, állás, egyensúlyreakció, a mozgás koordinálása), valamint a finommotorika (remegés, görcsösség, ügyetlenség, bizonytalan fogás, artikuláció, fújás, füttyülés) problémái figyelhetők meg. A cselekvések tervezésében is zavar támadhat.

A szociális-emocionális területen mutatkozó eltérések részben okai, részben következményei is

lehetnek a tanulási problémáknak.

Zavarok mutatkozhatnak

- a késztetések területén (apátia, passzivitás, túlérzékenység; hiperaktivitás),
- az általános pszichés állapotban (levertség; féktelenség, szorongás),
- a motiváció alakulásában (motiválatlanság, megközelíthetlenség),
- a munkavégzésben (gyors kifáradás, vontatott tempó; impulzivitás),
- az önirányításban (rövid zárlati cselekvések, labilitás, rigiditás),
- az önértékelésben (kisebbségi érzés, hiányos énkép; túlzott elbizakodottság, egocentrizmus)
- és a szociális beilleszkedésben (elszigeteltség, kapcsolatteremtési nehézségek; túlzott alkalmazkodás, belátás hiánya, agresszivitás).

(Englbrecht–Weigert, 1996, 33–38.)

Az olvasás jelrendszerének elsajátításához szükséges feltételek

Az olvasás olyan audiovizuális tevékenység, amely során az olvasó bizonyos jeleket, (betűket, szavakat) értelmez. Az olvasás folyamata két elemre egyszerűsíthető: dekódolásra és megértésre. A dekódolás során az olvasó a fonéma-graféma kapcsolatrendszerrel értelmezi, és szóbeli nyelvvé alakítja (Adamikné, 2006; Csépe, 2006). Ez teszi lehetővé az egyes szavak helyes kiejtését. Az olvasás másik fontos összetevője, a megértés pedig azt jelenti, hogy az egyes szavakat külön és szövegkörnyezetben is értelmezni tudjuk (Mercer és Mercer, 1989; Gaál, Hámor, Papp, 2004).

A magyar nyelv írott rendszere hangjelölő, így az eredményes olvasástanulás feltétele a beszédhangok hallás útján történő megkülönböztetése, a *beszédhanghallás* fejlettsége. További feltétel az, hogy a hallott és kezdetben globálisan észlelt nyelvi egységeket (a szavakat) hangok egymásutánjára tudja bontani a gyermek, azaz képes legyen a *hanganalízisre*. Az irányok és formák pontos differenciálni tudása elengedhetetlenül szükséges a betűalakok megkülönböztetéséhez, ami az *optikus differenciáló képességet* jelenti. Mindez szorosan összefügg a *térbeli tájékozódás* képességével. Az olvasás egy jelrendszer elsajátítását jelenti. Rendkívül fontos, ebből következően, a *jelfunkció* működése, vagyis ha a tanuló ismeri a jeleket, érti a jel és jelzett közötti viszonyt. A megértés azonban nemcsak a jel értelmezésén múlik, hanem elengedhetetlen a megfelelő mennyiségű és tartalmú *szókészlet* birtoklása is. A be-

szédhibák jelentősen befolyásolják az olvasási folyamatot. Kívánatos a tiszta *hangképzés*.

A fenti feltételek megléte nélkül eredményes olvasástanulásról nem beszélhetünk. A tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók esetében éppen ezek a területek sérültek, amelyek szükségesek a tanulás megkezdésekor.

A tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók gyógypedagógusai gazdag tapasztalattal rendelkeznek arra vonatkozóan, milyen szinten kezdik meg a tanulók az iskolai pályafutásukat. Jól tudják, hogy az olvasástanulás nem jelenti azt a szakaszolást, amit a többségi általános iskola tanulói végigjárnak. Nem lehet a betűk tanulásával kezdeni a folyamatot. A módszertani útmutatás is az alapkészségek és képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt annak érdekében, hogy a tanulók elérjék a kezdőszinthez szükséges tudásokat.

Ugyanakkor a bőséges tapasztalatot kevés empirikus kutatás egészíti ki.

A beszédhanghallás és az olvasásképesség feltételezett összefüggésének feltárására Fazekasné Fenyvesi Margit (2006) végzett hazai empirikus vizsgálatot. Megállapította, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallásának fejlettsége jelentős megkésettiséget jelez. Például harmadik osztályos tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallásának átlagos fejlettsége 82%p, ami a többségi középső csoportos óvodások fejlettségi szintjével azonos. Igazolást nyert, hogy a beszédhanghallás fejlettségének szerepe van az olvasásképesség fejlődésében (szórutin és a szövegértés fejlettsége). Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a kezdő olvasástanítás során a beszédhanghallás fejlettségének diagnosztikus feltárására és fejlesztésére a jelenleginél nagyobb hangsúlyt kell fektetni. Jóllehet a módszertani tankönyv külön fejezetet szán erre a témára, a gyakorlatban még mindig kevésbé szerepel a tanórai gyakorlatban (Gaál, Hámor, Papp, 2004, 189–205.)

Betűtanulás

Mindezek alapján a tanulásban akadályozott tanulók olvasástanulása a fenti területek fejlesztésével kezdődik. A következő szakasz a betűtanítás megkezdése. A tanulók sajátosságaihoz, valamint a magyar nyelvhez igazodva célszerű szintetikus olvasástanítási módszert választani az eredményes munkához. A betűtanítás és az összevonás szakasza hosszabb, mint az ép tanulók esetében tapasztalható. A tanulók nehezen analízálnak, valamint az összeolvasás megértése is nagy nehézségekbe ütközik. A tanulás folyamata akár három évre is

kiterjedhet. Az első évben célszerű az egyjegyű kisbetűk tanítása és a hasonló alakú nagybetűké. Ezt követheti második évben a kétjegyű betűk, valamint a nagybetűk tanulása. A harmadik évre maradhat a ritkán használt betűk köre.

Az olvasási készség fejlődéséről szóló adatok különböző időben és más területre vonatkozóan szolgáltatnak információt.

Szalayné (1976) megállapításai szerint a tanulók olvasási készségének fejlődésére jellemző, hogy 3. osztálytól 8. osztályig egyenlő mértékű a növekedés. A megértés fejlődése meghaladja a tempó növekedését. A tanulók sok esetben jobban értik a szöveget, mint azt az olvasástechnika szintje indokolná.

Haffnerné és Vörösné (1976) az olvasás és szövegértés tantervi követelményeinek teljesítését vizsgálták 1. és 2. osztályban. A 2. osztályosok 90,6%-a biztos betűismerettel rendelkezik. A percenként elolvasott szótagszám az akkori tantervben meghatározottakhoz képest (20–40) nagy szórást mutat: 20–121.

Gaál és Papp (1990, 2000) közel egy évtizeddel később végzett vizsgálatában megállapította, hogy a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programmal fejlesztett tanulók 1. osztály végére – a tantervben előírt egyjegyű kisbetűkön és hasonló alakú nagybetűkön kívül – tudják minden tanult betű nagybetűs párját olvasni, a legjobban haladók képesek a teljes betűkészletet olvasni. Vannak olyan tanulók, akik képesek féloldalmi mesét elolvasni, az ahhoz kapcsolódó feladatokat megoldani. A néma olvasás és olvasásmegértés szintje a vizsgált 2. osztályokban szignifikánsan jobb volt, mint a kontroll osztályokban. Hangos olvasásban a kísérleti osztályok tanulói sokkal többet fejlődtek, úgy tűnik a szótagoló olvasás egy idő után gátolja az olvasástechnika fejlődését. 3. osztályban szintén jobb eredmények születtek a logikai összefüggéseket kutató feladatokban, a szövegértelmezésben, a lényegkiemelésben. A szövegértelmezés terén a szignifikáns különbség 4. osztályban is kimutatható volt.

Az elmúlt évtizedekben jelentős változáson ment át a szövegértés értelmezése és empirikus vizsgálatának eszköztára. Az utóbbi években az átfogó nemzetközi vizsgálatok (pl. PISA) és a hazai kutatások is eszköztudásként értelmezik a szövegértést. Olyan eszközként, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak megoldásához.

Mindezek indokolták, hogy újabb vizsgálat szülessen a szövegértés feltérképezésére.

A többségi tanulók szövegértését az utóbbi években is több hazai kutatás vizsgálta (Józsa,

2006). Ezek inspirálták azt a még újabb kutatást, amelyik a tanulásban akadályozott és nem akadályozott gyermekek szövegértésének összehasonlító elemzésére vállalkozott.

A többségi tanulók szövegértésében 3–5. osztály között számottevő fejlődés figyelhető meg, a fejlődés 5–7. osztály között már kevésbé intenzív. A szegregáltan oktatott, tanulásban akadályozott gyermekek szövegértése jelentősen fejlődik. Szövegértésük fejlettsége azonban még hetedik osztályban is szignifikánsan elmarad a nem akadályozott harmadikos társaikétól. A két csoport átlaga közötti különbség az életkor előre haladtával csökken. A nem akadályozott tanulók harmadik osztályban 43%p-tal, hetedikben 20%p-tal teljesítenek jobban. A szövegtípusonként végzett elemzés megmutatja, hogy a nem folyamatos szövegek esetében a tanulásban akadályozott gyermekek fejlődésbeli megkésettége nagyobb, mint a folyamatos szöveg megértésében. A gyógypedagógus által segített, integráltan oktatott, harmadikos tanulásban akadályozott gyermekek szövegértésének átlagos fejlettsége közelebb van a többségi gyermekekéhez, mint a szegregált tanulásban akadályozottakéhoz (Papp, Szabóné, 2008).

Az olvasás tevékenységén belül óriási szerepe van a szóolvasó készségnek, amely a szavak vizuális felismerését jelenti, aktiválja a szó jelentését. Optimálisan fejlett szóolvasó készség esetén a szavak olvasása, a jelentés előhívása rutinszerű művelet. A szóolvasó készség a beszédhanghálásra, a betűolvasó készségre épül, optimális fejlettsége szükséges előfeltétele a mondatolvasásnak, szövegértésnek.

A tanulásban akadályozott gyermek szóolvasásának vizsgálatára elsőként a közelmúltban szerveződött hazai kutatás. Célja a tanulásban akadályozott és nem akadályozott gyermekek szóolvasó készségének összehasonlító elemzése volt.

A nem akadályozott tanulók szóolvasó készsége 3–7. osztály között már alig fejlődik. A képes szóolvasás tesztben nincs szignifikáns változás. A szinonimaolvasás átlagos fejlettsége kis mértékben nő. A szójelentés-olvasás átlagos fejlettsége szintén keveset változik négy év alatt. A nem akadályozott gyermekek esetében ennek a készségnek a fejlődése harmadik osztály előtt végbemegy. Azok a gyermekek, akik harmadik osztályig nem érték el az optimális fejlettségi szintet, nagy valószínűséggel később sem fogják.

A szegregált tanulásban akadályozott gyermekek szóolvasási készsége harmadik osztályban számottevően elmarad a többségi társaikéhoz képest. E készségük dinamikusan fejlődik harma-

dik-ötödik és ötödik-hetedik osztály között is. Négy év alatt a többségi tanulók fejlődése mindössze 4%p, a tanulásban akadályozott gyermekeké ezzel szemben 15%p. Ennek következtében hetedikben kisebb a fejlődésbeli megkésettységük, mint harmadikban. Ennek ellenére a hetedikes tanulásban akadályozott tanulók átlagos fejlettsége szignifikánsan elmarad a harmadikos többségi gyermekekétől. A harmadikos integrált gyermekek szóolvasási készsége fejlettebb, mint a szegregált társaiké, de nem éri el többségi társaikét (Papp, Ilyés, 2008).

Az olvasással kapcsolatban ma egyre inkább a motiváltság vagy éppenséggel annak hiánya a beszéd téma. Tény, hogy a gyerekek és felnőttek egy része nem olvas. Nem szeret, nem tud, nem akar olvasni. A motiváció kérdése éppen ebből kifolyólag számottevő. A tanulásban akadályozott gyermekek esetében alig van kimutatható kapcsolat az olvasás iránti motiváltság és az olvasáské-

pesség fejlettsége között. Úgy tűnik, hogy az olvasás szeretete és az olvasásképeség fejlettsége alig függ össze egymással. Az olvasás iránti motiváltság összefügg az elsajátítási motívumokkal, jelentős szerepe van a pedagógusoknak, a szülőknek és az osztálytársaknak (Fazekasné, Józsa, 2008).

Taneshközök

A tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók taneshközzeit az anyanyelv tanítása esetében a Nemzeti Tankönyvkiadó adja ki. Tankönyvcsalád áll rendelkezésre a tanulók és pedagógusok részére. Az olvasástanítás Meixner Ildikó módszerére épül. A taneshközök csak részben származnak tőle. Halála után tanítványai bővítették az ő tankönyvét egy egész sorozattá. A Játékház, Játékvár, Játékváros és Játékvilág tankönyveket az anyanyelvfejlesztés többi területét célzó kötetek egészítik ki.

Irodalom

- Adamikné Jászó A. (2006) Az olvasás múltja és jelene. Trezor Kiadó. – <http://mek.oszk.hu/09400/09498/09498.pdf>
- Csépe V. (2006) Az olvasó agy. Akadémiai Kiadó Zrt.
- Czeizel E. – Lányiné Engelmayer Á. – Rátay Cs. (1978) Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapesti vizsgálat” tükrében. Medicina Kiadó
- Englbrecht, A. – Weigert, H. (1996) Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását Bárczi G. GYTF
- Fazekasné Fenyvesi M. (2006): A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi M. – Józsa K. (2008) Az olvasás iránti motiváltság alakulása tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében In Perjés I., Ollé J. (szerk.) Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola Program és összefoglalók VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia Budapest 2008. nov. 13–15. p. 59.
- Gaál É. – Hámor J-né – Papp G. (2000) Anyanyelv és irodalom. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Gaál É. (2000) A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Ilyés S. (szerk.) Gyógypedagógiai alapismeretek, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 429–459.
- Gordosné Szabó A. (2004): Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Haffner T.-né – Vörös I.-né (1976) Az olvasási készség fejlettségének mérése a kisegítő iskola 1–2. osztályában In: Durst Gy. (szerk.) A kisegítő iskolai tanterv követelményeinek teljesítése. OM
- Józsa Krisztián: A DIFER programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél I–II.. rész. Gyógypedagógiai Szemle, 2006. XXXIV. 2.3. 133–142. o.
- Józsa K. (szerk.) Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia. 2006
- Mesterházi Zs. (1998a) A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése, BGGyTF, Budapest
- Mesterházi Zsuzsa (1998b) A tanulási akadályozottság helye a gyógypedagógiai tipológiában. Gyógypedagógiai Szemle, 1., 17–20.
- Mesterházi Zs. (2001) Útmutató szülőknek In: Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése (szerk.: Csányi Y.), ELTE, BGGYFK, Bp. 55–74.
- Papp G. (1990) A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés hatékonyságának vizsgálata az enyhe fokban sértült értelmi fogyatékosok iskoláiban (bölcsezdoktori disszertáció). ELTE. Budapest.
- Papp G. (2004) Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi iskolában, Comenius Bt. Pécs
- Papp G., Ilyés K. (2008) A szóolvasó készség fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. In Perjés I., Ollé J. (szerk.) Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola Program és összefoglalók VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia Budapest 2008. nov. 13–15. p. 59.
- Papp G., Szabó Á. (2008) A szövegértés fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. In Perjés I., Ollé J. (szerk.) Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola Program és összefoglalók VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia Budapest 2008. nov. 13–15. p. 60.
- Szalay Györgyné (1976): Az olvasási készség fejlettségének mérése a kisegítő iskola 3–8. osztályában. In: Durst Gy. (szerk.) A kisegítő iskolai tanterv követelményeinek teljesítése. OM

Vigyázat, mást jelent!

Mind az írásbeli, mind a szóbeli megnyilatkozásokban gyakran előfordulnak olyan szavak, amelyek jelentésüknél fogva nem illenek szövegbe. A szöveg alkotója valószínűleg nem ismeri az adott szó jelentését, vagy pedig a hasonlóság miatt összetéveszti azokat. Sajnálatos, hogy az ilyen típusú hibákkal az írott és az elektronikus sajtóban egyaránt sűrűn találkozunk. Az ilyen hibák közül válogattam néhányat.

Íme egy részlet a Népszabadság december 18-i számából: „Ha hétfőn a parlament elé kerül szavazásra Rogán indítványa, akkor azt minden valószínűség szerint a frakció támogatja, és már Orbán Viktor magyar hangja (kiemelés tőlem – D. Z.), Sziijártó Péter is sietett leszögezni, hogy a miniszterelnök tiszteletben tartja majd a frakció döntését, és annak megfelelően szavaz az Országgyűlésben.”

Nézzük, mi itt a hiba! A magyar hangja jelzős szerkezetet akkor szoktuk használni, ha valamelyik idegen nyelvű filmet szinkronizálnak, és a külföldi színészek helyett magyar színészek mondják el a magyarra fordított szöveget. Az idézett újságcikkből az derül ki tehát, hogy Orbán Viktor valamilyen idegen nyelven beszél, és ezt Sziijártó Péter magyar fordításban közli. Persze tudjuk, hogy nem erről van szó, hiszen Sziijártó a miniszterelnök szóvivője, aki magyarázza, értelmezi a kormányfő által elmondottakat. Jobb lett volna tehát ezt a beosztást megnevezni. Természetesen arra is gondolhatunk, hogy a cikk szerzője ironikus metaforát alkalmazott, bár ezt a kontextus nemigen indokolja.

Ugyancsak tájékozatlanságból ered az újabban széles körben elterjedt *bombasztikus* szó. A *bombaszt*, *bombasztikus* szavak semmiféle kapcsolatban nincsenek a *bomba* főnévvel. A *bombaszt* jelentése ugyanis 'nagyhangú, fellengzős kifejezés, szólam', s ennek melléknévi származéka a *bombasztikus*. A bombával a sportújságírói nyelv hozta kapcsolatba, valószínűleg annak a szemléletnek alapján, hogy a kapura lövést a bizalmas stílusban bombának is nevezik. Az újságíró ebből kiindulva a különösen nagy a gólhelyzetet *bombasztikusnak* keresztelte el. Természetesen hibásan. A sportnyelvből azután áttért egyéb területekre is.

