

M
A
G
Y
A
R
T
A
N
Í
T
Á
S



Weöres Sándor (1913–1989) ex librise

**2013/3.
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 2013. 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 | 960 | 1150 |
| TR 0002 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 3–4. osztály | 760 | 960 |
| TR 0003 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési munkafüzet 3–4. osztály | 450 | 550 |
| TR 0005 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 5–6. osztály | 760 | 960 |
| TR 0006 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 7–8. osztály | 960 | 1150 |
| TR 0007 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési munkafüzet 5–6. osztály | 550 | 720 |
| TR 0010/T | Magassy László | Leíró magyar nyelvtan az általános iskolák 5–8. és a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya számára (Tartós tankönyv változat, kemény kötésben.) | 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 | 500 | 660 |
| 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 | 1200 | 1450 |
| TR 0018 | Cs. Nagy Lajos | Magyar nyelvi munkafüzet 1–2. osztály | 550 | 650 |
| TR 0019 | Cs. Nagy Lajos | Helyesírási munkafüzet 7–8. osztály | 600 | 750 |
| 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 (Átdolgozott, bővített, színes nyomású kiadás; szerepel a tankönyvjegyzéken.) | 960 | 1100 |
| TR 0024 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési munkafüzet 7–8. osztály (Átdolgozott kiadás) | 600 | 750 |

MAGYARTANÍTÁS

2013. 3. szám

LIV. évfolyam

Lektorált módszertani folyóirat.

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

Megjelenik elektronikus formában (e-mail-mellékletben megküldött pdf-állományként) évente ötször: január, március, május, szeptember és november hónapban.

A korábbi számok hozzáférhetők az alábbi webhelyen:

<http://www.trezorkiado.fw.hu/indexmtan.html>

Szerkesztő:

A. Jászó Anna

Szerkesztőbizottság:

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

A szerkesztőség címe:

Budapest, Eötvös u. 77. 1153

Telefon/fax: 306-4234

E-mail: 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 2012-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

JUBILEUM

- Málnási Ferenc:* „A jó vers élőlény, akár az alma...” (Emlékezés a 100 éve született Weöres Sándorra)..... 2
- H. Tóth István:* „Tetteid medre: életed” – Weöres Sándor (1913–1989)..... 4

FANTASZTIKUS REGÉNY

- Deák-Sárosi László:* Emlékezni mindenre! – Keresztény szellemiségű regény a kerettantervben: J. R. R. Tolkien, A Gyűrűk Ura..... 8

A TANÍTÁS MŰHELYE

- Weber Anikó:* Tanári kommunikáció a drámapedagógia módszerével13
- Polák István:* Magyartanítás a szakmunkásképzésben (1.)21

NYELVMŰVELÉS

- Dóra Zoltán:* Katasztrófavédelem.....29

SZÓNOKVERSENYEK30

KÜLFÖLDI SZAKIRODALOM

- Két retorikai alaplőről. *Kovalik Deák Szilvia:* Chaïm Perelman: L'empire rhétorique: rhétorique et argumentation ♦ *Seresi Márta:* Jean-Jacques Robrieux: Rhétorique et argumentation31

KONFERENCIA

- Kelemenné Széll Zsuzsanna:* Találkozások az anyanyelvi nevelésben 1. – Beszámoló a Pécsi Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Tanszéke által rendezett anyanyelvi konferenciáról...36

E számunk szerzői:

Deák-Sárosi László, doktorandusz, ELTE BTK ♦ Dóra Zoltán, tanár, Vác ♦ Kelemenné Széll Zsuzsanna, tanár, Makó ♦ Kovalik Deák Szilvia, doktorandusz, ELTE BTK ♦ Málnási Ferenc, tanár, Kolozsvár ♦ Polák István, tanár, Székesfehérvár ♦ Seresi Márta, doktorandusz, ELTE BTK ♦ H. Tóth István, tanár, Balassi Intézet, Budapest ♦ Weber Anikó, doktorandusz, ELTE BTK

Málnási Ferenc

„A jó vers élőlény, akár az alma...”

(Emlékezés a 100 éve született Weöres Sándorra)

„...A jó vers élőlény, akár az alma, / ha ránézek, csillogva visszanéz, / mást mond az éhesnek s a jóllakottnak / és mást a fán, a tálon és a szájban, / végső tartalma vagy formája nincs is, csak él és éltet. Vajjon mit jelent, / nem tudja és nem kérdi. Egy s ezer / jelentés ott s akkor fakad belőle, / mikor nézik, tapintják, ízlelik.”

Rövid ízelítőt kívánunk adni Weöres Sándor költészetéről, akinek – Illyés Gyula szerint – „képessége több, mint mondanivalója. Amit megfog, azt meg is oldja, kezében az anyag egykettőre méltó költői tárggyá válik, a varázslatot hibátlan beavatottsággal végzi...” Kodály Zoltán úgy vélte, hogy „Weöres Sándor verseiben még mindig csörgedezik valami a magyar ritmusból, ő egyike annak a kevés magyar költőnek, aki sejtí, hogy a magyar versnek nem szabad elszakítani a szárait, ami a magyar muzsikához köti.” (*Öregek* című versét négy szólamban meg is zenésítette.) Kosztolányi Dezső ezt írta: „valami atyai érzés mozdult meg, amikor átfutottam kézírataidat... Te, drága csodagyermek, úgy játszol nyelvünk zongoráján, mint kevesen...”

Weöres Sándor 1913. június 22-én született Szombathelyen, de gyermekkorát a Vas megyei Celldömölkhez közel, Csöngén töltötte. Édesapja katona, huszártiszt, édesanyja szerb polgári családból származott, kimagaslóan művelt, több nyelven beszélt, ő oltotta beléje az irodalom szeretetét, oktatta fiát németre, franciára... Sándor Csöngé, Szombathely, Győr, Sopron iskoláiban tanult, 14 éves korában jelentek meg versei, 19 éves fővel már országszerte bravúrosan verselő, sajátos hangú költő, 1929-ben a Pesti Hírlapban *Mint csillag az égen* címmel jelent meg Bónyi Adorján „felfedező cikke” Weöresről. Kosztolányi Dezső, Babits Mihály, Osváth Ernő figyelnek fel rá, s 1932 és 1941 között a *Nyugat* publikálja verseit – 64-et. 1936-ban Baumgarten-díjat kap, 1939-ben *A vers születése* címmel megvédi doktori disszertációját, filozófia-esztétika szakos tanári diplomája mellé. Az Akadémia könyvtárában vállal állást, felesége Károly Amy költőnő. Életének termékeny időszaka után azonban 1956-ig hallgatni kényszerül, a dogmatizmus, a művészeti sematizmus nem bírta elviselni alkati „politikamentességét”. 1956-ban jelenik meg *A hallgatás tornya* c. kötete, majd 1964-ben *Tűzkút* címmel kései költészetének egyik kulcskötete, 1970-ben már Kossuth-díjjal értékelik munkásságát.

Hegedüs Géza úgy vélte, „indulásától kezdve mindvégig élő klasszikusnak tekintették... Hét évszázad magyar költészetének összegzője, betetőzője. Megítélését, értékelését nehezíti azonban irodalmunkban szinte példa nélküli terjedelmessége életművének, illetve világhépeinek sokfelé való elágazása. Próteuszi költőnek nevezik, aki minden hangnemben és versformában egyként magas színvonalon képes alkotni.... Költészetében együtt jelennek meg az antik mítoszok és a modern élet sokféleképpen értelmezhető képei. Gondolatmenetein párhuzamosan húzódik a szikár logikus gondolkodás és a misztikus filozófiák ábrándjai. Csengő-bongó gyermekversek váltakoznak lírai-egyéni tartalmú életbölcselettel. De bármit mond, legyen az optimista vagy pesszimista, legyen szemléletesen képszerű vagy játékosan értelmetlen – az cseng-bong, zenél, az nyelvi és ritmikai bravúr [...]

Elévülhetetlen érdemei vannak az ún. gyermekköltészet megújításában. A *Rongyszőnyeg*, illetve a *Magyar etűdök* eredetileg nem a gyermekek számára készültek, hanem a költészet lehetőségeit tágító rím- és ritmusjátékok, melyek aztán szerencsésen a legifjabb nemzedék számára jelentették és jelentik az első és meghatározó találkozást a művészettel. Megfosztja a „gyermekverseket” a didaxistól, a gügyögéstől, a leereszkedéstől. Látásmódja a gyermeki természetességet idézi, mely közel áll a szürrealizmushoz, a groteszkhez és abszurdhoz [...]

Azokat a formákat kedveli, amelyekben a világról (a weöresi értelmezésű világról) alkotott vízióját mondhatja el. Így leggyakoribb az elbeszélés, a leírás, a ballada. Mivel számára az anyagi létezés az azon túli létezés végtelenében feloldottan van jelen, a világ rendjét akarja versbe fogni: a hagyományos ember- és anyagközpontút és egy – ezt is magába oldó – „emberen és anyagon túli” áramló zeneiségűt. Ezért megszüntette a szavakat a fogalmakhoz kötő gravitációt is. A spirituális cél és a megvalósítására adott materiális eszköz, a nyelv el-lentéte feszültséget hoz létre költészetében... Innen származik a weöresi nyelv sajátos, szub-jektív jellegű megnyilvánulása, grammatikája, szóhasználata, hangtana, kreatív versötletei – de ez inspirálja képi és nyelvi telitalálatainak megalkotására is.”

Mit vall a költő saját verseiről?

„A létezés teljes lírai feltérképezésére törekszem, észrevenni az észrevehetetlent is, s megbecsülni annak az értékeit, amire esetleg mások csak legyintenek... Újat keresni sokszor csak ilyen torz „különállást” kinyilvánító ítéletek sorfala közt lehet nálunk... Ha érzem, másnak is mond valamit a versem, közreadom.... Csak át kell hogy adja magát az olvasó a versnek, mert ennél többet úgysem tehet. Persze pusztán a versre hagyatkozni nem mindig könnyű. Van olvasói önérzet, amely különböző kívánalmakat támaszt, s a költő ezeknek a kívánalmaknak rendszerint nem felel meg. Ilyenkor szükség van bizonyos érzékenységre, beleérző képességre, hallásra, figyelemre... Aki verseimet olvassa, sok mindent megtalálhat bennük, sokféle látásmódot és annak az ellenkezőjét is, vagy ha úgy tetszik: ezernyi világ-szemléletet... Voltaképpen a verseim tornaszerek: mindenki a maga módján fejlesztheti rajtuk a szellemi izmait. Ki nyújtón, ki korláton, ki lovon, ki gyűrűn, ki pedig talajon gyakorolhat... Munkám irreálisnak látszik, de hát a parány- és csillag-világról készült fényképek sem azonosak a napi látványokkal, mégis realitás a céljuk, és a tudásnak, s a társadalomnak továbbsegítése [...]

Csak annyiban vagyok izolált én, amennyiben közösségi küldetésemet izolálják. Néme-lyik kritikusom azt írja, hogy formai eredményeimet el kell fogadni, mondanivalómat vissza kell utasítani. Barackot lehet úgy enni, hogy húsát lenyeljük, magját kiköpjük, de verset olvasni ilyen szétválasztással lehetetlen. És miért kellene mondanivalómat kiköpnöm?”

Olvassuk el a még 1952 júniusában írt *Testamentum* című szövegét:

„Ha valaha síremléket, szobrot, emléktáblát kapok, vagy bármily intézet a nevemet viseli: mindegyikre véssék rá e sorokat:

Az emberiség akkor fog boldogulni, ha rááll az egyetlen józan, ráállható alapra:

ha szükségleteit elégíti ki és nem szenvedéyleit, bosszúvágyait, rögöszméit;

ha módot ad arra, hogy ne legyen kénytelen eltűnni, hogy gonosztevők, örültek, komédiá-sok, mániákusok vezessék, fel bírja ismerni őket, és nem szolgálja többé az ő terveiket;

ha érzi és tudja, hogy erőszakot és elnyomást tétlenül szétnyúnni kisebb rossz, mint tettel legyűrni;

ha úgy tevékenykedik, hogy nem árt vele se másnak, se magának.

Ha ezt nem az egész emberiség, hanem csak egyetlen nép tudja: bármily megpró-báltatás és csapás érheti, mindig megerősödve és megsokszorozódva fog felemelkedni.

Nem pusztul el, míg hatalom és fölény délibábjai helyett józan mértékhez igazodik.

Mértékét eltanulják a szomszéd népek is, majd azoknak szomszédai.”

„Weöres Sándort az Isten költőnek teremtette” – búcsúztatta Esterházy Péter 1989. feb-ruár 9-én. – „Gazdagok vagyunk általa, és gazdagok a gyerekeink is, és a gyerekeink gyere-ke is gazdag lesz.... Talán az utolsó igazi, nagy nemzeti költő, első az egyenlők között; akit soha senki nem tud kisajátítani. Mindenkié ő, minden olvasójáé, és senki másé. Weöres Sán-dor egymaga élő bizonyítéka, élő bizonyítéka most is, az ember fenségének...”



H. Tóth István

„Tetteid medre: életed” – Weöres Sándor (1913–1989)

A lámpa nem látja önmaga fényét.

A méz nem érzi önmaga édességét.

(Weöres Sándor: *Genezis*)

Bevezetésül

János evangéliumából egy apokrif így őrzi ezeket a gondolatokat: „*Lucerna sum tibi, ille qui me vides. / Janua sum tibi, quicumque me pulsas.*”

„A teljesség felé” című kötet belvén az alkotó vallomások műfordításában hangzik ekképpen: „*Lámpád vagyok, ha látsz engem. / Ajtód vagyok, ha zörgetsz rajtam.*”

A kulcsszavak: *lámpa – ajtó, látás – zörgetés*. De ki tette magyarul hangzóvá ezeket a metaforákat? Van-e magyarul verset olvasó, aki ne ismerné ezt a nevet: **Weöres Sándor**, aki ne hallotta volna még: „*Bóbita, Bóbita álmos...*”? Aligha! Tőle, Weöres Sándortól való a fenti apokrif fordítás.

Csodagyerekként indult – *ő a magyar Rimbaud*.

1929. IX. 7.

Kedves fiam,

Én is nagyon örültem, hogy megismerkedtem veled. Utálok az atyáskodást, de valami atyai érzés mozdult bennem, mikor átfutottam kézírataidat: az ifjú Rimbaud-ra gondoltam, s látva gazdag jelenedet, mohón vágytam biztosítani jövődet is. Ezért vedtettem át azonnal nevelővé. Hogy mit hoznak a következő évek, az nem tőled és tőlünk függ, hanem attól, ki sorsunkat és kiválasztómirigyjeink működését irányítja. Mindenesetre dolgozz és tanulj sokat. Te, drága csodagyermek, úgy játszol a nyelvünk zongoráján, mint kevesen. Prózai írásaid küldd be. Talán tudok róluk mondani egyet-mást, aminek hasznát veheted. (...) igaz barátsággal szorítom kezed.

Kosztolányi Dezső

Babits Mihály a „Nyugat”-ban közölte a tizenöt éves fiú verseit, Kodály Zoltán pedig megzenésítette a kamasz Weöres Sándor *Öregek* című költeményét.

Weöres Sándor a 20. század legsokoldalúbb magyar költője. Kenyeres Zoltán ezt írta róla: „(...) minden alakot magára öltött az idők során. Minden alakot, csak egyet nem. A huszadik század alakját. A huszadik század alakját nem vette magára. Ennek a vége felé közeledő századnak, ennek a nagyravágyó, öntelt és csodálatosan dicstelen századnak, ennek a handabandázó, megváltást ígérő és háborúkat és nyomorúságot hozó, ennek a víz- és levegőrontó századnak, ennek a népeket és nemzeteket irtó századnak összes ismert és bűnös alakzatát elutasította. Ő, aki a költészet és irodalom, a művelődés és az emberi szellem minden formáját átvette és csillagfénybe vonva fölmutatta, e század formáját nem öltötte fel. (...) Nem olyan volt, mint a huszadik század, hanem olyan, amilyennek e századnak lennie kellett volna.”

A roppant gazdag életmű lezárultával a szélesebb rétegű, nem tudós olvasóközönség is bátrabban, esetleg érdeklődőbben nyúl Weöres Sándor írásaihoz, mert felfedezzük „a teljesség felé” vezető költő különös szellemiségét.

Hogy valóban így is legyen, jelen gyakorlatközpontú írásomban, írással ahhoz szeretnék hozzájárulni, hogy magyartanáraink a viszonylag közismert Weöres Sándor-verseken túlra is bátrán nyúljanak Weöres Sándor életművében, mert érdemes.

Bemelegítésül

1. Vegyétek újra kézbe Weöres Sándor „Gyümölcskosár”, „Bóbita”, „Ha a világ rigó lenne” című versköteteit! Olvassátok el ezeket ismét!

2. Gyűjtsetek számotokra különösen érdekes Weöres Sándor-verseket! Mondjátok el a versválasztásokat okait!
3. Keressetek a világháló felhasználásával olyan könyvborítókat, amely kötetekben Weöres Sándor alkotásai találhatóak! Mutassátok be ezeket társaitoknak alkalmi tárlatvezetés keretében!
4. Miért értékesek ezek a játékversek? Miért nem helytálló az alábbiakat gyermekverseknek nevezni?

Weöres Sándor: [Mi volnék?]

Tűzben fa parazsa volnék,
Vízben puha moha volnék,
Szélben jegenyefa volnék,
Földön apám fia volnék.

Lánnyá válik,
Sírni kezd.
Őszi éjjel
Izzik a galagonya,
Izzik a galagonya
Ruhája.

Weöres Sándor: Galagonya

Őszi éjjel
Izzik a galagonya,
Izzik a galagonya
Ruhája.
Zúg a tüske,
Szél szalad ide-oda,
Reszket a galagonya
Magába.
Hogyha a hold rá
Fátylat ereszt:

Weöres Sándor: Csibe

Nádi csibe fészken hál.
Kel a szellő, suttog már:
„Szállj te, szállj – velem égre szállj,
Arany-ág a holdban vár!”
Nádi csibe fészken hál.
Kel a hajnal, ébred már:
„Várj te, várj – pihe még a szárny,
A göröngyre hullnod kár!”

5. a) Melyik Weöres Sándor-verseket zenésítette meg Kodály Zoltán?
b) Mi vonzotta a rendkívül igényes zeneszerzőt Weöres Sándor műveihez?
6. Lengyel Balázs „a szavak átlényegesítése mesteré”-nek nevezi Weöres Sándort. Vajon miért?
7. Mitől varázssosak, virtuózak a „Magyar etüdök”?
8. Weöres Sándor művészetében gyakoriak a verstörédek, minimálisra szűkülhet a vers, egyetlen szóra, például:

| | | | | |
|--|--------------------|-------------------|--|---------------------|
| <i>Szárnyasötét</i> | <i>Jégfésű</i> | <i>Tojáséj</i> | <i>Szélkristály</i> | <i>Liliomszörny</i> |
| <i>Világhaj</i> | <i>Sugárpehely</i> | <i>Bimbósütés</i> | <i>Álomajtó</i> | <i>Amyének</i> |
| <i>Szemednek szegzett lándzsák: csillagok.</i> | | | <i>A dal madárrá avat.</i> | |
| <i>A mindenség a szemedben fészkel.</i> | | | <i>Hazukság sosincs egyedül.</i> | |
| <i>Tetteid medre: életed.</i> | | | <i>Ha lányod szült téged, halhatatlan vagy</i> | |
| <i>A múlt a jelen alakja; a jövő a jelen illata.</i> | | | <i>Csak kerete vagy magadnak.</i> | |
| <i>A bolond a saját fejével, a bölcs a te fejeddel ítél rólad.</i> | | | | |

Ezeket „egysoros ötletek univerzumá”-nak nevezzük Nagy L. János nyomán.

- a) Fogjátok össze, és értelmezzétek a fenti egysorosokat!
- b) Válogassatok a nem véletlenül meghökkentő egysorosok (néha mindössze egyszavasok) közül meditatálásra, elemzésre! Tárjátok a közösség elé a véleményeteket!
9. Ajándékozzátok meg magatokat „A teljesség felé” című prózavázlatok néhány darabjával! Tűnődjétek az olvasottakon! Olvassátok fel a számotokra legtöbbet mondó részt a környezeteteknek is!

Szembenézésül

Weöres Sándor: Tavaszi virradat

Kakas kukorít, hajnal kivirít,
a réti rigó dala röppen,
arany bivalyok gerince ragyog
márvány-eres ködökben.
Ma ládd: a himes föld, láng-habos ég
csak láz-tünemény, csak híg buborék,
széthull, tenyeredbe csöppen.

A lábodon itt topánka szorít:
ez a föld! a gyökér-öltü erdő!
a homlokodon kék pántlika fon:
ez a menny! a fejedre tekergő!
és közbül a szív, a kalitka-madár,
kit féltéted vasrácsa bezár:
ha elszáll, vissza sosem jó.

1. Jó, ha tudjátok, hogy 1946-ban az „Elysium” című kötetben jelent meg ez a vers, amely Lengyel Balázs értelmezésében az „ős-virradat” felderengése.
 - a) Mi a „Tavaszi virradat” versszerzőző témája? Miért lehetséges többféle értelmezés?
 - b) Milyenek láttatja a témát a költő?
2. Miféle szerepet kapnak a színek, a hangok a hajnal köszöntésében?
3. Szóljatok a vers idősíkjainak a jellemzőiről!
4. Vegyétek szemügyre ennek a Weöres Sándor-műnek a szóállományát! Ennek a tanulmányozása miben segítette az elemző munkátokat?
5. Értelmeztétek a „Tavaszi virradat” metaforáit! Hogyan járulnak hozzá a virradat-kép érzékletességé tételéhez!
6. Allegóriának tekinthető-e Weöres Sándornak ez a tavaszi költeménye? Vitassátok meg az álláspontotokat!
7. a) Határozzátok meg ennek a hajnalköszöntőnek a műfaját!
- b) A vers melyik részei hozhatóak kapcsolatba ismeretlen szerzőjű dalainkkal? Indokoljátok meg a feltételezéseiteket!
8. Igazoljátok, hogy nemcsak képeiben, hanem zeneiségében is magával ragadó a „Tavaszi virradat”!
9. Mutassatok rá műelemzésben, hogy miért szép ez a Weöres Sándor-féle virradat!
10. Érzékeltessétek a vers felolvasásakor a moduláció eszközeinek a helyes alkalmazásával a hajnal felderengését, ébredését!
11. a) Gyűjtsetek úgynevezett hajnal-, illetőleg tavaszverseket költészetünkől!
- b) Hogyan szerkesztenétek ezekből a művekből kötetet? Foglaljátok állást az elképzelések helyessége mellett!
- c) Miféle illusztrációkról gondoskodnátok? Érveljétek a megoldásotok megvalósulásáért!
- d) Kiknek ajánlanátok ezt, az általatok megtervezett, megalkotott kötetet? Vajon miért?

Weöres Sándor: *Derű*

Egy éve szitkok, köpések között,
strázs-, kondás-, cseléd-robotra fogva,
piszokban, éhezőn, lerongyolódva:
lelkem, védelmül, ürbe öltözött.

Bajoktól védve van hát – mint gyerek,
ki nadrágjába vánkost gyöm be gyáván,
nem érez lenti rúgást, ütletet.

Bár teste él még: mennybe költözött,
gyémánt derűjét semmi el nem oltja.
Mit bánja: nyög, vagy élvez; úr, vagy szolga;
győzött a földi igények fölött.

De hordja önként a végső sebet:
osztozik a világ kálváriáján.
Kínja meghajlik, csillog, mint szivárvány.

1. Jó, ha tudjátok, hogy a cselédsors is osztályrészül jutott Weöres Sándornak. Ekkor, a 20. század második világháborúja után kénytelen volt ezt a helyzetet is elviselni a szülőfalujában betegen, megalázottan élő idős szüleiért. Túrni és lemondani – így formálódott meg, kristályosodott ki világlátása.

Világítsatok rá a „Derű” elolvasása után a vers érzelmi-gondolati közleményének és az előbbi, úgynevezett felvezető szövegnek a kapcsolatára!

2. Hogyan fűződnek együvé az egyes strófák kulcsszavai? *lélek – test – gyerek – kálvária*
3. Elemeztétek a vers pozitív és negatív festésű szóállományát
 - a) a jelentésstruktúrájuk alapján;
 - b) a hangulatuk figyelembe vételével!
 Miképpen erősítik ezek a tények, összefüggések a verseség gondolati-érzelmi ívét?
4. Miről tájékoztatja az olvasót a „Derű” aranyemetszéspontja?

Egy-egy műalkotás elemzésekor a feltételezett gondolatokat, értelmezéseket az *aranyemetszés és a szimmetria versbéli érvényesülése* is igazolhatja. Az aranyemetszet az egészet úgy osztja részre, hogy a kisebb és a nagyobb rész aránya megegyezik a nagyobb rész és az egész arányával. Az ilyen arányosság mindenkor számértéke: *0,618*. Ha az adott költemény vissza-

rainak a számát az aranymetszet számértékével megszorozzuk, az eredményül kapott szorzat alapján keressük meg a vonatkozó sort, illetőleg sorpárt, majd figyeljük meg az eredményt a mű egészének jelentése alapján!

5. a) Miért nevezhetjük önironikus műnek Weöres Sándor „Derü” című költeményét?
b) Miben érvényesül jelen műalkotásban a groteskség?
Fejtsétek ki az álláspontokat ezekről, a „Derü” című versben is tetten érhető stilisztikai jellegű problémákról!
6. A stílusalakzatok közül melyik kap hangsúlyos szerepet ebben a költeményben? Mutassatok rá az előfordulásai fontosságára!
7. a) Értelmezzétek a verszárlat lírai képeit!
b) Tekintsétek át a „Derü” érzelme- és gondolatvilágát a verszárlat jelentésvilága felől nézve!
8. a) Bizonyítsátok be, hogy klasszikus közlésformát, jelesül: szonettet alkalmazott Weöres Sándor!
b) Fejtsétek ki a meglátásaitokat a verselés és a rímfajták hatásáról is!
9. „*Legnagyobb méltóság a szeretetreméltóság*” – vallotta Weöres Sándor. Tekintsétek át az idézett gondolat jegyében a „Derü”-t, majd rögzítsétek körültekintő műelemzésben a tapasztalataitokat!
10. Tervezzétek meg gondosan ennek a versnek a felolvasását! A hangsúlyok és a szünethelyek kijelölése különös figyelmet igényel.

Weöres Sándor: Hála-áldozat

Szememnek Ady nyitott új mezőt,
Babits tanított ízére a dalnak,
és Kosztolányi, hogy meg ne hajoljak
ezt-azt kívánó kordivat előtt.

De mit tőlük tanultam: őrzöm egyre.
Három kanyargó lángnyelv sisteregne,
ha fejemet izzó vasrácsra vetnék.

Kölyök-időm mennykárpitján lobogtak,
mint csillagok, vezérlő tűzjelek.
Hol e gyönyör már? jaj, csak a gyerek
érzi minden pompáját a daloknak.

Oltáromon vadmacska, páva, bárány:
három költő előtt borul le hálám.
Bár a homokban lábnyomuk lehetnék.

1. Kiket idéz, kik előtt hajt fejet a versben beszélő?
2. Miért tekint hálával a műben megnevezettekre a költemény lírai hőse?
3. Hogyan fejezi ki az idősfikokat a versben beszélő?
4. Értelmezzétek a verszárlatba foglalt vágyat!
5. Keressetek kapcsolatot a mű címe, témája és formája között! Figyeljetez erősen a szonettforma itt érvényesülő szerepére!
6. Foglaljátok összefoglaló műismertetésbe Weöres Sándor „Hála-áldozat” című költeményéről szerzett megfigyeléseiteket, olvasmányélményeitek, egyéni gondolataitokat! Vegyétek figyelembe az alábbi műelemzési eljárást!
 - A) Bemutatjuk a mű keletkezésének az általunk ismert körülményeit, hátterét.
 - B) Kiemeljük
 - a) az alapvető motívumokat,
 - b) a sajtós gondolatokat.
 - C) Ismertetjük a műalkotás felépítésének jellemzőit. A részletező elemzésben szólnunk
 - a) a tartalmi és a formai, valamint a nyelvi, továbbá
 - B) az érzelmi, stílári, verstani vonatkozású megfigyeléseinkről.
 - D) Összefoglalásul arról írunk, hogy
 - a) miért értékes az olvasó számára az értelmezett mű;
 - b) véleményünk szerint jelentős-e a feldolgozott alkotás;
 - c) miért szép ez az olvasmány.

Befejezésül

Ha sikerül felébresztenünk diákjainkban a vágyat az ismert Weöres Sándor-szemelvények újraolvasására, akkor már érdemes volt új szempontok mentén közelítenünk a magyar költészet zsenijéhez.

Ha sikerül növesztenünk tanítványaink kedvét újabb Weöres Sándor-alkotások érdeklődő megismerésére, akkor nem jártunk rossz úton irodalompedagógiai elképzeléseink kiteljesítésekor.

Ha sikerül önmagunkban fokoznunk a vágyat „a teljesség felé”, azaz a Weöres Sándor-életmű árnyalatainak a megismerése érdekében, akkor az **igényesség-etika** mentén létező irodalomtanároknak nevezhetjük önmagunkat.

Irodalomjegyzék

- Nagy L. János: *Egysoros ötletek univerzuma*. In: Szathmári István (szerk.) 1998: *Stilisztika és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Szekér Endre 1988: *Hagyomány és újítás mai költői nyelvünkben*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Szepes Erika 1996: *A mai magyar vers I–II. kötet*. INTERRA Rt. – Tevan Kiadó, Budapest
- Szerdahelyi István 1996: *Irodalomelmélet mindenkinek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest
- Szerdahelyi István 1997: *Verstan mindenkinek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest
- H. Tóth István 1989: *Adalék a verstani ismeretek tanításához*. Módszertani Közlemények, Szeged
- H. Tóth István 1993: *A poétikai funkció érvényesülése a nyelvi kommunikációban*. Magyar Nyelvőr, Budapest
- H. Tóth István 1999: *Jelek az úton* (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged
- H. Tóth István 2009: *Kettős titkrok. A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan*. Egyetemi tankönyv. Társ szerző: Radek Patloka. Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága



Deák-Sárosi László

Emlékezzünk mindenre! – Keresztény szellemiségű regény a kerettantervben: J. R. R. Tolkien, *A Gyűrűk Ura*

Napjaink és az utóbbi évtizedek egyik legsikeresebb regénye egy keresztény szellemiségű könyv, bár ezt sok olvasója nem is tudja róla. John Ronald Reuel Tolkien *A Gyűrűk Ura* című műve 1954-es megjelenése óta több mint százmillió példányban kelt el, és több országban az első, illetve az első helyek egyikén végzett a „Nagy Könyv”-felméréseken is. A regény alapján készített filmtrilógia (2001–2003., r. Peter Jackson) bevételi statisztikákat döntött meg, és 11 Oscar-díjjal is beállított egy másik rekordot is. Csak a *Titanic* (r. James Cameron) nyert még 11 szobrocskát az Amerikai Filmakadémiától 1997-ben.

Vajon mitől ilyen sikeres a regény, illetve az írója? Tom Shippey irodalomtörténész egyenesen az évszázad írójának nevezi Tolkienét már a róla írt könyvének címében: *J. R. R. Tolkien: Author of the Century* (London: Harper Collins, 2000; Houghton Mifflin, Boston, 2001). A minősítést Shippey három fő okkal magyarázza. Egyik épp a népszerűség, a már említett szavazati listák és eladási statisztikák alapján. *A Gyűrűk Ura* már a Jackson-filmek elkészülte előtt 50 millió példánynál tartott; *A hobbit*, Tolkien másik, életében megjelent regénye pedig 40 milliónál.

Shippey másik két fő érve a műfaj-újáteremtés és a profizmus. Tolkien előtt is létezett fantasztikus irodalom, csak többnyire egyszerűbb hősi epika. Amit ma fantasyként ismernek, az az ő két regényével kezdődött. Sajnos, a sok követő közül kevesen közelítették meg egyáltalán bármilyen vonatkozásban Tolkienét, de erre egyik vigasz, hogy csak az ő életműve kimeríthetetlen, kiapadhatatlan, teljességében feldolgozhatatlan.

A többi íróból az hiányzik, amit Shippey harmadik fő érvként említ, hogy Tolkien több területen professzionális volt. Egyrészt kora egyik legfelkészültebb filológusprofesszora volt, aki különböző egyetemeken tanított, leghosszabb ideig Oxfordban. Számos nyelven írt, olvasott. Maga is alkotott több mesterséges nyelvet. Mitológiáját, összefüggő életművét azzal alapozta meg, hogy kitalált-kidolgozott két, úgynevezett tünde nyelvet. A professzor ugyan csak jártas volt a történelemben, különösen a középkort ismerte. Ezenkívül hosszú évekig tanulmányozta különböző népek és korok mitológiáját is.

Vannak azonban más tényezők, amelyeket Shippey nem részletezett. Különösen *A Gyűrűk Ura* 2001–2003-as adaptációi után azonban felgyorsult a

Tolkien-recepció, és ez sok kérdés megválaszolását segítette. Nemcsak újabb rajongói szervezetek alakultak világszerte, köztük Magyarországon is, hanem a professzor műveinek tudományos feldolgozottsága is nagy lendületet kapott. Magyarországon tavaly már a negyedik Tolkien-konferenciát hirdették és szervezték meg. A Károli Gáspár Református Egyetemen 2012 júniusában tartott rendezvényen a különböző szakterületekről érkezett hazai kutatók mellett két jelentős külföldi szaktekinetly is előadott: Verlyn Flieger az Amerikai Egyesült Államokból és John Garth Angliából. A konferencia anyagából tanulmánykötetet adott ki 2012-ben a Magyar Tolkien Társaság *J. R. R. Tolkien: Fantázia és erkölcs* címmel, ami egy aláírt szerződés alapján angolul is meg fog jelenni a közeljövőben Cambridge-ben.

Az emlékezet

Hogy igazán megérthessük *A Gyűrűk Urát*, kontextusban kell vizsgálni, ha röviden is az életművet, a keletkezés körülményeit és a kort, amelynek terméke. Az oxfordi professzor nem csupán több regényt, illetve különböző műfajú epikát írt, hanem összefüggő életművet alkotott: egy alternatív európai mitológiát és korai világtörténetet. Az egyes regényei, köztük *A Gyűrűk Ura* és *A hobbit* csupán egy-egy kis szelet, a kinagyításai ennek a nagy epikának és leírásnak. Tolkien közel hat évtizeden keresztül dolgozott a mitológiáján. Folyton átírta a történeteket, egymáshoz igazította a különböző részeket, a már megjelenteket is (!), hogy az egész minél inkább következetes, összetartó legyen. Így fordulhatott elő, hogy verseit és rövidebb írásait leszámítva életében mindössze a fent említett két regénye jelent meg. Fő művének viszont *A szilmarilok* tartotta, amelyet az 1910-es évektől írt, és amelyet csak a halála után rendezett a fia sajtó alá. *A szilmarilok* a teremtéstörténet fejezeteivel kiegészülve az az átfogó mű, amelynek elemeiből kibontotta az ismert és népszerű epikus munkáit.

Tehát Tolkien valami nagyon mély, átgondolt egészet alkotott, amelyet folyton tovább csiszolt. Vajon, milyen alapgondolat, alapézés határozhatja meg ennek az életműnek és mitológiának a létrehozását? Több magyarázat lehetséges. Én azt emelném, amelyről e sorok írója isi előadott a fent említett konferencián, és ez az emlékezet, illetve az emlékezés. Ezt tartom kulcsfogalomnak. Miért is?

A világ a Tolkien születése előtti, majd utáni évtizedekben gyökeresen átalakult. A 19. században felgyorsult iparosodás és polgárosodás alapjaiban forgatta fel a világiasodó, de még lényegében szakrális alapokra épülő világrendet. A vallás, a művészet és egyáltalán a lelkiek és szellemiek háttérbe szorul-

tak a tudomány és a gazdaság technokrata előretörése mellett. Rideg gépek és romboló ideológiák kezdtek dolgozni úgy, hogy a gombokat nyomogató személy gyakran azt sem tudta, hogy mit miért tesz. Ennek a fejlődésnek tartott változásnak az eredménye az első, majd a második világháború is. Csak az első világháborúban közel tízmillió katona halt meg, és nagyjából ugyanennyi civil. A sebesülteket és egyéb károkat nem is említem.

A gépek, az ipar hódítására, a kiüresedésre, az értékvesztésre és a világháborúkra azonban furcsán reagált a művészvilág döntő többsége. A legtöbben felismerték az értékvesztést, az agressziót, és el is utasították azokat. Csakhogy az okokat rossz helyen keresték. Úgy vélték, hogy a sok viszályt, szenvedést, agressziót a még épp fennálló, leépülőfélben lévő szakrális alapú rendszer hibái okozzák, nem pedig az annak ellenében megerősödő szenttelen és kegyetlen technokrácia, illetve pénzvilág. A művészek a már amúgy is meggyengült vallásos szemléletet tették meg bűnbaknak, és azt támadták, amíg az ebben a rendszerben működtetett rendszert fel nem számolták.

Ezzel a gesztussal csak tovább mélyítették a szellemi és erkölcsi válságot. Ha valami nem működött megfelelően, azt egészben elutasították. Kiöntötték a vízzel a gyereket is. Jellemző, hogy a modernista és avantgárd szerzők többsége a marxistákhoz-kommunistákhoz hasonlóan a múlt részbeni vagy teljes eltörlése mellett érvelt. Elvileg szép idealista gondolat, hogy kezdjünk mindent elölről, és a tiszta laphoz dobjuk ki a múlt összes kacatját. Csakhogy kidobták annak értékeit is. A régi irodalmat, kultúrát, a vallásos tanokat és szövegeket megtagadva megfosztották az embereket az előző generációk és évezredek tapasztalatkincsétől.

A „mindent felejtsünk el, és töröljünk el” ideológiai és művészi programjával szemben Tolkien az ő életművével azt képviselte, hogy **emlékezzünk mindenre!** Ez az ő nagy invenciója, amelyben nagyon kevés társa akadt a 20. század első és középső évtizedeiben, de még később is. Amíg a kortársai többségét a dezillúzió, a tagadás, a deviancia, az elutasítás jellemezte, addig Tolkien az érték és egyáltalán a múlt tapasztalatkincse visszaszerzésén, újra felépítésén dolgozott.

Az emlékezet és az emlékezés fontosságának, azok módjainak számos szép, szemléletes példájáról épp *A Gyűrűk Urában* lehet olvasni. A regényt teljesen átszövik az emlékezettről és az emlékezésről szóló epizódok és fordulatok. Mindez szervesen beépül a cselekménybe, olvasmányos, esztétikailag értékes.

Számos utalás történik arra nézvést, hogy semminek sem szabad elmúlnia nyomtalanul. Az emlékezetkontinuum Tolkien mitológiájában a teremtnél kezdődik, és a „jelenig” tart. Mivel ez az össztudás nem birtokolható egyetlen halandó vagy akár bizonyos értelemben halhatatlan tünde által, ezért az információk becsomagolva várnak arra, hogy alkalomadtán valaki kicsomagolja őket. Ilyen megfejtendők például a nevek, történetek, feliratok, versikék, illetve egyéb jelek.

Az emlékezés alapvetően a jót szolgálja, hiszen az ismeretek arra valók, hogy segítsenek az embereken. Természetesen létezik rossz vagy gonosz tudás is, amelyet nem tanácsos bárkinek ismerni. Sőt, még a jó tudás is lehet túl sok vagy veszélyes, így csak az ismerheti, aki elbírná azt. A jelek megfejtésben szerepe lehet bárkinek kicsitől nagyig. Mória bejáratánál az ajtó nyitó varázsigt nem is a legokosabb, legtapasztaltabb maia – aki egyfajta angyal vagy varázsló – fejté meg, hanem egy kis hobbit.

A Gyűrűk Ura keletkezése

Tolkien tehát a tünde nyelveken dolgozott az 1910-es évektől. (Korábban más mesterséges nyelveket is alkotott.) E két nyelv köré szervezte a mitológiáját. Először népe, az angolok őstörténetét akarta megírni, de koncepcióját fokozatosan kiterjesztette egy északi, majd átfogó európai, részben keleti őstörténeti vízióra. Fő művében, *A szilmarilokban* az Ábrahám előtti mitológiát kívánta újraírni. Ez részben érvényes az életműve összességében olyan allegória, ami párhuzamba állítható más korokkal és időkben, térben is jobban kiterjeszhető az érvényességéig.

Első jelentősebb, terjedelmesebb, befejezett fikciós műve, *A hobbit*, amelyet tündérmese gyanánt írt meg a gyerekeinek. Első kiadása 1937-ben látott napvilágot. A könyv hatalmas szakmai és közönségsikerén felbuzdulva a kiadó megrendelte a professzortól a mű folytatását. Érdekes körülmény, hogy majdnem két évtizedig dolgozott rajta, és a kiadó, illetve a barátai noszogatása nélkül egyáltalán nem biztos, hogy befejezte volna. A regényt többször átirta a megjelenés előtt és után, ahogy az előző könyvét is.

A hobbit ugyan tündérmese és gyerekkönyv, mégis beszivárogtak *A szilmarilok* hatalmas epikájának és mitológiájának az elemei, és az újabb és újabb átdolgozások során egyre inkább belesimult a nagy egészbe. Ugyanez elmondható *A Gyűrűk Uráról* is. Kalandregénynek indult, részben ifjúsági műnek, aztán az egyik legnagyobb, filozofikus mélységű epika kerekedett ki belőle. A kiadó által három kötetre bontott mű első könyvének felénél történik egy stí-

lusbeli váltás, amelyet a többszöri átírások sem tüntettek el.

A Gyűrűk Ura önmagában is érthető, de igazi mélységében csak *A hobbit*tal és *A szilmarilokkal* együtt. Sőt még ezek is kevésnek bizonyulnak hozzá. Az egész életműnek kiapadhatatlanul sok történelmi, mitológiai, teológiai, művelődés- és irodalomtörténeti vonatkozása van.

A Gyűrűk Urában a keresztény szellemiség csak alaposabb elemzés után mutatható ki, de úgy biztosan. A megírás szándékában is már ott van bizonyíthatólag. Tolkien tagja volt egy baráti társaságnak, akik rendszeresen összeültek, és megvitták az irodalom sorsát. Inklingeknek, magyarul 'tintanyalóknak' hívták magukat, de annál sokkal komolyabb tevékenységet folytattak, mint amelyet a cím sugall. Az Inklingek tagjai voltak más oxfordi professzorok és írók. Köztük a legjelentősebb C. S. Lewis, akinek egyik legismertebb műve a *Keresztény vagyok!*; fikciós műfajban pedig a többrészes *Narnia krónikái*. Ezek a derék tudós tintanyalók – C. S. Lewis is Cambridge-ben és Oxfordban tanított –, elhatározták, hogy ők más szellemiségben írnak, mint a megjelenő kortárs írók többsége. Nem didaktikusán, de keresztény szellemiséget szándékoztak megjeleníteni. Mindez sikerült is. C. S. Lewis sokkal egyértelműbben keresztény allegorikus történeteket írt. Tolkien is allegóriát írt – bár ezt ő tagadta –, csak kevésbé egyszerűen megfejtethető voltak az allegóriái, mint írókollégáéi.

Hogy *A Gyűrűk Urában* az egyébként többségében elismerő kritika kevésbé vette észre a keresztény alapozást, az Tolkien bántotta is. Ő maga gyakorló katolikus volt a protestáns többségű Angliában, és küldetésnek fogta fel a keresztény értékek továbbadását. Azonban amit ő hiányosságnak velt, a regénye erénye is lett. Mivel a kereszténység nem didaktikusán, de nyilvánvalóan süt a műből, nagyon sok más világnézeti ember is olvassa és szereti az első megjelenése óta. Az értékek közvetve, de nagyon határozottan megjelennek benne, ezért még több szolgálatot tesz a szellemiség terjesztésében, megerősítésében, mintha túl könnyen dekodolhatók lennének.

Az értékek

A tejség igénye nélkül kiemelek néhány lényeges összetevőt és epizódot, amelyek igazolják a regény értékeltetését és keresztény szellemiségű, sőt keresztény teológiai megalapozottságát.

Egyik ilyen összetevő a jó halál teológiája. A 2012-es konferencián Füzessy Tamás, a Magyar Tolkien Társaság társelnöke *Ilúvatar ajándéka – A halál teológiai értelmezése Tolkien mitológiájában* címmel tartott előadást. A témából írt cikk olvasható

a J. R. R. Tolkien: *Fantázia és erkölcs jubileumi tanulmánykötetben* (1012). Füzessy teológialag és filozófiailag igazolja, hogy Tolkien milyen megalapozottan és szemléletesen oldja meg a mitológiájában a test és a lélek feltámadásának különböző értelmezését. Az embereket felosztja tündékre és halandó emberekre. A tündék testileg halhatatlanok, de a Földhöz, a teremtett világhoz vannak kötve örökre. Az emberek viszont meghalnak, de visszakérülnek Ilúvatarhoz, aki alapvetően megfeleltethető a keresztény Istennek. A halál az Istenhez való megtérés és a földi világ szenvedéseitől való megszabadulás. Még a tündék is irigylik az emberektől a halált. Létezik olyan tünde is *A Gyűrűk Urában*, a gyönyörűszip Arwen, aki az emberi sorsot és a halandóságot választja: igaz, azért is, hogy szerelmével, férjével, a későbbi királlyal együtt maradhasson, élhessen.

Van egy érdekes narratív szál, ami végigvonul a regényen. Ez egy ellen-kincskeresési történet. Tulajdonképpen egy kincs, az Egy Gyűrű elveszejtéséről szól. Ezt a gyűrűt meg kell semmisíteni, mert az a gonosz erő hordozója és megtestesítője. Ezen túl szimbólum, az anyagi javak jelképe, a fölösleges és kártékony birtoklásé is. A kereszténységnek pedig egyik fő értéke a szerénység és a szegénység, ennek érdekében le kell mondani a földi, anyagi javakról.

Van egy másik fontos érték: az erőszakellenesség. Ezt is nagyon szépen, hosszan, több epizódban bontja ki *A Gyűrűk Ura*. A legszebb és a legjellemzőbb ezek közül Boromír halála. Boromír egy királyi család sarja tagja a Gyűrű szövetségének. Hallgatnak a bölcs tündékre és tudós maióra, Gandalfra, hogy a gyűrűt meg kell semmisíteni a gonosz legyőzése érdekében. Boromír azonban útközben meggondolja magát. El akarja venni az Egy Gyűrűt a kijelölt hordozójától, Frodótól. Nem akar vele rosszat, csak erőt, hatalmat, hogy megvéddesse a gonosz erőktől a népét. Az Egy Gyűrű azonban olyan hatalom és olyan fegyver, aminek ereje nem fordítható jóra. Aki hatása alá kerül, az maga is gonosszá válik, függetlenül az eredeti jó szándékától. Boromírnak ezért meg kell halnia. Az erőszakos halál ezért Tolkiennél is fájdalmas, és büntetésnek számít. Boromírt az orkok nyilazzák le, de nem nehéz meglátni mögötte az isteni igazságszolgáltatás célelvűségét. Boromír haldokolva maga is felismeri, hogy hibázott, és megérdemli a büntetését. Egyszerűbb szavakkal mondvá, Tolkien felfogásában a jó se győzhet a rossz eszköze és hatalma által. A cél nem szentesíti az eszközt. A jó oldalon állóknak, az embereknek sem adatik meg, hogy olyan hatalommal és erőszakkal védhessék meg magukat, mint amilyet az Egy Gyűrű testesít meg.

Tolkien nemcsak egy fantáziavilágot teremtett a más ismertek mintájára, hanem saját korát is megírta. Ő maga is harcolt az első világháborúban. Nem meggyőződésből, hanem azért, mert akkor az volt az elvárás. A frontra is kikerült, ahol megbetegedett, majd hazaküldték és leszerelték. Közele barátai egy kivételével életüket vesztették a háború következtében. Érthető volt tehát a háború- és erőszakellenessége, amelyet minden kortársánál következetesebben dolgozott fel. Nem elutasította az emberi kultúrát, hanem arra figyelmeztetett, hogy vegyék komolyan annak értékeit.

Az erőszakellenesség nagyon mélyen keresztény gyökerű érték, ami természetesen más vallások tanai közt is szerepel. *A Gyűrűk Urában* ez kiegészül a kíméletességgel. Az elvileg jó oldalon állók ok nélkül nem bántanak senkit, gyakran még okkal sem. A gonosz kis manó, Gollam többször ad okot arra, hogy megöljék, de az Egy Gyűrű hordozói, a két hobbit, nem teszik. Valahol érzik, hogy szükség lesz még rá, és valóban, a manó vezeti el őket a Végzet Hegyéhez, ahol megsemmisülhet az ártó „kincs”. Gollamnak még ott is szerepe lesz. Ez még azért is tovább mutat, mert az ilyen megtévedt, rossz alakoknak is szerepük van az egyensúly helyreállításában. Tolkien mitológiájában mindenki kihordja a maga sorsát, és ha valaki nagyon eltér a harmóniától, a teremtő akarától, az gyakorlatilag önmagát pusztítja el. Gollam az utolsó percben is meg akarja kaparintani az Egy Gyűrűt, és vele együtt belezuhan a lávától fortyogó katlanba. Frodó pedig nem lett volna képes beledobni a lávába a gonosz gyűrűt, mert az megbabonázta őt. Itt érhető tetten az isteni célelvűség, a gondviselés. Az ember saját erejéből nem képes véghezvinni a megtisztítást. Az elvileg jó oldalon állók sem; a kicsik sem, a nagyok sem. Bárki csak egy kis részt képes hozzáadni a sikerhez, és az egész egy felsőbb erőnek kell irányítania, hogy ilyen összetett módon a bonyodalom megoldódjon, és tulajdonképpen létrejöjjön egy megváltástörténet. Gollam élete árán, de megszabadul a gyűrű sorvasztó rabságától, Frodó az őt meghaladó tehertől és kísértéstől, és az emberi világ a gonosz Egy Gyűrű hatalmától. Mindez nagyon szép, áttételes, irodalmi allegóriája az újszövetségi megváltástörténetnek.

Ha az erőszakmentességet és a megváltástörténetet együtt nézzük, különösen a többi történetépítő elemmel együtt, akkor választ kapunk arra, hogyan lehet, akár kell szembenézni azzal a jelenséggel, amelynek a legdurvább tünete az első (és második) világháború volt. Az erőszakot erőszakkal nem lehet orvosolni, a kincset és a hatalmat pedig el kell vessejteni. Ezzel a felfogással tulajdonképpen vissza

lehet témi egy iparosodás, polgárosodás és világiasodás előtti organikus, vallásos világszemlélethez. Korábban is voltak háborúk, de ami a huszadik században történt, az minden korábbit fölülmúl. Az ipar is negatívum, mert a gyilkoló gépezeteket felerősítette. Tolkien Mordort, a sötét birodalmat az középkor-angliai ipari létesítményekről mintázta.

Összességében elmondható, hogy Tolkien valóban más szellemiséget képviselt, mint a huszadik századi elismert írók többsége. A túlzó kritika, az elutasítás és a kiábrándultsággal való azonosulás helyett pozitív példát mutatott fel, és nem didaktikus módon. Amíg mások azt írták, hogy felejtünk el mindent, hogy újrakezdhesünk az életet, addig Tolkien amellett érvelt nagyon gazdag és árnyalt írói eszköztárával, hogy emlékezzük mindenre, hogy újrakezdhesünk az életet. Bizonyára nem véletlen a regényeinek páratlan népszerűsége, és a szakmabeliek elismerése, akik szerint ő az évszázad írója, és nem az elutasítást és a devianciát megtestesítő modernista írók.

A Gyűrűk Ura és a kreativitás

Szólnom kell röviden A Gyűrűk Ura stílusáról és annak egyes következményeiről. Az a gyakran megfogalmazott vád Tolkien stílusa ellen, hogy eszköztelesen, dramaturgiája pedig egyenetlen. Van a kritikának alapja, különösen a dramaturgiai illetően, hiszen a megfilmesítések jobban oldottak meg egy sor fordulatot és aránykérdést, mint a regények. Itt nem csak a szerelmi szála gondolok, ami a könyvben csak a függelékben kapott helyet, hanem az Egy Gyűrű kísértésének többszöri kidolgozása, ami megfelel a könyv szellemiségének, de a filmben erősebb, határozottabb. Mindez azonban enyhébb hiányosság, de nem a befogadást és a műélvezetet gátoló komolyabb hiba. A próza egyébként is szabadabb, képlékenyebb kommunikációs lehetőség, mint az időben több arányosságot igénylő film.