Íme a Hírszerző 2010. december 20-i szenzációs híradása: „Bombasztikus: ingyen laptopot kapnak a gyerekek.” És még egy példa. A televízióban naponta hallok a reklámszöveget: a „bombasztikus ételek, bomba áron”. Szögezzük le, hogy a bomba ár sem a legszerencsésebb kifejezés, sokkal inkább javasolhatjuk helyette a *mérsékelt*, *alacsony*, *kedvező* melléknéveket. A *bombasztikus ételek* szerkezet pedig egyenesen fából vaskarika. Ha a szó jelentését ismerte volna a reklámszöveg írója, maga is megdöbben volna az ilyen lehetetlen kifejezésen.

Fentebb említettem, hogy a hasonlóság (idegen szóval *paronímia*) is okozhat zavart, félreértést.

Erre a Vaconline egyik híradása hívta fel figyelmem. Ezúttal a *tartam* és a *tartalom* szót keverte össze a tájékozatlan tollforgató. Így: „A vetélkedő időtartalma 2011. szeptember-október”. Majd még egyszer megismételve a szóhasználatot, közli az alapjátékok időtartalmát és az elődöntők időtartalmát. Lássuk, mi itt a hiba! A *tartalom* azt jelenti, amit valami magában foglal, amit tartalmaz, esetleg amiről szól például egy regény, egy történet; a *tartam* szóval pedig azt az időt jelöljük meg, ameddig tart valami, esetünkben a vetélkedő 2011 szeptemberétől októberig. Az alapjátékoknak és az elődöntőknek is ez esetben *időtartamuk* nem pedig *-tartalmuk* van. Persze tartalmuk is van, de az *idő* előtag nélkül.

Mindehhez még azt is hozzátehetjük, hogy egy jól sikerült vetélkedő lehet *tartalmas* is, ha értékes, s ezzel hozzájárul a résztvevők szellemi gazdagodásához, illetve testi fejlődéséhez.

Zimányi Árpád

Szóképzésünk újabb példáiból

A szóképzést leíró nyelvtanaink a legfőbb szóalkotási módnak tartják az összetétellel együtt. Nyelvünk ragozó jellegéből fakad rendkívül gazdag képzőrendszerünk, melynek segítségével igen tömören tudunk új jelentéseket társítani valamely szóhoz, abszolút vagy relatív tőhöz egyaránt: *kéz – kezel – kezelhetetlen – kezelhetetlenség, társ – társadalom – társadalmi – társadalmiasít – társadalmiasítás, lát – látható – láthatóság – láthatósági* (mellény). A nyelvújítás korától kezdve mind gyakoribbá vált a szóösszetétel, az utóbbi fél évszázadban pedig a többszörös összetétel: *anyagcserezavar, fékhatásmérés, honlaptervező, játékvezető-asszisztens, számítógép-kezelő, vonalkód-leolvasó*. Az összetételek számának és arányának növekedése mégsem jelenti azt, hogy a szóképzés háttérbe szorult volna, hiszen újabbnál újabb alakulatok születésének vagyunk tanúi. Az újdonságokat azonban megjelenésüket követően nem mindig fogadja be a nyelvi köztudat, sokszor érezzük furcsának őket, és megalapozott vagy téves vélemények is alakítják sorsukat, használatukat. A következőkben szóképzésünk újabb példáit vizsgáljuk, elsősorban alakítani és jelentéstani szempontok figyelembevételével.

Kezdjük azzal a korábbi esettel, amelyik akkori vezető politikusunk nevével kapcsolódott össze. Egyik nyilatkozatában úgy fogalmazott, hogy a kormány tervezett intézkedései *olcsítják* az életünket. Értetlenség, sőt sajtóbeli felháborodás fogadta bejelentését, mondván, hogy *olcsít* szavunk nincs. Pedig ha analóg példákat veszünk, akkor láthatjuk a köztük lévő képzésszerű, morfológiai azonosságot: *drága – drágít, csúnya – (el)csúnyít, fakó – fakít*. Ehhez pedig csak annyit kell hozzátennünk, hogy a köznyelvünkben ugyan nem volt használatos az *olcsít*, de a nyelvjáráásokban igen. Ráadásul a *drága*, a *csúnya* és a *fakó* melléknemekhez hasonlóan szabályos a képzés: *olcsó – olcsít* (népies ejtésmóddal: *ócsít*). A köznyelvi *olcsóbbá tesz* szókapcsolattal összehasonlítva éppenséggel nyelvünk toldalékoló – agglutináló – jellegét használtuk ki, tömörebb kifejezést alkotva. Sőt az *olcsóbb lesz* szerkezet is szabályosan rövidíthető képzővel: *olcsul* (hasonlóan: *drágul, csúnyul, fakul*), szinonimája pedig az *olcsóbbodik*. Ne mondjunk tehát elhamarkodott véleményt olyan kifejezésekről, amelyeket még nem hallottunk – attól még más nyelvváltozatokban létezhetnek, és szabályos, helyes formák lehetnek.

A toldalékormorfémákkal alkotott úgynevezett szintetikus alakulatok, azaz képzett szavak más esetben is szembeállíthatók a szó szerkezetekkel, amelyek analitikus kifejezések. Csak a közelmúltban jelent meg a köznyelvi *pánikba esik* mellett a *pánikol – bepánikol* mint egyelőre bizalmasabb forma. A *pánik* főnévből *-l* igeképzővel létrejött alakulat szintén szabályos, akárcsak az eléje kapcsolt igekötő (vö. *kéz – kezel – lekezel*). Hasonló a *csődbe megy – becsődöl* esete is, viszont némileg különbözik ettől a *rokkanttá nyilvánít – (le)rokkantosít*, az utóbbiban ugyanis a hivatalos nyelv – valójában az eddigi nyelvhasználatunkban kikerülhetetlen – terpeszkedő kifejezése áll szemben az új változattal, amely idővel főnévképzővel is bővült: maga a folyamat ugyanis a *rokkantosítás*. Ne törődjünk azzal, hogy a számítógép helyesírás-ellenőrző – vagy nyelvi ellenőrző – programja pirossal aláhúzza!

A *-sít* képző egyébként gyakran vállal szerepet. Az autópályák fizetővé tételekor jelent meg a *díjasítás*, majd az újabb átalakítás idején a *matricásítás* fogalma. Szokatlanságuk miatt annak idején mindkettőt bírálták, nyelvhelyességi és jelentéstani szempontból viszont meg kell védenünk őket: mennyivel egyszerűbbek, mint a többszavas körülírás. A *hivatásosítás* fogalma a kötelező sorkatonai szolgálat megszüntetésekor tűnt föl, amikor a kiskatonák helyét átvették a hivatásosok. Említtett képzőnk idegen szóhoz is járulhat: egyelőre ritkának, egyedinek tarthatjuk a *trendesít, trendesítés* formákat.

Maradva az idegen szavaknál, magyar képzővel való ellátásuk szintén természetes jelenség: *blog – blogol – blogozik, (inter)net – (inter)netezik, twitter – twitterrel v. twitterez, retweet – retweetel, click – clickel – klikkel* (vagy inkább *rákattint*). A legfrissebb példa a fiatalok gyakorlatában csak fonetikusán írt *lájkol*, a 'tetszik, szeret, kedvel' jelentésű angol *like* igéből. Magyarázata, jelentése: internetes felületen a *Like* ikonra kattintva jelzi az olvasó, a felhasználó, hogy tetszik a téma. (Angolos írásmódja kezelhetetlenül bonyolult volna, különösen a mindenféle egyszerűsítést azonnal alkalmazó internetes zsargonban és szlengben: *like-ol*.) Előfordul olyan eset is, amikor a szófaji elkülönülést hoz a magyar ige-

képző: *menedzser* – *menedzsel*, *szkenner* – *szkennel*. Vannak bonyolultabb esetek is: *promóció* – *promotál*.

Mint látjuk, az *-l* és a *-z(ik)* igeképző rendkívül produktív. A hirdetések nyelvéből terjedt el a *bankol* ige, nyilván a *tankol* hasonlósága folytán. Egyébként mindkettő angol hatás eredménye. A fegyveres testületek szakzsargonjában a *gyakorlatozik* mellett vagy helyett föltűnt a *rutinozik* (rutinfeladatokat végez, rutinpályán gyakorol). A rendőrségi zsargonban ismerős a *lekoccol*. Azt a trükkös lopást nevezik így, amikor a támadók szándékosan nekimennek, nekikoccannak a kiszemelt gépkocsinak, hogy aztán – annak megállása után – egy óvatlan pillanatban elemeljék belőle az értékeket.

Igen gyorsan elterjedt nyelvhasználatunkban a *lepapíroz* ige. Népszerűségének valószínű oka egyrészt konkrét, képszerű volta, másrészt az, hogy – az előzőekhez hasonlóan – bonyolultabb szókapcsolatokat helyettesít: *dokumentál*, *írásban rögzít*, *írásba foglal*, illetve *papírra vet*, *papírra ír* és egyben ki is nyomtat, nem csupán a számítógépen rögzít. Szintén hosszabb kifejezés rövidítésére alkalmas az ifjúsági nyelvben az *önző*: önző módon viselkedik. De a nehéz körülmények között élők nyelvváltoztatóból is idézhetünk példát az efféle tömörítésre: *vasaz* – vasat gyűjt, vasgyűjtésből él. A családi életben már jó évtizede elterjedt az *unokázik*, majd mintájára a közelmúltban megjelent a *nagymamázik* ige. Új jelentéssel bővült *kártyáz* szavunk: pénztárban bankkártyával fizet.

Különösen gazdag a kicsinyítő képzős származékok tárháza. Külön csoportot alkotnak azok, melyek rövidült szavakhoz kapcsolódnak, és sajátos stílusértékkel, használati körrrel rendelkeznek. A diáknyelvben már régóta megvannak az effélék: *földrajz* – *föci*, *történelem* – *töri*, *röpdolgozat* – *röpcsi*, *bizonyítvány* – *bizi*, *ügyelet* – *ügyi*, *iskola* – *isi*, *suli*. Nyelvművelésünk az utóbbi két évtizedben igen kritikusan értékelte ezt a szóalkotási módot, pedig megvan a helye nemcsak a magyar, hanem más nyelvek rendszerében is. A rövidülés ugyanis a hosszabb szavak esetében olykor még szerencsés eljárásnak is mondható: *álladalom* – *állam*, *diadalom* – *diadal*, *percenet* – *perc* (mindhárom a nyelvújítás idején rövidült, illetve csonkult), *tulajdonos* – *tulaj*, *laboratórium* – *labor* (az angolban: *lab*), *professzionális* – *profi*, *logogram* – *logó* (az angolban rövidült), *retrospektív* – *retró*. A kicsinyítő képzős változatokat azért bírálták, mert túlzásba vitelük – legalábbis egyes vélemények szerint – mesterkéltséget, édelgő stílust eredményez: *szabadság* – *szabi*, *pulóver* – *pulcsi*, *fizetés* – *fizu*, *Balaton* – *Balcsi*. Minderre különösen akkor figyeltek föl, amikor a zöldség- és gyümölcsfélék körében elszaporodtak az efféle kírások az árusítóhelyeken: *buri*, *cseri*, *kápi*, *nari*, *pari*, *sali*. Pedig az elsődleges oka ennek az eljárásnak éppen séggel a helyteliséggel való takarékoskodás, hogy a kis táblácskán minél célszerűbb módon elférjen a megfelelő szó. E szavak pusztán léte nem jelenti azt, hogy a *burgonya*, *cseresznye*, *káposzta*, *narancs*, *paradicsom*, *saláta* szavakat most már ebben a rövidült formában fogja használni a magyar ember.

Ugyanígy természetesnek tarthatjuk az ifjúsági nyelv újabb rövidüléseit, ha a megfelelő helyzetben használják őket. Való igaz, hogy a választékos stílusban, a hivatalos nyelvben vagy egy érettségi dolgozatban nincs helyük, de a fiatalok beszédéből nem tudjuk – és nincs is jogunk – számúzni az ilyen alakulatokat: *bocsánat* – *bocs*, *bocsi*, *bocsika*; *találkozás*, *találka* – *tali*, *találkozik* – *talizik*, *köszönöm* – *kösz*, *köszí*, *köszike*. Ha a legfrissebbek közül válogatunk, morfológiai sokszínűségük igazán szembeütő: *szívesen* – *szicsi*, *kábítószert* – *kábszer*, *kábszi*, *kabcsi*; *mobiltelefon* – *mobcsi*, *mobilteló*; *király* – *kira*, *pendrive* – *pendi*. Újabbban *zúzós* bulikról beszélnek a fiatalok. Egyes szavaink etimológiáját csak akkor tudjuk helyesen megállapítani, ha már megjelenésük idején ismerjük keletkezésük körülményeit. Így vagyunk a *zúzós* melléknévvel is, ami a *húzós* szándékos elferdítése, tehát játékos szóalkotás, ugyanúgy, ahogy a hamar elkoptatott *király* (jó, remek, kiváló) jelzőből csakhamar *sirály* lett.

A szóképzés tehát manapság is rendkívül termékeny szóalkotási módunk. Az újabb alakulatok életképességét majd eldönti az idő, értékelésük, minősítésük pedig sokszor szubjektív elemeket is magában rejt. Ha maradunk a pusztán számbavételnél, akkor is meggyőzően látszik a téma fontossága. Ehhez hozzátehetjük még azt a régen hangoztatott tételt, hogy az anyanyelvi nevelés, a magyartanítás folyamatában nélkülözhetetlenül fontos terület az alaktan, a toldalékok rendszerének bemutatása. S mint láttuk, nem unalmas rendszertanról, kategorizáló morfológiáról van szó, hanem az élő nyelv működésének árnyalt és sokszínű vizsgálatáról.

Mit tehetünk?

Legfontosabb eszközünkkel, a nyelvünkkel tisztában kell lennünk, mert ez az alapja bármiféle tanulásnak. Úgyhogy akkor, amikor a latint, amely a nyelvi kultúra megalapozója volt, gyakorlatilag törölték a középiskolákból, a latin tetemes óraszámát a magyar nyelvnek kellett volna átadni, hogy átvehesse a nyelvről való tudás megalapozását. Ehelyett a magyar nyelv kapott – írd és mondd – heti egy órát, ami ahhoz kevés, s ebből vezethető le az a siralmas helyzet, ami kialakult.

De mégis mit tehetünk ebbe a szűk keretbe begyömöszölve?

Erre próbálok választ keresni. Az órasorozat szokványos végig tanításával biztosan semmit. A kevés órát így eltölteni bűn. Az órakeret gyakorlásra sem elég. Semmiképpen se tanítsuk újra az anyagot, tételezzük fel, hogy az általános iskolában kaptak annyit, amire építközhetünk. Ennek a tudását egyszerűen meg kell követelni. Próbáljuk meg inkább, hogy az anyaghoz kapcsolódó érdekes, egyéni munkára is ösztönző nyelvi vonatkozásokat mutassunk be. Ez talán rávezetné diákjainkat, hogy tovább keresve maguk alapozzák meg nyelvi műveltségüket.

A következőkben ilyen pontokra mutatnék rá. Elsősorban az értelmező szótár kimeríthetetlen lehetőségeire hívnám fel a figyelmet, amely csábít a kutakodásra. Ezúttal a jelentéstan területéről. Ott vannak a többjelentésű szavak, ott van a szavak rokon értelműsége. A tankönyvek általában külön jelenségeként mutatják be őket, pedig rendszerint nem két szó, hanem két szó egy-egy adott jelentése a rokon értelmű. Ezeket a jelenségeket bogarászva az ide-oda lapozás egyre izgalmasabbá válik, és közben rengeteg nyelvi, nyelv- és művelődéstörténeti ismeretre lehet szert tenni szinte észrevétlenül.

Nézzük, hogyan!

A magyar nyelv értelmező szótárában a kétjelentésű *betegség* szó első jelentése a betegség, és ez rokon értelmű a *baj* szó negyedik jelentésével, amely tehát ugyanúgy betegség jelentésű. De a *bántalom* második jelentése is szintén ugyanaz, továbbá a *kór* első, a *nehézség* harmadik és a *nyavalya* első jelentése is. Közülük a *bántalom* túl hivatalosan hangzik, tipikusan orvosi szaknyelvi szó. A *kór* mint betegség régies is, választékos is lehet. Ha közben az etimológiai (szófejtő) szótárba is belekukkantunk, azt találjuk, hogy a *baj* is és a *kór* is szláv jövevényszavunk. A *nyavalya* szintén szláv: a *nye volja* kifejezésből jön, ami magyarul nem akart (dolog). A *nehézséget* a népnyelv használta betegség értelemben.

A bemutatott szavak közül a *nyavalya* a legtöbb, hétjelentésű szó. Nemcsak általában jelenti a betegséget, hanem a régiségben egyes betegségek: az epilepszia, a hideglelés, a malária neve is volt. További jelentései azonban egészen más szómezőkbe visznek át minket. Ötödik jelentése a *rigolya*, a *rögeszme* (kétjelentésű) és a *bolondéria* szavakkal rokon értelmű. A hatodik *valami vacakság, izé, hogy is hívják* megfelelője. Például: „Add ide azt a nyavalyát!” Utolsó, hetedik jelentése szitokszó, többek között a *fene* negyedik, a *franc* második, a *nehézség* harmadik jelentésével szinonim.

Nézzünk meg egy másik szócsoportot is.

A *cikornya* mint díszítő elem, cifra díszítés gyakori díszítő motívum volt a cikória-levellé mintájára, ahonnan a nevé is kapta – írja az etimológiai szótár. Ma kétjelentésű. Amiről szó volt már, az az első jelentése, a második jelentése átvitt használata a nyilvános beszéd területén. Pl. „A felköszöntő tele volt cikornyákkal.”

Még kilenc szót találtam, amelyik rokon értelmű a *cikornya* első jelentésével.

Ezek: az *ékítmény* első jelentése, az *ékesség* második, a *dísz* második, a *díszítmény* második, a *ciráda* első, a *kacskaringó* első, a *cirkalom* második, a *cifrázat* első és a *salang* első jelentése. A szavak általában kétjelentésűek, de a *dísz* hat- és az *ékesség* négyjelentésű. Közülük néhány jelentésében túlzott díszítést jelent, amely egyenesen ízléstelen vagy nem szerkezeti jelentőségű. Az utóbbira a *dísz* és a *díszítmény* a példa. Gondoljunk csak a rokokóra, melynek díszítményei nem szerkezeti jelentőségűek voltak. A *ciráda* jelentése pedig mesterkéltné díszítés. ”A ruházaton a sok cifrázat ízléstelen.” Ez a szótári példa.

Vegyünk egy igét is! A *barátkozik* igének a *betegségnél* és a *cikornyánál* jóval kisebb, de az árnyalatokat szintén tökéletesen kifejező a rokon értelmű szóköre. És ezek is, mint maga a *barátkozik* ige is, kétjelentésűek. Egyik jelentésében a *barátkozik* a kapcsolat létesítését, a másik jelentésében annak a fenntartását jelöli. Az utóbbival a *bratyzik*, a *cimborál* második jelentése, a *haverkodik*, a *komázik* és a *pajtáskodik* szavak szinonimák jól megfogható jelentésekkel.

Az efféle lapozások révén beleláthatunk a szótár valójában hálós szerkezetébe, és felismerhetjük a szóválasztás roppant jelentőségét. S közben egyre izgalmasabbá, magával sodróvá válik a keresés maga.

Talán sikerült megmutatnom, hogy vannak lehetőségeink arra, hogy ráirányítsuk diákjaink figyelmét a nyelv végtelen gazdagságára, kedvet csinálva az ebben való bűvárkodásra.

Egy-két ilyen szó bemutatása az órán folytatódhat feladatként kiadott szavakkal egyéni vagy csoportmunkában. Felvázolt ötleteimet a kollégák biztosan ki tudják bővíteni további új megközelítésekkel. Mint például kakukktojások kiszüretésével szinonim szósorokból. Egy ilyen lehet a *locsog*, *lotyog*, *lafatyol*, *lepcsel*, *pofázik*, *kotyog*, *rebesget*, *pusmog* sor, ami a jelentések pontos megismerésére is sarkall. Nézzünk egy melléknévi sort is: *kényes*, *finnyás*, *háklis*, *válogatós*, *hetyke* sorból kilógó szót kell megtalálni.

A mit tehetünk kérdésre, a válaszom tehát az, hogy ezt tehetjük, s tegyük is létrehozva a diákjaink kutató munkaközösségét, melynek keretében mód nyílik nyelvi műveltségük felépítésére. A jelentéstan rendkívül hálás terület, de a szófajtan, az alaktan és a mondattan területén szintén sok lehetőség van az érdeklődés felkeltésére.

A Magyartanítás korábbi számait megtalálja az alábbi linkre kattintva:

<http://www.magyartanitas.fw.hu>

A. Jászó Anna

Képes szótárak gyermekeknek

Még nem írtunk folyóiratunkban az iskolákban használható és használandó szótárakról. Most ezt a hiányosságot igyekszünk kiküszöbölni.

Sok illusztrált szótár, lexikon és enciklopédia jelenik meg napjainkban gyerekek és felnőttek számára egyaránt. Jelen tanulmányban a gyerekek (7-től kb. 18 éves korig) számára készített, illusztrált, magyar szerzők által készített szótárakat kívánom bemutatni, a teljesség igénye nélkül. Nem foglalkozom az olyan adaptációkkal, mint a Larousse-szótárak vagy Richard Scarry szótárai. Nem foglalkozom sem a többnyelvű, sem az egynyelvű diákszótárakkal (Tótfalusi 1994, Tóth 2003, Laczkó-Mártonfi 2008, Tolcsvai 2008, Szemerényi 2009, Bakos 2010).

Nehéz elhatárolni a szótár, a kislexikon és a gyermekenciklopédia műfaját, ti. a kisebb gyerekeknek készített illusztrált szótárak kissé lexikonok, kis-enciklopédiák (tudástárak). Mégis műfajuk szerint inkább szótárakról van szó. Ezek a művek, véleményem szerint, mindenképpen a gyermek- és ifjúsági irodalom részei is, az ismeretközlő (nonfiction) kategóriába tartoznak. Az is könnyen belátható, hogy burkoltan vagy nyíltan kulturális szótárak is. Talán az volna a legkifejezőbb megfogalmazás, hogy a gyerekek készített szótárban minden együtt van, mindenből van egy kicsi, ahogyan az alsó tagozatos tananyag ismeretköreiből is mindenből van egy kicsi. Az idősebb korosztálynak szánt munkák már egyértelműen értelmező vagy többnyelvű szótárak.

Az 1978-as tanterv előírta az iskoláknak a szótárhasználatot, közöttük az értelmező szótárak használatát. Szokássá vált, hogy az olvasókönyvekben és az irodalomtankönyvekben nem adták meg a szavak jelentését, hanem a megfelelő szótárhoz utasították a gyereket, egy-egy szókeresés házi feladat is lehetett. Saját tankönyveimben is éltem ezzel a lehetőséggel (Adamikné 1996–1999, Adamikné 2004), bár nem vagyok teljesen meggyőződve arról, hogy lelkiismeretesen végre is hajtják ezeket az utasításokat az iskolákban. A szótárak és a szótárhasználat ismertetése bekerült a módszertanokba, pl. a *Nyelvi elemzések kézikönyvében Hangay Zoltán* foglalkozik a szótárhasználat módszertanával, valamint ismerteti az értelmező, a szóvégmutato, az etimológiai és gyakorisági szótárainkat és használatukat (Adamikné Jászó – Hangay 1995). Egy másik szokás is elterjedt az utóbbi évtizedben, angolszász mintára: a tankönyvek végén megkívánják a kislexikon vagy fogalomtár közlését. Ezek kétségkívül kis diákszótárak, de velük nemigen kívánok foglalkozni, bár magamnak is el kellett követnem néhányat, mivel a tankönyvvé nyilvánítás feltétele. Ebből a törekvésből nőttek ki a fogalomszótárak (pl. Kugler–Tolcsvai 2000). Még egy pozitív intézkedés volt az 1978 utáni oktatásirányí-

tásnak: megkívánták az osztálykönyvtárak létesítését. Ez azt jelentette, hogy a tanterekben jelen voltak a legfontosabb kézikönyvek. A szakfelügyelet megszüntetésével (1991) minden ellenőrizetlen, nem lehet tudni a mai állapotokat.

Először elméleti kérdésekkel foglalkozom, ezután következik néhány, haszonnal forgatható szótár bemutatása.

1. Mindenekelőtt a szemléletességről és a szemléltetésről, a tantárgytörténeti háttérrel, valamint a definiálás gondjairól szükséges néhány szót ejteni.

1.1 „A szemléletesség didaktikai alapelv, mely az észlelés, megfigyelés, szemlélet felhasználásával a valóság tárgyainak, jelenségeinek, vagy azok ábrázolásának, modellezésének konkrét felhasználására épül” (Falus 1997) A szemléletesség azonban tágabb hatókörű, beszédünk hatásának nélkülözhetetlen alapja. *Arisztotelész* részletesen ír a szemléletességről *Retorikájában* a stílus kapcsán: a metaforákkal az élettelen beszédet élővé és mozgalmassá tesszük (Arisztotelész 1411b). A szemléletesség céljából alkalmaznak a szóközi beszédben példát és analógiát.

A 20. század Arisztotelésze, *Chaim Perelman* újrafogalmazza a szemléletesség elvét, *jelenlévőség*ről, a *jelen megteremtéséről* ír (Perelman 1982). Az emberekre leginkább az hat, ami jelen időben, a szemük előtt zajlik. A szemléletességre azért van szükség, mert a nyelv maga absztrakció a valósághoz képest, a nyelvből megteremtett mű pedig kétszeres absztrakció a valósághoz viszonyítva. Mindehhez képest háromszoros absztrakció, ha egy definíciót, egy szabályt vagy egy törvényt kell megérteni. Az ember a látható, hallható, tapintható világban él, ám nagy utat kell megtennie, amíg eljut az absztrakcióig. A gyerek ennek az útnak az elején van. Ebben siet segítségére a szemléletesség. Ennek az életigazságnak az alkalmazása a szemléltetés. Arra azonban *Comenius* is felhívta a figyelmet, hogy csupán érzéki úton, csupán tapasztalással nem lehet a dolgok lényegét megismerni. A szemléltetés csak eszköz, amely segíti a megismerés bonyolult folyamatát, a szemléltetés nem veheti át az uralmat, nem szabad önmagáért alkalmazni, mert „Ismeret csak akkor lehet valami, ha maga mögött hagyja a szubjektív érzéki feltételezettséget, s az ész, az általános és a törvényt szerűt ragadja meg a dolgokban” (Gadamer 1994). A szótárak szerzői jól ismerik ezt az igazságot, egyikben sem nyomakvüli előtérbe a kép a szöveg rovására.

„A szemléltetés a szemléletesség elvének a gyakorlatban történő érvényesítése, az oktatás folyamatában alkalmazott eljárás, amely egyaránt vonatkozik a pedagógus és a tanuló tevékenységére” (Falus 1997). Szerepe az, hogy kapcsolatot terem az érzéki

megismerés és az elvont gondolkodás között azzal a céllal, hogy megkönnyítse az elvont ismeretek megértését, valamint segítse a bevésést. Hatékonyabb a szemléltetés, ha a tanuló több érzékszervét foglalkoztatja egyszerre, mert akkor több információt lehet feldolgozni, s ennek következtében hatékonyabb a megismerési folyamat. A tanulók sokféle intelligenciája is indokolja a sokoldalú szemléltetést, erről szól a *Howard Gardner* által kidolgozott *az intelligencia sokféleségének elmélete* (Gardner 2004). Vannak olyan emberek, akikre inkább a térbeli intelligencia jellemző (*spatial intelligence*), s nem a nyelvi és a logikai-matematikai intelligencia. Az ő számukra még inkább szükséges a szemléltetés. Az újabb pszichológiai kísérletek arra hívják fel a figyelmet, hogy az egyes érzékszervek információátbocsátó képessége nem egyforma, a látásé kb. háromszor olyan erős, mint a hallásé. A tapasztalat megtámogatja ezeket a kísérleteket: sokkal több a képi, mint a többi érzékszervre ható szemléltetés. Tágabb értelemben a szemléltetéshez veszik a bemutatást (Falus 2003).

1.2 Mióta létezik szemléltetés? Sokan azonnal felelnek: mióta 1658-ban megjelent *Comenius Orbis Sensualium Pictus* c. műve. Kétségtelen tény, hogy Comenius elindította a gyermekekhez közeli könyvek sorozatát, de minden bizonnyal azóta van szemléltetés, mióta létezik tanítás földön. Ábécéskönyveket már Comenius előtt is illusztráltak (Adamikné 2001). Ismerünk az ókorból képes mnemotechnikai táblácskákat, *Quintilianus* betűkkel ellátott elefántcsont kockákról ír *Szónoklattanában*, a kisgyermek nevelése kapcsán (Quintilianus 2008).

A felvilágosodás korában fogalmazták meg, hogy a gyermek nem kis felnőtt, gyermekként kell kezelni. Ettől a korszaktól kezdve sorjáznak az illusztrált könyvek, elég csak az angolok *A Little Pretty Pocket Book*-jára gondolni (John Newbery publikálta 1744-ben). A 19. sz. első felében pedig szebbnél szebb, illusztrációkkal díszített ábécés- és olvasókönyvek jelentek meg, nálunk is. A magyarországi oktatásban korszakhatár az 1868-as népoktatási törvény, melyet *Eötvös József* hozott létre, európai viszonylatban is korán. Az 1869-es népiskolai tanterv bevezette a *beszéd- és értelemgyakorlatok* c. tantárgyat az első két iskolaévben heti 3-3 órában (német: *Sprech- und Denkübungen*, angol: *object lessons*). Célja a szókincs fejlesztése, pontosítása, valamint a gondolkodás fejlesztése volt. Tanították a retorikai vagy gyakorlati érvelés csirait: a faj- és nemfogalmat, a dolgok tulajdonságait, a felosztást és az osztályozást, az egész-rész viszonyokat, az összehasonlítást. Természetesen játékosan, indirekt módon. A tantárgy története hosszú, de mindenképpen hatott mindenkire a svájci *Heinrich Pestalozzi* pedagógiája: a gyereket a tanításra elő kell készíteni, szókincsét fejleszteni kell, ám meglévő szókinccse pon-

atlan, töredékes, rendszertelen lehet, tehát azt is gondolni kell.

Feltétlenül szükséges volt erre a tantárgytörténeti háttérre utalni, mert bár a beszéd- és értelemgyakorlatokat 1963-ben megszüntették, az elvek és az elvek nyomán kidolgozott módszerek máig élnek, pl. a szótárak nemcsak a gyermek számára ismeretlen szavakat közlik, hanem az ismerteket is, pontosítás végett, s ezzel egyetérthetünk. Meg kell azt is jegyeznünk, hogy nálunk nincsenek a gyerekek szókincsét feltérképező szójegyzékek. Ennek oka a nálunk alkalmazott olvasástanítási módszer: mindig is gyermekirodalom-központú volt, sosem alkalmaztuk a kiszámított szókinccsre, a szókinccslistákra alapozott ún. *basal readereket*. Egy tapasztalat – főleg az olvasókönyvi szövegek – alapján létrejött szóállomány azért ismeretes, ezekre is építenek a gyermekszótárak.

1.3 Bizonyítottuk, hogy nyelvi szótárt a gyerekek számára illusztrálni kell. Arról is kell néhány szót ejteni, hogy a gyermekek számára másképp kell definiálni, mint a felnőttek számára, mivel még nem állnak a felnőtt absztrakciós szintjén.

A filozófia és a nyelvtudomány azóta foglalkozik a definíció kérdésével, mióta *Szókratész* feltette a „Micsoda X?” kérdést (pl. a *Phaidroszban*; Platón 1984). A logika a *genusra* és a *differentia specificára* épülő struktúrát fogadja el. Ezenkívül elismeri még az oszteni, azaz rámutató definíciót; ezt gyakran alkalmazzák a szótárak, akkor, mikor csak rajtot közölnek egy nehezen megmagyarázható fogalomra, ilyenek gyakran láthatók az angol szótárakban, hajóreszek, házreszek, egyszóval másutt ismeretlen tárgyak magyarázatára szolgálnak. Minden egyéb megoldás (a *genus értelmezése* a *speciess* felsorolásával; mondatba helyezés; körülírás, értelmező, szinonima, antonima, etimologizálás, negatív meghatározás, szóképek és alakzatok alkalmazása) retorikai megoldásnak minősül (Adamik 2010, Corbett–Connors 1995). (A retorikai érvelés azt tanítja, hogy a legerősebb érv a definíció, pl. a bíróságon a vétek definiálása, az ítélethirdetés indokolása.) Régóta felhívják arra a figyelmet (Richards–Ogden 1923), hogy más a dolgok, és más a szavak definiálása. *Chaim Perelman* és társzerzője, *Lucie Olbrechts-Tyteca* az *Új retorikában* a definíciót retorikáinak minősíti. Szerintük minden definíció – akár a dolgokra, akár a szavakra vonatkozik –, a nyelv használatától függ, ezért konvencionális. A szótárakban lévő definíciók egy közösség időleges megegyezésén alapulnak; azt rögzítik, hogyan értik meg egy adott kor és társadalom tagjai az egyes szavakat. A dolgokról szóló definíciók addig érvényesek, amíg meg nem támadják őket. Éppen ezért „A definition is a matter of choice” (Perelman – Olbrechts-Tyteca 1969, 448). Azért is retorikai a definíció, mert mindig társadalmi kontroll alatt áll: megmondja, hogy mi van a világunkban, és

– ha egy szóról van szó – megmondja, hogy mikor helyes a szó használata. Természetesen mindez nem relativizálja a módszert, csak azt jelenti, hogy a definíciók változhatnak az idő és a tér függvényében, mivel változnak a dolgok, és változnak ismereteink a dolgokról, és változik a szavak jelentése. Ilyen értelemben – ezt én teszem hozzá – minden szótár kulturális szótárnak tekinthető tágabb értelemben, tükrögye „itt és most” kultúrájának (Lukács András 2010).

A gyerekek számára egyszerűsíteni kell a definíciót: kerülni kell a bonyolult logikai megoldásokat és a nehézkes nyelvezetet. A gyermekszótárak meghatározásai retorikaiak: főleg mondatba építés és körülírás, ritkábban antonimák, még ritkábban szinonimák adása (szinonimával a nagyobb szókinccsel rendelkező idősebb gyerekek értelmezik). Gyakoribb és látványosabb a képek alkalmazása, mint a felnőtteknek szánt szótárakban. Azt a tényt mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy korunkban előtérbe került a képi kultúra, ma már nem lehet igényes képanyag nélküli szótárakat megjeleníteni.

Három lényeges elemzési szempontunk van a kiválasztott szótárak ismertetésében: 1. hogyan egyszerűsödnek a definíciók, 2. milyenek az illusztrációk, 3. hogyan tükröződik az „itt és most” a magyar gyermekszótárakban; ha kinyitjuk őket, megállapíthatunk-e jellegzetes magyar vonásokat, vagy internacionálisak (megjegyzem: egy ábécéskönyv vagy egy olvasókönyv is mindig elárulja a nemzeti-népi hovatarozást). Az ismertetésben az életkor szerint haladok, vagyis elsőként a legkisebeknek szánt szótárról lesz szó, és így tovább.

2. Szinte minden magyar állampolgár ismeri az *Ablak–Zsiráfot* (a továbbiakban: *A–Zs*). A 7–10 éves gyerekeknek szánt értelmező szótár nélkülözhetetlen segédkönyve évtizedek óta az oktatásnak. 1971-ben készült, ma a 36. kiadásánál tart: *Mérei Ferenc* és *V. Binét Ágnes* klasszikussá vált munkája (Mérei–Binét 1971). Az illusztrációkat *Szecsó Tamás* és *Szecsó Ágnes* készítette, ők a korszak leggyakrabban foglalkoztatott tankönyvillusztrátorai voltak. A szerzők pszichológusok, közismert közös művük a *Gyermeklélektan* (Mérei–Binét 1970).