A stílus is valóban eszköztelenebbnek tűnik, mint több kortárs íróé. A hiányt részben maga az anyag kidolgozottsági mélysége pótolja. Ha egy-egy fordulatról hosszú elemző cikkeket lehet írni, mint például Boromír haláláról, akkor az értelmezési stratégiák olvasás közben is fokozzák az esztétikai élvezetet. A Gyűrűk Ura és a mögötte álló mitológia esz-köztelenül elmesélve is nagyon szuggesztív. Írói és nyelvi eszközök azonban vannak a regényben, csak speciális rétegekben: többnyire a tulajdonnevek és a kiemelt köznevek között. A történelem tapasztalata benne van az egyes elnevezésekben. A Vándorlások Kora, a Végzet Hegye fogalmilag is utal a kapcsola-

tos eseményekre, helyekre, azonban szimbólumként is betöltik a szerepüket. Rendkívül erős stílusértékkel bírnak a kiemelt jelölt szavak, mint a hobbit, tünde, törp, ork, ent, troll. Ezek, illetve eredeti angol megfelelőik többségükben valóságos mitológiai, illetve irodalmi minták alapján kerültek bele a filológus Tolkien műveibe. A *tündeként* magyarított *elf* történetileg nagyon sok jelentéssel bír a tündérektől a rossz manóig. Pödör Dóra a 2012-es Tolkien-konferencián ennek a szónak a történeti etimológiájáról tartott előadást. Érdekes, hogy Tolkien szó-társzerkesztőként is dolgozott, 1918-tól egy ideig részt vett az oxfordi *New English Dictionary* (Új Angol Szótár) készítésében.

A *Gyűrűk Ura* kerettantervi ajánlott státusza mindenképpen örvendetes tény. A regény terjedelmes, ugyanakkor az olvasóknak sokrétű élvezetet nyújt. Serkenti tehát a visszaszorulóban lévő olvasást. Az egész tolkien életmű kreatívan és alaposan átértelmezi az európai mitológiai és hősi epikai kincset, ezenkívül közvetít keresztény és általános emberi értékeket.

Van még egy nagyon érdekes aspektusa az író-professzor hagyatékának. Tolkien fontosnak tartotta az emberi alkotótevékenységet, amelyet másodteremtésnek nevezett. Az ember ajándéka a kreatív alkotói tevékenység is. Ez a felfogás közvetett és közvetlen módon is megjelenik az írásában. Annyira programértékű, hogy a rajongói társaságok ebben a szellemiségben szervezik tevékenységüket. Tolkien műveinek befogadása nem merül ki abban, hogy elolvassák a könyveit, és megtekintik a belőlük készült filmes adaptációkat. A Magyar Tolkien Társaság alkotótáborokat, kreatív foglalkozásokat szervez évente többször is. Az író műveihez kapcsolódóan olyan műhelyfoglalkozásokat tartanak, mint színjátszókör, fényképezés, jelmezkészítés, sütés-főzés, kórus, zenekar. Ezek a lelkes fiatalok, gyerekek, illetve felnőttek is a másodteremtéshez kapnak motivációt. Az ő alkotói tevékenységük eredménye, ha továbbgondolnak Tolkien által közkinccsé tett történeteket, jelmezeket és egyéb motívumokat, például egy adaptációs színmű (*Turambar*) előadása révén. Azonban a rajongók nem maradnak meg ennél a szintnél. A kórus például a rajongói körből alakult, de Tolkien megzenésített versein kívül előadnak kortárs és klasszikus szerzők kórusművei közül is. A professzor életműve nem csak figyelmeztet arra, hogy emlékezzünk mindenre, és nem csupán értéket közvetít, de közösségeket is teremt – méghozzá kreatív alapon!

Wéber Anikó

Tanári kommunikáció a drámapedagógia módszerével

Tanulmányom középpontjában a drámapedagógia módszerén belül a tanári kommunikáció megfigyelése és elemzése áll. Arra kerestem a választ, milyen tanár-diák kommunikáció jellemzi a drámapedagógia módszerével megtartott órákat, és milyen előnyei, lehetőségei vannak, amiket érdemes átvenni a hagyományos tanítási órák keretébe is. Vajon a drámapedagógiában tényleg ott van valamilyen plusz, és több teret ad a diákok kezdeményezésének, órai aktivitásának? Előzetes hipotézisem szerint, mely a vizsgálat során igaznak bizonyult, a drámapedagógiai foglalkozás során a tanári kommunikáció elősegíti a tanulók nagyobb aktivitását, és ennek következtében kölcsönösebb interakció jön létre, melyben a diákok kezdeményezése meg is haladhatja a pedagógus kezdeményezéseit.

1. Bevezető

A hagyományos tanítási modellben a tanár a tanulási környezetet kontrolláló, aktív oktató személy, a hatalom és felelősség birtokosa, míg a diák csupán passzív résztvevője az iskolai helyzeteknek. Ezzel szemben egyre inkább előtérbe kerülnek egyrészt a gyermekközpontú megközelítések, ahol a diák aktív részesévé válik saját tanulási folyamatának, másrészt a kompetencia alapú oktatás: az Európai Bizottság által 2006-ban meghatározott ún. "Lisszaboni Kulcskompetenciák" fejlesztése. A DICE nemzetközi kutatási projekt a gyermekközpontú, kompetencia alapú oktatás egyik letéteményesének nevezi a tanítási színházat és drámát. A kutatás a dráma módszerének hatását vizsgálta a kulcskompetenciákra 12 országban, melynek eredményeként megfogalmazta, hogy azok a diákok, akik rendszeresen drámás foglalkozásokon vesznek részt, a kompetenciák és a személyiség különböző területein jobban teljesítenek társaiknál (DICE 2010: 56–58).

Nem szabad azonban elfeledkezni a pedagógus szerepéről sem. A drámapedagógia módszere lehetővé tesz a tanár számára egy olyan kommunikációt, melyben mediátor szerepbe kerülve a tevékenységekben beszélgetésre ösztönözhet, és elősegítheti a gyerekek aktív szerepvállalását a munkában. A DICE projekt első sorban a diákok kommunikációjára helyezte a hangsúlyt, nem foglalkozott részletesen a tanári kommunikációval, azt azonban kiemelte az eredmények között, hogy a drámafoglalkozás során, bár a tanárok irányítják a programokat, a diákok részéről majdnem ugyanannyi kezdeményezés tapasztalható, mint a tanárok részéről.

Ennek fényében egy olyan vizsgálatot végeztem, melynek elsődleges célja annak megállapítása volt, hogy miben tér el, miben más a drámapedagógia keretében felvett tanári pozíció és interakció, és hogyan segíti elő és határozza meg a tanulók kommunikációját. Előzetes hipotézisem szerint, mely a vizsgálat alapján igaznak bizonyult, a drámafoglalkozás során a tanári kommunikáció elősegíti a tanulók nagyobb aktivitását, és ennek következtében kölcsönösebb interakció jön létre, melyben a diákok kezdeményezése meg is haladja a pedagógus kezdeményezéseit.

2. Elméleti kitekintés: A drámapedagógia alapja és az oktatásban betöltött szerepe

A vizsgálat bemutatása előtt érdemes néhány gondolatban kitérni a drámapedagógia módszerére és az oktatásban betöltött szerepére.

„Dramajátéknak nevezzük minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lehetők föl” – fogalmazza meg Gabnai Katalin (Gabnai 2001: 9). A dramajátéknak meghatározó elemei a szituáció és a szerepjáték, ennek ellenére nem azonos a színjátszással. Alapvető különbség, hogy a dramajáték nem előadás-központú, a közönség elé kerülő produkció helyett a munkafolyamat kapja a hangsúlyt (Eck 2000: 13). A színház eszköz, és elsődleges célja mindig nevelési (Kaposi 1995: 5). A drámában a gyermeknek éppen a személyes bevonódás következében nyílik alkalma egy szerep teljességének felfedezésére, melynek megjelenítése az adott szerep belső jelentéstartalmainak megértésétől, az élmény átélésétől függ (Neelands 1994: 86). A dramajátékok legfontosabb sajátossága tehát, „hogy a megszokott befogadói és reprodukciós ismeretszerzés helyett egy élmény létrehozásával és megélésével segítenek közelebb egy problémához. A résztvevőktől aktív részvételt, cselekvést várnak el, a megszokottól eltérően így nem a tanár, illetve a foglalkozásvezető, hanem a feldolgozandó téma és az általa kiváltott reakciók kerülnek középpontba (Eck 2000: 14).” Maga a drámapedagógia azt a művészetpedagógiai tevékenységet jelenti, melyben a dráma és a színház eszközrendszerével, folyamatos együttlét során nevelünk gyerekeket, felnőtteket. Ebben a tevékenységben nem a létrejövő produkció és annak művészi kivitelezettsége, hanem maga a nevelési folyamat az elsődleges (Gabnai 2001: 290–291).

A drámapedagógiának egy olyan tanulás- és tudáselmélet az alapja, amely elismeri a gyermek saját tanulási forrásainak értékét és hasznosságát, és a gyermeket nem passzív befogadóként, hanem aktív jelentéste-

remtöként értelmezi, aki környezetéről már az iskolába lépés előtt is fontos ismeretekkel és tanulási tapasztalatokkal rendelkezik (Neelands 1994: 7). A dráma tapasztalatot szerző: olyan közeget hoz létre, melyben a gyerekek különböző ötleteket, gondolatokat, értékeket, szerepeket és nyelvi megformálási lehetőséget próbálhatnak ki a cselekvés során, valamint egyben gyakorlati, azonnali visszajelzést biztosító tevékenység, mely bevonja az érzelmet és az intellektust is (Neelands 1994: 13). A szerepjáték esélyt ad a gyermeknek, hogy egy képzeletbeli szerepen keresztül behelyezkedjen egy másik ember élethelyzetébe, ezáltal megismerheti, milyen összetett más emberek élete, empátiát tanulhat, és behatolhat egyes szerepek sztereotípiái mögé, ami lehetőséget ad azok lebontására, újrártelmezésére. A „mintha”- helyzetben könnyebben kapcsolatba léphet másokkal, javulhatnak társas kapcsolatai. „Drámajátékaink az emberépitést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése” – fogalmazza meg Gabnai Katalin (Gabnai 2001: 9). A jól alkalmazott dramatikus nevelés gazdagítja az önismeretet, az emberismeretet, serkenti a közösségekben tevékenykedő ember aktivitását, elősegíti az alkotóképesség, az önálló, rugalmas gondolkodás fejlődését, a testi és a térbeli biztonság javulását és az időérzék fejlődését, valamint a kifejező beszéd kialakulását. Viselkedési bátorságot, biztonságot nyújt a társadalmi élet több területén, és ellensúlyozhatja azt a passzivitást, amit a tömegkommunikációs eszközök akaratlanul is elősegíthetnek (Gabnai 2001: 10–11). Gavin Bolton kiemeli, hogy a dráma az oktatásban az érzelmek minőségét is fejlesztheti, és nagy hangsúlyt kap benne az értékítéletekben bekövetkező változás, az érzelmi/megismerő fejlődés is (Bolton 1993: 36–37). A lista azonban még így sem teljes, Szitó Imre: *A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekzív emocionális tapasztalat* című tanulmányában kiemeli a drámajáték hasznosságát a fogalomelsajátítás, a gondolkodásfejlesztés, a motiváció terén, a tapasztalati tanulásban és az énsémák változásában is (Szitó 2005). Ez az eszközrendszer az elvont ismeretátadással szemben a tapasztalati tanulásra támaszkodik: a gyermek felfedez az összefüggéseket, a konkrét átélés révén elvonatkoztat, maga konstruálja a szabályt és az elvont fogalmat, tehát induktív gondolatmenettel hoz létre új ismeretet. A gondolkodásfejlesztés terén a hagyományos iskolai kontextusban az idő nagy részét a jó megoldások keresése tölti ki, míg a drámajátékban a résztvevők egy-egy problémára alternatív megoldásokat keresnek (Szitó 2005: 9–10).

A szakirodalom alapján megállapítható, hogy a drámapedagógia több kompetenciát és készséget is fejleszt. A különböző szituációkban, szerepekben való megszólalás fejleszti az anyanyelvi kommunikációt. A szituációhoz és szerepükhöz illő nyelvhasználat kiválasztásával fejlődhet nyelvi kifejezőkészségük, szókincsük. A szituációkat nemcsak megbeszéljük, de el is játsszák, így gyakorolják a különböző helyzetekhez kötődő viselkedési normákat is. Így a nyelvhasználati képességek és részkészségek közül fejlődik az aktív és interaktív beszédértés, a szövegalkotás, a nyelvi helyesség, a viselkedési kultúra és a stílusérzék. A szerepekbe, különböző emberek élethelyzetébe, problémáiba való behelyezkedés lehetőséget ad mások megértésére, empátiára és a különböző előítéletek, sztereotípiák lebontására, ártelmezésére, melyek során fejlődik a szociális és állampolgári kompetencia. A drámajáték során a szerepeken belül a tanulók döntéseket hoznak, kezdeményeznek, improvizálnak, és tetteikért felelősséget vállalnak, melyek során fejlődik kezdeményezőképeségük és vállalkozói kompetenciájuk, a történetek megvalósításával az alkotói folyamatok során pedig fejlődik az esztétikai-művészeti tudatosságuk és kifejezőkészségük is.

3. A tanári kommunikáció a drámapedagógia tükrében

A tanórai kommunikáció egyik legnagyobb problémája, hogy a frontális hagyományra épülő órák többségén a kommunikációt végig a tanár uralja, ő beszél, ő a kezdeményező, míg a tanulóra jutó megszólalás aránya nagyon alacsony, és leszűkül a válaszádra. Vörös Anna kifejti, hogy a kutatások szerint az osztálytermi történések a „kétharmados szabályt” követik, azaz az óra kétharmada beszéddel telik, a beszéddidő kétharmadában a tanár beszél, a tanár beszéddidejének kétharmada pedig a fegyelmezzéssel és a szervezéssel telik (Vörös 2004: 408). A kommunikációt erősen a tanár uralja, ami azért is elszomorító, mert „a diákok számára általában az iskola az első hely, ahol nyilvánosan kell beszélniük (Antalné 2005: 173)” – írja Antalné Szabó Ágnes. Herbszt Mária is arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskola egyik kiemelt feladata a beszédfejlesztés, és ez csak beszélgetéssel valósítható meg (Herbszt 2008). Kiemeli, hogy több vizsgálatból is tudjuk, milyen problémák vannak ezen a téren: az 1970-es években készült magyar felmérések alapján az óra 70%-ában átlagosan a pedagógus beszél, a fennmaradó 30% az egész osztálynyi gyereké, s ez az arány a legutóbbi időkig lényegében nem sokat változott (Herbszt 2008). Antalné Szabó Ágnes is megállapítja a tanári beszéd kérdésalakitait vizsgáló tanulmányában, hogy az elemzett órákon döntő többségben a tanáré volt az önkiválasztással történő megszólalás joga (Antalné 2005: 178). Az elemzett videós órákon 95%-ban a tanár kezdeményezi a kommunikációt, és ezzel a modellel megerősíti a diákokban, hogy öfelettük áll, ő a tudás forrása, ezért a diákok általában csak akkor beszélnek, amikor kérdezik őket, ritkán kezdeményezik a társalgást, nem vetnek fel új témákat, és nem törekszenek véleményük kifejtésére (Antalné 2005: 178). Eszerint a hagyományosnak tekinthető tanórai kommunikációban az interakció egyik oldalán a tanár áll egy személyben, míg a másik oldalon a diákok összessége, melyből következik, hogy az egyes tanulóra jutó megszólalás aránya nagyon alacsony, a di-

ákok tanórai kommunikációja leszűkül a válaszadásra (Antalné 2005: 178). A tanórán zajló kommunikációnak körülbelül 78%-át a pedagógusok beszéde teszi ki, akik gyakran szólnak meg, és hosszan maguknál tartják a szót, míg a tanulói megszólalások nagyon rövidek, leggyakrabban az egy percet sem haladják meg (Antalné 2006: 24). Herbszt Mária egy frontális tanórákat elemző vizsgálatában arra is rávilágít, hogy a tanári dominancián kívül az is problémát jelent, hogy ebben a munkaformában a tanulók egymás közötti kommunikációja is teljesen hiányzik (Herbszt 2005: 15).

Ezek fényében Antalné Szabó Ágnes kiemeli, hogy a fókusz el kellene mozdítani a tanárról, a jó pedagógusnak törekednie kellene arra, hogy nyitott beszélgetésben a diák olyan egyenrangú beszélgető társa legyen, aki kérdezheti is őt, és képes az órán háttérben maradni, ha szükséges (Antalné 2005: 179). Ennek megteremtésében segíthet a drámapedagógia is, mely során a pedagógus megosztja a csoporttal a felelősséget, feladja a hagyományos tanári státusz szerves részének tekintett hatalmi helyzetet, és lehetőséget teremt a diáknak arra, hogy ő is kezdeményezhessen. A diák alkothat, döntéseket hozhat, ezzel párhuzamosan felelősséget is kell vállalnia döntéseiért, hiszen nem a tanár hozta meg helyette. Neelands kifejti, hogy a drámában létfontosságú, hogy amikor csak lehetséges, visszavonuljon a pedagógus. A csoportot arra kell készíteni, hogy mozgósítsák saját erőforrásait (Neelands 1994: 61). A tanár ne próbáljon mindenható szakembernek látszani, legyen érdeklődő hallgató, és ne csak előadó. Értékelje a gyerekek minden egyes megmozdulását, függetlenül azok alkalmazhatóságától (Neelands 1994: 33). Emellett a tanárnak alkalmasnak kell lennie a dráma beindítására, a gyerekek érdeklődésének irányítására, emellett lehetővé kell tennie, hogy a csoportot döntési helyzetbe hozva rájuk bízassa a következő lépés megtételét (Neelands 1994: 61–62). „A drámaórák történéseinek a tanár kevésebb irányítója, mint inkább tevékeny részese, a gyermek ötleteinek és azok megvalósulásának szervezője, kiszolgálója” – írja Pethőné Nagy Csilla (Pethőné 2007: 127). Még inkább partneri, mellérendelő viszonyt teremtett a tanítási drámában a Dorothy Heathcote és Gavin Bolton munkásságához köthető módszer, melyben a tanár is szerephez lép, belülről vesz részt a játékokban a gyerekek között. Ez alapjaiban változtatta meg a tanár-diák viszonyt, létrehozta az „olvasztóüst” paradigmát, melyben egy laboratóriumhoz hasonlóan tanár és diák közösen „kavarja”, vizsgálja a történetet, és formálja a létrejövő tudást (Bethlenfalvy 2006: 6).

4. Vizsgálatom alanyai, célja és módszere

Vizsgálatom során 30 tanórát elemeztem, melyhez 15 drámapedagógia módszerével megtartott tanórán és 15 hagyományos irodalom és nyelvtan órán hospitáltam. A vizsgálatnak összesen 6 budapesti iskola adott helyet, ahol 15 pedagógus és körülbelül 400 középiskolás tanuló interakcióját vizsgáltam meg különböző tanórákon. A vizsgálatokat 2011-2012 között végeztem.

A kutatás során elsősorban a tanár-diák közötti tanórai kommunikáció elemzését tekintettem célomnak. Igyekeztem megállapítani, miben tér el, miben más a drámapedagógia keretében felvett tanári pozíció és interakció. Itt fontos kitérnem arra is, mit értek az alatt, hogy a „hagyományos” órákat hasonlítom össze a drámapedagógia módszerével megtartott tanórákkal. Olyan, hogy „hagyományos tanóra”, természetesen nem létezik. Inkább azt mondhatnánk, a leggyakrabban alkalmazott munkaformákból és módszerekből felépített tanóra, mely hazánkban még mindig a frontális munkaformára és az előadásra épülő tanórát jelenti. A vizsgált 15 „hagyományos” tanóra között többségében vannak a frontális munkaformában és tanári előadás és magyarázat kereteiben megtartott órák, de vannak közöttük más módszerek használatára felépített tanórák is, melyek pl. kooperatív technikákra, páros és csoportmunkákra építenek. Célom nem az volt, hogy a frontális munkaformát negatívan bemutattam a drámapedagógia módszerét tekintsem egyetlen helyes útnak. Ehelyett azt igyekeztem megvizsgálni, hogyan lehet még sikeresebbé tenni a tanórákat a drámapedagógia módszerével, mit tehet hozzá a különböző munkaformák és módszerek használatához a drámapedagógia. Ezért olyan iskolák és pedagógusok óráit választottam, ahol általában sikeres tanítás folyik, ahol a frontális munkaformából is ki tudják hozni az előnyöket, pozitívumokat.

Módszerként a Flanders-féle interakció-elemzés nyújtott segítséget, melyet a tanári kommunikáció megfigyelésére és elemzésére dolgozott ki Flanders a hetvenes évek végén. Összesen 10 szempontot vezet be, amelyek a verbális kommunikáció megfigyelésére alkalmasak, 7 kategória a tanári viselkedés megfigyelésére, 2 kategória a diákok kezdeményezésére és reagálására, 1 kategória az interakció szünet jelölésére szolgál. A tanári viselkedésre vonatkozó szempontok is két részre oszlanak: kezdeményezésre és reagálásra (Sztitó 1987: 54). A módszerről összegezve Sztitó Imre kiemeli, hogy nemzetközileg ismert és elterjedt formája az osztálytermi kommunikáció vizsgálatának, de nyilvánvaló, hogy csak bizonyos korlátozott célokat elégíti ki. A szempontrendszerből hiányoznak a metakommunikatív üzenetek feljegyzései, valamint arra sem alkalmas, hogy egy-egy gyerek, gyerekcsoport osztaílyon belüli kommunikációját vizsgálja meg a tanárral (Sztitó 1987: 60).

A Flanders-féle interakció-elemzés egyik kiemelkedő előnye, hogy időben egészen kicsi egységekre lehet bontva: néhány másodperces változások bemutatására is képes. Így egy nagyon részletes, szinte minden változást rögzítő eredményt kaphatunk. Az eredmények segítségével láthatóvá válik a tanári reagálás és kezdeményezés pontos aránya, a tanári beszéd, tanulói megnyilatkozás és csend aránya a tanórán. Az órai interakciók

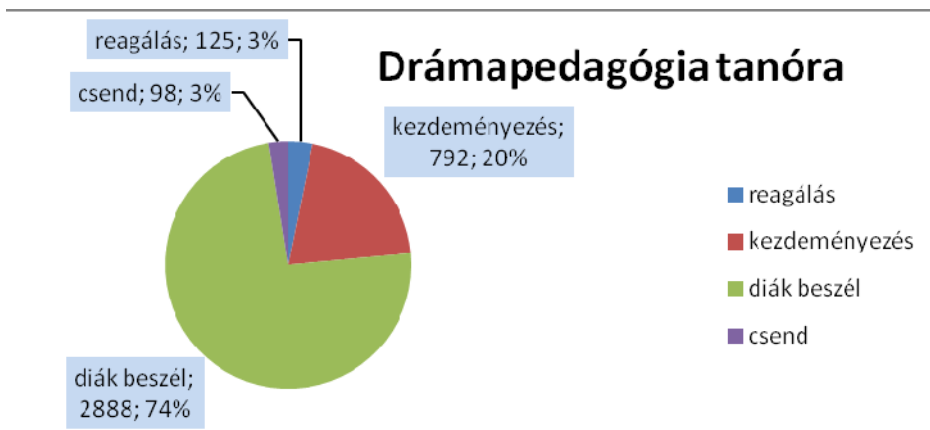
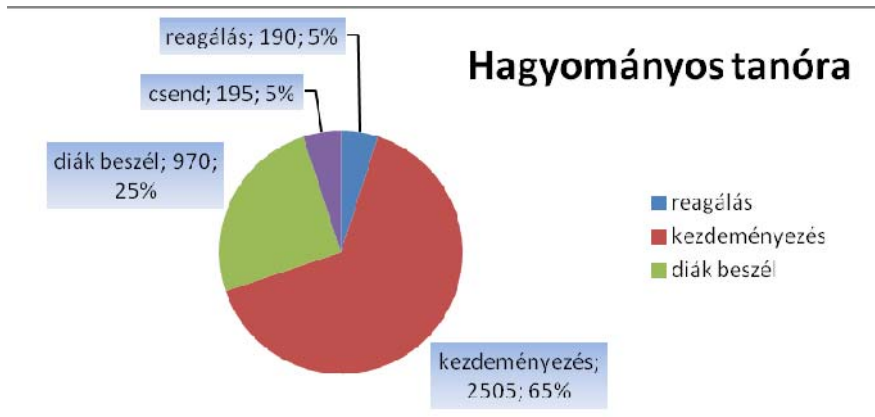
rögzítése során azonban felfedezhetővé vált a módszer néhány hiányossága is. A tanári megnyilatkozások jóval részletesebben lettek kidolgozva: többféle kategória áll a rendelkezésre (7), míg a tanulói megnyilatkozásra mindössze két kategóriát dolgozott ki (tanulói reagálás, tanulói kezdeményezés a pedagógus felé). Ezekben nincs mód jelölni a tanuló más tanulóval, tanulókkal folytatott kommunikációját. A módszer láthatóan a frontálisan megtartott óra lejegyzésére szolgál, ezekhez az órákhoz könnyű volt elemzést készítenem, viszont a csoportmunkára és páros munkára épülő órákon jelezhetetlenné vált a diákok egymással folytatott interakciója. A kategóriákba sorolást annak fényében döntöttem el, milyen tanár-diák kommunikációt tesznek lehetővé ezek a munkaformák, és milyen viszonyban vannak a tanári kommunikációval: a tanári megnyilatkozásra válaszként érkező tanulói reagálások-e, vagy lehetővé teszik a tanulói kezdeményezést.

4. Vizsgálatom eredményei

Vizsgálatom során a hospitálások alatt egy negyvenötzör tizenkét oszlopos táblázatban jelöltem öt másodpercenként a megnyilatkozásokat. Minden megnyilatkozást egyértelműen besoroltam a megadott 10 kategória egyikébe. Ezután a feljegyzett megnyilatkozásokat átültettem egy táblázatba. Ehhez először a feljegyzés során egymást követő kategóriaszámokat számpárokba kellett helyeznem. A számpár első tagja határozta meg, hogy mely oszlopba, a második, hogy mely sorba illeszem be a jelölést. A rögzítés után az egyes cellákban lévő jelöléseket összegezve megkaptam az egyes számpár gyakoriságát. Az egyes oszlopokban szereplő számpárok összeadásával megkaptam az egyes kategóriák előfordulási gyakoriságát. A számpárok gyakorisága a következő táblázatba került:

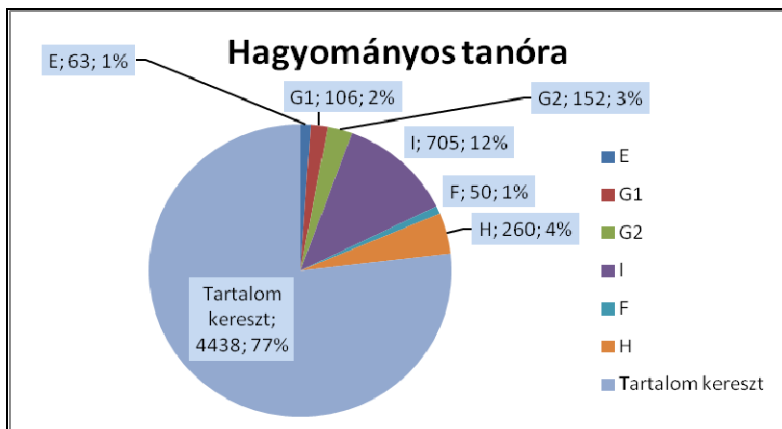
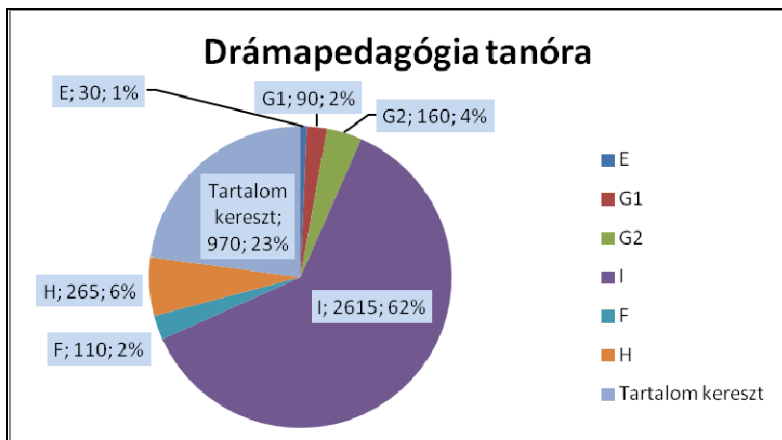
| kategória | osztályozás | kat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | össz | |
|-----------------------|---------------|------|--------------------|---|---|----------------|---|---|---------------|---|-------|----|------|--|
| érzelem elfogadás | reagálás | 1 | E | | | | | | | | | | | |
| dicséret | | 2 | | | | | | | | | | | | |
| gyerek ötlete | | 3 | | | | | | | | | | | | |
| kérdez | kezdeményezés | 4. | "tartalom kereszt" | | | | | | | H | | | | |
| magyaráz, előad | | 5 | | | | | | | | | | | | |
| utasít | | 6 | | | | | | | F | | | | | |
| kritizál | | 7 | | | | | | | | | | | | |
| gyerek reagálása | | 8 | G ₁ | | | G ₂ | | | | I | | | | |
| gyerek kezdeményezése | | 9 | | | | | | | | | | | | |
| interakciós szünet | | 10 | | | | | | | | | | | | |
| | | össz | A | | | B | | | C | | D | | | |
| | | | reagálás | | | kezdeményezés | | | gyerek beszél | | csend | | | |

Elsőként az A, B, C, D arányát vizsgáltam, amelyek alapján meg lehetett határozni egy tanórán a tanári és tanulói megnyilatkozások százalékos megoszlását, valamint a csend százalékos gyakoriságát. Ezen belül az A és B viszonya arról adhat képet, hogy a tanári megnyilatkozáson belül mennyi a tanári kezdeményezés és tanári reagálás. A harminc drámapedagógia órát és a harminc „hagyományos” tanórát külön átlagolva a következő eredményt kaptam az A, B, C, D összehasonlításában:



Ami első ránézésre szembeszökő, az a tanári kezdeményezés és a diákok beszédének aránya. A „hagyományos” tanórákon összesen 65%-ot tesz ki a tanár kezdeményezése, és a diákok beszéde csupán 25%-ot, melyre a tanári reagálás csupán 3%. Azaz a tanórán 68%-ban a tanár beszél, melyben a tanári kezdeményezés az uralkodó. Ezzel szemben a drámapedagógia órákon 74%-ban a diákoké a szó, és csupán 20% a tanári kezdeményezés. Ez azt jelenti, hogy a tanári reagálással együtt az órai kommunikáció csupán 25%-ában beszél a tanár, és 74%-ában a diákok, mely a fordítottja a hagyományos órák százalékos eloszlásának.

Megvizsgáltam a tanórákon az E, F, G1, G2, H, I és a „tartalom kereszt” kategóriák arányát is. Az E terület azt jelzi, hogy a tanár mennyire folyamatosan használja a dicséretet, mennyire építően reagál a tanulók érzelmeire. Az F területből látható, milyen tartósan használ a tanár utasításokat és kritikát. A G1 és G2 mutatja a tanár közvetlen reakcióját a tanulói megnyilatkozásokra. Ezek arányával lehet megkülönböztetni a látszatdicséretet az árnyaltabb dicsérettől és a diák ötletének elfogadásától. Az H terület alapján arra lehet következtetni, hogy a tanári megnyilatkozások milyen arányban váltanak ki tanulói részvételt, reakciót. Gyors és drillszerű óravezetésre gondolhatunk, ha nagy a cellagyakorlás 4-8 (tanári kérdés, diák válasz) és 8-4 cellában. Az I terület jelzi a tartós tanulói részvételt, amikor hosszabb időn keresztül a diákoké a szó, ők beszélnek az órán, legyen ez diákok reagálása és kezdeményezése egyaránt. A „tartalom kereszt” mutatja meg, milyen az osztály tevékenységének orientációja, vagy tartalma. Ezt akkor kaphatjuk meg, ha a „tartalom kereszt” területére eső gyakoriságokat a területen kívül eső gyakoriságokhoz viszonyítjuk. A kereszt területén kimutatható nagyobb gyakoriság arra utal, hogy az órán a tantárgyi tartalomra helyeződött nagyobb hangsúly. Ebbe a kategóriába esnek bele a hosszabb tanári magyarázatok és a tanári kérdések.



A tartalomkeresztbe elsősorban az 5-ös kategória (tanári magyarázat), a 4-es kategória (tanári kérdés) és ezek variáció tartoznak. A drámapedagógia keretei között megtartott órákon a „tartalom kereszt” 23%-át teszi ki a kommunikációnak. Ez az E, F, G1, G2 és H kategóriához képest magas, ám az I-hez (tanulói beszéd) viszonyítva nagyon alacsony, hiszen az a tanórai megnyilatkozások 62%-át teszi ki, azaz, ha az összes többi kategóriát a „tartalom keresztrel” együtt összeadjuk, az még akkor sem éri el az I értékét. A hagyományos tanórákon ezzel szemben fordított a helyzet. Itt a tartalomkereszt teszi ki az órai kommunikáció 77%-át, míg az I csupán 12%. Ezek alapján elmondható, hogy ezeken az órákon a tantárgyi tartalomra helyeződött nagyobb hangsúly. A fenti diagramok segítségével megvizsgálhattuk a különböző kategóriák egymáshoz viszonyított arányait, a teljes képhez azonban hozzátartoznak azok a táblázatok is, melyek minden kategóriapárosítás összegét tartalmazzák a drámapedagógia órákon és a többi tanórán.

| Drámapedagógia tanórák | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------------------|---|----|---|----|----|---|---|-----|---|----|
| 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 17 | 0 | 11 | 12 | 1 | 0 | 0 | 4 | 1 |
| 3 | 0 | 5 | 8 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 4 | 0 | 1 | 0 | 13 | 9 | 0 | 0 | 221 | 2 | 1 |

| | | | | | | | | | | |
|----|---|----|---|-----|-----|-----|---|-----|------|----|
| 5 | 0 | 1 | 1 | 16 | 419 | 17 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 0 | 0 | 1 | 6 | 2 | 110 | 0 | 3 | 33 | 10 |
| 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8 | 0 | 25 | 7 | 103 | 15 | 9 | 0 | 165 | 6 | 4 |
| 9 | 1 | 52 | 5 | 3 | 14 | 16 | 0 | 162 | 2282 | 9 |
| 10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 11 | 0 | 1 | 7 | 71 |

| Hagyományos tanórák | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---------------------|---|----|----|-----|------|----|---|-----|-----|-----|
| 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 20 | 2 | 9 | 12 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 |
| 3 | 0 | 2 | 39 | 11 | 21 | 0 | 0 | 6 | 0 | 2 |
| 4 | 3 | 0 | 4 | 43 | 50 | 2 | 1 | 186 | 1 | 15 |
| 5 | 1 | 3 | 8 | 112 | 1951 | 12 | 2 | 37 | 6 | 23 |
| 6 | 0 | 0 | 1 | 14 | 14 | 42 | 0 | 7 | 4 | 3 |
| 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| 8 | 5 | 50 | 45 | 84 | 48 | 10 | 1 | 489 | 0 | 1 |
| 9 | 1 | 1 | 4 | 1 | 7 | 0 | 1 | 4 | 212 | 1 |
| 10 | 0 | 0 | 1 | 12 | 12 | 10 | 1 | 5 | 0 | 150 |

Az eredményeket összegezve látható, hogy az összehasonlításban van néhány közös vonás is a drámapedagógia tanórák és a többi tanóra között. Ilyen hasonlóság, hogy a harmadik és negyedik diagramon vizsgált E, F, G1, G2, H, azaz a tanári dicséret, tanári utasítás és kritika, tanári kérés aránya hasonló eloszlást mutat mindkét órátípusban. Egyikben sincs magas arányban pl. a tanári kritizálás, tekintély védelme, mert nincs szükség ilyen formájú fegyelmzésre. Az első két kategória: elfogadja az érzelmet, dicsér és bátorít, szintén ritkán fordul elő mindkét órátípusban. Ehhez azonban fontos hozzátenni, hogy ez nem az órai dicséret és bátorítás, érzelemnyilvánítás hiányát mutatja. A legtöbb tanórán ezek elsősorban nem verbális formában nyilvánultak meg, viszont a kategóriák csak a verbális kommunikáció megfigyelésére alkalmasak. A tanári mosolyokat, a diákok és tanárok nevetését, az órai jó vagy rossz hangulatot nem lehetett beépíteni a mérésbe, mégis fontos részei a kommunikációnak.

A drámapedagógia módszerével megtartott tanórákon a diák kezdeményezésének (9:9) összege a legmagasabb: 2282. Ez azt jelenti, hogy a 15 tanóra során 2282 alkalommal volt 10 másodperces tanulói kezdeményezés. Ha hosszabb volt 10 másodpercnél, akkor az már több alkalomnak számít, akkor is, ha ugyanattól a diáktól származik a kezdeményezés. A második legnagyobb összeg a 419, mely a tanári magyarázat (5:5) összege. Szintén nagyobb összeg a 4:8 és 8:4 számpárok gyakorisága, melyek a tanári kérdést (4) és az arra érkező tanulói választ (8) jelölik, valamint a 8:8 gyakorisága, ami pedig azokat az alkalmakat jelöli, amikor a diák hosszabban kifejtett választ adott a tanári kérdésre. A számokat összehasonlítva megfigyelhető, mennyivel nagyobb terepet kaptak a diákok a tanórai kommunikációban. Az eredmények tükrében látható, hogy előzetes hipotézisem igaznak bizonyult. A drámaórákon a tanulói kezdeményezés jelentős arányban meghaladta a tanári kezdeményezést. A 15 hospitált óra összegeit összehasonlítva: a tanulói kezdeményezés (2282) több mint a duplája a tanári (792) kezdeményezésnek. Ehhez hozzájön még a tanulói reagálás is, így a tanórai kommunikáció 74%-át a tanulói beszéd teszi ki, ami nagyon magas.

A hagyományos tanórákon sem csekély a tanulói beszéd aránya, mégis jóval uralkodóbb a tanári kezdeményezés, ami 65%-t teszi ki a tanórai kommunikációnak, és a tanulói beszédén belül jelentősen kisebb a tanulói kezdeményezés aránya a tanulói reagáláshoz képest. Itt érdemes visszautalni a tanári kommunikációval kapcsolatos szakirodalmakra, melyek szerint bár az osztálytermi helyzetben is bárki lehet kezdeményező, mégis a leggyakrabban a tanár tölti be ezt a szerepet, így a tanár-diák interakció legtöbbször a kérdés – válasz

– értékelés hármasanak feleltethető meg (Antalné 2005: 178). A kérdés – válasz – értékelés hármását a vizsgálatom eredményei is jól szemléltetik. A diagramok elemzésénél kitértem arra, hogy a hagyományos tanórákon leggyakoribb kategóriák az 5: tanári magyarázat mellett a 4: tanári kérdés és a 8: tanulói válasz voltak.

Ezek fényében elmondható, hogy a drámapedagógia módszerén belül a tanár háttérben marad, inkább az irányító, koordináló szerepkörét veszi fel a kommunikációban, amit a 6:6 (tanári utasítás) magasabb összege is mutat (110), és kevesebbet magyaráz, kérdez. Ezzel párhuzamosan a diák nagyobb teret kap a kommunikációban, szerepe megnő azzal, hogy nemcsak a tanári kezdeményezések reagálása jut számára, amikor felszólal, hanem a kezdeményezést is átveheti. Utalnom kell arra, hogy korábban a módszer előnyeit és hátrányait megfogalmazva leírtam, hogy azokat a csoportmunkákat, ahol a tanári koordináció teret ad a tanulók saját ötleteinek, véleményének, cselekedeteinek, a *tanulói kezdeményezés* kategóriájába teszem. Ezekben az esetekben a kommunikáció során a tanuló kezdeményezése, válasza nemcsak a tanárnak szól, hanem a diáktársaknak is. Csoportmunkákkal több hagyományos órán is dolgoztak, ennek ellenére hatalmas a különbség a hagyományosnak mondott órák diákezdeményezésének összege (212) és a drámaórák diákezdeményezésének összege (2282) között. A különbség oka nem olvasható le a mért adatokból, hanem a drámapedagógia módszerében keresendő. A drámapedagógiáról szóló bevezetőben kitértem arra, hogy a módszer elsősorban élmény létrehozásával dolgozik, a szerepjáték esélyt ad a gyermeknek, hogy egy képzeletbeli szerepben keresztül belehelyezkedjen egy „mintha”- helyzetbe. Ehhez a diák saját tapasztalatait, ötleteit, fantáziáját mozgósíthatja, és cselekvéseket, párbeszédet kezdeményezhet. Jóval nagyobb teret kap egyéni értelmezése és ötlete a munkafolyamat során és a munka bemutatása során is.

5. Összegzés, következtetések

Vizsgálataim tükrében láthatóvá vált, hogy hipotézisem igaznak bizonyult. A drámaórákon a tanulói kezdeményezés jelentős arányban meghaladta a tanári kezdeményezést, több mint a duplája volt a tanári kezdeményezésnek. Ehhez hozzájön még a tanulói reagálás is, így a tanórai kommunikáció 74%-át a tanulói beszéd tette ki, ami nagyon magas. A hagyományos tanórákon jóval uralkodóbb volt a tanári kezdeményezés, ami 65%-át tette ki a tanórai kommunikációnak.

A drámapedagógia tehát abban nyújthat többet a tanórai kommunikáció szempontjából a többi módszerrel szemben, hogy a tanár–diák kommunikáció során lehetőséget ad a szerepcserére. A diák is válhat kezdeményezővé, irányítóvá. A tanár bizonyos helyzetekben a diákok közé léphet, és mint partner a munkafolyamat során együtt dolgozva közvetlenebb, szorosabb kapcsolatot alakíthat ki a diákokkal.

„Mi, ugye, azt tanítjuk, hogy a drámapedagógia olyan kétoldali kapcsolat, amelyben én is adok, és én is kapok” – fogalmazza meg Előd Nóra (Glausius 2005: 7). A pedagógiai munka során tapasztaljuk, milyen fontos a diákkal való kommunikáció. A kommunikációs folyamatban a tanár és a tanulók kölcsönhatásban állnak egymással: mindketten oda-vissza hatnak egymásra, és ezek az interakciók befolyásolják a gyerekek és a pedagógus kapcsolatát, közérzetét, valamint a résztvevő felek személyiségének, intellektusának és társas készségeinek fejlődését is (Vörös 2004: 395–396). Ezért jó, ha sikerül nyitni egymás felé, sikerül megismerni a másik fél véleményét, érzéseit, és sikerül egy egyenrangú partneri kapcsolatot kialakítani a diákokkal, melyben a drámapedagógia sokat segíthet.

Bibliográfia

- ALBERTNÉ HERBSZT Mária 2005. *A tanár–diák együttműködés*. In: B. NAGY Ágnes – SZÉPE György szerk. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra. Pécs.
- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes 2005. *A tanári beszéd kérdésszakaszai I.* Magyar Nyelvőr 129/2. 173–185.
- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- BETHLENFALVY Ádám 2006. *„A legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes” – interjú Dorothy Heathcote-tal*. Drámapedagógiai Magazin. 31. 6–29.
- BOLTON, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- DICE Konzorcium 2010. *DICE – A kocka el van vetve*. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra. In: http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf
- ECK Júlia 2000. *Drámajátékok a középiskolai irodalomórán*. Országos Színház-történeti Múzeum és Intézet. Budapest.
- GABNAI Katalin 2001. *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába*. 5. bővített kiadás. Helikon Kiadó. Budapest.
- GLAUSIUS László 2005. *Előd Nóra*. Drámapedagógiai Magazin. Különszám drámapedagógusoknak. 4–8.
- HERBSZT Mária 2008. *Grice társalgási maximáinak érvényesítése a tantermi interakcióban*. Anyanyelv-pedagógia 34. szám. In: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88>
- KAPOSI László szerk. 1995. *Színház és dráma a tanításban (TIE)*. Magyar Drámapedagógiai Társaság és kiadótársak. Budapest.
- NEELANDS, Jonothan 1994. *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság. Budapest.
- PETHÓNÉ Nagy Csilla 2007. *Módszertani kézikönyv. Befogadóközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamában*. Korona Kiadó. Budapest.
- SZITÓ Imre 2005. *A drámajáték mint társas befolyásolás és korrektív emocionális tapasztalat*. Drámapedagógiai Magazin 30. 9–14.
- VÖRÖS Anna 2004. *Oszálytermi kommunikáció, tanár–diák interakciók*. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest.

Polák István

Magyartanítás a szakmunkásképzésben (1.)

1. Bevezetés

A köznevelési törvény és az annak következtében megfogalmazott, a szakoktatásra szabott külön NAT 2013 őszi életbe lépésének idején érdemes megállni a rohanó időben, és körültekinteni. Ez a dokumentum és ez a tanévkezdés ugyanis olyan mérföldkő, ami még az eddigi, elég sűrűn állított mérföldkövek közül is kiemelkedik. Ezek szám-bavétele – s talán a szakfolyóiratunkban történő publikálása – legalább két okból is hasznosnak látszik. Az egyik ok az oktatástörténet, tantárgy-történet keretébe utalható, hiszen a téma eddigi irodalmának az összegyűjtése során ilyen áttekin-téssel nem találkoztunk. A másik – praktikusabb, s szerintünk fontosabb ok – pedig az, hogy bi-zonytalanok vagyunk a most bevezetett három-éves szakképzésnek (s ezen belül az összes eddigi közismereti tananyag négy témakörbe tömörített, heti 7 órába szorított oktatásának) hosszú távú jö-vőjében, életképességében. Ezért a várható kor-rekciók hatékonysága érdekében is ajánljuk – fő-leg a pályájuk elején, első félidejében dolgozó – kollégáink figyelmébe tanulmányunkat.

Előbb arról röviden, miért is tekintjük kivéte-lezett jelentőségű mérföldkönek a két dokumen-tumot és azok érvénybe lépését. A jelen tanul-mány munkahipotézise az, hogy végiggondolatla-nul, megalapozatlanul, ezért tehát elhamarkodot-tan változtatott az oktatási kormányzat a szakkép-zés szerkezetén, s ezen belül a hajdani közismere-ti tárgyak oktatásán. Ez adott helyzetet egy cikk [1] a „modern” hároméves szakképzés bevezetése címmel ismerteti, holott az átállás egyáltalán nem nevezhető modernnek. Valójában majdnem me-chnikus visszatérés egy negyedszázaddal ezelőtti rendszerhez, a 70-es, 80-as évekhez, az általános iskola 8. osztályára alapozott, 3 éves szakmun-kásképzéshez. Ezt kiegészítve pedig és ezzel egy időben a tankötelezettség is leszáll a korábbi 18 évről a még korábbi 16-ra. Ezek a sommás, egy-oldalúnak és elfogultnak látszó állítások talán csak úgy igazolhatók, ha részletesebben is vizs-gáljuk az előzményeket, akár az elmúlt félszáz-a-dot, s ezzel egybevetve ugyanolyan részletesen – már amennyiben erre az eddig kidolgozott kon-cepciók és dokumentumok lehetőséget adnak – az ósztól kezdődő jövőt.

A visszatekintésben érinteni kell a képzés szerkezeti változásait, az óraszámokat, s a tartalmi jegyeket: a tantervek, tankönyvek variációit. Ez-után pedig tekintetünket a jelenre és a jövőre

függesztve azt fogjuk mérlegelni, mik a lehetősé-gek, mik a teendők az adott szabályozási keretek között. Hogyan helyezhető el, menthető át a ko-rábbi tananyag és elsajátított készségek és a peda-gógiai-módszertani tapasztalatok töredéke az ér-vényes NAT keretébe. Ezért ez a tanulmány két, egymással ugyan összefüggő, de egymástól egy nagy cezurával, szakadékkal elváló részre fog ta-golódni.

2. A múlt

Nézzük először részletesen, jogi és szakmai do-kumentumok, cikkek tükrében, időbeli tagolással a három szakaszt, vagyis a múlt két felét, a 14 éves korban, majd a 16 éves korban kezdődő szakképzést s az elsőhöz visszatérő jelent. Ezután avagy ezzel együtt a közismereti tárgyak, s ezen belül a magyar nyelv és irodalom súlyát tegyük mérlegre 1961 és 2013 között. Majd a tartalmi elemeket tekintjük át. Tanterv, tantárgyprogram, tankönyvek – ez szép tarka kép, vitákkal és kísér-letekkel. Nyitott és végleg meg nem választott kérdések: integráció-e vagy külön irodalmi és anyanyelvi program? Leíró nyelvtan és nyelv-használat aránya, viszonya? Tematikai avagy kro-nológiai tagolás az irodalmi ismeretek bővítésé-ben? Műértelmezés vagy irodalmi élmény? Ezek azonban csak mint a történelmi múlt mozaikjai érdekesek. A mai köznevelési és szakképzési tör-vény és a nyomában készített új NAT-ok ugyanis átírják az összes eddigi szakmai tapasztalatot, de legalábbis azok nagy részét.

2.1 Kronológia

A tantárgy legutóbbi félszázadát egy szerencsés, illetve pozitív tulajdonság fogja egységbe, minden olyan változás ellenére, ami azon belül – és pedig nagyon, túlságosan is gyakran – lezajlott. Ez pe-dig az az egység – a tantárgy egysége –, ami leg-tovább maradt meg, miután a XIX. századi ha-gyományokkal szakítva a gimnáziumban, majd a felső tagozaton is két önálló tantárgyra hasadt. [2,3] Vagyis 2013-ig, a teljes megszűnésig leg-alábbis bizonyítványbeli tantárgyként egy és osz-tatlan volt. Benkő szerint a középiskolában a szétválasztás gyakran azt a nemkívánatos hatást váltotta ki, hogy (felvételiző fiatalok mentegető-zése mondja) nyelvtan helyett is irodalomórát tar-tanak. [4] Ez talán előfordult a szakiskolások órá-in is.

Az 1949. IV. törvény után 12 évig viszonylagos béke és nyugalom uralkodott a magyar közokta-

tásban. Ahogy összeszedte magát a politika és a közélet az 1956 után több évre elhúzódozó sokkból, megindult a modernizáció. Első lépése az 1961. III. törvény a közoktatásról. Erről több cikkben is olvastuk, hogy beillesztette a szakképzést a közoktatás rendszerébe, de hogy ez konkrétan mit jelentett, az nem nagyon derült ki. Talán azt, hogy itt határozták meg a tankötelezettséget a nyolc osztály elvégzésére, illetve a 16. évig tartó iskolába járásra. Azt mindenki megjegyezte, hogy fél munkát végeztek, mert a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése továbbra sem jelentett középfokú iskolai végzettséget. Ugyanebben az évben történt meg a hasadás: az addigi osztatlan magyar tantárgy két önálló ágra, irodalomra és nyelvtanra bomlott a gimnáziumi és szakközépiskolai osztályokban. Margócsy cikke szerint (ld. 3.) 1976-ra az anyanyelv feladata az alapszintű nyelvművelés lett, az irodalom pedig nem az irodalomba akar bevezetni, csak applikál, összhangba hoz más célokkal, leginkább a nevelés közvetlen és praktikus céljaival, ami 1945 és 1990 között, habár változó erősséggel, az ideológiai nevelést is kellett szolgálnia.

1968-ra kialakultak az időarányok az általános képzési (közismereti) és a szakképzési tantárgyak között. A tankönyvek azonban elavultak voltak, s a kölcsönöztetésük is konzerválta korukat, és csökkentette hasznosságukat. [5] (Mert gondoljuk meg: mennyire becsülte az a végzett szakmunkás a szakelméletet, aki régi könyvből tanulta, s ráadásul azt majdani házi szakkönyvként sem tarthatta meg.)

2.1.1 Szerkezet és arányok

Az 1961-es tanterv és utasítás 15 évre határozta meg a magyar közoktatást, s benne a szakképzést, de annak szerkezetén az 1976-os közoktatási törvény sem változtatott. Vagyis a három szakképző évfolyamon a 8. osztály sikeres elvégzése után lehetett úgy szakmunkás-bizonyítványt szerezni, hogy a képzés folyamán az elméleti és a gyakorlati (tanműhelyi, üzemi) órák nagyjából a képzési idő felét-felét jelentették. Vagyis egy tanév 1100 tanórájának felében kellett egyrészt a tanulók általános ismereteit kiegészíteni, másrészt a szaktárgyak elméleti óráival korszerű szaktudást nyújtani. (A másik felét a tanműhelyi, illetve élesben folyó gyakorlat töltötte ki.) Ennek a két célnak egyre kevésbé sikerült megfelelni, hiszen két egymással ellentétes folyamat zajlott. A képzés tartalma bővült. Az informatika, az idegen nyelv, a gazdasági és vállalkozási ismeretek, a nagyüzemi technológia korszerűsödése, valamint a későbbi érettségi megszerzésének megalapozása (földrajz,

kémia, biológia) új ismeretekkel, új tantárgyakkal bővítette a palettát, a másik oldalról viszont az egyre nagyobb létszámú évfázatokból arányában egyre kevesebb és egyre alacsonyabb tudással rendelkező fiatal „választotta” a szakképzést, s még ez a választás, a szakmaválasztás is nehézséget okozott 14 éves korban. Ezért alakult át az ezredfordulóra a szakképzés szerkezete. A szakoktatási törvény 1995-ben módosult először, s mindjárt két ízben is, ekkor tevődött át a szakmaválasztás a 10. osztály végére, majd 1996-ban is kétszer. A folyamatot Kerékgyártó László tekinti át. [6] 2006-ig még négy változtatás követi egymást, majd ekkor új program készült a 9–10. évfolyamra. Benne a felzárkóztató csomag. Ezután következett a 2009. XLIX. törvénnyel bevezetett előrehozott 3 éves szakképzés lehetősége, nem kötelezően.