A szótár több mint 1200 címszót tartalmaz, a gyerek alapszókinccsét. Anyagát folyamatosan, évtizedenként felfrissítik, így szerepel benne a számítógép, az e-mail, a mobiltelefon, az euró. Terjedelme 23 A/5 ív, nagy alakú (20×29 cm), kemény fedelű, könnyű súlyú, erős, fehér papírra nyomott, kéthasábos, szellős elrendezésű. A betűk nagy méretűek (14 pontosak), jól olvashatók. A cím a szótár első és utolsó szavát tartalmazza, a magyar ábécében az utolsó betű a *zs*. Az *ablak* az első fogalmi tartalmú szó, de előtte szerepel még az *a*, *á* betű, az *a*, *az* névelő, valamint az *ábécé* fogalma és a magyar ábécé táblázatban felsorolva.

Technikai szempontból érdekesek még a keresztutalások. Ezek teljes mondatok, pl. „ananász Nézd meg a *gyümölcs* címszót!” Az *anyag* hosszú szócikk, a végén ez áll: „nézd meg a *tömeg*, *súly* címszót!”

2.1 A szótár meghatározásai ritkán logikai definíciók, jobbára körülírások, mondatba foglaltások, antonimával való érzékeltetés, előfordul etimologizálás is. Kerülik a szerzők a szinonimákkal való értelmezést. A megoldási lehetőségek a szófajokkal kapcsolatosak: a főneveket könnyebb logikai úton meghatározni, a melléneveket és az igéket inkább mondatba foglalással lehet megadni. Az osztenzív definíciót főleg a rész-egész problematika és a többjelentés megvilágítására használják: az egész részeit, illetőleg egy szó több jelentését mutatják be csupán szemléltetéssel.

A kisgyerek ösztönösen alkot definíciókat 4-5 éves kora táján, ezek egy-egy jellemző jegyet ragadnak meg (Adamikné 2006), szabályos logikai definíció alkotására tízéves kora után alkalmas. Ennek a ténynek az ismeretében a szerzők nem alkalmazzak sűrűn szabályos definíciókat, inkább a retorikai megoldásokkal élnek. Meg kell jegyeznünk, hogy a retorikai érvelés terminust egyenértékűnek tartjuk a mindennapi vagy gyakorlati érveléssel (Toulmin 1958; Perelman 1982, Adamik 2010, a *logika*, *dialektika*, *retorika*, *filozófia* címszó); tehát a lazább megoldások végeredményben az emberek mindennapi gondolkodását tükrözik. Ez a mindennapi gondolkodás volt beépítve a beszéd- és értelemgyakorlatokba (l. fentebb), s hagyományai észrevehetőek ma is. Ebben a szótárban is foglalkoznak olyan kézenfekvő fogalmakkal, mint állatok, gyümölcsök, gépek, hangszerek, járművek, kutyák, meseszereplők, szerszámok, tanszerek, virágok. Ezek meghatározása logikai. A nemfogalom meghatározása az oda tartozó fajfogalmak felsorolásával történik: ezek a szótárban egész oldalas rajzok. Az alábbiakban közlünk néhány példát.

alma Az *alma* gyümölcs, Az *almafán* terem. Vágj ketté egy *almát* úgy, ahogy a rajz mutatja. Őt kis magházat látsz benne, mindegyikben egy-egy mag van. Az *almafa* az elültetett magból fejlődik.

gyümölcs A legtöbb gyümölcs fán vagy bokron terem. A cseresznye, az alma, a narancs fán, a málna a ribizli, a mogyoró bokron. [A túlsó oldalon szerepel 24 gyümölcs rajza, felirattal.]

A definíció egyszerűsítése úgy történik, hogy mindegyik differencia specifikának külön mondatot adnak, kerülik tehát a bonyolult alárendelő összetett mondatokat.

autó Az autó jármű. Négy keréken fut, a kereken gumi van. Motor hajtja. A legtöbb motor benzinnel működik.

Az *autót* kormánykerékkel kormányozzuk. Ha a kormánykereket balra fordítjuk, akkor a két első kerék balra fordul.

Osztenzív, azaz rámutató definíciót használ a szótár pl. az autó, a bicikli részeinek bemutatásakor és megnevezésekor, a színek bemutatásakor. A szó több jelentését is osztenzív definícióval adják meg, pl. ilyen a *fecskeendő*, a *fej*, a *hegy*, a *kefe* különböző jelentéseinek képpel való értelmezése, pl. *kardhegy*, *késhegy*, *ceruzahegy*, *lábujjhegy*, *krétának*, *tűnek* a *hegye*.

A körülírás gyakori megoldás.

anyanyelv Apámtól és anyámtól tanultam beszélni. Magyarul beszélek. Magyar az *anyanyelvem*. Az osztálytársam szülei kínaiak. Neki kínai az *anyanyelve*.

A mondatba foglalás is gyakori (a tanítók ezt alkalmazazzák a leggyakrabban).

álmos Anna későn feküdt le. és korán kelt fel. Egész nap *álmos*, aludni szeretne.

Etimologizálás is előfordul, de ritkán.

automata Az *automata* azt jelenti: önműködő készülék.

Az ellentétes jelentésű szóra általában a szócikk végén hívják fel a figyelmet, pl. *csúnya – szép*, *egyszerű – bonyolult*, *első – utolsó*, *hosszú – rövid*, *igen – nem*, *jó – rossz*. Szinonimákat nem adnak meg, nyilván nem akarják bizonyítani a jelentéstani viszonyokat. A nagyobb jelentésbeli eltérést mutató szinonimákat külön szócikkben közlik (*levél – levél*). A homonimákat természetesen külön szócikkben közlik (*nyúl – nyúl*). Fontosak viszont a jelentésmezőre való utalások, pl. *eltéved – turistajelzés; étel – táplálék, táplálkozik; euró – pénz, forint; fáj – orvos, gyógyít, gyógyszerár; hall – hang, fil*. Bizonyos fokig érvényesül egy sajátos bokrosítás: egyetlen címszóba sorolnak azonos töből származó szavakat, pl. *játék, játszik; íz, ízlel*.

2.2 Az illusztrációk célszerűek: éles körvonalúak, színesek, egyszerűek, valóban magyaráznak. Jól adják vissza az emberek és az állatok mozdulatait, rajztechnikailag jók.

2.3 A sajátos magyar jelleg két területen ragadható meg. Egyrészt a nemzeti jellegzetességek felvételében. Az **augusztus** szócikkében megemlíti egyik nemzeti ünnepünket, augusztus 20-át: ez első királyunk, Szent István napja. A **március** szócikkében olvashatunk március 15-éről, az 1848. március 15-ei forradalom évfordulójáról, ami szintén nemzeti ünnepünk. Az **október** szócikkben szerepel október 23-a, az 1956-os forradalom, valamint a köztársaság 1989-es kikiáltásának évfordulója, nemzeti ünnep. Szerepelnek a szótárban olyan jellegzetességek, mint a magyar pásztor, magyar kutyafajták: a puli, a pumi és a vizsla. Másrészt a magyaros jelleget az apró betűs idézetek biztosítják, ezek gyermekmondókák, tállós kérdések, de főleg költőinktől vett idézetek.

Kevés az elvont fogalom, pl. **vallás** szócikk van, templom és egyéb, vallással kapcsolatos fogalom nincsen felvéve.

3. A 6–10 éves korosztálynak készült 2009-ben egy új szótár: *Tátrai Ildikó Játszótárs. Képes magyar értelmező szótár* c. munkája (Tátrai 2009). Ez közel 1700 szócikket tartalmaz. Terjedelme 26,81 A/5 ív, közepes nagyságú, 17×24 cm. Kemény kötésű, sokszínű lapszélekkel. A cím egy szójátékot tartalmaz. Az egész szó jelentése *játszótárs*, s benne van intarziászerűen a *szótár*. Fehér alapon piros és zöld betűket látunk, ez a kompozíció kiadja a nemzeti zászló színeit: piros – fehér – zöld. Ám a szótár kissé súlyosnak tűnik, lapjai fényesek, ezáltal szépen kijönnek színei, de a fényes felületet nem kedveli mindenki. Szedése kéthasábos, szellős, betűi átlagosak, 12 pontosak. A szócikkek címei piros betűsek. A kék háttéren megjelenő szöveg kiegészítő információ, érdekességet tartalmaz.

A szócikkek felépítése bonyolultabb, mint az A–Zs-ben, ti. a szerző igyekszik követni a tudományos szótárak szócikkeinek felépítését, természetesen jelentős egyszerűsítésekkel. Szigorúan megtartja a szerző a homonimák külön kezelését, viszont a nagy jelentésbeli eltérést mutató szinonimák nincsenek szétválasztva, pl. a *levél* egyetlen szócikk. A poliszemiát nem osztenzív úton, nem rajzzal, hanem szövegesen magyarázza. Ezáltal a szócikkek felépítése bonyolultabb. Kék háttérben, egy négyzetben római számok jelölik, hogy a szónak több szófaja lehetséges. A kék körben lévő arab számok arra utalnak, hogy a szónak több jelentése van. A zöld virág a példamondatot vezeti be. A szótár elején, a belső címlapokon a gyerekeknek szóló magyarázat és példa (mintaszócikk) található.

A szóanyag nagyobb, mint az A–Zs-é. A különbség abból is adódik, hogy a Játszótárs több elvont fogalmat vesz fel, pl. a *vallással* kapcsolatban, szerepel a *katolikus, templom*,

3.1 Meghatározásai hasonlóak az előző szótárához: egyszerűsítettek, sok a körülírás. Lényeges különbség, hogy gyakran élnek a szinonima lehetőségével: *fél: nyugtalanodik, szorong, aggódik, retteg*; több az antonima: „izgalmas Az ilyen dolog nem unalmas, nem közömbös, *érdekes*.” A fogalomközi összefüggések nem olyan átgondoltak, mint az A–Zs-ben, a nemfogalmat meghatározza a szerző, példát is hoz, de nem alapos felsorolást, osztenzív magyarázattal, tehát szemléltetéssel. A kereszttalások nyilakkal vannak megoldva, pl. *karácsony* → *advent*.

3.2 Az illusztrációk rajzok, fényképek, szkennelt képek, gyermekrajzok is. Általában jól kivehetők, ízlésesek. Egy-két esetben felismerhetetlen a kép, ezeket nyilván ki fogják cserélni.

3.3 A szótár magyar jellege felfedezhető. Nemzeti ünnepeink itt is szerepelnek a hónapok alatt. A szürke háttérrel kiemelt érdekességekben sok a kul-

turális és a nemzeti vonatkozás, pl. az *autogram* szócikke után megemlíti a szerző, hogy *Babits Mihály* esztrgomi házának falán sok írónk autogramja látható; az *apáca* szócikk után közli, hogy IV. Béla királyunk lánya, *Szent Margit* apáca volt, róla van elnevezve a Margitsziget (Buda és Pest között); az *angyal* szócikk illusztrációja a *Zala György* által készített angyalszobor a Hősök terén lévő oszlop tetején; a *harang* szócikke után leírja, hogy hazánk legnagyobb harangja a budapesti Szent István bazilikában található; január 22-én ünnepeljük a Magyar Kultúra Napját, mert ekkor fejezte be *Kölcsey Ferenc* nemzeti Himnuszunkat 1823-ban; a számítógépnél megemlíti *Neumann János* nevét. Ilyen értelemben a Játzó-társ kulturális szótár, a kultúra eredeti, magaskultúra értelmében is. Számos versrészletet, közmondást, találós kérdést, gyermekjátékot, mondókat találunk a példanyagban.

Összehasonlítva az A–Z-s-t és a *Játzó-társat*, azt állapíthatjuk meg, hogy az előbbi kisebb gyerekeknek, az utóbbi nagyobbaknak való. A szerzők munkamódszere eltérő lehetett. Az A–Zs szerzői a gyerek gondolkodásának szintjéből és a tanítói gyakorlatból indulhattak ki, a *Játzó-társ* szerzője egy felnőtteknek készült értelmező szótárt transzformált – igen ügyesen – gyerekek számára, s kidolgozta a szemléltetést, mégpedig igen jól.

4. Az idősebb korosztálynak, 10–15 éves gyerekeknek készült 1992-ben a *Képes diákszótár 14 000 címszóban*, szerkesztette *Grétsy László* és *Kemény Gábor* (Grétsy–Kemény 1992). Az MTA Nyelvtudományi Intézetében készült. 64,5 A/5 ív + 80 képtábla, 1110 oldal, kéthasábos szedésű, apró betűs (8-9 pontos lehet), papírra matt. Ma már nincsen forgalomban, talán azért, mert illusztrálása sajnos nem sikerült. A képeket ugyanis különálló ívekben, nem a szócikk mellett közölték, ezenkívül ún. művészi képeket alkotott az illusztrátor (*Balogh Jenő*), elmosódó körvonalakkal és színekkel.

4.1 A szótár célja a magyar köznyelvi szókincs tömör és lehetőleg szórakoztató megismertetése. Alapja *A magyar nyelv értelmező szótára* (I–VII. kötet) és a *Magyar értelmező kéziszótár* (I–II. kötet), utalásrendszere ez utóbbi alapján készült. Elhagytak képzett szavakat, erősen megrostálták a régi és a tájnyelvi szókincset. Az idegen szavak közül azokat vették fel, amelyeknek nincsen magyar megfelelőjük. Az értelmezések mellett nagyobb szerepet kaptak a példák. Ahol lehetséges volt, szinonimát, ill. antonimát adtak meg a terjedős értelmezés helyett.

A szótár végén igeragozási táblázatok vannak, előtűnik pedig fel vannak sorolva a szótár igéi, megjelölve, hogy melyik táblázat szerint ragozódnak. Ez a megoldás segíti a helyes nyelvhasználatot, főleg azok számára, akik külföldön élnek. (A szerkesztők utalnak a külföldi magyarokra az előszóban.)

4.2 Az értelmezéseket 80 képtábla szemlélteti. Az illusztráció helyét a szócikk melletti, margóra tett szám jelzi. A képek többnyire a szócikk mellett élnek, sokszor az osztenzív meghatározást alkalmazzák, mégpedig az *Orbis pictus* módszerével: számok vannak a képek mellett, s azonos szám van a kép alatti megnevezés előtt. Sajnos sokszor kicsik a betűk is, a képek is. Az eredeti elgondolás jó, nyilván a szerkesztés és a technikai kivitelezés nem volt megoldva.

4.3 A magyar jelleg ebben a szótárban nem érvényesül úgy, mint az előző kettőben. Legfeljebb annyiban, hogy pl. van benne egy kép a magyar népviseletről, a faluról, a parasztházról. Ez már kifejezetten szótár, tehát nem érvényesül benne a lexikon-szerűség, a kulturális ismeretanyag.

5. Az *Értelmező szótár+* az MTA Nyelvtudományi Intézetében készült a *Képes diákszótár* anyagának felhasználásával, 2007-ben jelent meg, főszerkesztője *Eöry Vilma* (Eöry 2007) Hosszú alcíme összefoglalja tartalmát: *Értelmezések, példamondatok, szinonimák, ellentétek, szóléások, közmondások, etimológiák, nyelvhasználati tanácsok és fogalomkörü csoportok*. A szótár kétkötetes, 1826 oldal, számozása folyamatos. Mérete 17×24 cm, keménykötésű, meglehetősen súlyos. Szedése kéthasábos, betűmérete kicsi, 8-9 pontos lehet, tördelése áttekinthető, jól olvasható, papírra fehér, jó minőségű. A rajzos illusztrációkat *Fekete Balázs* készítette, be vannak szerkesztve a szövegbe. A szótár diákoknak, magyarul tanuló külföldieknek készült, az anyanyelv-oktatást kívánja szolgálni, ezért lektorai között gyakorló tanár is van (*Nemoda Judit*). A szótárt egy rövid előszó és egy terjedelmes használati útmutató vezeti be. Minden egyes oldal alján felsorolják a rövidítéseket, s ez nagyban megkönnyíti a szótár használatát. A szótár 16 065 címszót tartalmaz. A szótárnak van egy könnyített változata (Eöry 2010).

5.1 A szótár a szócikkekbe beépítve megadja a szinonimákat, az antonimákat, e tekintetben folytatja a *Magyar szókincstár* gyakorlatát (Kiss 1998). Szókapcsolatokat, szóléásokat és közmondásokat, sőt táj-szavakat is közöl. Ezenkívül a szótár plusz információkat is közöl (innen is a címben szereplő +): jelzi a gyakoriságot, közli a szó etimológiáját, nyelvhasználati tanácsokat is ad, felsorolja az összetételeket utótagjuk szerint. Mindezzel a szavak hálózati rendszerére kívánja felhívni a figyelmet. Ezt a célt szolgálja a második kötet végén lévő fogalomkörü rendszerzés, ez valóban újdonság a magyar szótáriradalomban, s jól szolgálja az oktatást (bár elemi szinten ez a törekvés megvan az A–Zs-ben, s rámutattunk a tantárgytörténeti gyökerekre is).

A szócikk felépítése a következő: a címszó után szerepel a gyakoriság, a szófaj és a toldalékolás. Ezt követi az alapjelentés értelmezése, majd a jelentések értelmezése. A szócikk végén szerepel az esetleges

tájszó, az etimológia, végül a helyesírási és nyelvhelyességi eligazítás. Az értelmezések – ahol lehetséges – logikai definíciók, gyakori a szinonimával történő értelmezés. A gyakoriságot csillagok jelzik, 5-től 1-ig, a skála: leggyakoribb, gyakori, közepesen gyakori, ritka, legritkább szavak. A *divat* pl. a leggyakoribb szavak közé tartozik, a *díva* a legritkábbak közé. A szófaji minősítés korrekt, azt azonban figyelembe kell venni, hogy nem használják a módosítószó kategóriát, csak határozószó van. A *talán* minősítése tehát határozószó, és nem módosítószó. A vonzatok megadása is elmarad, viszont a példamondatokból ki lehet következtetni a vonzathasználatot. Pl. a *törődik* a 3. jelentésében vonzatos; jó volna, ha a jelentésmegadás előtt ott szerepelne a vonzat: *kvivel, vmivel*. Ez nemcsak a magyarul tanulóknak lenne szükséges, hanem az anyanyelvi beszélőknek is, a nyelvhasználattal ugyanis a vonzathasználatban bizonytalanodik el leggyakrabban, különösen akkor, ha idegen nyelvből kell valakinek fordítania.