Kis kitérőt kell tenni az általános iskolai képzés felé. Az utóbbi évtizedekben lassú bomlás során értékelődött le a felső tagozat, a hat- és nyolcosztályos középiskolai képzés a tehetséges tanulók kiszippantásával a nyolcadik osztályra a tanulók többségének a szakközépiskolai vagy a szakmunkástanulói perspektívát hagyta meg. Az élet tehát megoldotta azt a dilemmát, amit az oktatáspolitikai sosem vállalt fel, vagyis a differenciálást nem az osztályokon belül, hanem szerkezeti keretekben. Valójában már az alsó tagozat sem volt képes mindenkit az ötödik osztálytól kezdődő teljes szaktárgyi rendszerre felkészíteni, olyan írás-olvasási, szövegértési és számolási készségeket kialakítani, amelyek a továbbhaladást, az önálló tanulást biztosíthatják volna. Ennek a problémának az áthidalására próbálkoztak a készségfejlesztést, s ezzel a tanítók foglalkoztatását az 5–6. osztályra meghosszabbítani. Ez azonban konzekvensen a tízosztályos általános iskola bevezetésével járt volna. Helyette az történt, hogy a 90-es évek elején a korábbi felső tagozatos négy év két részre esett szét. A 7–8. osztály elvégzése után a tanulók nem szakmát, hanem „csak” szakmai irányt, szakmunkásképző iskolát választottak.

Két év haladékat kaptak arra, hogy hiányos ismereteiket a 9–10. évfolyamon kiegészítsék, alkalmassá váljanak mind tudatosságban, mind tudásban a választott szakma 11. osztálytól kezdődő tanulására. [7] Az ekkor érvényes szakképzési törvény ehhez igazodva 16 évesen engedte meg a szakmaválasztást, a szakmunkásképzést. Ez viszont azzal a következménnyel járt, hogy míg korábban a korosztályukon belül egy évvel korábban lettek szakmunkások, mint a társaik érettségizettek, most ugyanakkor vagy akár egy évvel később. S közben az a látszat keletkezett, hogy a

szakmai orientációt és szakmacsoportos alapozást biztosítani akaró 9–10. osztály csak felesleges időhúzás, kiterő, elveszíti a tanuló a motivációt a kiszemelt szakmára.

Azért mondjuk, hogy látszat, mert bármelyik korosztállyal csak egy út járható be, nincs mód annak kipróbálására, hogy mi lett volna, ha ... ugyanazok a tanulók, ugyanazok az osztályok más feltételek és keretek között tanultak volna. Ez csak a következő években fog kiderülni, leghamarabb 3-4 év múlva, amikor a visszaalakított képzéstípusból az első szakmunkások megérkeznek a munka világába.

Összegezve tehát, a közoktatás egészének (6–18. év) napjainkbeli változtatása rendszeridegen, úgy hagyja meg az ötféle, érettségire készítő iskolatípust, és úgy változtatja meg alapjaiban a szakmunkásképzést, hogy az általános iskolát szerkezetében változatlanul hagyja, csupán az államosítástól remél valamiféle színvonal-kiegyenlítődést. Kurucné-Szabóné [8] 1981-ben arról írtak, hogy hiába van a középiszkolának 4 típusa, az általános iskolából kimenők 80%-a a fizikai munka világa felé tart (szakközépiskola és szakmunkásképzés), az általános iskola azonban nem ad mindenkinek alapműveltséget, sok tanulónak a felső tagozat kudarcok sorozata. A szakmunkásképzés pedig – 1981-ben még – zsákutcs volt, s a szerzők azt is fontosnak tartották megjegyezni, hogy egyesek szerint korai a 14 éves korban megtörténő pályaválasztás.

Ugyanebben az évben Horváth Géza [9] demográfiai adatokat elemezve a szakképzés stagnálását, visszaesését és az érettségire felkészítő iskolák tanulóinak 41%-ról 51%-ra emelkedését konstatálja.

2003-ban jelent meg Benedek András könyve. [10] Fontosabb megállapításai: Új szakképzési modellre van szükség, mert a régit 1960-tól az 1990-es évek elejéig tartó időben az adott jogszabályi keretek között működő rendszer részleges módosulásai jellemzik.

Módosultak az arányok, a létszámok is. Az 1991-es helyzetet a következőkkel jellemzi: a szakképzés struktúrája, akár az egész iskolaszervezet, merev, nem tudja biztosítani az átjárást az egyik iskolatípusból a másikba; nagyon korai a pályaválasztás kényszere, gyakran választanak a szülők a fiatal helyett; a képzés tartalmilag sem rugalmas; nem tesz képessé többszörös szakmaváltásra; a szakközépiskola diszfunkcionális (szakmára se, érettségire se tud jól felkészíteni); fejletlen az infrastruktúra; a vállalati gyakorlólélek nagy része megszűnt; alacsony a pedagógusok informatikai kultúrája; gyenge vagy nincs

idegennyelv-oktatás; részlegesen még beiskolázási nehézségek is tapasztalhatók.

2.1.2 Tartalom

Az 1968-ban kezdődő folyamatot több cikk is elemzi, a mérőföldköveket sorolva (Monostori, Benedek, Pesti, Vendég). 1968 és 1973 között reformtervezet-készítési láz volt, nem utolsó sorban a következő mérőföldkö, az 1969-es VI. törvény hatására. Ez a törvény végre kimondta, hogy a szakmunkásképző iskola középfokú intézmény, vagyis középfokú végzettséget ad. 1968 után egy évtized alatt a magyar nyelv és irodalom tanterve négyszer(!) változott.

A változások során a szakmunkásképzésben A és B (emelt szintű) tagozat lett, eltérő óraszámokkal (a heti 1-1-1-gyel szemben 1-2-2, ez kéthetes ciklusokban ténylegesen 2-4-4 óra), a tankönyv deklarálta mű-központú, s mégis történeti szerkezetű, évi 3-4 filmes ill. színházás témával. 1973-ban a B-tagozat csökkentett anyagú módosított tanterve megtartotta a műközpontúság elvét keresztező időrendiséget – írja Monostori [11] Szerinte az addigi két tanterv közös hibája volt, hogy megfelelő alapokkal rendelkező tanulókat feltételezett, nem adott módot az írás-olvasás fogyathatóságainak korrekciójára. Így sokan még a harmadik év végén sem tudtak kielégítően olvasni és helyesen írni. Másik hiba volt szerinte (bár akkor jelen idejű megállapítása) a merev irodalomcentrikusság. Felméréseinek tanúsága szerint az elsősök 87%-a mégsem kapott, nem fogadott be irodalmi élményt, s a felsőbb évfolyamokon is csak 60-62% igen, ám az élmények döntő része rendezvényeken született, nem tanórákon.

1975-ben az ekkor bevezetett magyar nyelv és irodalom tanterv egységeitette a közismereti oktatást (összevonva az A-t és B-t, de amint Suhai megjegyzi, ezt úgy tette, hogy a B órakeretébe bementette az A tematikus koncepcióját) [12], ezt Monostori jónak tartja (mert műhelyjellegű, nagyobb tanári szabadsággal), de még elszigetelt a társművészetektől.

1977/78-tól lépett életbe felmenő rendszerben a 4. tanterv. [13] Ez Monostori szerint deklarálta maximalista. Új tankönyvek születtek, amelyeknek fő célja az olvasóvá nevelés és a munkáltatás.

Monostori könyvében ismertetett vizsgálatainak még egy megállapítása: olvasászavar tapasztalható a tanulók 35-40 %-ánál, nemcsak szépirodalmi szövegekben, alacsony a könyvtári tagság, a könyv- és újságolvasás.

1979-ben Pesti János [14] egy integrációs kísérletről számolt be. Közös tárgyként próbálkoztak

tak a történelmi és irodalmi ismeretek szintézisbe hozásával a szakmunkás osztályokban évi 99-99-99 órában.

Ennek a negyedik tantervnek a tankönyveiről is több cikk jelent meg. [15] Gulyásné mind a nyelvtan, mind az irodalom programját és tankönyvét jónak tartja, dicséri, csak szörmentén ír apróbb hibákról. Elismeri a műközpontúságot, a tematikus elrendezést (kronológia helyett) és az olvasóvá nevelés igényét. Heverdle konkétabb és kritikussabb. Az elsős nyelvtan szerinte eklektikus, a végén lévő 13 oldal táblázat nem helyettesíti az elméleti részt. Ezt hiányolja a másodikosból is, s a harmadikost tartja a legjobbnak. Ezek ugyebár munkafüzetek. Az irodalomkönyvekről szólva ismerteti a felépítésüket, tartalmukat, elismerve az olvasóvá nevelés és az itt is megjelenő munkáltatás törekvését. Bírálja a líra dominanciáját, s ő is a harmadik év anyagát tartja a legjobbnak. Szabolcs Ottó a munkáltató jelleg mellett még fontosnak tartotta a más taneszközökkel való összhangot, szinkronitást s a tankönyvcsaládok meglétét. Szabó Kálmán cikke is csak adatot, ismertet, az értékeléshez nincs még meg az időtávlát.

Amikor már ez megvolt, cikkek sora indult, elsősorban a szaklapban, a Magyartanításban. Suhai Pál cikke (ld.12.) előbb áttekinti a tantárgy történetét (60-as és 70-es évek), az extenzív növekedést, a két tagozatot, majd azok összevonását, és sajnálkozva állapítja meg, hogy a B tagozat időkeretében az A tagozat tematikus szemlélete maradt meg, az olvasóvá nevelés és műközpontúság jegyében. Ő már bírálja a tematikus szerkezetet, elhibáztatnak, esetlegesnek tartja, ami bizonytalanra teszi a művek történeti elhelyezését.

Problémalistája teszi hiteltelenné a „korszerűség” jelzőjét (leegyszerűsített műértelmezés, megnehezített rendszerezés, problematikusság, sokszor rejtvényyszerű feladatok, lineáris és gyakran versszakonkénti versértelmezés, indukció dedukció nélkül). Ellentétet lát a tantárgy és az iskola-rendszer között, az elitképzés (gimnázium) és a tömegoktatás (szakmunkásképzők) között.

Szemponyokat fogalmaz meg egy új tanterv kialakításához: különböző műbefogadási szintek működtetése, integráció az irodalom és a nyelvtan között, képességfejlesztés a műelemzésben (az élménytől a fogalomig), külön munkafüzet szükségse, és tanári kézikönyv helyett tantárgypedagógiai kiskönyvtár. Ezután 36 órás időkeretben megadja az elsős irodalom egy lehetséges anyagát az ösköltésztől (Kalevala) a reneszánsz végéig.

Hunya Márta és Sasvári Ákos [16] is egy kísérletről számol be. Sorolják az 1975-ös tankönyvek

hibáit, és Suhai cikkére is hivatkozva továbbépítik az irodalom tematikáját a másik két évre.

Szakács Béla is ezt a koncepciót támogatja, emellett érvel írásában. [17] Ugyanerről a kísérletről olvashatunk Szende Aladárnál [18]. Itt már konkrétan formában bontakozik ki, s sokszor erőltetett aktualitással, az anyanyelvi és az irodalomórák összekapcsolása (pl. elsöben nyelvtörténet a szövegemlékekhez és a képszerúség Balaszihoz kapcsolva, másodikban stilisztika, hangtan és szótan).

Közeledve az ezredfordulóhoz, egyre inkább sürgetőnek látszott a tartalmi és szerkezeti problémák valamilyen módon való orvoslása. Cikkek, közlemények születtek.

Pl. egy önálló kötet a Munkaügyi Minisztérium kiadásában [19], amelyben az évtized beiskolázási adatait tekintették át, táblázatba foglalva iskola-típusonként. Pl. egy másik önálló kötet [20], amelyben a szakképzésre vonatkoztatva a dolgozók középiskolája irodalomkönyveit párosítják a sárga nyelvtan-munkafüzetekkel, a belső koncentrációra törekedve. Ebben még a hagyományos, hároméves szakképzésen belül az első osztályban a heti egy órát 20 irodalom és 15 nyelvtan témára bontja, másodikban heti 3 órát 50 irodalom és 20 nyelvtan témára, harmadikban 44 irodalom és 20 nyelvtan. Az irodalom kronologikusan halad, elsöben az antikvitástól a reneszánszig, másodikban a barokktól a Nyugatig, és harmadikban onnan tovább.

Pl. Horváth Zsuzsanna [21] megjegyzte, hogy a szövegértési felmérésen a 8. osztályos tanulók (?) 80%-a 60% alatt teljesített. Főleg az összefüggések megértése, a szövegből való következtetés okozott nehézséget. Transzferhatásokat mérlegel, pl. a matematikára, és 15 lehetséges transzferhatást vázol. Értelmezi a tanulási nehézségeket, felsorolja a képességbeli, alapismereti hiányosságokat (a tanulók oldala) és az iskolai tényezőket. (A 7-8. osztályban inkább megadják a keztést.)

A legalaposabb tanulmány, egy cikksorozat négy része már 2003-ban jelent meg, az Új Pedagógiai Szemlében. [22] A 9-10. osztály számára készített három tankönyvcsaládot vizsgált meg nagyon sok szempont szerint. A három kiadó (Korona, Nemzeti Tankönyvkiadó és Konsept H Kiadó) egyként tekintett a korábbi, kronológiai vagy műfajelméleti tematikákkal, megpróbálták a fiatalok érdeklődési köreihez és a mai valósághoz közelíteni a tankönyvek tartalmát. A cikkíró foglalkozik az olvasásértési nehézségekkel, az illusztrációkkal, a feladatokkal, az anyanyelv és irodalom viszonyával, arányával, s ezeknek meg-

felelően tartja jobbnak egyik vagy másik tan-
könyvet.

3. Keresztmetszetek

Ez már – az időbeli végigtekintés hossz-szelvénye
után – egy másik aspektus, keresztmetszetek ké-
szítése bizonyos vitatott, visszatérő kérdések,
problémák mentén.

3.1 Tankötelezettség és iskolaszervezet

Nem kerülhető meg a tankötelezettség kérdése
sem, a belőle fakadó eddigi nehézségek, s annak
mérlegelése, hogy a 16. évre való visszaállásnak
milyen várható következményei lesznek.

Felsorolhatnánk és mérlegelhetnénk a múltat
(mikor, miért és hogyan változott), de helyette
próbáljuk elképzelni, hogy a 16 év kinek és miért
jó. Mivel egyetlen képzési forma sem zárul itt le,
egyedül annak a tanulóknak, aki 16 évesen lép ki
az általános iskolából, s így nem kell neki erőlkö-
dni egy másik iskolafokozatban sem az érettségi-
ért, sem a szakmunkás-bizonyítványért.

Persze neki sem tilos, csak éppen nem kötele-
ző. S mi ennek az üzenete a többiek és családjaik
számára? Hát az, hogy csak 1-2 évet kell kibírni,
és megszabadulhatnak az iskolától. És azt az 1-2
évet ki kell bírni. Hol és miért? De nem is ez a lé-
nyeg. Hanem az, hogy aki 16 évesen – ha talán
csak időlegesen is – lezárja az intézményes tanu-
lási szakaszát, mit kezd magával azután.

Szaktudás és munkahely nélkül, még két évig
kiskorúan? Eltartják a szülők (ha tudják), és/vagy
sodródik a deviancia (utca, pláza, bűnözés) felé?
Tehát a törvényhozó két vagy több évre lemond-
ott egy csoportról, elengedte a kezét, magára
hagyta. Mártonfi György [23] írja: „... a már fel-
emelt tankötelezettség leszállítása egy nagyon
fontos, de figyelmen kívül hagyott káros mellék-
hatással is járhat. Azok a rétegek, amelyek 16-18
éves kori iskoláztatása – beleértve a szakképzést
is – göröngyös utat jár be, az elmúlt években tu-
domásul vették, hogy tanulni kell, iskolába kell
járni. Nagy többségük így is tesz. A 16 éves tan-
kötelezettség visszaállítása most azt üzenheti ne-
kik, hogy „mégsem kell feltétlenül tanulni. Félő,
hogy ehhez az üzenethez is gyorsan alkalmazkod-
nának”. A közeli jövő fogja megmutatni, mi lesz
ennek az üzenetnek a hatása, következménye.

A tankötelezettség szoros kapcsolatban van az
iskolaszerkezettel. Sem a mai iskolaszervezet,
sem a tankötelezettség változása nem ad lehetősé-
get a nyolcadikból szakiskolába kerülő, különbö-
ző ambíciójú és képességű tanulók készségeinek
kiegyenlítésére. A Jászó Anna [24] és Fercsik
Erzsébet egy olvasásprogramot dolgozott ki és
ennek megfelelő olvasókönyvet állított össze 9.

osztályos szakmunkástanulók felzárkóztatására,
mert a felsősök mintegy 30 %-a nem tud olvasni,
s ez később komoly gátjává válik a szakmai ismeret-
etek megtanulásának.

Tanulmánya sorra veszi az olvasási nehézség-
ek okait, majd az olvasmányok és feladatok ösz-
szeállításának szempontjait, a készségfejlesztés
folyamatát.

3.2 Konceptciók váltakozása

3.2.1 Tartalmi kérdések

Visszatekintve az évtizedekre, egy problémásort
fog össze A. Jászó Anna [25] „Fel kellene szá-
molni a hamis szembeállításokat. Ellentétet állí-
tottak fel az irodalomtörténet és az élményköz-
pontú vagy gyerekközpontú irodalomtanítás kö-
zött. De itt nincs ellentét! A legrégebbi művet is
lehet élményközpontúan tanítani. Ellentétet kreál-
tak a mai nyelvezet és a régies nyelvezet között.
Nagyon szépen lehet tanítani a *Hegyet hágék,
lőtőt lépék* c. népi imádságot kódexszövegekkel
párhuzamba állítva, még élvezik is a diákok a kü-
lönlegességét.” (12. p.)

(Ezt az állítást személyes tapasztalattal is
megerősíthetem. Amikor – néhány éve – egy 9.-es
ruhaipari szakközepes osztályban – lányosztály-
ban – a Halotti beszéd került sorra, azzal kezdtem
az órát, hogy az élő beszéd közvetlenségével el-
mondtam, nem felolvasva, a szöveget, nagy ér-
deklődést és figyelmet keltve. Azután még kétszer
mondtam el, s először az eredeti ortográfiával írt,
majd a Paizs Dezső által átirat változatot követték
közben szemmel. Ezután szavakat gyűjtöttünk,
három csokorba, azokat, amik szinte azonosak,
azokat, amik azért felismerhetők, s azokat, amiket
ma már nem is értünk. Megfigyeltük a korabeli,
zártabb hangzást (*a-o, o-u, ö-ü* stb), ezzel a ma-
gánhangzók tulajdonságait is ismelteltük. S ezután
következett a szöveg tartalmának, szerkezetének
értelmezése. Az óra végén néhányan spontán el-
ismerésüket is megfogalmazták.)

Ahogy a tankönyvek és a hozzájuk, a tanter-
vekhez kapcsolódó publikációk is tükrözik, nem
sikerült nyugvópontra juttatni, közmegegyezéssel
tisztázni az alapvető tartalmi kérdéseket. Főleg az
utóbbi évtizedben éltek egymás mellett a tematikus
és a kronologikus elrendezésű tankönyvek, a
nyelvtankönyvek gazdag választékával együtt.
Nem sikerült egyértelműen még tisztázni sem,
hogy az irodalomoktatásban a fő cél a történeti
ismeret-e, a műértelmezés receptív vagy kreatív
elsajátítása, avagy mindezzel együtt az aktív olva-
sóvá nevelés.

Ugyancsak vegyes kép marad fenn az anya-
nyelvi „térfél” nyomán. A leíró nyelvtani ismeret-

tek kiegészítése időkeretet vett el a nyelvművelés, helyesírás, nyelvhasználat (szövegértés-szövegalkotás-kommunikáció) készségének fejlesztésétől.

3.2.2 A 9–10. osztály kontra előrehozott szakképzés

Átmeneti forma a nemrég bevezetett, előrehozott hároméves szakmunkásképzés. [26] Kerékgyártó cikkéből derült ki, hogy 2009-ben 13 képviselő közös egyéni indítványára szavazta meg nagy többséggel a parlament. A cikkíró szerint egyhangúan, csak 17-en szavaztak ellene.

Kerékgyártó szükségmegoldásnak tartja, mert az 1993-ban szentesített – s a válságkezelés érdekében létrejött – 9–10. osztály diszfunkcionális. Hiába lett benne 1996-tól pályaaorientáció, az 1998-tól folyó monitorozás szerint a 9. évfolyamon az 50 %-ot közelítette a lemorzsolódás. (Saját tapasztalataink ennél jóval pozitívabbak.) Ebben az előrehozottban szerinte a 9–10. év hasonlít a korábbira, mert itt még 50% a közismeret, a másik fele pályaaorientáció és szakmai alapozás, s a 3. évben, vagy ha van még, akkor a 4.-ben a teljes szakmai képzés. Ez 2013-ig választható lehetőség volt. Farkas Péter [27] is ír a „szakmai közvélemény”-ben és a tanulóknban, szülőknben kialakult negatív véleményről a korábbi 9-10. kapcsán, s megírja, hogy az előrehozottban összesen 1008 közismereti óra van, heti 10-10-9, ebből évente 72-72-18 magyaróra –, ez összesen 162 –, s 2080 szakmai, heti 20-20-20. Megállapítása: „Az előrehozott szakképzés bevezetése visszalépésként is értékelhető.” (9. p.) Mert sok európai országban 9 éves az általános képzés, máshol meg 10 éves, s csak Magyarországon, Ausztriában és Olaszországban (történelmi alapon ez milyen érdekes!!! pl. első és második vh.) van vége a 8. után. Bár Ausztriában a tanulószerveződéssel tanulóknak előbb el kell menni egy évre kötelező előkészítőre (politechnika). „A szakképzés elkezdésére 14 éves korban szinte már csak Romániában és Bulgáriában van lehetőség. ... A modell egyelőre sem a képzés elkezdéséhez szükséges feltételeket, pl. a bemeneti mérés, szintfelmérés szervezését és követelményeit, sem az esetleges indokolt szakmai orientáció, felzárkóztatás és szakmai tapasztalatszerzés kereteit nem határozza meg.” (9.p.) Szerinte nálunk is kellene egy szakmatanulásra felkészítő évfolyam. Mert ez az előrehozott 3 éves képzés szükségmegoldás – szerinte is –, ami csak addig indokolt, amíg meg nem valósul a felső tagozaton 30 éve halogatott reform (a követelmények újragondolása, kimeneti mérés, iskolaszerve-

zet, és a szakképzés bemeneti követelményeinek meghatározása. (10. p.)

A szeptemberben kezdődő új tanévben természetesen a törvényi keretek között fog a munka folytatódni. Erről, a jövőről, a tapasztalatokról talán csak az első hónapok után lesz mód beszámolni, de a feladatot, a lehetőségeket érzékelteti az irodalomjegyzékben szereplő két közlemény. [28]

Az elmúlt hetekben jelent meg a TÁRKI legújabb tanulmánykötete, a Társadalmi riport 2012. Az egyik írás [29] címe kérdéssel kezdődik: *Megéri tanulni...?* Tanulmányunk második része előtt – amely (terjedelmi okok miatt is) a múltra vonatkozó személyes tapasztalatainkkal fog kezdődni, majd a jövő lehetőségeit mérlegeli a pillanatnyi ismereteink alapján – összefoglaljuk a szerzők azon megállapításait, amelyek a témánkhoz tartoznak. A 43. oldalon közölt KSH-táblázat szerint a 8 általános vagy alacsonyabb végzettségűek között a munkanélküliség a szakközépiskolát végzetekének háromszorosa, de a szakmunkásoké is másfélszerese. Az egyetemet végzeteké pedig fele-harmada. (Ld. tankötelezettség.) „Nagyon furcsa tehát azzal érvelni, hogy a munkaerő-piaci igények miatt kell a felsőfokú végzettségűek arányát korlátozni, illetve a szakiskolákban csökkenteni a közismereti órák számát.” (Uo. 43–44. p.) Adatok elemzéséből következő meglepő megállapításuk: az általános iskolai végzettségűekhez képest a harminc év időtávlatában a szakiskolai végzettség relatív bérelőnye fokozatosan zsugorodott, majd negatívba fordult. Ennek az is oka lehet, hogy a legképzetlenebbek szorulnak ki a munka világából. S mivel – mindegyik iskolafokozatban és minden tanulóra vonatkozóan – a tanítás nem öncélú, nem önmagáért való, hanem az emberpalánta életre való felkészítésének, a lehető legsikeresebb, legboldogabb élet esélyének az elérését kell szolgálja, mindig nagy a felelőssége mindenkinek az adott oktatási rendszerben. Ezért illik ide a tanulmány utolsó – összefoglalás előtti – gondolatsora. Idézik az angol parlamenti vitát 1869-ből az általános tankötelezettségről (ami Eötvös érdemeként nálunk már két éve hatályos volt). Az egyik képviselő hozzászólásának a címe: „Minek egy favágónak írni-olvasni tudni?” A tanulmány szerzői ennek alapján lehetségesnek láttak egy magyar betérjesztést „Minek egy szakmunkásnak az irodalomról és a történelemről ismeretekkel rendelkezni, és minek egy banktisztviselőnek lediplomázni?” címmel. (Uo. 61.p.)