5.2 A szótár illusztrációi egyszerű rajzok, szigorúan funkcionálisak, semmilyen dekoratív célt nem szolgálnak.

5.3 A szótár kulturális jellege a szócikkek példában és a fogalomköri csoportokban érhető tetten. A fogalomköri csoportok a következők: élővilág (ember, állat, növény), az ember környezete, társadalom (lakóhely, lakberendezés, öltözködés, táplálkozás, tevékenység-mozgás, oktatás-nevelés-tudomány, emberi kommunikáció, egészségügy, közélet, honvédelem, gazdasági élet, munka, szabadidős tevékenység és szórakozás, kultúra, művészet, hit, tájékozódás időben és térben). Ezek a nagyobb csoportok számos alcsoportra bomlanak. Hiányoznak nálunk a fogalomköri szótárak, úgyhogy ez a kezdeményezés hiánypótló, nagy haszonnal forgathatják tanárok és diákok egyaránt.

6. A *Magyar értelmező képes szótár* középiskolásoknak, de inkább felnőtteknek szól. Írta és összeállította *Kasza T. Márta* (Kasza 2008). A címlapján ez olvasható: több mint 600 részletes, színes illusztráció, több mint 8000 címszó és szómagyarázat, értelmező és szinonima szótár (így, különírvá). A hátlapon lévő kolofonban pedig ez áll: „Szótárunk a *The Usborne Illustrated Dictionary* című angol képes értelmező szótár képeinek felhasználásával készült.”

A szótár 308 oldalnyi, ívszáma nincsen megadva, mérete 17×25 cm, meglehetősen súlyos, lapjai fehérek, a lapszélek színezése betűnként változik, tördelése kéthasábos, meglehetősen zsúfolt, apró betűs (9-10 pontos lehet). A szöveg fekete betűs, az illusztrációk be vannak szerkesztve a szövegbe.

6.1 A rövid előszó közli, hogy a szótár a mai beszélt nyelv szókincséből merít. Lényegre törően magyarazza a szavak jelentését, jelentéseit. Az egyes jelentések mellett felsorakoztatja a rokon értelmű szavakat, megadja az állandó szókapcsolatokat, szóláso-

kat, közmondásokat. Példamondait kurzívval adja meg. A szótár célja a tudásszerzés, a meglévő tudás felfrissítése, valamint a vonzó előadásmód segítése (kimondatlanul is retorikai cél).

Definíciói szélsőségesek. Olykor alulmaradnak a korosztály érettségi szintjén, mind a logikai szintet, mind a megfogalmazást illetően. „alma Az almafa kerekded, pirosas, sárgás termése. Gyümölcs.” Másszor meg bonyolult felépítésűek, ilyen pl. a *ti-szavirág* meghatározása.

A szótár helyesírásával kapcsolatban kifogások merülhetnek fel. A fedélen a *szinonima szótár* (így) különírvá szerepel. Az előszóban a *rokonértelmű* (így) viszont egyben. Az idegen szavak megmagyarosított helyesírását nem mindig veszik figyelembe, pl. *bonsai*, de ennek az írása már: *bonszaj*, így szerepel a mérvadó szótárakban. A *d* alá van besorolva a *dzs*, pedig az külön hang és betű!

6.2 A szótár képanyaga zömben osztenzív definíció. Az egész részeit tünteti fel, apró betűs feliratokkal, pl. az *amfiteátrum részei*, a *nőstény béka anatómiája*, különféle gépek szerkezete, az emberi csontváz csontjainak megnevezése. Ezek mind pontos, jó képek, színesek. A színek jók.

6.3 A külföldi anyagot magyar anyaggal egészítette ki a szótár összeállítója, ilyen az Akadémia, a magyar címer, a magyar királyi jogar, a magyar puli, Farkas Bertalan. A szótár magyar külleme ebben nyilvánul meg. Egyébként olyan fogalmak is vannak benne, amelyek a mi kulturális környezetünkől idegenek, pl. a *termeszár* szerkezete.

Azt lehet mondani, hogy a szótár és az enciklopédia keveréke, mindenképpen hasznos és látványos.

7. Szintén idősebb korosztálynak, középiskolásoknak írta *Ruzsiczky Éva* a *Szinonimaszótár diákoknak* c. szótárt (Ruzsiczky 2008), mégpedig a nagy *Magyar szinonimaszótár* felhasználásával (O. Nagy – Ruzsiczky 1978). Diákoknak szól a szótár, ezért feltétlenül meg kell említenünk, viszont nincsen illusztrálva. 17,73 A/5 ív, 17×25 cm, nagy alakú, viszont rendkívül könnyű, nyilván azért, mert a papír minősége nem a legjobb. Kéthasábos sűrű szedésű, apró betűs, 8-9 pontos. Egyáltalán nem csalogatja küllemével az olvasót, annál hasznosabb a tartalma.

7.1 A szótár előszava fontos és közérthetően megfogalmazott elméleti tanulmány a szinonima fogalmáról és a szinonimafajtákról. Melegen ajánlható a magyartanároknak eligazításul, tudniillik a mindennapokban eléggé sok a zavar: rendszerint összekeverik a szinonimákat a fogalmi körökkel.

8. Sok illusztrált magyar – idegen nyelvű szótár van jelenleg forgalomban. Az egyik legújabb: *Angol – magyar, magyar – angol gyerek-szótár*. Szerkesztette: *Hessky Regina, Mozsárné Magyar Eszter, P. Márkus Katalin, Iker Bertalan*. Illusztrálta: *Balogh Sándor, Nagy Ildikó* (Hessky et al. 2010²). Ugyancsak 2010-ben lett hivatalos tankönyvvé nyilvánítva, ez

egyben azt jelenti, hogy igazodik a Nemzeti alaptantervhez. A 2–6. osztály számára készült, tehát a legfiatalabb, már írni-olvasni tudó iskolai korosztálynak. Terjedelme 39,38 nyomdai ív, 461 oldal, súlya 998 gramm (vannak a NAT-ban a súlyra vonatkozó korlátozások, ezért közlik a szótár súlyát), mérete: 17×25 cm. Szedése kéthasábos, szellős, jól olvasható, betűi 14 pontosak. Papírja fehér, kellő vastagságú, szerencsére nem fényes. A lapszék különböző színűek, ezzel is jelzik a nagy szerkezeti egységeket. (Hasonló szótár készült a német nyelvhez is, Hessky 2010.)

A szótár szerkezete a következő: 1. A Kiadói előszó ismerteti a szócikkek szerkezetét és a rövidítéseket (9–12).. 2. A „Használd bátran az angol nyelvet!” fejezet a mindennapi kifejezések tematikus közlése: köszönés, levelezés, e-mailezés, mobilozás, az idő és a dátum kifejezése (13–29). 3. A „Használd helyesen az angol nyelvet” c. fejezet nyelvtani áttekintés (31–50). 4. Angol–magyar szótár 51–257). 5. Magyar–angol szótár 259–449). Mindkét szótári rész az ábécé közlésével kezdődik. Mindkét részben vannak tematikus rajzok és kulturális információs ablakok. 6. Függelék: az EU országai, számok, mértékegységek, rendhagyó igék, a szótárban használatos fonetikai jegyek (451–461).

Az első belső borító ismerteti az angol–magyar szótárrész szerkezetét. Kék színnel emelik ki az angol szót és magyar jelentését. Az angol szó után szögletes zárójelben, fonetikus átírással és hangsúlyjelöléssel szerepel a kiejtés. Közlik a megszokottól eltérő szótári alakokat. Megadják a szófaji minősítést és a grammatika kategóriát, rövidítéssel. A példamondatokat pont választja el egymástól. A homonimákat külön szócikkben közlik, az indexszám a szó előtt szerepel (ez eltér a hazai szokástól). Kis rombusz választja el a szerkezeteket, vagyis a frázisokat. A nagy, kék számok azt jelöli, hogy a magyar szónak több jelentése van. Pontozott keretben jelölik az összetett igéket (*phrasal verb*). A hátsó belső borító a magyar–angol szótárrész szerkezetét ismerteti. A felépítés azonos, lényeges különbség, hogy itt nem adják meg a kiejtést, lehet ugyanis ellenőrizni a másik részben.

8.1 A szótár jelentésmegadásai egyszerűek, a magyar jelentést számozva adja meg: szóval, angol példamondattal és a példamondat fordításával. Pl. move 1. mozog: *The train is still moving*. Még mozog a vonat. 2. mozgat: *He can't move his fingers*. Nem tudja mozgatni az ujjait. 3. költözik: *We moved into a bigger house*. Nagyobb házba költöztünk. A szócikk után pontozott keretben két összetett ige van: *move in* beköltözik és *move out* kiköltözik, természetesen példamondatokkal. Sajnos sok a téves vonzatmegadás, mint erre Peter Sherwood kritikájában rámutatott (Sherwood 2010); remélhetőleg ezeket egy következő kiadásban kijavítják.

8.2 Az illusztrációk be vannak szerkesztve a megfelelő helyre; két illusztrátortól származnak, meglehetősen azonos stílusban: kissé karikatúraszerűek, pasztellszínűek, a kontúrok nem élesek.

A szótárban drapp háttérrel kiemelve a jelentésmegzők szerepelnek, amelyekben fogalomköri, részegész, helybeli kapcsolat (pl. asztal, lámpa) alapján vannak a szavak és megfelelőik felsorolva. Nyilvánvalóan úgy, ahogyan egy jó nyelvtanár szokta a szavakat egymáshoz kapcsolni, s a szóköncset összefüggéseiben tanítani. Ezekhez a kitérő összefoglalásokhoz egész oldalas képek csatlakoznak, amelyekbe az illusztrátorok mindent igyekeznek becsúfolni. Sűrűk, áttekinthetetlenek. Művésziek akarnak lenni, mégsem azok. Mindent szemléltetni akarnak, de a nagy zsúfoltságban nem igazán különülnek el a tárgyak. Szerencsésebb lett volna sematikus szerkezeteket készíteni, s a tárgyakat világosan elkülöníteni. A kulturális blokkok illusztrációi fényképek, nem mindig lehet felismerni őket (tasmán ördög, rögbi, amerikai futball, a skót szoknyán nem lehet látni a kockákat stb.), valószínűleg kicsire méretezett helyük miatt, éppen ezért egy ügyes rajz célszerűbb lett volna bizonyos esetekben, mint a szkennelt fénykép.

8.3 Az angolszász országok kultúráját s kulturális információs ablakok érzékeltetik. Ezek magyar nyelvű szövegek, kicsi, szkennelt képecskékkel, melyek hol látszanak, hol nem. A szerzők a kultúra fogalmát tágra értelmezik, antropológiai alapon, tehát jellegzetes tárgyakat, állatokat, sportokat, ételeket, épületeket, ünnepeket sorolnak fel. Végül is, ha beszélgetésre kerül a sor, ezek a témák, jellegzetességek kerülnek terütekre. Erősen kifogásolható, hogy a bemutatott dolog neve nem mindig szerepel a szótárban, ilyen pl. a mosómedve, a rögbi, a tasmán ördög. Az iskolabussszal kapcsolatban szerepel a *school bus* a szótári részben, így kellene mindig lennie.

A szerzők ezekben az ablakokban gondosan kerülnek a magaskultúrára vonatkozó információkat, pedig mindig akad olyan gyerek, aki elolvassa az ajánlott könyvet. Természetesen nagyon érdekes, hogy egy nép mit eszik, hogyan öltözködik, milyen házban él, milyen állatai vannak. Ezt az antropológiai kultúrafelfogást átveszi a könyv. Mégis mi megmaradhatnánk a magaskultúra igényessége mellett is, persze, a gyerekek szintjén az adott esetben. A szánhúzó kutyáknál (kutyasánhajtás) miért nem lehetett *Jack London* regényeit megemlíteni? A *farm* és a *farmer* szerepel a szótárban, ez annyira jellegzetes fogalom, hogy megérdemelne egy ablakot, s meg lehetne említeni *Laura Ingalls Wilder* könyveit (ha egy amerikai gyerek hajlandó olvasni, az ő könyveivel kezdi, Wilder erősen az amerikai kultúra része, filmen is van a "kicsi ház" sorozat, magyar címe: *A farm, ahol élünk*).

Technikai kérdés: jobb volna az ablakokban jobb kezdést alkalmazni a bekezdések jelölésére; a

tompa bekezdés alkalmazásakor az a szabály, hogy egy sort ki kell hagyni a bekezdések között, ez nyilván helypazarlás egy szótár esetében, tehát marad a beljebb kezdés.

Összefoglalás. A tanulmány 6–18 éves tanulók számára készített, illusztrált szótárakkal foglalkozik. Elméleti alapozásában leszögezi, hogy a szemléletes-ségre az élet minden területén szükség van, a határos beszédben is; a szemléletesség pedagógiai alkalmazása a szemléltetés. A kisgyerekek számára indokolja egyrészt az absztrakt gondolkodás kialakulatlansága, másrészt az a lélektan tény, hogy az emberek intelligenciája különböző. Éppen ezért a kisebb és a nagyobb gyerekeknek készült szótárakban szükség van szemléltetésre, továbbá a szóértelmezésnek oldottabbnak kell lennie, vagyis a gyakorlati/retorikai érvelést kell követnie. Ezek a követelmények megvaló-

sulnak a magyar gyermekszótárakban. A kisebb gyerekeknek készült szótárak látványosabban szemléltetnek, s a gyermek logikai fejlettségéhez alkalmazkodva értelmeznék. A nagyobbaknak készült szótárak már megközelítik a tudományos szótárak technikáját. Azt megállapíthatjuk, hogy korunk képi kultúrája tükröződik szótárainkban, valószínűleg jobban vásárolják az emberek a színes, látványos képekkel felszerelt szótárakat. Végül is az internettel is kell versenyezniük. A kisebbeknek készült szótárakban több a kulturális információ, mint a nagyobbaknak készült szótárakban. A kulturális információ irodalmi, művészeti stb. információ, a kétnyelvű angol-magyar szótár információi antropológiai értelemben vett kulturális információk. A nemzeti jelleg jobban kidomborodik a kisebbeknek készült szótárakban.

Az ismertetett szótárak

- Bakos Ferenc (2006) *Idegen szavak és kifejezések. Diákszótár.* Bp.: Akadémiai
- Eöry Vilma főszerk. (2007) *Értelmező szótár+* Bp.: Tinta Könyvkiadó
- Eöry Vilma (2010) *Magyar értelmező szótár diákoknak. Szómagyarázatok példamondatokkal.* Bp.: Tinta Könyvkiadó
- Grétsy László, Kemény Gábor szerk. (1992) *Képes diákszótár.* Bp.: Akadémiai Kiadó
- Hessky Regina, Mozsárné Magay Eszter, P. Márkus Katalin, Iker Bertalan (2010) *Angol-magyar, magyar-angol gyerekszótár.* Szeged: Grimm Kiadó (2. kiadás)
- Hessky Regina (2010) *Német-magyar, magyar-német gyerekszótár.* Szeged: Grimm Kiadó
- Kasza T. Márta (2008) *Magyar értelmező képes szótár.* Bp.: Novum Kft.
- Kiss Gábor (1998) *Magyar szókinctár. Rokon értelmű szavak, szólások és ellentétek szótára.* Bp.: Tinta Könyvkiadó

- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor (2000) *Nyelvi fogalmak kisszótára.* Bp.: Korona Kiadó
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila (2008) *Helyesírási szótár.* Bp.: Osiris (Osiris diákszótár)
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (2010) *Ablak–Zsiráf. Képes gyermeklexikon.* Móra Könyvkiadó (36. kiadás)
- Ruzsiczky Éva (1998) *Szinonimaszótár diákoknak.* Bp.: Helikon
- Szemerényi Ágnes (2009) *Szólások és közmondások.* Bp.: Osiris (Osiris diákszótár)
- Tátrai Ildikó (2009) *Játszótárs. Képes magyar értelmező szótár.* Bp.: Akadémiai Kiadó
- Tolcsvai Nagy Gábor (2008) *Idegen szavak szótára.* Bp.: Osiris (Osiris diákszótár)
- Tótfalusi István (1994) *Nyelvi vademecum.* Bp.: Móra Könyvkiadó
- Tóth Etelka (2003) *Magyar helyesírás. Diákszótár.* Bp.: Akadémiai Kiadó

Felhasznált irodalom

- Adamik Tamás főszerk. (2010) *Retorikai lexikon.* Pozsony: Kalligram
- Adamikné Jászó Anna – Hangay Zoltán (1995, 1999²) *Nyelvi elemzések kézikönyve.* Szeged: Mozaik
- Adamikné szerk. (2001) *A magyar olvasástanítás története.* Bp.: Osiris Kiadó (első kiadás: 1990)
- Adamikné Jászó Anna (1996–1999) *Édes anyanyelvünk. 1–8. osztály.* Bp.: Dinasztia Tankönyvkiadó
- Adamikné Jászó Anna (2006) *Az olvasás múltja és jelene.* Bp.: Trezor Kiadó
<http://mek.oszk.hu/09400/09498/09498.pdf>
- Adamikné Jászó Anna (2004) *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére.* Bp.: Holnap Kiadó
- Arisztotelész (1999) *Rétorika.* Fordította, a bevezetést és a jegyzeteket írta Adamik Tamás. Bp.: Telosz Kiadó
- Corbett, Edward P. J. – Connors, Robert J. (1999) *Classical Rhetoric for the Modern Student. Fourth Edition.* New York – Oxford: Oxford University Press (első kiadás: 1965)
- Falus Iván főszerk. (1997) *Pedagógiai lexikon.* Bp.: Keraban
- Falus Iván (2003) *Didaktika.* Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Gadamer, Hans-Georg (1994) *A szép aktualitása.* Bp.: T-Twins Kiadó

- Gardner, Howard (2004) *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences.* 20. kiadás. New York: Perseus (első kiadás: 1983)
- Lukács András (2010) *A kulturális szótár mint műfaj. Fordítástudomány.* 23. 38–49.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1970) *Gyermeklélektan.* Bp.: Gondolat
- Perelman, Chaïm – Olbrechts-Tyteca, Lucie (1969) *The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation.* Notre Dame – London: University of Notre Dame Press (az első, francia nyelvű kiadás: 1958)
- Perelman, Chaïm (1982) *The Realm of Rhetoric.* Notre Dame – London: University of Notre Dame Press (az első, francia nyelvű kiadás: 1977)
- Quintilianus, Marcus Fabius (2008) *Szónoklattan.* Pozsony: Kalligram
- Richards, Ivor Armstrong – Ogden, Charles (1923) *The Meaning of Meaning.* London: Routledge & Kegan Paul
- Sherwood, Peter (2010) *A kétnyelvű gyerekszótár: szempontok, gondolatok, gondok. Modern Nyelvtanítás.* XVI. évf. 4. sz. 60–71.
- Toulmin, Stephen (1958) *The Uses of Argument.* Cambridge: Cambridge University Press

H. Tóth István

Nyelvművelés térségi összefogással (Kitekintés a hagyományteremtés és az anyanyelv-pedagógia egyik kapcsolatára)



FEKETE PÁL

Öröm is és kötelesség is hírt adnunk minden olyan szakmai eseményről, rendezvényről, amely előbbre viheti nyelvünk gondozásának ügyét. A kiskunfélegyházi Platán Utcai Általános Iskola magyartanárai és a testület kollégái valamint a városi munkaközösség kistérségi összefogással elismerésre méltó hagyományt teremtett kiemelkedő pedagógusa, **FEKETE PÁL** emléke és szakmai életútja előtt tisztelegve. Mindeközben célul nyelvünk művelését állították a szervezők, a teendők megvalósítását belső késztetésből végző pedagógusok és diákjaik.