Irodalom

1. Bihall Tamás: A modern hároméves szakmunkásképzés bevezetése Magyarországon. Szakképzési Szemle, 2011.1. sz. 5–17. p.
2. Király Lajos: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséről. Pedagógiai Szemle, 1974. 5. sz. 399–409.p.
3. Margócsy István: Magyar nyelv és/vagy irodalom. Egy tantárgy kialakulása és változásai. BUKSZ, 1996. 1. sz. 45–52. p.
4. Benkő Loránd: Anyanyelvünk az iskolában. Pedagógiai Szemle, 1986. 12.sz. 1155–1165. p.
5. Benedek András: A középfokú szakképzés időszerű fejlesztési feladatai. Pedagógiai Szemle, 1987.1. sz. 59–67. p.
6. Kerékgyártó László: A szakiskola 9. és 10. évfolyamának fejlődéstörténete. Szakképzési Szemle, 2010. 1. sz. 19–39. p.
7. Kerettanterv a szakiskolák 9–10. évfolyama számára.
8. Kurucz Istvánné–Szabó Sándorné: Gondolatok a középfokú szakoktatás jelenéről és jövőjéről. Pedagógiai Szemle, 1981. 9. sz. 973–980. p.
9. Horváth Géza: Szándékok és tények a középfokú beiskolázásban. Pedagógiai Szemle, 1981. 6. sz. 491–498. p.
10. Benedek András: Változó szakképzés. A magyar szakképzés szerkezetének változásai a XX. század utolsó negyedében. Bp. OKKER, 2003. 251 p.
11. Monostori Imre: A villáskulcs hoz nem kell érettségi? Tanulmányok a szakmunkás-utánpótlás műveltségének és művelődésének köréből. Bp. Tankönyvkiadó, 1983. 245 p.
12. Suhai Pál: Tények és lehetőségek. (A szakmunkásképző intézetek magyar nyelv és irodalom tanterveiről.) Magyartanítás, 1984. 5. sz. 203–217. p.
13. Szabolcs Ottó: Új közismereti tantervek a szakmunkásképző iskolákban. Pedagógiai Szemle, 1977. 11. sz. 976–984. p.
14. Pesti János: Az integráció ésszerűsége a szakmunkásképzésben. Pedagógiai Szemle, 1979. 11. sz. 1033–1042. p.
15. Gulyás Jánosné: A magyartanítás és az új tankönyvek a szakmunkásképző intézetekben. Pedagógiai Szemle, 1980.12. sz. 1122–1128. p.
Heverdle László: A szakmunkásképző iskolák I–II–III. osztályának irodalom- és nyelvtankönyvéről. Pedagógiai Szemle, 1980. 12. sz. 1112–1121. p.
Szabó Kálmán: Az új magyar nyelvi tanterv és az új tankönyvek szakképző iskolákban. Magyartanítás, 1977. 3. sz. 104–108. p.
- Szabolcs Ottó: Az új közismereti tankönyvekről. Pedagógiai Szemle, 1983. 3. sz. 290–294. p.
16. Hunya Márta – Sasvári Ákos: Új komplex irodalmi és nyelvi tanmenet a szakmunkásképző iskolák részére. 1. Irodalomtanítás, 1986. 2. sz. 49–54. p.
17. Szakács Béla: A szakmunkásképző iskolák magyar tantervének új koncepciója (részletek). Magyartanítás, 1985. 5. sz. 228–235. p.1
18. Szende Aladár: Kísérlet az anyanyelv és az irodalom integrált oktatására a szakmunkásképző iskolákban. In. Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére. Szerk. Szende Aladár. Bp. Tankönyvkiadó, 1986. 488–496. p.
19. Szakképzés Magyarországon. Bp. Munkaügyi Minisztérium, 1996.
20. Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához. (Kiad. az) ELTE BTK XX. sz. Magyar Irodalomtörténeti Tanszék – Fővárosi Pedagógiai Intézet. Bp. Magyar Kémikusok Egyesülete, 1991. 592. p.
21. Horváth Zsuzsanna: 9. évfolyamos tanulók tanulási problémái a szakképző iskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 4. sz. 3–19.p.
22. Kojanitz László: Szakiskola Tankönyvek összehasonlító vizsgálata. I–IV. Új Pedagógiai Szemle, 2003. 9. sz. 14–24.p. 2003.10. sz. 43–52. p. 2003. 11. sz. 77–84.p. 2003. 12. sz. 30–41. p.
23. Mártonfi György: A megemelt tankötelezettség fogadtatása és hatása a szakképzésre. Szakképzési Szemle, 2011. 3. sz. 147–160., p.
24. A. Jászó Anna: Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana. Tanulmányok. Bp. Tinta Könyvkiadó. 2003. 188 p. Benne: Olvasásprogram szakmunkástanulóknak. 147–153.p.
25. A. Jászó Anna: Gondolatok a magyartanításról. Magyartanítás, 2011. 1.sz. 11–15. p.
26. Kerékgyártó László: Újra szakképzés nyolcadik után! Szakoktatás, 2009. 9. sz. 15–18. p.
27. Farkas Péter: Az előrehozott szakképzés. Szakoktatás, 2010. 5. sz.1–10. p.
28. Szakiskolai közismereti program. Közismereti, közéleti és életvezetési program a szakiskolák számára. www.ofi.hu/kerettanterv-2012.
- Odrobina László: A kormány által elfogadott szakképzési koncepció főbb tartalmi elemei. In: Szakoktatás, 2011. 7. sz. 7–11. p.
29. Kolosi Tamás – Keller Tamás: Megéri tanulni...? Származás, iskola, foglalkozás, kereset – utak és elágazások a rendszerváltást követően. In: Társadalmi riport 2012. Bp. TÁRKI, 2013. 41–64. p.

További források:

- Farkas Éva: Az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzői az intézmények nézőpontjából. I–II. Szakképzési Szemle, 2008. 2. sz. 137–1616. p. és 2008.3. sz. 219–236. p.
- Fényes Zoltánné: Az anyanyelvről a szakmunkásképző intézetekben. Magyartanítás, 1976. 25–31. p.
- Hangay Zoltán: A szakmunkásképző iskolák magyar nyelvi követelményrendszere és felhasználásának első tapasztalatai. Magyartanítás, 1978. 3. sz. 102–103. p.
- Hunya Márta – Sasvári Ákos: A magyartanítás helyzete a szakmunkásképzőkben és egy lehetséges kiút. Magyartanítás, 1985. 5. sz. 214–221. p.

- Suhai Pál: A szakmunkásképző iskolák anyanyelv-oktatásának problémái, a fejlesztés lehetőségei. Magyarantatás, 1986. 4. sz. 259–266. p.
- Vágásiné Laczik Ágnes: Tudósítás egy felvételi vizsgáról. Tani-tani, 2008.3. sz. 63–69. p.
- Vajda Zsuzsanna: Felszámolandó-e a tankötelezettség? Tani-tani, 2007. 4.sz. (Válasz Fóti Péternek)
- Válságkezelés vagy hosszú távú stratégiai program? (Szerkesztőségi vita a szakiskolai kerettantervről és a szakis-

Az 50 év tankönyvei, időrendben:

- Kerégyártó Imre – Lukács József – Reich Katalin – Vajnainé Magyar Márta: Irodalmi olvasókönyv az iparitanulótintézetek I–II–III. osztálya számára. Kísérleti tankönyv. Bp. Tankönyvkiadó, 1962. 239 p.
- Kanizsay-Nagy Antal: Irodalmi olvasókönyv az emelt szintű szakmunkásképző iskolák I. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1968. 172 p.
- Kanizsay-Nagy Antal: Irodalmi olvasókönyv az emelt szintű szakmunkásképző iskolák II. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1969. 205 p.
- Kanizsay-Nagy Antal: Irodalmi olvasókönyv az emelt szintű szakmunkásképző iskolák III. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1970. 231 p.
- Kunné Vastagh Julianna: Irodalmi olvasókönyv a szakmunkásképző iskolák I. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1977. 136 p.
- Mille Éva: Irodalmi olvasókönyv a szakmunkásképző iskola II. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1978. 170 p.
- Szekér Endre: Irodalmi olvasókönyv a szakmunkásképző iskola III. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1978. 256 p.
- Megyer Szabolcs: Irodalom a szakmunkások szakközépiskolája I. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1981. 284 p.
- Csikvári Gábor – Horváth Zsuzsa – Sümeginé Tóth Piroska – Sziklay Zsuzsanna – Vasy Géza: Irodalom a szakmunkások szakközépiskolája II. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1983.
- Blatt György – Kelecsényi László Zoltán: Irodalom a szakmunkások szakközépiskolája III. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1983. 277 p.
- Sipos Sándor: Irodalom I–II–III. Debrecen, Pedellus BT, 1999–95. 112, 152, 118 p.
- Irodalmi szöveggyűjtemény. Szakmunkásképzők és speciális szakiskolák számára. Összeáll. Sipos Sándor, Krómer Erika, Stuhán Veronika. Szerk. Vágó Lászlóné. Debrecen, Pedellus BT, 1992. 336 p.
- Sipos Sándor: Irodalom a szakképző iskolák 9–10. osztálya számára. Debrecen, Pedellus Kiadó, 2004. 383 p. + Irodalmi szöveggyűjtemény a szakképző iskolák 9–10. osztályának. Összeáll. Sipos Sándor, Krómer Erika, Stuhán Veronika. Debrecen, Pedellus Kiadó, 2005. 392 p.
- Somos Béla – Szakács Béla: Irodalmi olvasókönyv a szakiskolák 9. évfolyama számára. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2009. 175 p.
- Somos Béla – Szakács Béla: Irodalmi olvasókönyv a szakiskolák 10. évfolyama számára. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2009. 208 p.

- kola pedagógiai funkciójáról.) Új Pedagógiai Szemle, 2001. 3. sz. 56–71. p.
- Varga Lajos: A közismereti és a szakmai tantervek összehasonlító elemzése. Magyar Pedagógia. 1988. 2. sz. 158–171. p.
- Vendég Sándor: A középfokú szakoktatás évszázados útja. Pedagógiai Szemle, 1979. 11. sz. 973–982. p.

- Magyar nyelv és irodalom. 9. osztály. Szerk. Schleicher Imréné. Debrecen, Pedellus Kiadó, 2007. 165 p. + Irodalmi szöveggyűjtemény. 9. osztály. Debrecen, Pedellus kiadó, 2007. 258 p.
- Magyar nyelv és irodalom. 10. osztály. Szerk. Schleicher Imréné. Debrecen, Pedellus Kiadó, 2010. 210 p. + Irodalmi szöveggyűjtemény. 10. osztály. Debrecen, Pedellus Kiadó, 2010. 219 p.
- Juhász Ernő – Karádi Zsolt – Minya Károly: Ember és társadalom. Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv és szemelvénygyűjtemény 9. Szakiskolák részére. Bp. School Kiadó, 2010. 171 p.
- Bakóné Papp Tünde – Heizer Györgyné – Kunkliné Balogh Edit: Irodalom a szakiskolák 9. osztálya számára. Bp. Konsept-H Könyvkiadó, 2009. 241 p.
- – 10. osztálya számára. 241 p.

Nyelvtan

- Szabó Kálmán – Tóth Imre: Magyar nyelv a szakmunkásképző iskola I. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1976. 93 p.
- Plaszkony László: Magyar nyelv a szakmunkásképző iskola II. osztálya számára. Bp. 1977. Tankönyvkiadó. 93 p.
- Horváth Ernő: Magyar nyelv a szakmunkásképző iskola III. osztálya számára. Bp. Tankönyvkiadó, 1978.
- Maurer Éva – Simon György – Zala Mária: Magyar nyelv a gépíró és gyorsíró iskola I–II. osztálya számára. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1990. 232 p.
- Józsefné Urbán Ildikó – Szabóné Tóvári Éva: Magyar nyelv I–III. a szakképző iskolák számára. (Szakközépiskolák, szakmunkásképzők.) Bp. Konsept Kiadó, É.n. 240 p.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet 14 éveseknek. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999. 156 p.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet 15 éveseknek. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999. 152 p.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet 16 éveseknek. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999. 152 p.
- Juhászné Kunsági Tímea – Juhász Ernő: Magyar nyelv. Helyesírás. Fogalmazás. Szakiskolák számára. 10. Nyíregyháza, Oktesz Kiadó, 1999. 96 p.
- Krausz Mária: Magyar nyelv 10. osztály. A szakiskolák II. és az általános iskolák 10. évfolyama számára. Nyíregyháza, Homonnai és Társa. 1999. 95 p.
- Krausz Mária: Magyar nyelv munkafüzet. 10. osztály. A szakiskolák II. és az általános iskolák 10. évfolyama számára. Nyíregyháza, Homonnai és Társa, é.n. 49 p.

Raátz Judit: Nyelvi-kommunikációs tankönyv a szakiskolák 9. évfolyama számára. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001. 160 p.

Raátz Judit: Nyelvi-kommunikációs tankönyv a szakiskolák 10. évfolyama számára. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 149 p.

Józsefné Urbán Ildikó – Szabóné Tóvári Éva: Magyar nyelv a szakiskolák 9–10. osztálya számára. Bp. Konsept-H Kiadó, 2007. 166 p.

Raátz Judit: Nyelvi-kommunikációs tankönyv 9. a szakiskolák számára. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010. 176 p.

* * *

Dóra Zoltán

Katasztrófavédelem

Nemzeti ünnepünkön rendkívüli időjárás tette próbára az ország lakosságát. Ezt a helyzetet joggal neveztük *katasztrófának*. Az ilyen helyzetben végzett védekezési, mentési intézkedések összességét *katasztrófavédelemnek* nevezzük.

Egy ismerősöm erről a szóról kérte ki a véleményemet. Ő ugyanis úgy vélte, hogy helyette a katasztrófa elleni védelem kifejezést kellene használni. Ennek a szónak kapcsán jutott eszembe, hogy évtizedekkel ezelőtt *munkavédelmi tanfolyamra* kellett járnom, és az akkori tanfolyamvezető kijelentette, hogy a *munkavédelem* elnevezés hibás, ugyanis nem a munkát kell védeni, hanem a dolgozót. A *balesetvédelem* ellen is szót emelt, mondván, nem a balesetet védjük, hanem a baleset ellen védekezünk. A tanfolyamvezető, aki alkalmi nyelvvédőnek is felcsapott, feltehetően nem ismerte a *jelentéstömörítő összetételeket*, ezért tette szóvá az említett szavakat.

A *jelentéstömörítő összetételekre* álljon itt néhány példa: *csigalépcső, franciasaláta, halászlé, házmester, svédcsavar, svédszekrény*.

A *jelentéstömörítő összetételek* is alárendelő összetett szavak, de az elő- és az utótagjuk közötti kapcsolatot csak többszavas szerkezettel értelmezhetjük. Az egyéb alárendelő összetett szavaknak ugyanis utótagja az úgynevezett *alaptag*, az előtag pedig a *meghatározó*, szakszóval *determináns*. Az előtag az alaptagnak valamilyen mondatrésze. Például: magvaváló (mi váló?) alanyos, favágó (mit vágó?) tárgyas, háztető (minek a teteje?) birtokos jelzős, ötszög (hány szög?) mennyiségjelzős, melegágy (milyen ágy?) minőségjelzős összetétel.

Ezzel szemben a *csigalépcső* nem a csiga lépcsője, hanem a csiga házához hasonlóan kanyargó lépcső, *halászlé* nem a halász leve, hanem olyan halétel neve, amelyet a halászok készítettek, a már kiveszőben lévő a *házmester* pedig nem a ház mestere. A *franciasaláta, svédcsavar, svéd-szekrény* összetétel előtagja nem az utótagja nemzetiségére utal, hanem azzal valamilyen egyéb összefüggést fejez ki (például olyan saláta, amely a francia konyhára jellemző). Csak mellékesen jegyzem meg, hogy a jelenlegi helyesírási szabályzatunkban a görög katolikus felekezetrév ugyan még különírva szerepel, de úgy tudom, hogy az új kiadásban már egybeírva találjuk meg, így: *görögkatolikus*. Azért, mert a szó nem a görög nemzetiségű katolikusra vonatkozik, hanem azt a felekezetet jelöli, amely szertartását nem a római, hanem a görög rítus szerint végzi.

A bevezetőben említett *balesetvédelem* és a *munkavédelem* ilyen jelentéstömörítő összetételek. Ezek a balesetek megelőzésére, a biztonságos munkavégzésre vonatkozó szabályok, intézkedések összességét jelentik.

A címbeli *katasztrófavédelem* az új kiadású értelmező kéziszótárban (ÉKsz.²) 3-as gyakorisági mutatóval található meg, fogalmi minősítése: *hivatalos*. Jelentését így fejtí ki a szótár: „Katasztrófa v. katasztrófahelyzet idején a szükséges védekezési és mentési munkák, intézkedések összessége.” Ezt a munkát végző szerv(et)ek, intézmények és személyek összessége.” A jelentésből kiderül, hogy nem a katasztrófa védelméről van szó. A *katasztrófavédelem* mellett a *polgári védelem* is szerepel a szótárban. Ennek jelentését a **védelem** szócikkben találjuk meg: „katonai és polgári (önkormányzati) szervezeteknek, intézményeknek természeti katasztrófák, háborús pusztítások következményeinek csökkentésére, felszámolására irányuló (előkészítő, szervező stb.) tevékenysége.” Ezt a kifejezést természetesen külön kell írunk, mert minőségjelzős szó szerkezetről van szó. A *katasztrófavédelem* pedig jelentéstömörítő összetétel. A mai nyelvhasználatban mind a két szó, illetve kifejezés él.

SZÓNOKVERSENYEK

A II. Madách-szónokverseny helyezettjei (2013. április 22., Vác, Madách Imre Gimnázium)

- I. *Kereskényi Vince* (Madách Imre Gimnázium 10. C – felkészítő tanára: *Oglné Czepek Mária*)
II. *Nagy Flóra* (Madách Imre Gimnázium 12. C – felkészítő tanára: *Sándor Ildikó*)
III. *Köves Máté* (József Attila Gimnázium és Közgazdasági SZKI, Monor)
IV. *Buzási Dániel* (Madách Imre Gimnázium 9. D – felkészítő tanára: *Oglné Czepek Mária*)
V. *Tótváradai-Nagy Bence* (Madách Imre Gimnázium 11. B – felkészítő tanára: *Sándor Ildikó*)
VI. *Borda Melitta* (Madách Imre Gimnázium 10. A – felkészítő tanára: *Boda Mária*)

A XIII. erdélyi Kossuth-szónokverseny A középiskolai döntő (2013. április 4–5.) mottója:

„Az ünnep lényege / a hétköznapokban van. Csak hétköznapjaimmal, / csak hétköznapjaimmal tudok / ünnepelni;” „Az ünnep, az ünnep halandó. / Csak a hétköznap maradandó.” (Szilágyi Domokos)

AZ ÜNNEP ÉS A HÉTKÖZNAPOK

DÍJAZOTTAK:

- I. DÍJ: DÉNES ERZSÉBET, XI. osztályos diák, a székelyudvarhelyi Benedek Elek Pedagógiai Líceum diákja, felkészítő tanára Vass Ágnes;
II. DÍJ: BIRÓ RÉKA, IX. osztályos diák, a Baróti Szabó Dávid Technológiai Líceum diákja, felkészítő tanára Csog Orsolya és
II. DÍJ: GÁBOR ÁGNES, a kézdivásárhelyi Nagy Mózes Elméleti Líceum diákja, felkészítő tanára Nagy-Babos Edit

A főiskolai döntő (2013. május 15–16.) eredményei:

- I. helyezettek:** Gazda Nóra (Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kézdivásárhelyi Tagozat) és Németh Noémi (Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kézdivásárhelyi Tagozat)
II. helyezettek: Szakács Tímea (Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kézdivásárhelyi Tagozat) és Tóth Pál Edit (Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Szatmárnémeti Tagozat)
III. helyezett: Fűzi Annamária (Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kézdivásárhelyi Tagozat)
Dicséret: Kiss Tünde (Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Marosvásárhelyi Tagozat) és Kányádi Zita (Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kézdivásárhelyi Tagozat)

A rögtönzések témái

I. csoport

Azért jó, ha az embernek vannak barátai, mert amikor az ember nem tudja, mit csinál, van, aki tudja helyette.

A mai lovag a hölgy kesztyűjéért nem az oroslánketrecbe, hanem a kesztyűsoltba megy be. S ez a mai nőknek jobban tetszik.

II. csoport

Majdnem minden tudásunkért nem azoknak tartozunk, akik egytértettek, hanem azoknak, akik nem. Természetesen a férfiakat úgy kell elfogadni, ahogy vannak. De nem szabad őket így hagyni!

III. csoport

Hol a harag tanyát üt, nincs helye az észnek!

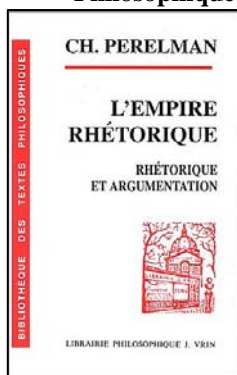
Tudom, mi a különbség egy rendes pasi meg egy nem rendes pasi között, de még nem döntöttem el, melyiket szeretem jobban.

A középiskolai Eötvös József Szónokverseny döntőjének eredményei (2013. május 11., ELTE BTK)

| Hely | Diák | Iskola | Felkészítő tanár |
|-------------|----------------------|--|-------------------------|
| I. | Pirityi Soma Benedek | Szent-Györgyi Albert Ált. Iskola és Gimn., Budapest | Zsinkó Klára |
| II. | Molnár Dorottya | Bocskai István Gimn., Hajdúböszörmény | Dr. Oláhné Szabó Judit |
| III. | Kovács András | Baár-Madas Református Gimn., Ált. Isk. és Diákotthon, Budapest | Pataki Andrea |
| IV. | Kulcsár László | Táncsics Mihály Közoktatási Intézmény és Tehetségközpont, Orosháza | Veres Ildikó |
| V. | Csoknyay Zoltán | Fazekas Mihály Ált. Isk. és Gimn., Budapest | Szentesné Péter Orsolya |
| VI. | Korózs Dorina | Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja, Gimnáziuma, Baja | Major Hajnalka |
| VII. | Tölli Konrád | Eötvös József Gimnázium, Budapest | Gonda Zsuzsa |
| VIII. | Kéri Balázs | Vajda János Gimnázium, Keszthely | Hinger Tamás |
| IX. | Maksa Alexandra | Berze Nagy János Gimn., Szakiskola és Kollégium, Gyöngyös | Végh Hajnalka |
| X. | Jancsik Anna | Vörösmarty Mihály Gimnázium, Érd | Maróti Zsolt |
| közönségdíj | Bogdán Zsolt | Eötvös Loránd Műszaki Szakközépisk., Szakisk. és Kollégium | Fábián Enikő |

Két retorikai alpműről

Perelman, Ch. L'empire rhétorique: rhétorique et argumentation. (Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1977, 2009. 224 pp. ISBN: 978-2-7116-1334-2)



„A XX. század emberét, akinek a „retorika” szó hallatán csak üres szóvirágok és különös nevű, érthetetlen alakzatok jutnak eszébe, méltán ejtheti gondolkodóba a tény, hogy egy filozófus, aki ráadásul a logika kutatója, szükségét érzi, hogy az argumentációt éppen a retorikával társítsa” – állapítja meg *L'empire rhétorique* (Retorikai

mentáció területén végezte kutatásait – már a címmel is alaposan meglepi, s az 1977-es első kiadás idején még inkább meglephette olvasóját. A filozófiai művek kiadására szakosodott Librairie Philosophique Joseph Vrin gondozásában megjelentetett könyv címe ugyanis retorikai birodalmat emleget abban a korban, amikor a nevelési szempontból haszontalannak ítélt retorika tantárgy már évtizedek óta hiányzik a belga iskolák tantervéből, amikor minden filozófushallgatónak csak Platón becsmérlő szavai jutnak eszébe róla, amikor a filozófiai lexikonban még csak említésre sem kerül, s amikor az átlagolvasó is csak a stílusalakzatokat tudja előadni emlékei mélyéről. Miért? Miért fordítja a figyelmét egy filozófus a retorika romjai felé, hogy végül felépítse a birodalmat, amit Arisztotelész egyszer már felépített?

birodalom) című művének első mondatában a szerző. Pedig Chaïm Perelman, a brüsszeli egyetem egykori logika, erkölcsan és metafizika professzora, az „új retorika” atyja – aki elsősorban a jog, a retorika és az argu-

A válasz meglepő. Mert sehol máshol nem talál feleletet arra az egyszerű, mégis kulcsfontosságú kérdésre – derül ki az előszóból –, hogy hogyan alkotjuk értékítéleteinket. Léteznek-e olyan ésszerű módszerek, amelyek segítenek eldönteni, hogy a jót vagy a rosszat, az igazsá-

gosat vagy az igazságtalant, a demokráciát vagy a diktatúrát válasszuk?

Chaim Perelman ugyanazon az úton indul el, amelyen száz évvel korábban a német logikakutató Gottlob Frege, aki matematikai műveletek sokaságát vizsgálva kutatott egy minden számításban fellelhető, egységes logikai rendszer után.

Perelman szövegeket vizsgál – moralisták, politikusok, szónokok gondolatait, újságok utolsó oldalain elrejtett cikkeket, minden rendű és rangú írásművet, amelyben bármiféle magyarázat fellelhető –, hogy kinyerje belőlük az ítéletalkotás logikáját, melynek hiányát saját korában oly mélyen átérzi.

A Lucie Olbrechts-Tytecával folytatott többéves kutatómunka meglepő eredménnyel zárul: az értéktételeknek nincs saját logikájuk. Amit a kutatók keresnek, azt a rábeszélés és meggyőzés tudománya, az elfeledett és megvetett retorika már régen kitalálta. A döntéshozatalhoz szükséges meggyőzés technikáját és a *logos*, vagyis a szó és az értelem segítségével történő hatásgyakorlást a régiek alaposan kidolgozták. Fény derül a retorikusokat és a filozófusokat szembeállító, egészen az antik időkig visszanyúló ellentét magyarázatára is: bár mindkét tudomány művelői az ifjúság pallérozását tartják hivatásuknak, a filozófusok az igazság keresését és a szemlélődő életmódot, a retorikusok pedig a szavak általi hatásgyakorlás technikájának elsajátíttatását, az aktív, sőt politizáló hozzáállást tartják követendőnek. Közben pedig felvetődik egy másik kérdés is: hogyan lehetséges, hogy Perelman korára a meggyőző beszéd technikája nyomtalanul eltűnt a szellemi élet horizontjáról, és hogy a klasszikusnak nevezett retorika, amit az ókori retorikával szokás szembeállítani, csak az alakzatokkal és a stílus díszítésének különféle módozataival foglalkozik?

Hatásvadász, irodalmi babérokra törő rétorok már az ókorban is léteztek – állapítja meg a szerző, akiken a filozófusok, köztük például Epiktétosz, nem győztek elcélodni. Arisztotelész, Cicero és Quintilianus munkássága azonban a retorikát a meggyőzés művészetének magasságába emelte. A XVIII–XIX. század legismertebb klasszikus retorikai művei pedig innen taszítják le a stílusalakzatok szintjére. Éppen ez az, amivel a klasszikus retorika a romantikusok utálatát („*pusztuljon a retorika, éljen a grammatika*”), valamint az egyszerűséget és természetességet kedvelő XX. századi kortársak megvetését kivívta. Még maga Barthes is – aki pedig idejétmúltnak tartja az ókori retorikát – elismeri, hogy értelmetlen-ség csupán az alakzatok tudományát látni benne.

Ricoeur metaforának szentelt művéből pedig az is kiderül, hogy az Arisztotelész által megrajzolt retorikai birodalom terének szűkülése már a középkortól megfigyelhető. Az argumentáció elmélete, a kifejezéselmélete és a beszéd megszerkesztésének elmélete által határolt hatalmas terület az idők folyamán előbb a kifejezéselméletére, később a trópusok elméletére töpörödött. Míg végül elveszítve minden kapcsolatát a filozófiával és a dialektikával – mindazzal, ami e birodalmat éllette –, haszontalan tudománnyá silányult. Perelman megújulást sürget, de mindjárt meg is állapítja, hogy a

birodalom újjáépítéséhez a kontextusukból kiragadott alakzatok vizsgálatánál jóval többre van szükség. Követendő példaként az amerikai oktatói rendszerre hivatkozik, ahol az eleinte az angolórák tematikájába ékelődött retorikát már önálló tanszékeken mint a kommunikáció és a meggyőzés technikáját oktatják; és ahol a filozófusok és a retorikusok által szerkesztett *Philosophy and Rhetoric* című folyóiratban alakzatokról szinte alig esik szó.