A kiskunfélegyházi Platán Utcai Általános Iskola nem talmi jelmondatként idézi KAZINCZY FERENC híres epigrammájának, „A nagy titok”-nak az ismertté lett intelmét: „*Jót, s jót!*”.

Egykori tanárakra, a körzet, a megye és az ország ismert, elismert tanárára, egykori országgyűlési képviselőre emlékezve olyan tetre fogtak össze a pedagógusközösség tagjai, amely helyesírási és nyelvművelő versenynek az eszméje, a célja és a megvalósítása is méltó a névadóhoz: **Fekete Pálhoz**.

Fekete Pál magyar- és történelemtanárként generációkat nevelt, munkája középpontjába állítva az elmélyült szövegvizsgálat képességének az igényes fejlesztését. Sokoldalú szakember volt: nagyra értékelte a hibátlan helyesírást, a stílusos mondatokat, a magával ragadó verstolmácsolást, az értelmes véleménynyilvánítást a szépirodalmi alkotásokról, ugyanígy méltányolta a történelem kérdései iránti tüzetes, tényekre épített vizsgálódást. Mindig megfontoltan és pontosan dicsért az értékálló teljesítményt. Példa volt az emberi és a szakmai kiállása tanítvány és kolléga előtt egyaránt.

S ebben, a tisztas jövőkérését fürkésző és értékeket alapozó Platán Utcai Általános Iskolában alaposan végiggondolták tanítók és tanárok, oktatásirányítók és szülők, hogy őrzőre, a hegyi beszéd óta ismert tartalmas jelképre van szükség: sóra, mely ízesít, hegyre épített házra, el nem rejtett világosságra, mert tartást kell adnunk a ma gyermekeinek, hogy biztonságos jövőjük legyen. Ebből a gondolatmenetből érkeztek el 'a nagy titok' tömör igazságához:

*Jót, s jót! Ebben áll a nagy titok, ezt ha nem érted,
Szánts és vess, s hagyjad másnak az áldozatot*

(Kazinczy Ferenc: *A nagy titok*)

A Platán Utcai Általános Iskola ama tanítói és tanárai, e merész terv megálmodói, akik Fekete Pál szellemi és pedagógiai teljesítményére hivatkozással városi és kistérségi-körzeti nyelvpoló, nyelvművelő, a kifejezést gondozó, pallérozó versenyt szerveztek, hirdettek és valósítottak meg, értelmesen cselekedtek, példát mutattak, jót és jól küzdöttek jelen korunkban, mert szakmai kiállással a jövő gyümölcsét gondozták – Fekete Pálra emlékezvén.

Áldja meg a Fekete Pál nevet viselő verseny létrehozóit a kegyes sors erővel, lelkesedéssel, elismeréssel, nevüket és cselekedeteiket ismerjék meg mindazok, akik nem talmi jelmondatként idézik Kazinczy Ferenc cselekvésre buzdító intelmét: „*Jót, s jót!*”

Az itt következő tollbamondások szövegét *Kőháziné Kovács Mária* magyartanár, a Fekete Pál nevével viselő verseny egyik meghatározó szervezője állította össze.

Az **ötödik évfolyamosok** helyesírási versenyszámahoz ez a diktátum kapcsolódott.

Galamboskő

Csekély kísérettel, néhány kiváló vitézzel menekült el IV. Béla király üldözői elől. Végül egy sűrű erdőben talált menedéket, mivel a rengetegben a tatárok nem lették meg a nyomukat. Így a király és kicsiny csapata lélegzetvételnyi időhöz jutott. A menekülésben elfáradt király meg is éhezett, de még inkább megszomjazott. A kísérők azon tanakodtak, hogyan csillapíthatnák felséges uruk éhét és szomját. Egyszer csak az egyik vitéz így kiáltott fel:

– Nézzétek, azon a kősziklán egy egész sereg galamb fészkel!

Az ügyesebbek azonnal felmásztak a sziklára, megtöltötték sisakjukat galambtojással, s már vitték is a királynak, aki így igazi lakomát csapott.

Azóta hívják ezt a sziklát Galamboskőnek.

A **hatodik évfolyamosok** helyesírási versenyszámahoz a következő tollbamondás készült.

Az olvasásról

Ne azért olvass, hogy ellentmondj és összezavarodj, hanem azért, hogy mérlegelj és határozz! Van könyv, amibe csak bele kell kóstolni, van, amin fecskemód átsiklani. És van egy kevés, amit meg kell rágni és emészteni.

Némelyik könyvből csak részleteket kell olvasni, másokat az elejétől a végéig.

Egyes könyvek olyanok, mint a desztillált víz, átlátszó dolgok. Az olvasás egész emberre tesz, a vitakozás talpraesetté, az írás pontos emberré. Épp ezért, ha valaki keveset ír, nagy memóriára van szüksége. Ha keveset vitakozik, állandó lélekjelenlétre. Ha valaki keveset olvas, fortélyosnak kell lennie, hogy tudja, mit ne tegyen. A történetírás bölcsészé tesz, a költészet szellemessé.

Ezt a tollbamondást a **hetedik évfolyamosoknak** kellett leírniuk a helyesírási versenyszámahoz kötődően.

Kalandozás a nevek világában

Kezdetben az embereknek csak egy nevük volt. Mindenki valamilyen szokás szerint kapott nevet. Ezek a nevek jellemezték, óvták, védték, becézték viselőjét.

A magyar nevek között sok volt a török eredetű a honfoglalás idején. A kereszténység felvétele után a méltóságok között többen kaptak új nevet. Pogány nevüket elhagyták, mint Szent István a Vajk nevet. Családneveinket a történelmi változások, az egyének egyre pontosabb megjelölésének az igénye alakította ki.

A családnevek megszűlése lassú folyamat volt. Állandó használatukat II. József 1787-ben kiadott rendelete szabályozta, melyben a családneveket kötelezővé tette. Ezek a már meglevő név mellé kerültek jelölőként. Így alakult ki a polgári névadás.

A nevek különféle típusairól, kialakulásukról sokat olvashatunk még A nevek világa című könyvben.

A **nyolcadik évfolyam** versenyzői az alábbi szöveget írták tollbamondás után az intézményi helyesírási versenyen.

Kiskunfélegyháza történetéből

A Duna–Tisza köze homokhátságára a tatárok elől menekülő kunokat IV. Béla király telepítette le 1239-ben. A nomád életmódot folytató kunok katonai szolgálataikért cserébe IV. László királytól jelentős kiváltságokat: jogszolgáltatási és igazgatási autonómiát nyertek. A XIV. században, az időközben letelepedett, keresztény hitre térő népesség az Alföld magyarok által gyéren lakott területein, többek között Félegyháza környékén élt.

Helységünk létezését először 1389-ben kelt királyi oklevél említi „Feledház” néven.

E középkori falut és a környékén levő kun földek egy részét Zsigmond király feleségének, Borbálának ajándékozta, ettől kezdve az itt lakókat királynéi kunoknak tekintették. 1526-ban az országra támadó török seregek elpusztították, s a vidék több mint 200 évre lakatlan pusztává változott.

Miért értékesek ezek a szövegek?

Mindenekelőtt lehetőséget kínálnak a saját munkánkkal való szembenézésre. Emellett alkalmat teremtenek a környezetünkben dolgozó kollégák eredményeivel történő egybevetésre is. Ugyanakkor tanítványainkkal együtt pozitív motivációként vehetjük igénybe mind a szövegeket, mind a saját iskolai és kistérségi adatokat, tapasztalatokat.

Nem hagyhatóak figyelmen kívül az ezekben a szövegekbe foglalt információk és a fenti diktátumok külső kontextusa kínálta nevelési, személyiségépítési lehetőségek sem.

Melyek a helyesírás-tanítás módszertani elvei?

Messzemenőig egyetértek A. Jászó Anna idevonatkozó gondolatmenetével, amit „Az anyanyelvi nevelés módszerei”-ben „A nyelvtan és a helyesírás tanítása” című fejezetben az általános iskola 1–4. osztályaira megadott. Az ott olvashatókat fejtegetem a továbbiakban más-más oldalról hangsúlyozva.

- a) A magyar helyesírás rendszeresen, továbbá alkalmanként számon tartott alapelveinek ismerete: a kiejtés elve, a szóelemzés elve, a hagyomány elve, az egyszerűsítés elve, a jelentés-elkülönítés elve, a tisztelet elve, az idegen nevek írásának elve.
- b) Szilárd nyelvtani, (leíró) nyelvészeti ismeretek.
- c) A szabálytanítás és az analógia helyes elvének megtartása.
- d) A gyakorlás és a rendszeresség szükségessége.
- e) Az ismerettudás és az alkalmazásképes készség összehangolása.
- f) A helyesírási készség mint összetett tevékenység tényezőinek fejlesztése. Ezekről a közismert tényezőkről van szó: a helyesírási szabályok, a szójelentés, a nyelvtani kategóriák ismerete, az analógiaérzék, a figyelem, az emlékezet, az írásfigyelem, a gondosság, az önellenőrzés fejlesztése, az automatizálás biztosítása.
- g) A nevelőtestület egységes eljárásának az elve.

A helyesírás-tanításnak bevált módszeres eljárásai

A napi helyesírás-tanítási munkánkat elősegítendő rendszerezem a következőkben az általam elengedhetetlennek vélt teendőinket, mozgósítva az elmúlt időszakban jelentős szerepet játszott módszertanok nézeteit, hasznosításra javallott eljárásait. Ezek: a *szemléltetés*; a *megfigyeltetés* és a *szabály elvonása*; a *tudatosítás*; a *gyakorlás*: másolás, szótagolás, kiegészítés, átalakítás, felelet szerkesztése megadott kérdésre, megjelölt példákhoz hasonlók gyűjtése, tollbamondás, emlékezetből való írás, helyesírási elemzés, fogalmazás;¹ az *ellenőrzés* és területei: a házi füzetek következetes javítása, helyesírási dolgozatok íratása rendszeresen, a helyesírási hibák nyilvántartása, hibanaapló vezetése.

Az anyanyelvi nevelésnek a napjainkban megfogalmazódó új, jelentősebb, a kor kihívásaira éppúgy reagálni szándékozó, mint a jövőre figyelő tevékenységtervezésnek az időszakában vagyunk. Ezért nélkülözhetetlen a mozgásterünket meghatározó tényezőkkel, a kikerülhetetlen nyelvstratégiai kérdésekkel, az anyanyelvi nevelés tartalmi megújítására vonatkozó teendőinkkel való ismerkedésünk. Az úgynevezett stratégiai szempontú vizsgálódás időszakában is feladatunk marad a helyesírás, a nyelvi helyesség, a szóbeli és írásbeli szövegalkotás tanítása. A magam kutatási valamint tanítási tapasztalataival az alábbiakban tudom támogatni a régi-új célok kijelölését, tartalommal történő megtöltését.

Tekintettel arra, hogy a továbbiakban elsőrendű céloom a **tollbamondás** anyanyelv-pedagógiai eljárásnak a feltétlen segítése, a következőkben részletesen ismertetem a legkülönfélébb gyakrabban vagy ritkábban alkalmazott diktálási megoldásokat.

1. Hibamegelőző/előkészített tollbamondás

Célja az esetleges helyesírási hibák megelőzése, ezért diktálás előtt gondosan elemezzük a tanulók közreműködésével a szöveget a szó, a szókapcsolatok, valamint a mondat, esetleg a bekezdés szintjén is.

a) Kerestessük meg a diákokkal a szövegben a szükséges helyesírási jelenséget, idézzessük fel a vonatkozó szabályt, esetleg szabályokat, majd mondjuk tollba az így közösen elemzett szöveget. Ez a

¹ Ez a helyesírás-fejlesztő módszer alapos, részletes, körültekintő kutatást, tanulmányozást, fejtegetést kíván. Tekintettel arra, hogy a fogalmazás, vagyis a különböző műfajú tanulói szövegfelelések bármelyike alkalmas lehet a helyesírás képességének fejlesztésére, érdemes elmélyülten tanulmányoznunk a szövegvilág tanításáról gondolkodó tanulmányokat.

forma feltétlenül segíti az aktuális nyelvi, helyesírási jelenség(ek), szabály(ok), tudnivaló(k) elmélyítését, jobbik esetben rögzítését.

b) Amennyiben szükséges, feltétlenül végezzünk szó-, illetőleg kifejezés-értelmezést. Ez is segítheti a sikeresebb helyesírást.

2. Szemléltető tollbamondás

Célja, hogy növendékeink vizuális úton rögzítsék a szavak, a kifejezések írásképet. Ezt a diktálási formát *látó-halló tollbamondás*nak is szokták nevezni.

a) A tollbamondásra kiszemelt szövegművet (írott betűkkel) írjuk fel a táblára, esetleg az írásvetítő föliájára, majd a gyermekek szemléljék, olvassák némán, ezáltal a megoldás által vizuális emlékképet kapnak a diktálandó anyagról, valamint a szemléltetett nyelvi problémá(k)ról. Ezután takarjuk le – illetőleg le is takarhatjuk – a szövegművet, s következzen a tollbamondás. (Megjegyzem, hogy tanítványaink a megfelelő tempójú tollbamondásunk miatt úgysem fogják szavanként másolni a diktátumot, mivel nem lesz erre idejük.)

b) Diktálás után tegyük láthatóvá az előzetesen szemlélt, majd tollba mondott korpuszt, hogy a tanulók önállóan ellenőrizhessék munkájukat, és ki is javíthassák az esetleges hibákat.

3. Magyarázó tollbamondás

Célja egy-egy korábban tanult helyesírási jelenség magyarázattal egybekötött ismétlése, valamint tudatosítása.

a) Ismert olyan eljárás is, amikor nem előzi meg ezt a diktálást semmiféle bevezetés és magyarázat. Mindennemű helyesírási, központoszási elemzés és magyarázat a tollbamondás után történik. Ekkor adjuk meg a lehetőséget a tanulóknak az esetleges hibák javítására.

b) Úgy vélem, hogy ezzel a megoldással, az ismertetett módon igen körültekintően szabad csak eljárunk, nehogy többet írjunk, mint használunk!

4. Szavak tollbamondása

a) Most nem összefüggő szöveget, hanem szigorúan csak olyan szavakat, esetleg szószerveket diktálunk, amelyekre vonatkozó nyelvtani, helyesírási kérdéseket akarunk tisztázni.

b) Előfordul a gyakorlatban, hogy ezzel a tollbamondással együtt a vonatkozó nyelvtani ismereteket is számon kérjük, így kapcsolván együvé az elméletet és a gyakorlatot. Ekkor az előkészítés nélküli diktálás a javasolt.

5. Emlékezetből való tollbamondás

Célja tanult szöveg leírása emlékezetből.

a) Helyesebb, ha előzetesen felhívjuk a diákok figyelmét a várható tollbamondásra, hogy olvassák el, tanulmányozzák át, elemezzék helyesírási szempontból az illető szemelvényt, így ugyanis későbbben lesznek képesek leírni azt emlékezetből.

b) Miután végeztek a növendékek az írással, feltétlenül keressük meg velük a szemelvényt, hogy láthassák az eredeti anyagot, aminek a helyesírási problémáihoz fűzzük az aktuális magyarázatot.

6. Önellenőrző tollbamondás

a) Úgy olvassuk fel a szöveget, hogy minden mondat után tartsunk szómagyarázatot! Ebbe a tevékenységbe feltétlenül kapcsoljuk be a tanulókat.

b) Ezután lassan diktáljuk le az előzőekben a helyesírás szempontjából már részleteiben is feltárt szöveget. A tempóval mindenképpen vegyük figyelembe az aktuális tanulócsoporthoz felelőtlenségét.

c) Adjunk alkalmat a gyermekeknek, hogy miután leírták az egyes mondatokat, kérdezhessenek a szavak, szószervek helyesírásával kapcsolatban.

7. Alkotó tollbamondás

Ezzel a tollbamondásfajttával lehetőséget biztosítunk diákjainknak arra, hogy a diktátumon előzőleg általunk pontosan körbeírt határokon belül alkotó-alakító munkát végezhesse.

a) Miről lehet szó? Például: szavak betoldásáról, mondatok bővítéséről, illetőleg zsugorításáról, igeidőnek vagy melléknévi foknak a megváltoztatásáról, szinonimák, ellentétes jelentésű szavak alkalmazásáról, feleletek megformálásáról kérdésekre.

b) Élhetünk a szókincs-, esetleg a stílusfejlesztés lehetőségeivel is.

8. Szabad tollbamondás

Célja az előzetesen logikai egységekre bontott szöveg lényeges mozzanatainak leírása szabadon vagy tartalomkövető kivonatolással úgy, hogy kötelező a gyakorlásra válogatott helyesírási szavak, kifejezések használata.

a) Igen fontos hangsúlyoznunk a diákoknak –, hogy ők is tudják pontosan –, mit is tartunk lényegesnek a diktálásra választott anyagban.

b) Ismert olyan megoldás is, hogy közösen feldolgozott szemelvényről kell összefoglalót írniuk a gyermekeknek, természetesen tartva magukat a tanító, illetőleg a tanár által adott helyesírási szempontokhoz.

9. Válogató tollbamondás

Célja a szempontkövetés erősítése.

a) Arról van szó, hogy a tanulóknak a diktálásra választott szövegéből csak és csakis az általunk elvárt nyelvi, helyesírási jelenségeket (például: magánhangzók időtartama, *-j/-ly*-es szavak, múlt idejű, *-t* végű igék, tulajdonnevek stb.) rögzítik írásban.

b) Ennek a tollbamondásfajtának az erősebbik változata lehet az úgynevezett *csoportosító tollbamondás*, ahol két, esetleg három szempont figyelembevételével kell írniuk a diákoknak.

c) Ha ezt a tollbamondást választjuk, mindenképpen több időt kell rászánunk, mivel maga a válogatás, ezt követően a leírás és az önellenőrzés is több időt igényel, mint más tollbamondásfajtáknál.

10. Folytatásos tollbamondás

Célja a tanulók mozgósítása, illetőleg bevonása a diktátum szerkesztésébe.

Ennek megvalósítása történhet úgy, hogy egy erre megfelelő szöveget elkezdünk, majd megadjuk (természetesen csak szóban) a tollbamondáshoz szükséges szavakat, kifejezéseket, s ezután a diktátum folytatását növendékeinkkel fogalmaztatjuk meg.

11. Kommentáló tollbamondás

Célja a tanulóközösség egy-egy diákjának – például a helyesírásban erőteljesen fejlesztendő(k)nek, vagy az aktuális nyelvtani-helyesírási problémából felelő(k)nek – az aktivizálása.

a) Úgy valósíthatjuk meg ezt az eljárást, hogy a diktálandó szövegű egy-egy adott mondatát elismételgetjük a kijelölt tanulóval/tanulókkal, miközben rámutat az aktuális nyelvi-helyesírási tudnivaló(k)ra.

b) Ezzel a tollbamondásfajttával a növendékeknek nemcsak a problémaérzékenységét és a gondolkodását, hanem a megfigyelőkészségét is fejleszthetjük, miközben a metanyelvi kultúrájuk szintjét erősíthet, hiszen a nyelvről s a helyesírásról kell szólítani a szaknyelv felhasználásával.

c) Természetes hozadéka lehet ennek az eljárásnak, hogy a gyermekek kijavíthatják, illetőleg megelőzhetik helyesírási vétségeiket.

12. Írásjeleztető tollbamondás

Célja az aktuális és csakis az aktuális nyelvi, helyesírási problémára történő összpontosítás.

a) Akkor alkalmazhatjuk, amikor mondattani ismereteket gyakoroltatunk, esetleg kérünk számon. Miközben hallgatják a tanulók a tollbamondásra választott szövegűvet, egyrészt a mondatzáró, másrészt a mondatégeszen belüli írásjeleket kell csak rögzíteniük.

b) A tollbamondás befejezésekor feltétlenül láttassuk a diákokkal az általunk diktáltakat, s így maguk ellenőrizhetik eljárásuk helyességét. Mindenképpen meg kell beszélnünk, hogy melyik írásjelet hol és miért alkalmazza a diktátum.

c) Úgy is megvalósíthatjuk ezt a gyakorlatformát, hogy nem olvassuk fel a szövegűvet, hanem írásjelek nélküli változatban nyomtatott formában adjuk a gyermekek kezébe.

13. Irányított fogalmazás

Célja a diákok – irányított – szövegszerkesztő készségének fejlesztése, csiszolása.

Mindenekelőtt közöljük a gyakorlandó/ellenőrzendő nyelvi, helyesírási problémákat tartalmazó szavakat, kifejezéseket. Ezt követően a gyermekeknek szöveget kell szerkeszteniük (fogalmazást kell írniuk) egy általunk megadott cím alapján. A cím megalkotását rábízhatjuk a tanítványainkra is.

14. Ellenőrző tollbamondás

Célja, hogy egy-egy nyelvtani és helyesírási anyagrész feldolgozása után ellenőrizzük a tanulók helyesírási készségét.

a) Először olvassuk fel kifejezően a tollbamondandó szöveget, majd végezzünk szómagyarázatot. Feltétlenül a mondatégeszek belső logikai rendjére tekintettel diktáljunk! A tollbamondást azonnál kövesse a szöveg ismételt egybefüggő felolvasása, de lassan, hogy a diákok kijavíthassák a maguk észlelte hibákat.

b) Ezután nagyon gondosan, tüzetesen javítsunk, értékeljünk, s adjunk fejlesztő, gondolkodtató feladatokat!

Szakirodalom

- A. Jászó Anna 2007: *A nyelvtan és a helyesírás tanítása*. In: Kernya Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei* (Általános iskola 1–4. osztály). Trezor Kiadó, Budapest
- Bozsik Gabriella–V. Raisz Rózsa 1996: *Helyesírásunk elvi és gyakorlati kérdéseiből*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger
- H. Tóth István 1993: *Helyesen írok?* (Munkáltató tankönyv a helyesírási készség fejlesztéséhez). UR Kiadó, Kecskemét
- H. Tóth István 1994: *Leltározó* (Feladatgyűjtemény leíró magyar nyelvtanból, magyar szövegtanból, magyar stilisztikából és a magyar nyelv helyesírásából). OOO „TTS”, Moszkva
- H. Tóth István 2007: *A kiejtéstanítás*. In: Kernya Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei* (Általános iskola 1–4. osztály). Trezor Kiadó, Budapest
- H. Tóth István 1997: *Magyar nyelv az általános iskola 8. osztálya számára* (Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- H. Tóth István 2001: *Helyesírás-tanításunk a kerettantervben*. Módszertani Közlemények, Szeged
- H. Tóth István 2002: *Néhány gondolat a helyesírás tanításához tanítóknak*. Csengőszó, Szeged
- H. Tóth István 2005: *Gyakoroljunk a helyesírást!* 5. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- H. Tóth István 2006: *Régiség a helyesírásunkban*. Módszertani Közlemények, Szeged
- H. Tóth István 2007: *A helyesírás szerepe a költői nyelvben* (Az extralingvális tényezők stilisztikájáról). Csengőszó, Szeged
- H. Tóth István 2007: *Adj esélyt!* (Egy helyesírási verseny tényei, adatai néhány megjegyzéssel kísérve). Magyartanítás, Budapest
- H. Tóth István 2007: *Magyar nyelvtan és helyesírás* (Tudnivalók és feladatok magyar nyelvtanból és helyesírásból). Bács-Kiskun Megyei Pedagógusház, Kecskemét
- H. Tóth István 2008: *Néhány szempont a helyesírás és a nyelvtan tanításához*. Módszertani Közlemények, Szeged
- H. Tóth István 2008: *A magyar igekötők az anyanyelvpedagógiai folyamatokban* (Hozzájárulás a tanítás és a tanulás szervezéséhez). Módszertani Közlemények, Szeged
- H. Tóth István – Radek Patloka 2008: *Írásjelek az egyszerű mondat végén* (Magyar, orosz és cseh példákkal). *THL₂ Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* (A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata). Balassi Intézet, Budapest
- H. Tóth István – Radek Patloka 2009: *Kettős tükrök* (A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan). Egyetemi tankönyv. Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága
- Kernya Róza (szerk.) 2007: *Az anyanyelvi nevelés módszerei* (Általános iskola 1–4. osztály). Trezor Kiadó, Budapest

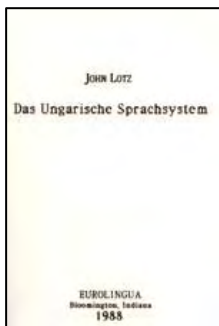
* * *

Szövegértési feladatok¹

7. osztály

Olvasd el figyelmesen a szöveget, majd válaszolj a feltett kérdésekre!

A kivétel szabályt terem



1988-as kiadású
Sprachsystem

A Das ungarische Sprachsystem újragondolása és átdolgozása volt az a terv, amellyel Lotz a maga által kitűzött célt, a magyar nyelvészet korszerűsítését szolgáltni akarta. Korai halála megakadályozta abban, hogy tervét teljes egészében megvalósítsa, de a nyelvtanának átdolgozott részeiből fölsejlik „torzó” is monumentális, amellet rendkívül tanulságos. Jellemző Lotzra, hogy bár figyelmét mindig a – többé-kevésbé – kiszámítható (szabályos) „egészre” fordította, a kidolgozott „részek” majdnem mindig a kivételekről szólnak. Közhelynek számít, hogy „a kivétel erősíti a szabályt”. A nyelvre vonatkoztatva ezt úgy pontosítanám, hogy „a kivétel tartja életben a rendszert”, legfőképpen azért, mert annak van igazán hírértéke. Lotz vélhetőleg a magyar grammatika kivételeiből kiindulva építette volna föl újra nyelvtanát. E sejtésemet személyes tapasztalatomra is alapozom: 1972 késő nyarán, Szegeden, a Magyar Nyelvészek II. Nemzetközi Kongresszusán tartott nagy sikerű előadásának tárgya ugyanis éppen egy ilyen kivétele volt a magyar nyelvnek. Előadásának szövege nyomtatásban nem jelent meg, így gyarló emlékezetemre hagyatkozhatom csupán. Egy székely nyelvjárásban ugyanis Lotz János infixumra talál, azaz olyan szóbelseji kötött toldalékokra (ragra vagy jelre), amely az illető szó mondattani szerepét határozza meg. A toldalékoknak ez a csoportja azidáig teljesen ismeretlen volt a magyarban, ellentétben

¹ Lotz János Bonyhádon járt gimnáziumba. A Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium ápolja emlékét, s 2011 márciusában Lotz János-emléknapot rendezett.

a prefixumokkal (mint pl. a felsőfok jeleként számon tartott *leg-*) és a ragok, jelek és képzők tömegével. Ugyanis az utóbbiak jellemzik az agglutináló, azaz „[toldalék]ragasztó” magyar nyelvet. Hogy pontosan mi is volt ez az infixum, emlékezetem, sajnos, nem őrizte meg.

(Dr. Simoncsics Péter nyomán)

1. Melyiket jelenti a kiemelt szó, kifejezés? Karikázd be a megfelelőt! 3 pont/

- a) *gyarló emlékezet*
a memóriája cserbenhagyja hibásan idézi fel
- b) *torzó*
nagy jelentőségű befejezetlen, töredékes
- c) *prefixum*
jelentésmódosító előtag igeekötő

2. Igaz vagy hamis? 4 pont/

Simoncsics Péter 1972-ben Szegeden járt a nyelvészeti konferencián.

Lotz meg akarta jelentetni fő művének az átdolgozását.

A szegedi kongresszus a nyelvi kivételekkel foglalkozott.

A kongresszus résztvevői külföldön élő magyar nyelvészek.

3. Határozd meg a szövegben szereplő szót a leírás alapján! 4 pont/

Ilyen nyelv a magyar, ha a szótövek és a toldalékok viszonyát vizsgáljuk.

Olyan gyakori kifejezés, melynek eredeti hatása és értelme elvész.

Ismert résztvevőkkel tartott tudományos tanácskozás.

Az üzenet nem a hosszával, hanem a váratlanságával képvisel értéket.

4. Lotz János milyen konkrét kutatási területeiről, céljairól szól a szöveg? 3 pont/

Idézzettel válaszolj!

- a) _____
- b) _____
- c) _____

5. Jelöld számozással a szövegben szereplő témák, felvetések sorrendjét! 6 pont/

.... A nyelvi kivételek szabályokat teremthetnek.

.... Ez a toldalék a mondatrészi funkciót jelöli ki.

.... Lotz nem tudta befejezni életművét.

Idézzettel indokolj!

1.	
2.	
3.	

Összesen 20 pont

Elért pontszám: _____

Megoldás

1. Melyiket jelenti a kiemelt szó, kifejezés? Karikázd be a megfelelőt! 3 pont/

- a) *gyarló emlékezet*
 a memóriája cserbenhagyja hibásan idézi fel
- b) *torzó*
nagy jelentőségű befejezetlen, töredékes

c) *prefixum*

jelentésmódosító előtag

igekötő

2. Igaz vagy hamis?

3 pont/

Simoncsics Péter 1972-ben Szegeden járt a nyelvészeti konferencián.

igaz

Lotz meg akarta jelentetni fő művének az átdolgozását.

igaz

A szegedi kongresszus a nyelvi kivételekkel foglalkozott.

hamis

A kongresszus résztvevői külföldön élő magyar nyelvészek.

hamis

3. Határozd meg a szövegben szereplő szót a leírás alapján!

4 pont/

Ilyen nyelv a magyar, ha a szótövek és a toldalékok viszonyát vizsgáljuk.

agglutináló/ragasztó

Olyan gyakori kifejezés, melynek eredeti hatása és értelme elvész.

közhely

Ismert résztvevőkkel tartott tudományos tanácskozás.

konferencia/kongresszus

Az üzenet nem a hosszával, hanem a váratlanságával képvisel értéket.

hírérték

4. Lotz János milyen konkrét kutatási területeiről, céljairól szól a szöveg? 3 pont/

Idézettel válaszolj!

a) „, a magyar nyelvészet korszerűsítését szolgálja akarta”

b) „Lotz vélhetőleg a magyar grammatika kivételeiből kiindulva építette volna föl újra nyelvta-
nát”

c) „Egy székely nyelvjárásban ugyanis Lotz János infixumra talált”

5. Jelöld számozással a szövegben szereplő témák, felvetések sorrendjét! 6 pont/

Minden válaszelem 1 pont.

2. A nyelvi kivételek szabályokat teremthetnek.

3. Ez a toldalék a mondatrészi funkciót jelöli ki.

1. Lotz nem tudta befejezni életművét.

Idézettel indokolj!

1.	„Korai halála megakadályozta abban, hogy tervét teljes egészében megvalósítsa”
2.	„a kivétel tartja életben a rendszert”
3.	„kötött toldaléokra (ragra vagy jelre), amely az illető szó mondattani szerepét határozza meg”

Összesen 20 pont

* * *

Híradás szónokversenyekről

Az Ordass Lajos országos retorikaverseny (összefoglaló)

Mit mondhat egy tanár, amikor nap mint nap kiáll az osztályok elé, és a művészet, az irodalom és a történelem nagyjait közvetíti a diákjainak? Mit mondhat akkor, amikor – valljuk be – olykor le kell porolnia elfeledett könyveket, elveket, szöfűzéseket? Avítt? Múzeumba való? Eljárt felette az idő? Eleink is feledésben hagyták azt, ami már kihullott az idő rostáján. Minden kor megteszi ezt, s amikor a tudomány kutatja, feltárja, rögzíti a hagyományt.

Én azt mondom, hogy ami hiteles (nem csak annak látszik), az maradandó. Az iskolának pedig – térben és időben – a maradandót kell felmutatnia. A retorika például abban is segít, hogy tájékozódjon az ember a nyelv útvesztőjében. A tanár tehát olykor maga is szónok, olykor jelzőtábla, olykor meg utat vág a kijelentések dzsungelében. Azaz cselekvő módon alkalmazza, a legjobb tudása szerint.

Az Ordass Lajos retorikaverseny célja, hogy fejlessze az anyanyelvi kifejezőkészséget, népszerűsítse az ékesszólást, az önálló véleményformálást, valamint tanulóink gyakorolják a nyilvános szereplésekből adódó tevékenységi formákat.

Bárki, azaz a retorika iránt érdeklődő középiskolás korosztály nevezhet, de különös tekintettel a testvériskoláink, az evangélikus felekezeti iskolák és az Arany János Tehetséggyógyító Programban részt vevő középiskolák számára küldjük a felhívást.

Két kategóriában indulhatnak a diákok, a **magiszterek** a korábbi retorikaversenyek vagy más anyanyelvi versenyek I-III. helyezettei, a **primer**ek most próbálják ki magukat először, vagy eddigi szerepléseiken nem értek el helyezést.

A versengés tizedik éve már ugyanolyan formában zajlik: két fordulóban méri össze tudásukat az ifjú szónokok. Pénteken a kötelező témák alapján elkészült beszédek hangoznak el - a sorsolásnak megfelelően. A beszéd elmondása legfeljebb 5 percet vehet igénybe, a szónoklatot kívülről kell előadni. A kötelező téma előadásáról felvétel készül. Szombaton néhány elgondolkodtató feladat közül kell választani és rögtönözni 3 percen belül. A zsűri ezután értékeli az elhangzottakat. A mindenkorai zsűri döntése alapján gazdára találtak a mártírsorsú püspök emlékére alapított plakettek, a retorikával, irodalommal és kommunikációval kapcsolatos könyvek.

Az idei kötelező téma a primer kategória számára:

Felnőtt gyerekek – gyerek felnőttek?

A magiszter kategória számára:

„Nem hat, aki folyton hatni akar.”(Kodály Zoltán)

Hatás-ellenhatás törvénye az emberek között?

„Hiszen könnyebben meggyőz másokat az, aki előbb önmagát győzte meg.” (Quintilianus) Tehát magam és szervező társaim nevében mondhatom, hogy megvagyunk győződve a retorika tanításának szükségességéről és versenyünk jellemformáló erejéről. Ennek jegyében várjuk jövőre is az érdeklődő, versenyezni vágyó diákszónokokat.