A szerző szerint ahhoz, hogy a retorika újra visszataláljon a kor szellemi áramlataiba, elengedhetetlenül szükséges a retorika és a dialektika viszonyának – Petrus Ramus kártékony hatását ellensúlyozó – helyreállítása úgy, ahogyan azt Arisztotelész elgondolta. És épp ilyen elengedhetetlen az új retorika tudományának valamint az argumentáció elméletének egymásra találása is. Caïm Perelman tizennégy fejezetre tagolódó munkája e kettős célt igyekszik megvalósítani.

A retorika helyének és a társtudományokkal való viszonyának tisztázása a szerző első lépése a fent kijelölt úton. Az első fejezet Barthes megállapításával indul, aki a grammatika, a logika, a poétika és a filozófia körébe utalja a tudományt. Vele ellentétben Perelman a dialektika fontosságát hangsúlyozza. Kritikával illeti Petrus Ramust, aki – véleménye szerint – fatális csapást mért a retorikára azzal, hogy a grammatikát a helyes beszéd, a dialektikát a helyes érvelés, a retorikát az ékészülés tudományaként határozta meg. Ramus elutasította az analitikus és dialektikus érvelés arisztotelészi megkülönböztetését, és a dialektika körét kitágítva, elvette a retorikától az invenció és a diszpozíció tanulmányozását, csupán az élokúciót hagyva meg neki. E filozófiaiag megtagadott redukció pedig 1572-ben nyomtatásban is napvilágot lát: az alakzatok retorikájának első, de annál kártékonyabb darabjaként.

Perelman szerint Ramushoz hasonlóan a modern logika is hibát követett el, amikor a formális logika talaján kialakuló tudomány kizárta érdeklődési köréből a dialektikus gondolkodást, és nem vette figyelembe, hogy minden megszólalásunk alkalmával, amikor érveket sorakoztatunk fel egy állítás mellett vagy ellenében, amikor kritizálunk vagy kritikát cáfolunk, nem bizonyítunk, hanem argumentálunk. Ha tehát a logikát mint az érvényes következtetések és bizonyítások tudományát tartjuk számon, Perelman szerint elengedhetetlen, hogy a bizonyítás elmélete az arisztotelészi dialektikát is magába foglaló, argumentációs elmélettel egészüljön ki. S noha Arisztotelész *Topikájában* maga állítja szembe a dialektikát és a retorikát – előbbi mint a vitában való viselkedés általános szabályait, utóbbit mint a tömegekhez szóló szónoklat technikáját határozva meg –, szerzőnk e kettőt kibékíti. Minden olyan beszédművet az új retorika körébe sorol, mely a meggyőzés vagy rábeszélés szándékával jött létre, és tetszőleges hallgatóságához szól.

Retorika és filozófia régre visszanyúló szembenállását Perelman szellemesen oldja fel. S miután az olvasó már-már beleegyezően elfogadná, hogy az érveken túli igazságok létezésében hívők lebecsülik az érvekre és véleményekre alapozott, evidenciákat létrehozni képtelen,

és azokkal szemben tehetetlen retorikát, felveti a kérdést, hogy mi történik akkor, ha mégsem fogadjuk el, hogy a filozófia alapítélei evidens intuíciókra épülnek. Erre az esetre az argumentáció segítségét ajánlja, és megállapítja, hogy az új retorika hatékony segítőjévé válhatna a filozófiának.

S hogy mennyire, azt az *argumentáció* részletes bemutatásának szentelt tizenkét fejezeten keresztül igyekszik bizonyítani. A szerző mindjárt a második fejezetben elkülöníti az argumentációt a *demonstrációtól*. Ez utóbbról megállapítja, hogy jelrendszere egyértelműsége törekszik, axiómái megkérdőjelezhetetlenek, következtetései szabályokhoz illeszkednek. Az argumentáció ezzel szemben többértelmű nyelvi rendszerre épül, premisszái a hallgatóság elfogadását feltételezik, következtetései nem abszolút igazságok, hanem valószínűségek. Célja, hogy ösztönözze vagy növelje a hallgatóság elfogadását a jóváhagyásra szánt tétel iránt. Minden esetben feltételezi a szónok és hallgatósága közötti *tudati érintkezést*, ami a társadalmi és politikai intézmények elősegíthetnek vagy éppen gátolhatnak. Minden társadalom – mondja Perelman –, amely felismeri ennek fontosságát, igyekszik megszervezni, sőt kötelezővé tenni az efféle érintkezéseket. Például az iskolai oktatás, a parlamenti ülészakok vagy a misék keretében. A megszólalások tematikája minden esetben meghatározott, és az ettől való mindennemű eltérés törvénytelennek, illetlennek, nevelésesnek vagy botrányosnak minősül.

A szerző kiemelt szerepet tulajdonít a *hallgatóságnak*. Vagyis azoknak, akikre a szónok érvelésével hatni szándékozik; függetlenül attól, hogy fizikailag jelen vannak-e vagy sem, amikor a beszéd elhangzik. Jó példa erre az angol parlament, ahol a felszólalások mindegyike a házelnökhez szól; még akkor is, ha a szónok saját pártjához, a nemzethez vagy a nemzetközi közvéleményhez intézi szavait. A hallgatóság lehet *univerzális* és lehet *partikuláris*. Előbbi a gondolkodó és kompetens emberek összességét, utóbbi pedig a hallgatók bármely alapon szerveződött csoportját jelenti. A szónok csak akkor lehet hatékony – állítja Perelman a harmadik fejezet elején –, ha alkalmazkodik a hallgatóságához. Ennek érdekében pedig olyan premisszákból kell kiindulnia, melyeket a hallgatóság elfogad. Ezek egyik fajtája a *valóságról* szól (ilyenek a tények, igazságok és valószínűségek); másik fajtája pedig a *kívánatosról* (mint az értékek, a hierarchiák és a preferenciák). A pozitivistá filozófusok aggályait az egyetemes értékek objektivitásával kapcsolatban azzal hárítja el a szerző, hogy az Igazság, a Jóság, a Szépség olyan értékek, melyekkel kapcsolatban az univerzális hallgatóság véleménye megegyezik. Egészen addig – teszi hozzá –, amíg meg nem próbálják meghatározni, konkrét helyzethez vagy történéshez kötni őket. Mindazonáltal Perelman fontos szerepet tulajdonít az argumentációban az *egyetemes értékeknek*, mert olyan partikuláris értékeket tudnak megtestesíteni, melyek mentén az egyes partikuláris csoportok egyezsége juthatnak. Az értékek csoportján belül a szerző konkrét és *elvont értékeket* különböztet meg. A *konkrét értékek* csoportjába azokat sorolja, melyek adott személyhez, tárgyhoz, cso-

porthoz vagy intézményhez köthetőek. Az *elvont értékek* pedig – mint amilyen a hűség, a lojalitás vagy az emberségesség – azokat, amelyek megkérdőjelezhetetlenek, és személyhez, tárgyhoz, intézményhez kötődve konkretizálódnak. Érvelés során az értékek elkerülhetetlenül ütköznek – állítja a szerző –, és valamelyikük óhatatlanul alárendelődik a másiknak. Ahogyan Arisztotelész esetében a Platónhoz fűződő barátság konkrét értéke rendelődött alá annak az elvont értéknek, amit az igazság szeretetének nevezünk. A szónok szempontjából nem érdektelen, hogy ismeri-e hallgatósága *értékhierarchiáját*. Ez lehet *homogén*, amennyiben az értékek között fokozatbeli vagy mennyiségbeli eltérés van; és lehet *heterogén*, ha eltérő értékfajtaikat kapcsolunk össze. Perelman hat olyan helyet sorol fel, ahonnan a beszélő érték-hierarchiáját merítheti. Ez a minőség, a mennyiség, a sorrend, a létező, a lényeg és a személy. A „csak neked, csak most és csak ezt az egyet”, vagy éppen a „minél többet, minél többször és szinte mindenre” érveit a mai kor embere igazán közelről ismerheti. A lehetséges premisszáik közül a szónoknak óhatatlanul választania kell – állapítja meg a szerző művének negyedik fejezetében. A kiválasztásra kerülő elemek pedig a figyelem középpontjába kerülnek, *jelenlévővé* válnak. Ahogyan a Meneciusznak tulajdonított kínai történetben az ökor, aki bár áldozatul szánták az isteneknek, az uralkodó kegyelméből mégis megmenekül. Kicsereilik egy birkával. Azért esett így, jegyzi meg az uralkodó, mert láttam az ökröt, de nem láttam a birkát. Jelenlévővé tenni valamit, azaz oly módon prezentálni, hogy a hallgatóság előtt megjelenjen az, ami valójában nincs is ott, bizonyos retorikai eljárások és alakzatok segítségével lehetséges. Ezek ismertetését az argumentatív technikák címmel ellátott fejezet vezeti be. Ilyen az amplifikáció, a halmozás, a szinonímia vagy metabola, az idő enallagéja (az idősíkok felcserélése), és a hypotyposis (szemléletesség), melyeket részletesen és számos példával alátámasztva ismerhetünk meg. Az argumentáció műveleteinek két fő típusát az *összekapcsolást* és a *szétválasztást*, valamint ezek eszközeit és konkrét megvalósulásait ugyancsak aprólékos részletességgel mutatja be a szerző. Innen talán a metafora szerepének megváltozását érdemes kiemelni, mely a klasszikus retorikában a stíluszeszközök közé tartozó alakzat, míg Perelman rendszerében inkább a meggyőzést szolgáló argumentációs eljárás. A tizenkettedik fejezetben az érvek erejéről szólóan a szerző megállapítja, hogy az a hallgatóság premisszákkal való azonosulásának mértékétől, az érvelés helytállóságától, a védeni kívánt téziszhez való közelségétől vagy távolságától, a vele szembeállítható ellenvetésektől és azok cáfolatának módjától függ. Művének végén Perelman az érvek sorrendjével foglalkozva az argumentáció kérdését a szöveg egészére terjeszti ki, és az érvek helyét annak egyes részeiben, a hallgatóságból kiváltható reakciók tükrében határozza meg.

Az új retorika birodalma tehát, legalábbis e könyv lapjain, felépül. Bemutatni a maga teljességében, szerteágazó eszközkészletével, a filozófia, a retorika, az irodalom, a nyelvészet, a pszichológia nagyjainak gondolatai-

val és a számtalan példával együtt, e dolgozat keretei között lehetetlen. De kedvet csinálni hozzá lehet és mindenképpen érdemes. Hiszen minden kommunikáció, melynek célja a hallgatóság befolyásolása, figyelemének felkeltése, érzelmeinek felkorbácsolása vagy éppen lecsendesítése, cselekvésre ösztönzése, a retorika körébe

tartozik. Birodalmát az antik kor nagy retorikusai szilárdan megalapozták, és az argumentáció általános elméletével kiegészülten – Chaïm Perelman művének utolsó szavait idézve – van helye modern korunk kultúrájában.

Kovalik Deák Szilvia

Jean-Jacques Robrieux: *Rhétorique et argumentation* (Paris: Éditions Nathan, 2000, 262 pp, ISBN 2-09-191078-3)



Jean-Jacques Robrieux *Retorika és érvelés* című művének második, bővített kiadása az ezredforduló évében jelent meg, az oktatásban használható könyvekre specializálódott Nathan kiadó felsőoktatási sorozatában. A szerző egyetemi docens, a párizsi Université Paris Descartes egyetemen oktat kommunikációs technikákat. Könyvét az utolsó tanúsága szerint első

sorban a bölcsészettudománnyal, filozófiával vagy kommunikációval foglalkozó egyetemi hallgatóknak, illetve kutatóknak szánja. Művének célja, hogy bebizonyítsa: bár sokak szerint a retorika halott vagy éppen túlhaladott tudományág, mégis van korunkban létjogosultsága, aktualitása; eredményei, meglátásai nem simulnak be a kommunikációtudomány átfogó keretei közé.

Ennek megfelelően a könyv bevezetőjében a retorika rövid védelmét olvashatjuk. Robrieux sajnálkozva említi, hogy a retorika sokak szemében a „színjáték”, az affektált, őszintétlen stílus színinimája lett. Fölhívja a figyelmet, hogy már Plátón korában is elítélték a retorikai eszközök ilyenfajta használatát. De akkor mi is tulajdonképpen a retorika? Nem más, mint a kifejezés és a meggyőzés művészet. Bár a történelem folyamán sokszor gondolták úgy, hogy a retorika kimerül a szép beszéd vagy írás művészetében, a szerző úgy véli: vissza kell állítani a tudományág egységét, és a tetszés érzelmi-irracionalis feltétele mellé újra fel kell sorakoztatni a pascali értelemben vett meggyőzés kritériumát. Az olyan retorika, amelynek nem célja a meggyőzés, a gondolatok átadása és az érzelmek keltése, Robrieux szerint olyan gyógyyszerhez lenne hasonlatos, amelynek nem célja a gyógyítás.

Mindennapi életünk egyes területeiről a retorika mára kiszorult. Ide sorolhatjuk például a törvények, tájékoztató táblák szövegét, illetve a tudományos diskurzust: ezek a műfajok a tényközlésre szorítkoznak, igyekeznek a hiedelmektől elszakadva megmaradni a racionalitás talaján. Ezzel szemben a retorika ott jelenhet meg, ahol nem a bizonyosság, hanem a valószínűség játszik döntő szerepet. A retorika feladata ugyanis nem az értelemre ható meggyőzés (*convaincre*), hanem az érzelmekre tá-

maszkodó rábeszélés (*persuader*). De ez nem jelenti azt, hogy ne lennének folyamatosan kitéve retorikai hatásoknak: a narratív és drámai irodalmi művekből számtalan példát hozhatnánk fel a retorikai igénnyel megfogalmazott szövegrészekre. Igaz ugyan, hogy bizonyos műfajok még a szépirodalmon belül is „retorika-mentesek”: például a nem propaganda célú költészet, amely anélkül kíván megindítani, hogy bármiről is meg akarna győzni minket.

Nem nélkülözik ugyanakkor a többé-kevésbé tudatos retorikai fogásokat a politikai viták, a médiadiskurzus és a reklám sem. Ennek hatására az utóbbi időkben a tudományos élet újult figyelemmel fordult a retorika által is vizsgált kérdések felé, bár korunkban ezeket a „kommunikációs technikák” gyűjtőnév alá igyekeznek besorolni. A retorika abban játszhat szerepet, hogy felkészít két fontos feladatunkra: egyrészt nekünk magunknak is ki kell tudnunk fejezni magunkat, másrészt hallgatóként egyre összetettebb üzeneteket kell dekódolnunk. Még hozzá olyan üzeneteket, amelyek igen gyakran próbálnak minket valamilyen döntés felé terelgetni – naiv befogadás helyett értő kritikával kell feléjük fordulnunk. Ehhez azonban szükségünk van a retorikai alapfogalmak ismeretére.

Robrieux azzal zárja előszavát, hogy az ékesszólás nemverbális összetevőit nem fogja művében vizsgálni, bár a hangsúlyozás, gesztusok stb. elemzése is a retorika tárgykörébe tartozik.

Ezután következik a mű első fejezete, amely a retorika történetét és főbb kérdéseit foglalja össze. Áttekintését az időszerűség előtti ötödik évszázad elején kezdi. Vázlatosan ismerteti a szofisták, majd Iszokratész, Plátón és Arisztotelész munkásságát, röviden rátér az ókori Róma retoraira, majd a történeti áttekintés első nagy egységét a középkorral zárja. Ekkor megszakítja a kronológiát, és ismerteti a retorika legfontosabb alapelveit, amelyek már az antikvitásban kikristályosodtak, és azóta sem veszítették érvényüket. Ebben az alfejezetben tárgyalja a beszédfajtákat, majd a rétor öt feladatát, amelyek közül hármát (inventio, dispositio és elocutio) hosszabban is részletez.

Ezután visszatér a retorika történetének áttekintéséhez. Elérkezik a reneszánsz korához, ismerteti a kor legfontosabb francia szerzőit, majd rátér a retorika fokozatos visszaszorulására. Descartes-tal beköszönt a tudományosság korszaka, és a retorikát egyre inkább elítélik az igazság keresésének nevében. Az angolszász empiristák szinte a hazugság színinimájaként tekintenek rá, míg Pascal úgy fogalmaz: „az igazi ékesszólás fittyet hány az ékesszólásra”. Az enciklopédisták, majd a pozitivisták

is úgy vélik: a nyelvnek a lehető leghűségesebben kell kifejeznie a gondolatokat, ezek tisztaságát semmilyen felesleges cifrázásnak nem szabad elhomályosítania. A XIX. században azután a retorika mint tantárgy is kikerült a francia közoktatás programjából. Úgy tűnik, a tudományos gondolkodásmód végképp megásta a retorika sírját – de 2500 év hagyományai nem tűnnek el ilyen könnyen.

Az ötvenes években megújul az érdeklődés a retorika iránt. Perelman az arisztotelészi irányvonalat követi, de kritikusan szeméret vetik, hogy nem szentel kellő figyelmet a szó manipulatív, tisztességtelen felhasználásának. Ezzel egy időben egyre nagyobb figyelmet kap a reklám mint a meggyőzés eszköze, és ezen belül is a képek retorikája. Mások a retorikán belül kizárólag a trópusoknak szentelnek figyelmet, nem törődve a meggyőzés fontosságával. Végül Robrieux azokat az irányzatokat tekinti át, amelyek a retorika kérdését a nyelvészet, illetve a pragmatika oldaláról közelítik meg.

Az első fejezet második nagy alegységében a szerző az érvelés általános problémáit vizsgálja. Az érvelés alapját a logika szabályai adják. Ahhoz, hogy az érvelést tanulmányozhassuk, tisztában kell lennünk az olyan alapfogalmakkal, mint inferencia, dedukció, szillogizmus, indukción, általánosítás. Ezek tisztázása után tér rá Robrieux a hallgatóság problematikájára, majd a bizonytalan és a valószínű fogalmát részletezi. Az első fejezetet azzal a gondolattal zárja, hogy a meggyőzésre irányuló beszéd mindig csupán valószínű, ezért nem kötelezi hallgatóját arra, hogy a beszélővel azonos konklúzióra jusson.

Az áttekintő, magyarázó részek után a könyv szerkezete megváltozik: a következő négy fejezetet az alakzatoknak, a kvázilogikai érveknek, az empirikus érveknek és a rosszhiszemű érveknek szenteli. A könyvnek ez a négy fejezet teszi ki a legjelentősebb részét. Szerkezetükben is igen hasonló: rövid bevezetés után az alakzatok, illetve az érvek igen részletes, enciklopédikus igényű felsorolását adja, típusokkal és altípusokkal. Az egyes kategóriákat példákkal teszi érzékletesebbé, amelyek természetesen kivétel nélkül mind francia szerzők vagy szónokok tollából származnak. A nagyszámú idézet igen sok eltérő műfajú szövegből és szerzőtől származik, a klasszikusok mellett megtalálható forrásként Brassens egyik szonója, a büntető törvénykönyv passzusa, sőt még a népszerű belga képregény, a *Tintin* egyik epizódja is. Ugyanakkor a példák túlnyomórészt az elmúlt évszázadok szépirodalmi műveiből származnak, ami ellentmondani látszik Robrieux azon törekvésének, hogy bizonyítsa a retorika modern kori relevanciáját. És bár több helyen is kifejti, hogy a retorika célja nem csupán a grammatikailag korrekt, szépen hangzó szöveg megalkotása, hanem a meggyőzés is, a meggyőzés valódi szándékával írt vagy spontán elhangzott szövegekből vett példák száma nem haladja meg a négyetötöt (politikusok felszólalásai, prédikációk, közlekedésbiztonsági reklámszöveg). Ezzel szemben a könyvben több száz versidétet olvasható, és hús-vér emberek he-

lyett leginkább Corneille és Racine szereplői gyözködködnek egymást érzelmeikről veretes alexandrinusokban.

A második fejezetet tehát Robrieux a beszédalakzatoknak szenteli. Felidéri, hogy Perelmanig szokás volt úgy tekinteni a retorikai alakzatokra, mintha csupán stílusalakzatok volnának, a retorikai témájú írásokat pedig költészeti műveknek tekintették. Az alakzatokat díszítőeszközöknek gondolták, az unalom ellenszerének. Ez a gondolkodásmód azt feltételezi, hogy létezik egy lecsúszított nyelv (*un degré zéro de l'écriture*), amelyet az íróknak fel kell ruháznuk az eredeti üzenetből hiányzó kifejezőkészséggel és eredetiséggel. Azonban ez a nyelv alapvető működési elveinek mond ellent. Az alakzatok fogalmát mégsem lehet elválasztani az „eltérés” (*écart*) fogalmától: legyen az eltérés a szó szerinti és az átvitt jelentés között, vagy egyszerűen eltérés a normától, a szabályszerűtől. De mivel nem tudni, mi számít szabályszerűnek, Robrieux azt javasolja, szakítsunk az eltérés negatív konnotációjú fogalmával. Az alakzatok a nyelv inherens, alapvető részei, így nem tekinthetők a normától való eltérésnek.

Bár Robrieux végig azt próbálja bizonyítani, hogy a retorika több, mint az alakzatok és a díszítés tudománya, mégis ez a fejezet a leghosszabb: önmagában az egész könyv több mint egyharmadát teszi ki. Ennek megfelelően az idézett forrásművek csaknem fele is ehhez a témához kapcsolódik, sőt: a könyv végén szereplő tematikusan bontott bibliográfiában a stilisztikai művek megelőzik a kimondottan retorikai műveket.

A harmadik fejezet a kvázilogikai érveket vizsgálja meg. Ezeket az érveket vissza lehet vezetni a formális logikai érvekre, de nem tényekre, hanem valószínűségekre támaszkodnak: a formális logikánál szabadabb, teljesebb, ékebb érvelésre adnak módot. Táplálkoznak a formális logika tudományos szigorából, de mégis őriznek magukban zavaros, bizonytalan vagy kétségsébe vonható elemeket. Meggyőző erejüket abból merítik, hogy az érvelést absztrakt szintre emelik, így teremtik meg az általános érvényűség látszatát. A szerző beszél az asszociatív és a disszociatív érvekről, majd a formális logikán alapuló érvekre tér rá.

A következő fejezetet az empirikus érveknek szenteli. A kvázilogikai érvekkel ellentétben ezek a konkrét tapasztalatokon, megfigyeléseken alapulnak: ilyen érvet a valóság megfigyelése nélkül nem lehet megfogalmazni. Ide sorolja az ok-okozati viszonyon és az egymásutániságon alapuló érveket, a konfrontáción alapuló érveket, illetve az induktív érveket és az analógiát. Nem hagyja említés nélkül az érvekben rejlő manipulációs lehetőségeket sem: a tévedésre vagy visszaélésre lehetőséget adó érveléstípusoknál a mindennapi életből, beszélt nyelvi fordulatokból vett példákkal mutatja be, hogyan csúszhatnak félre.

Végül azokat az érvtípusokat veszi számba, amelyek nem a racionális meggyőzést célozzák, sokkal inkább a hallgató sarokba szorítását, fenyegetését, rosszhiszemű félrevezetését. Bár sokan úgy tartják, ezek az érvek nem is tartoznak a retorika tárgykörébe (Perelman sem tárgyalja őket), az ókori görög szerzők mégis fi-

gyelmet szenteltek tanulmányozásuknak. Mind a szép-irodalomban, mind a politikai és ideológiai diskurzusban rendszeresen felbukkanó érvekről van szó, amelyek íránt azóta éledt fel az érdeklődés, mióta a fogyasztói szemléletű társadalmi rendszer, illetve a médiák olyan nagy előszeretettel folyamodnak hozzájuk. A szerző két kategóriába csoportosította őket: az első, kevésbé veszélyes kategóriába azok az érvek tartoznak, amelyek értékekre és előfeltételezésekre hivatkoznak; a második kategóriába a ravaszság és a verbális agresszió bizonyos formáin alapuló érvek kerültek.

A könyv hatodik, egyben utolsó fejezete a beszédek és írásművek szerkezetével, illetve a retorikai stratégiákkal foglalkozik. Kihangsúlyozza, hogy bár az ókori szerzők óta létezik egy logikai felépítés, amelyet célszerű követni, a gyakran használt sémákat szükség szerint szabad és érdemes is variálni. A szónoki beszéd három nagy fajtáján keresztül mutatja be, hogyan lehetséges ez. Ebben a fejezetben kiragadott példák helyett teljes beszédek olvashatók: a tanácsadó beszédre Mirabeau 1789. október 19-i felszólalását, a törvényeségi beszédre Voltaire a toulouse-i parlament tanácsosának írt kérelmét, a bemutató beszédre pedig Bossuet 1686-ban, Michel Le Tellier sírja fölött elmondott gyászbeszédét mutatja be példaként, teljes terjedelmükben. A klasszikus irodalom iránti rajongását azonban itt sem tudja a

szerző megtagadni: 36 sor hosszúságú összefüggő részletet idéz Racine *Phaedrájából* is, amelyben Hippolytos a dispositio szabályait tiszteletben tartva, az exordium, a narratio és a peroratio stációit bejárva vall gyönyörűen szerelmet. Robrieux megvizsgálja az időrend kérdését, majd áttekinti az esszéírás által jellemzően használt struktúrákat. Végül kitér a látszólag csapongó szerkezetekre is.

A hat fejezet után helyezte el a szerző az érvtípusokat felsoroló emlékeztető táblázatát. Ezt követi a tematikus irodalomjegyzék, amely kettő kivételével kizárólag francia nyelvű (vagy néhány esetben franciára lefordított) műveket tartalmaz. Érdekes, hogy az idézett szerzők között két magyar származású, ám franciául publikáló tudóst is találunk: Kibédi Varga Áron irodalomtörténész és Thomas Gergely nyelvész-kommunikációkutató. A könyv hosszú tárgymutatóval zárul: ha a könyv elegáns franciasága és az érdeklődést végig fenntartó, néhol meglepő példái elterelték volna az olvasó figyelmét arról, hogy enciklopédikus igényű művet olvas, a fogalmak hosszasan sorakozó nevei diszkréten figyelmeztetik rá: olyan referenciaművet tart a kezében, amelyet egy-egy fogalom tisztázása érdekében bármikor felapozhat.

Seresi Márta

Kelemenné Széll Zsuzsanna

Találkozások az anyanyelvi nevelésben 1.

Beszámoló a Pécsi Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Tanszéke által rendezett anyanyelvi konferenciáról

Az anyanyelvi nevelést mint tudományágat megalapító dr. Szépe György emlékére rendezett konferenciát 2013. április 22-én a Pécsi Tudományegyetem. Ily módon is törekedve arra, hogy dr. Szépe György, az egykori tanszékvezető szellemisége tovább éljen, s tisztelgjenek a 2012-ben elhunyt professzor úr emléke előtt.