Helyezettek:

Primer:

	Név	Iskola	Felkészítő tanár
I.	Geiszt Zsófia	Baththyány Lajos Gimn., Nagykanizsa	Hámoriné Hargittay Ágnes
II.	Frank Evelyn	Petőfi Sándor Evangélikus Gimn., Bonyhád	Kutnyánszkyné Bacskai Eszter
III.	Talabér Rebeka	Baththyány Lajos Gimn., Nagykanizsa	Hámoriné Hargittay Ágnes

Magiszter:

I.	Nagy Virág Eszter	Teleki Blanka Gimn., Székesfehérvár	Zsáriné Mihók Judit
II.	Kesjár Ráhel	Békéscsabai Evangélikus Gimn.	Kutyeyné Ablonczy Katalin
III.	Fejes Alexander	Leőwey Klára Gimn., Pécs	Mihalik Zsolt

Kutnyánszkyné Bacskai Eszter

III. Eötvös József országos középiskolai szónokverseny

2011. április 30-án harmadik alkalommal rendezték meg a középiskolás tanulók országos szónokversenyét. A verseny első állomása az iskolai forduló volt, amelyből a továbbjutó győztesek a regionális döntőn mutathatták meg szónoki képességeiket. A regionális döntő helyezettei meghívást nyertek az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karára, ahol az impozáns kari tanácsteremben szónokolhattak.

A versenyzők feladata minden fordulóban azonos volt. A diákoknak 30 perce volt arra, hogy a feladatlapon szereplő idézettel kapcsolatban véleményt formáljanak. A felkészülési idő alatt egy olyan kulcsszavas vázlatot készíthettek, amelyet később az előadásra is magukkal vihetek. A szónokoknak legfeljebb öt percen kellett elmondania, hogy mit gondolnak az idézet tartalmáról. A beszédet a diákok a saját nevükben fogalmazták, a beszéd címettjei pedig a versenyen jelen lévő tanárok, diákok és vendégek voltak. Az idézetet a szónokok szabadon értelmezheték, élveztek a tartalma mellett és ellen is.

Az országos döntőben szakmai zsűri értékelt a szónokok teljesítményét. A zsűri a tartalmat és az előadásmódot egyaránt figyelte, és a két pontszám összege adta ki a végeredményt. A zsűri elnöke Adamikné dr. Jászó Anna egyetemi tanár volt, aki nemcsak a középiskolások szónokversenyét kíséri figyelemmel minden évben, hanem az egyetemistáknak hirdetett Kossuth Lajos-szónokversenyt is szervezte 12 éven át. Adamikné Jászó Anna a 21. században is fontosnak és aktuálisnak tartja a középiskolai retorikatanítást: „A retorika ismeretében jobban megérthetjük és kritikusan szemlélhetjük korunk hirdeteit, kereskedelmi reklámjait, politikai üzeneteit, beszédeit, vitáit, szatíráit, ironikus és kétértelmű műveit.” Magyartanárként azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a szövegértő olvasáshoz is szükség van retorikai tudásra, hiszen a szöveg a retorika szabályai szerint épül fel, így megértéséhez is szükség van a retorikai szabályok ismeretére. A zsűriben foglalt helyet továbbá Tóthné dr. Szűcs Éva, a Nyíregyházi főiskola adjunktusa; dr. Kiss Róbert Richárd, Prima Primissima díjas újságíró; dr. Molnár Gábor Tamás, az ELTE BTK egyetemi adjunktusa és Tóth M. Zsombor középiskolai tanár, az ELTE doktorandusza.

Az idei döntőn a diákok a következő idézetet kapták:

„Művészet nélkül jobban meglemnénk, mint tudomány nélkül.”

A döntőben a tanulók többsége szónokhoz méltóan oldotta meg a feladatot. A versenyzők jól szerkesztett beszéddel álltak a zsűri elé. Minden beszéd megszólítással indult, elkülöníthető volt a bevezetés, a tárgyalás és a befejezés. Sok esetben kitérés is alkalmaztak a szónokok, amelyben saját példákkal színesítették véleményüket az idézet tartalmával kapcsolatban. Nem feledkeztek meg, a beszéd végén, a közönség figyelmének megköszönéséről sem.

A figyelmesen szerkesztett beszédek tartalmukat tekintve is hasonlóak voltak. A diákok többsége érvelése végén arra a megállapításra jutott, hogy a tudomány és a művészet elválaszthatatlan egymástól. Olyan szemléletes példákkal bizonyították állításukat, mint például az ősemberek barlangrajzai, a hegedűművész Einstein vagy a gótikus templomok építészeti megoldásai. Csupán néhány versenyző vállalta azt az álláspontot, miszerint művészet nélkül lehet élni, de tudomány nélkül nem.

A zsűri a beszéd tartalma mellett az előadásmódot is külön értékelt. A versenyzők többsége határozottan állt ki a pódiumra, jó hangerővel beszélt és helyes gesztikulációt alkalmazott. Csupán néhány szónok ragaszkodott jobban a kulcsszavas vázlatához, mint kellett volna. Így, ezek a szónokok nem tudták felvenni a közönséggel a szemkontaktust, bátortalanná vált a szónoklatuk. Az ügyesebb diákok éltek a helyszín nyújtotta lehetőséggel és rámutattak a teremben található híres portrékra, vagy megemlégték a festményeken látható személyek szerepét az idézet tartalmával kapcsolatban.

Az ünnepélyes díjátadáson Antalné dr. Szabó Ágnes, a verseny főszervezője ismertette az eredményeket. A döntő résztvevői és felkészítő tanáraik emléklapot és könyvjutalmat kaptak. Oklevéllel és szintén könyvjutalommal díjazta a zsűri az első tíz helyezett szónok teljesítményét. A díjátadáson került sor, a közönségnek kiosztott szavazólapok alapján, a közönségszavazás díj kihirdetésére is.

Az Eötvös József országos középiskolai szónokverseny országos döntőjének helyezettjei:

- I. **Bucz Magor** (Szent István Gimnázium, Budapest; felkészítő tanár: *Borosné Jakab Edit*)
- II. **Nagy Virág Eszter** (Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola, Székesfehérvár; felkészítő tanár: *Enyedi Emese*)
- III. **Hesz Tamás** (Budapesti Ward Mária Gimnázium, Budapest; felkészítő tanár: *Giczinger László*)
- IV. **Marosi Marcell** (Magyar–Angol Tannyelvű Gimnázium, Balatonalmádi; felkészítő tanár: *Bognárné Fejes Anikó*)
- V. **Turi Kristóf** (Varga Katalin Gimnázium – Varga Katalin Secondary School, Szolnok; felkészítő tanár: *Ónódi Barbara*)
- VI. **Dedecsik Ferenc** (Széchenyi István Gimnázium, Dunaújváros; felkészítő tanár: *Hutvágnerné Róth Éva*)
- VII. **Karasszon Ervin** (Baár-Madas Református Gimnázium, Budapest; felkészítő tanár: *Káplár-Kodácsy Kinga*)
- VIII. **Molnár Boglárka** (Szinyei Merse Pál Gimnázium, Budapest; felkészítő tanár: *Parragh-Szele Gyöngyi*)
- IX. **Molnár Dorottya** (Bocskai István Gimnázium, Hajdúböszörmény; felkészítő tanár: *Dr. Oláhné Szabó Judit*)
- X. **Mayer Evelyn** (Révai Miklós Gimnázium és Kollégium, Győr; felkészítő tanár: *Dr. Juhász Attila*)

Közönségszavazás díja:

Molnár Dorottya (Bocskai István Gimnázium, Hajdúböszörmény; felkészítő tanár: *Dr. Oláhné Szabó Judit*)

Irodalom

Adamikné Jászó Anna 2006. Az olvasás múltja és jelene. Trezor Kiadó. Budapest.

XI. erdélyi Kossuth-szónokverseny
Kézdivásárhely, 2011. május 13.

Középiskolások

	Név		Felkészítő tanár
I.	Demeter Róbert	Bod Péter Tanítóképző	Deák Magdolna
II.	Szőcs Andrea	Bod Péter Tanítóképző	Nagy-Babos Edit, Józsa Irén
III.	Ugron Nóra	Nagy Mózes Elméleti Líceum	Nagy-Babos Edit, Józsa Irén
Dicséret	Bokor Zoltán	Nagy Mózes Elméleti Líceum	Nagy-Babos Edit, Józsa Irén

Egyetemi hallgatók

	Név		Felkészítő tanár
I.	László Krisztina Katalin	Babeş-Bolyai Tud. egyetem, Kézdivásárhelyi Tag.	Dr. Zs. Ambrus Ágnes
II.	Kántor Csilla Tünde	Babeş-Bolyai Tud. egyetem, Marosvá- sárhelyi Tag.	Dr. Szilveszter László
III.	Török Tímea Tünde	Babeş-Bolyai Tud. egyetem, Kézdivásárhelyi Tag.	Dr. Zs. Ambrus Ágnes
Dicséret	Voloncs Tünde	Babeş-Bolyai Tud. egyetem, Kézdivásárhelyi Tag.	Dr. Zs. Ambrus Ágnes

A kötelező beszédek témái a következők voltak:

Középiskolásoknak:

- Rossz voltam, s te azt mondtad, jó vagyok.
- Csúf, de te gyönyörűnek találtál.
- Végighallgattad mindig, amit mondtam.
- Halandóból így lettem halhatatlan. (Pilinszky János)

Egyetemistáknak:

Akármilyen szép legyen a gyémánt, de ha rítul vagyon metszve, nem becsülik. (Mikes Kelemen)
Színvonalas, szép verseny volt, 27 résztvevővel.

A szerkesztő

* * *



ÖTLETTÁR



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

Ígéretünkhöz híven folytatjuk Parapatics Andrea tanárnő hasznos tanácsainak közreadását, amelyek a középiskolában tanító kollégáknak nyújtanak segítséget.

Ötletek az irodalom tanításához középiskolában

1. A csinovnyik halála (11. évfolyam)

A feladat részben összefoglaló jellegű: az adott novella értelmezését követő, azt tovább mélyítő színjátászóóra az orosz realizmus további alakjaira, műveire is tartalmaz utalásokat. A játékhoz öt egyenlő létszámú csoportra bontjuk az osztályt. A csoportok feladata az alábbi előre megírt verziók minél inkább egyéni ötleteket tartalmazó előadása. Kellék nincs, de a teremben található bármely tárgy felhasználható és tetszés szerint átrendezhető. Látni fogjuk, milyen kreatívak tudnak lenni a diákok 10-15 perc felkészülési idő alatt is, különösen csoportokban együttgondolkodva. Az első csoport a novella eredeti cselekményét játssza el, hogy a vizuális élmény megkönnyítse a mű rövid eseménysorának memorizálását, és hogy annak is megadja az alapot a to-

vábbi verziók megfelelő értelmezéséhez, akinek tudása még hiányos: *1. A csinovnyik halála. Cservjakov egy színházi előadáson letüsszent egy magasabb állású személyiséget és bocsánatot kér tőle. A tábormok természetesen nem haragszik meg érte, csak akkor, amikor Cservjakov állandóan kérleli. A tábormok egyre ingerültebb válasza a kisembert újabb és újabb bocsánatkérésekre ösztönzi, majd amikor a már valóban megzavart és felbosszantott tábormok ráripakodik, Cservjakov meghal. A többi csoport ettől különböző módon eltérő történeteket dolgoz fel. E csoportok feladata az is, hogy felismerjék a kor- és pályatársakra való utalást, és a jelenet előadása után az osztály tagjaival közösen meg is beszéljék azt, ha kell, tanári segítséggel. 2. A csinovnyik „köpönyege”. A tábormok már a tüsszentésért is mérgesen ráripakodik Cservjakovra, aki ebbe belehal. Visszajár kísérteti és mindenkit letüsszent. 3. Feltámadás. A tábormok nem veszi észre, hogy Cservjakov letüsszentette, aki ezért nem is kér bocsánatot. Merész tetteivel eldicsekszik hivataltársainak, akik ezért tisztelni kezdik. Cservjakov megszűnik csinovnyik lenni, mert tetteivel társai fölé emelkedik. 4. Szép új világ. A tábormok – feltételezve, hogy Cservjakov betegség miatt tüsszentett – kedélyesen meghívja magához előadás után egy jó forró teára. Cservjakov azonban úgy gondolja, nem élhet vissza a tábormok jóindulatával és nem fogadja el a meghívást. A tábormok ezt sértésnek veszi.... 5. Minimal art. Cservjakov letüsszenti a tábormokot, ezért föbe lövi magát. Rendkívül humoros, szórakoztató jeleneteknek lehetünk tanúi, nem várt fordulatokkal, a televízióban futó éppen aktuális reklám vagy zeneszám szövegének beemelésétől kezdve az iskolai élet meghatározó eseményén át jóval korábban tanult irodalmi ismeretekig.*

2. Ady Endre – Összefoglalás (11. évfolyam)

A költő igen sokrétű életművének egyszerű, mégis érdekes összefoglalását, rendszerezését adhatja az alábbi feladat. Az osztályból ötfős csoportokat alkotunk és négy A/4 lap összeragasztásából már készen is van a plakát, amelyen a tanulók dolgozhatnak. A feladat: Készítsetek kötet- vagy lemezborítót, vagy éppen utcai hirdetőplakátot Ady Endre: 1. magyarság-, 2. szerelmes, 3. pénz- és hiány-, 4. világháborús, 5. halálverseihez! A csoportokban automatikusan kialakulnak a szerepek: valaki rajzol, valaki irányítja a rajzolót, valaki verscímeket és idézeteket keres ki a szöveggyűjteményből, valaki további tanult jellemzőket, kulcsszavakat stb. Az elkészült plakátokat szintén kитеhetjük a falújságra (ám ügyeljünk arra, hogy a számonkérés idejére lekerüljön): tapasztalataim (és emlékeim) szerint a tekintetek még ezen is szívesen elidőznek olykor tanórai unatkozás közben...

3. Ady Endre: Lédával a báiban (11. évfolyam)

Sokak számára adott már ötleteket a vers erőteljes, szinte rendezői utasításként megadott képisége. Néhány diák számára mégsem egyértelmű a vers hangulata, mondanivalója, ezen pedig a legkönnyebben úgy segíthetünk, ha személyes részvételükkel szóról szóra eljuttatjuk a versben foglaltakat. Az osztály tagjai közül kiválasztunk két diákot: ők lesznek a fekete pár. Ehhez vagy olyan tanulókat választunk, akiknek eleve ilyen az öltözéke, vagy a biztonság kedvéért megfelelő ruhadarabokat viszünk magunkkal órára. A többi diák alkosson párokat, illetve szükségünk lesz még néhány „munkatársra”. További kellékek: egy előre kiválasztott, lehetőleg a korszakhoz illő, vidámabb zeneszám (és lejátszó); annyi szál (friss vagy mű-) rózsá, hogy minden páros kezébe jusson legalább egy; legalább két szál hervadt (szárított) rózsá; fekete sál vagy stóla, lehetőleg átlátszó; parfüm. A rendező vagy a tanár, vagy az osztály egy hangadó, a verset helyesen értelmező diákja. A játék lényege, hogy a hangulat minél teljesebb átélése érdekében a diákok minél több érzékelési területére hasson a vers. Az alapszituáció: a vidám (és lehetőség szerint hangos) zenére „rózsá-koszorús” párok táncolnak az (előzőleg körbepermetezett) parfümös „pára”-ban, amikor a kint várakozó fekete pár belép. Az egyik kellékes ebben a pillanatban megállítja a zenét, egy másik leoltja a villanyt, egy harmadik pedig kinyitja az ablakot (ha szerencsénk van, keletkezik némi huzat, vagy legalább beáramlik a hideg levegő). A párok feladata ekkor „rettenve” nézni a fekete párra, akinek szomorú arcát valóban sötét fátyol fedi. Lassan a terem közepére lépdelnek, közben rózsáikat elejtik, s lassan, szomorúan táncolni kezdenek. A párok néhány pillanatig riadtan nézik őket, majd egymástól különválva hátrálni kezdenek. Az utasítások elhangzása után többször is elpróbálhatjuk a néhány perces jelenetet, nem baj, ha elrontják, a lényeg, hogy egyszer az elejétől a végéig hibátlanul lefolyjon. Kijelölhetünk operatőröket is, hogy különböző szemszögből rögzítsék akár telefonnal, akár fényképezőgéppel vagy kamerával a végső változatot. Így a sokféleképpen szemléltetett vers hangulatát és tartalmát az irodalom iránt kevésbé érzékeny diákok is képesek átérzeni és megérteni, sőt hosszú időre az emlékezetükbe vésní.

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

ÉRTÉKES ÉS SZÉP KÖNYVEK!

TREZOR KIADÓ

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

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

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

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

ÚJ UTAK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN (Tanulmányok)

24 cm, 172 oldal, ára 2415 Ft

A SZÓKÉPEK ÉS A SZÓNOKI BESZÉD

Retorikai tanulmányok és a 6. Kossuth-szónokverseny anyaga.

24 cm, 284 oldal, ára 2520 Ft

Demeter Katalin: ÉRTÉKŐRZÉS (Tanulmányok)

20 cm, 192 oldal, ára 2520 Ft

Hegedüs Géza: VILÁGIRODALMI ARCKÉPCSARNOK I-II.

200 külföldi író portréja Homérosztól Dürrenmattig.

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

Hegedüs Géza: AZ EURÓPAI GONDOLKODÁS ÉVEZREDEI

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

Hegedüs Géza: A SZÉPIRODALOM MŰFAJAI

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

Marshall McLuhan: A GUTENBERG-GALAXIS

A tipográfiai ember létrejötte

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

L. Sz. Vigotszkij: GONDOLKODÁS ÉS BESZÉD

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

Hegedüs Géza: A HALHATATLAN HAMISJÁTEKOS

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

Benczik Vilmos: JEL, HANG, ÍRÁS

Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez

24 cm, 287 oldal, ára 2310 Ft

Benczik Vilmos: NYELV, ÍRÁS, IRODALOM

kommunikációelméleti megközelítésben

24 cm, 332 oldal, ára 2240 Ft