A nyelv azon túl, hogy rendszer, egy eszköz is, mégpedig a személyiségfejlesztés eszköze. Amikor a nyelv rendszerén belül az anyanyelvi nevelésre gondolunk, akkor a játékra, a munkára, a tanulásra együttesen gondolunk. A családban kezdődik ez a nevelés, de egy egész életen át tartó folyamat. A gyermeknek szüksége van az otthon szeretetteljes, családias légkörére, hisz a gyermeki személyiség harmonikus fejlődéséhez szükséges a bensőséges kapcsolat kialakítása, valamint az együttes közös élmény. A családi körből kilépve folyamatosan kommunikálunk, vizuális és akusztikus nyelvi ingerek érnek bennünket.

A konferencia szervezői dr. Szépe György professzor úr szellemiségének jegyében hirdették meg a konferenciát, amelyre közel 60 előadással jelentkeztek kutatók, szakemberek, diákok.

A konferencia megnyitóján P. Müller Péter, a PTE BTK dékán-helyettese a dékáni vezetés nevében és Alberti Gábor a Nyelvtudományi Tanszék nevében köszöntötte a megjelenteket, valamint Medve Anna, az Általános Nyelvészeti és Anyanyelvi Nevelés Szeminárium vezetője mondta el köszöntő szavait. Ezt követően két plenáris előadást hallgathattak meg az érdeklődők. A délelőtti programsorozat folytatásaként dr. Kenesei István, az MTA Nyelvtudományi Intézetének igazgatója *Tudomány – egyetem – nyelvészet* címmel tartott előadást, majd dr. Bánréti Zoltán az MTA Nyelvtudományi Intézete főmunkatársának *A hiányzó tanulás* című előadását hallgathattuk meg.

A plenáris előadások után került sor a Szépe-emlékérem átadására. A Szépe-emlékérmel idén első alkalommal ítélték oda dr. Bánréti Zoltánnak.

A délutáni szekciók öt szakterületen folytak egymással párhuzamosan. Természetesen lehetetlen lenne minden előadást bemutatni, így csak szubjektív válogatásra törekedtünk, ezzel is érzékeltetve az elhangzott előadások sokszínűségét.

A Gyógypedagógia 1. szekcióban négy előadást hallgathattunk meg. Verebéli Gabriella (NYME

ACSJK) első osztályos, tanulásban akadályozott gyermekek spontán mondatalkotásával kapcsolatos kutatásáról számolt be. Kutatásával választ keresett arra a kérdésre, hogy az eltérő szociális háttérben milyen befolyásolja az első osztályosok nyelvsajátítását, nyelvhasználatát, illetve ez milyen mértékben határozza meg a gyermekek későbbi iskolai sikerességét. Eredményei igazolták a felvéseit, a szociális környezet jelentős befolyásoló tényező az anyanyelv-elsajátítás terén.

Tengeri Éva (Körzeti Általános Iskola, Bakta-kék) és Zajdó Krisztina (NYME ACSJK) A tanulásban akadályozott tanulók kommunikatív képességeinek fejlesztése címmel saját kutatási eredményeiket mutatták be. Vizsgálódásaikat a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók között folytatták. Alternatív pedagógiai módszerek kombinációját alkalmazták tanulásban akadályozott, felső tagozatos tanulók és a szüleik, családtagjaik között. A kapott eredmények figyelemre méltóak, hiszen bizonyítják, hogy a gyógypedagógus, a szülők és a családtagok közötti információcsere jelentősen növeli a fejlesztő munka hatékonyságát.

A soron következő előadás Babosné Prán Rita, Zajdó Krisztina és Bakos Anikó (NYME ACSJK) közös munkája. A három kutató a helyesírási képességek fejlődését vizsgálta és a helyesírási teljesítmény szintjében bekövetkező változások okait elemezte 6. és 9. osztályos, szegregáltan nevelkedő, tanulásban akadályozott diákok esetében, míg a szekció záró előadását Macher Mónika (NYME ACSJK) tartotta, aki kisiskolás korú tanulásban akadályozott gyermekek beszédfeldolgozási folyamatainak és szókincsaktiválásának fejlődéséről tartott előadást. A kontrollcsoportos kísérlet eredményeit bemutatta igazolta, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek beszédfeldolgozási és szókincsaktiválási eredményei nemcsak szignifikánsan eltérnek a tipikus fejlődésű gyermekek teljesítményétől, hanem egyúttal jellegzetes tendenciákat is mutatnak.

A másik szekcióban szintén négy előadás hangzott el. Juhász Kitti (ELTE BTK DI) *A szövegértési és a szövegalkotási képességek vizsgálata roma és nem roma tanulók körében* címmel mutatta be vizsgálati eredményeit. Kontrollcsoportos kutatását 7. évfolyamos tanulók körében végezte. Elmondta, hogy a magatartási problémákkal küzdő tanulók fejlesztését külön megnehezítette a tanulók iskolához való negatív hozzáállása. Nehezen birkóztak meg az egyszerű, hétköznapi szöveggel is. A vizsgálat jelentős hiányosságokat tárt fel a vizsgált korcsoport alapképességeiben.

Zsigriné Sejtes Györgyi (SZE BTK) *A szöveg-tantól a hangtanig* című előadása kapcsán elmondta, hogy milyen érvekkel támasztja alá azon elképzelését, mely szerint az általános iskolák felső tagozatán érdemesebb lenne a nyelvtani ismeretek tanítása so-

rán az egésztől a részek felé haladva tanítani. Véleménye szerint a kész szövegek vizsgálata, részekre bontása és elemzése megkönnyíti a nyelvtani ismeretek megértését és elsajátítását, valamint hozzájárul a szövegértési és szövegalkotási stratégiák kialakításához is.

Szabó Ágnes a szóbeli szövegalkotás fejlesztésének lehetőségeiről szolt 1 perces beszédek segítségével. A hetedik osztályos lányok szóbeli szövegalkotásának vizsgálatát mutatta be. Az egy hónapon keresztül folyó fejlesztés eredményei igazolták, hogy az ily módon folyó iskolai oktatás kedvezően befolyásolta a tanulók szövegértési képességeit. A szekció záró előadásán Steklács János (KF TFK) a mai magyar olvasás-tanítási rendszer helyzetéről, fejlesztésének lehetőségeiről beszélt, s bemutatta az ADORE projektet, amely az olvasási problémák feltárását és azok hatékony kezelésének lehetőségeit tárta fel az Európai Unió országaiban.

A harmadik szekcióban (Veszélyeztetett nyelvek) két előadás hangzott el. Először Vigh-Szabó Melinda (PE) *Tradicció és modernitás* – a finnugor nyelvek védelméről szóló előadásában hangsúlyozta, hogy napjainkban kiemelt jelentőségű van a finnugor nyelvek védelmére tett törekvéseknek. Majd bemutatta azokat a tradicionális és modern irányvonalakat, amelyeket a finnugor népek tettek, tesznek napjainkban is a nyelv-művelés terén.

A második előadás – Várnai Zsuzsa, Duray Zsuzsa, Sipos Mária és Szeverényi Sándor (MTA Nyelvtudományi Intézet) *A nyelvi veszélyeztetettség oktatása a középiskolákban* címmel hangzott el. A szerzőnégyes az MTA Nyelvtudományi Intézetében futó Európai Unió projektet mutatta be. Az INNET projekt (Innovative Networking in Infrastructure for Endangered Languages FP7) a veszélyeztetett nyelvek dokumentációjának munkálatait fogja össze négy ország közreműködésével: Hollandia, Magyarország, Németország és Lengyelország.

A negyedik szekció az iskolai anyanyelvi nevelés kihívásaival kapcsolatos előadásokat fogta egybe. Gasparics Judit (Raoul Wallenberg Szakközépiskola és Szakiskola) *Célok és kihívások az anyanyelv középiskolai tanításában* című előadásában arról beszélt, hogy a pedagógusok és a diákok számára is égető szükség van a nyelvi tudatosság megerősítésére. Az irodalmi tananyag mennyisége miatt az iskolákban egyre inkább háttérbe szorul az anyanyelvi nevelés. A pedagógusok egyre kevesebbet törődnek az anyanyelvi képzéssel, a tanítási órakeretek egy részét inkább az irodalmi ismeretek elmélyítésére fordítják. Mindez nem kedvez az anyanyelvi ismeretek elsajátításának, de a tantárgy diákokkal történő megszerettetése is nehéz. Konkrét példákon keresztül vázolta, milyen tankönyvek, módszerek segítségével zajlik az anyanyelvi oktatás, s milyen egyéb gondokkal kell megküzdenie egy anyanyelvet tanító peda-

gógusnak. Választ adott arra a kérdésünkre is, hogyan lehet, illetve meg lehet-e szeretetni tanítványainkkal az anyanyelvi órákat?

Schirm Anita (SZTE BTK) *A diskurzusjelölők a tanári magyarázatokban* címmel tartott igen érdekes és hasznos előadást a jelenlévőknek. Elmondta, hogy a tanárok régóta küzdenek a fölöslegesnek ítélt diskurzusjelölők használatá ellen. Most azonban láthattuk, hogy maguk a pedagógusok is gyakran használják ezeket a formákat magyarázatukban. Schirm Anita tanítási órákon összegyűjtött, feljegyzett példákön keresztül szemléltette, hogy a diskurzusjelölőkre szükség van a tanítási folyamatban is, hiszen ezek az elemek hozzájárulnak a tananyag érthetőségének, tanulhatóságának és a mondanivaló koherenciájának a megalkotásához.

Sólyom Réka (KRE BTK) a nyelvi változási folyamatok általános és középiskolában történő tanításáról beszélt, különös tekintettel a neologizmusokra. Példákön keresztül érzékeltette, hogyan lehet megismertetni tanítványainkkal a neologizmus fogalmát, majd bemutatta azt a feladatsort, melyet összeállított 7-9. évfolyamos tanulók számára.

Antalné Szabó Ágnes (ELTE BTK) a XXI. századi anyanyelvi nevelés új stratégiáiról és szemléletformáiról szölt. A folyamatosan változó környezetben új kihívásoknak kell megfelelnie a pedagógusoknak. Antalné Szabó Ágnes sokrétű, színes előadásában áttekintette, milyen válaszokat adhat az új kihívásokra az anyanyelvi nevelés. Az előadásában foglalkozott a tanulás-módszertani szemlélet, valamint az egyéni sajátosságokhoz igazodó adaptív anyanyelvi nevelés megvalósításának lehetőségeivel, illetve bemutatta a szövegalkotás fejlesztésének legújabb szemléletformáit, az IKT-nak mint tananyag-nak, a digitális írásbeliség fejlesztésének a beépülését az anyanyelvi nevelésbe.

A konferencia ötödik szekciójában – Kapcsolódási pontok 1. – először Gábrriel Klára (PTE BTK) beszélt az integrált nyelvtan és irodalomoktatásról. Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk című regényéhez kapcsolott hangzottak el gondolatok. Az előadó öt modulterv-javaslatot, nyelvi és irodalmi feladatokat mutatott be a jelenlévőknek, hogy igazolja feltevését, miszerint a nyelvi és irodalmi nevelés összekapcsolható a tanítási-tanulási folyamat során.

Vitányi Borbála *A magyar nyelv és irodalom tantárgyi integrációjának lehetőségeiről különböző iskolatípusokban, különös tekintettel a szakiskolákra* című előadásában bemutatta és egyúttal bírálta is a szakiskolák 9. és 10. osztályai számára készült integrált magyar nyelv- és irodalomtankönyvet (A könyvek szerzői: Császárné Nagy Csilla – Topa Éva Ágnes), valamint az irodalmi szöveggyűjteményt és munkáltatófüzetet.

Hardiné Magyar Tamara (SZTE) Vallási nyelvhasználat – az anyanyelvi nevelés része – állította a

következő előadó. Vallási lapokban fellelhető írások nyelvezetének több szinten folyó – lexiko-szemantikai (terminológiai), szintaktikai, pragmatikai, valamint stilisztikai – elemzését és az anyanyelvi nevelésbe való beépíthetőségét mutatta be az érdeklődőknek. Gerliczkiné Schéder Veronika (NYF) *Az anyanyelvi nevelés lehetőségei lóháton* címmel egy érdekes és tanulságos előadás keretében számolt be arról, hogy nyelvészként és lovas terapeutaként egyszerre hogyan tudja segíteni az anyanyelvi nevelést. Bemutatott esetei bizonyítják, hogy a lovas terápia segítségével jobban fejleszthető a nyelv és beszéd, s az anyanyelvi nevelés folyamata is támogatható.

Rövid szünet után kezdte meg a munkát a következő öt szekció, ahol a tanulásban akadályozott gyermekek anyanyelvi nevelésének lehetőségeiről és problémáiról hallhattunk előadásokat. A Gyógypedagógia 2. szakterületen Nagy Jenőné és Zajdó Krisztina az anyanyelvi nevelésről beszélt a gyógypedagógiai ellátottak körében, s egyúttal bemutatták a helyesírás-fejlesztés lehetőségeit is. Összehasonlító vizsgálatokat végeztek a helyesírási készségek fejlődése terén a 2., 4., 6., 8. osztályos ép és a tanulásban akadályozott tanulók helyesírási képességeiről. Kutatásaik során megállapították, hogy nincs szignifikáns eltérés a két csoport tagjainak helyesírási készsége között, majd ezen hiányzó eltérések okait fejtették ki. Ehhez a témakörhöz és tanulói csoporthoz kapcsolódott a következő előadás is, mely az anyanyelvi nevelés kulcskérdéseit járta körül. A Zajdó Krisztina – Felhősi Flóra – Szemerei Janka (NYME ACSJK) általi kutatások a helyesírási teljesítményszint háttérben álló képességek alapelemeit taglalták.

Babosné Prán Rita, Zajdó Krisztina és Bakos Anikó (NYME ACSJK) a helyesírási képességek fejlődéséről tartottak előadást, amely vizsgálatokat a 6. és 9. osztályos, szegregáltan nevelkedő, tanulásban akadályozott diákok körében végezték, míg Demeter Gáborné (PTE BTK DI) az anyanyelvi tankönyvek mentális hozzáférhetőségének vizsgálatáról ejtett szözt. Kifejtette, hogy a tanulásban akadályozott tanulók esetében egyénre szabott pedagógiai feltételrendszer, valamint egy több szempontból megalapozott – módszertani sarokpontokra épülő – tananyag kifejlesztésére van sürgető szükség.

A Nyelvtörténet és anyanyelvi nevelés szekcióban három előadást hallgathattak meg a jelenlévők. Először Herczog Zoltán és Németh Dániel (PTE BTK) mutattak be egy nyelvtörténeti olvasókönyvet, majd Sipos Mária és Várnai Zsuzsa (MTA) előadásában *Háttéranyag a nyelvhasználat középiskolai oktatásához*, végül Oszkó Beatrix és Raázt Judit (ELTE BTK, MTA) *Nyelvtörténeti ismeretek a gyakorlatban* címmel hangzottak el előadások. Az egymással szervesen összekapcsolódó előadásokból kiderült, hogy elkészült egy nyelvhasználat, nyelvrokonság-tanítással kapcsolatos tananyag. Olyan, in-

tereten közzeendő, szabadon felhasználható, a nyelvrokonság oktatását segítő internetes oldalt hoztak létre, amelyben megtalálhatók a legfontosabb definíciók és fogalmak téra, valamint egy több tanítási módszerhez használható feladatgyűjtemény is napvilágot látott.

A Kisebbségi nyelvek, többnyelvűség szekciójában Faluvégi Katalin (BGF KVIK) tette fel a kérdést a hallgatóknak: *Létezik-e pszichoanalitikus nyelvelmélet?* Az előadó a 19. század utolsó, illetve a 20. század első évtizedeiben keletkezett forrásokra irányuló kutatásokat végzett, amelyek közös jellemzője, hogy a többnyelvűséghez, a pszichoanalitikusok munkásságához köthetők, és viszonylag kevésbé reflektáltak.

Ezt követően Pap Kinga (ELTE BTK DI), Kelemenné Széll Zsuzsanna (ELTE BTK DI) és Kozma Krisztina (ELTE BTK DI) *Kétnyelvűség, nyelvek, tájnyelvek a nyelvideológiák tükrében* címmel egy átfogó kutatás eredményeit tárták a hallgatóközönség elé. Megtudhattuk, hogy milyen attitűdökkel rendelkeznek a különböző korcsoportokhoz és iskolai végzettséghez tartozó válaszadók a nyelvekkel, a tájnyelvekkel, a siketek jelnyelvével kapcsolatban.

Hargitai Evelin Gabriella (ELTE BTK DI, PTE BTK) *Vernakuláris elv vs. többségi nyelvű iskolázatásról* tartott előadásában a portugáliai mirandés nyelv helyzetét mutatta be. Végül Engländer – Virth Petra (PTE BTK) a nemzetiségi anyanyelvi nevelésről szólt. Megállapította vizsgálatai során, hogy a legnagyobb problémák egyike a nemzetiségi nyelvekkel kapcsolatosan az, hogy a fiatalabb generáció tagjai már nem hozzák magukkal az otthoni környezetből az anyanyelvi ismereteket, nem ismerik saját nemzetiségi anyanyelvüket. Ez igen elgondolkodtató tény, ami magával hoz számos problémát is, hiszen megkérdőjelezi a nemzetiségi anyanyelvi oktatás létjogosultságát.

A Magyar mint anyanyelv és idegen nyelv szekció előadásai között találkozhattak a résztvevők Lehocsi-Samardžić Anna (J. J. Strossmayer Egyetem, Eszék) *A nyelvtanítás fontossága a horvátországi magyarok anyanyelvi nevelésében*, valamint Ljubić Molnár Mónika (J. J. Strossmayer Egyetem, Eszék) *Nyelvművelés két nyelv határán* című előadásával. A magyar nyelv tanításának helyzetét, a nyelv elsajátításának nehézségeit mutatták be, rávilágítva a nyelvsajátításban rejlő problémákra.

Nagyházi Bernadette (KE PK) Magyar mint anyanyelv és mint idegen nyelv – Mit nyújthat a magyar mint idegen nyelv az anyanyelvi nevelés számára? – tette fel a kérdést a jelenlévőknek. Előadásában bemutatta, hogy a magyart idegen nyelvként tanító nyelvtanárok anyanyelvszemlélete a magyar anyanyelvi kompetencia iskolai tudatosításában is szerephez juthat.

Szűcs Tibor (PTE BTK) az anyanyelvi nevelésben megvalósuló kontrasztív szemléletről beszélt a jelenlévőknek. Előadásával szorgalmazta egy kölcsönös és folyamatos kapcsolat létesítését az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás között.

Az ötödik szekció – A grammatika tanítása 1. – előadásai között először Wohlmuth Kata (PTE BTK DI) Az aspektus tanításának lehetőségei című előadása hangzott el, amelyben az aspektus kérdésével kapcsolatos gondolatait mondta el. Elgondolkodtató, hogy az aspektus adta lehetőségek közül mit használ fel egy tanár, s mit hasznosít a közoktatás? Elhangzott, hogy a mai nyelvtanórák számára teljesen idegen az aspektus témaköre, annak taníthatósága, ezért különös tekintettel kellene lenni az idegennyelvtanulás és -tanítás során az e témában hasznosítható ismeretekre. Sz. Hegedűs Rita (PPKE BTK) a hatályos kerettanterv és a leíró nyelvészet kapcsolatáról tartott előadást. Kiemelte, hogy fontos lenne a hangsúlyt arra helyezni, hogyan lehet a leíró nyelvészetet élményszerűen, a nyelvet felfedeztetve tanítani.

Bácsi János (SZE Juhász Gyula GYAI AMI NOÓ) a szintaxisok elméleteiről, azok taníthatóságáról szólt. Lényegesnek tartja tisztázni a kérdést, hogy ha már tanítunk szintaxist, az egyes nyelvelírás-elméletek szintaxisai mennyiben segíthetik az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését.

A konferencia harmadik részében újabb 15 előadás élményével gazdagodhattak a hallgatók ismét öt szekcióban:

1. Kép és szöveg
2. Különleges bánásmódot igénylők anyanyelvi nevelése
3. Kapcsolódási pontok 2.
4. Kommunikáció kicsikkel és nagyokkal
5. A grammatika és a szókincs tanítása 2.

Nagy Tamás (PTE BTK) „Közös lónak...” – *A blend alkalmazásának lehetősége(i) a közoktatásban a magyar közmondások kontextualizációjának tekintetében* című előadásában egy új módszert tárt elénk, mely alkalmazható lenne az anyanyelvi nevelésben is. Segítségével a tanulók hamarabb megértenék, melyik közmondás milyen kommunikációs szituációban releváns, és szinte észrevétlenül, játékosan kaphatnának teljesebb képet nyelvhasználatuk és gondolkodásuk összefüggéseiről.

Pekari Bernadett (Garay János Általános Iskola és AMI, Szekszárd) *Képi világok dekódolása* címen egy általa kiválasztott népmese, a Fehérlófia történet mögöttes tartalmát is kutatta. Jankovics Marcell animációs filmjét vetette össze az Arany László által feldolgozott népmesével. Arra kereste a választ általános iskolásokat és gimnazistákat kérdezve, mennyire egyértelműek, megfeythetők a mai fiatalok számára a mesében szereplő ősi jelképek.

Molnár Mária (PTE BTK DI) a vizuális (képi) kommunikáció jelenlétéről beszélt. Néhány napja-

inkban használt középiskolai nyelvtankönyv alapján mutatta be a vizualitásban/képiségben rejlő lehetőségeket az anyanyelvi nevelésben. Bemutatta ennek jelenlétét néhány napjainkban használt középiskolai nyelvtankönyvben is.

Földvári István (PTE BTK DI) a jelnyelv szöveggé, illetve beszéddé alakításának legújabb lehetőségeit tárta elénk. Olyan applikációkat, szoftvereket és hardvereket mutatott be, amelyek képesek már három dimenzióban, 0,01 mm pontossággal követni a kézfej és az ujjak mozdulatait, és működésük közben folyamatosan tanulnak, új gesztusokat építenek be sztenderd jelrendszereikbe. Az elhangzottak alapján egyértelmű, hogy a technika fejlődése miatt új irányt kell szabni a hazai jelnyelvi tolmácsszoftverekkel kapcsolatos próbálkozásoknak is.

Bakó Eszter Bernadett (PTE BTK DI) a beszéd újratanulásának segédeszközairől tartott érdekes előadást. Bemutatta az afáziás betegek beszédfejlesztő terápiájának menetét és módszertanát, valamint azon gyakorlókönyvek felépítését és típusfeladatait, melyek az afáziaterápiák során a fejlesztőterapeuták, logopédusok, illetve a páciensek családtagjainak segítségére lehetnek a kezelés során.

Kántor Gyöngyi *A dadogás megközelítése több tudományterület szemszögéből* című előadásában felhívta a dadogó férfiak műszeres vizsgálatát mutatta be. Kutatásai során vizsgálta, hogyan közelíti meg az alkalmazott nyelvészet a dadogást. Véleménye szerint ez egy, még fel nem térképezett területe az anyanyelvi nevelésnek is. Ezért érdemes lenne a továbbiakban ennek a területnek a kutatására is nagyobb figyelmet szentelni.

Mátyás Judit (PTE KTK) *Az anyanyelvi olvasás és szövegértés idegen nyelveken* című előadása nyomán az idegen nyelvű szakmai szövegek olvasásával kapcsolatos megfigyeléseit, eredményeit ismerhette meg a hallgatóság. Kutatásai igazolták azt a feltevését, miszerint a szövegértés idegen nyelveken akkor lehet sikeres, ha az anyanyelvi olvasás szintje ehhez megfelelő alapot nyújt.

Dadvandipour Zsuzsanna (PTE BTK DI) síkírásos és pontírásos címkeszövegek nyelvészeti elemzésére vállalkozott. A mindennapokból vett élethelyzetek bizonyítják, hogy sajnos a látók nem sokat tudnak a nemlátók problémáiról, a nemlátók pedig a jogaikról, lehetőségeikről. Az iskolai oktatásnak ezen a téren még nagy feladata van. Előadásában a gyógyszerészeti kísérőiratokat elemezte, ezek közül is a címkeszövegek látóknak készült (síkírásos) és nemlátóknak szóló (pontírásos) feliratait vetette össze. Az összevetés alapján a szaknyelv helyénvaló használatára vonatkozó következtetéseket vont le, s megállapította, hogy a pontírásos feliratok jóval kevesebb

információt tartalmaznak, mint amennyire a nemlátóknak szükségük lenne a megfelelő tájékozódás eléréséhez.

Kárpáti Eszter (PTE BTK) *Légy releváns* című előadása arra mutatott rá, hogy a kommunikációt pusztán kódolás-dekódolásnak és/vagy következtetések levonásának tekinteni súlyos hiba.

Sajtosné Csendes Gyöngyi (KE PK) a 2–7 éves gyermekek beszédképesség-fejlesztésének lehetőségeit vizsgálva elmondta, hogy fontos az életkornak megfelelő szintű beszédészlelés, beszédmegértés, beszédprodukciónak, vizuális és verbális memória, vizuális és verbális szerialitás, ritmusészlelési készség, alakazonosítás-megkülönböztetés, az irányfelismerés fejlesztése, valamint a kezesség kialakítása.

Magyarné Szabó Eszter (PTE BTK DI) *„Harangoznak a tündérek” – A családon belüli gyermeknyelvi megnyilatkozások* címen tartott érdekes, színes előadást. A különböző félrehallásokból, bizonyos szavak elferdítéséből, illetve a szavak újszerű alkalmazásából eredő gyermeknyelvi megnyilatkozásokra hozott példákat saját gyermekeinek nyelvéből, s elemezte azokat.

Porkoláb Ádám (PTE BTK) *Az osztálytermi kommunikáció archetipusai és a „túlélési stratégiák”* című előadásában bemutatta az osztályteremben működtethető tanári beszédmódok archetipusait, valamint a diákok reakcióit, „túlélési stratégiáit”. Megpróbált arra is rávilágítani, hogy a tanári tevékenység sajátosságai közé tartozik, hogy sikerességéhez a szakmai ismeretekon kívül speciális képességeket is alkalmaznia kell egy jó pedagógusnak.

Szöllősy Éva előadásában az értelmező szótárak felhasználási lehetőségeit mutatta be, s egyúttal felhívta a jelenlévők figyelmét arra, milyen módszerekkel, eszközökkel és ötletes feladatokkal együtt lehet a szótárt beépíteni az anyanyelvi nevelésbe.

Viszket Anita (PTE BTK) *Elemek a lexikonban* című előadásában a mentális lexikonban tárolt elemeket, azok definiálását járta körül. Megállapította, hogy a mentális lexikonban tárolt morfémák határai a nyelvelsajátítási folyamat során folyamatosan változnak.

Szabó Veronika (PTE BTK) *Mit állítunk? Miről állítjuk?* című előadásában felhívta a jelenlévők figyelmét azokra a problémákra, melyekkel szinte minden anyanyelvet tanító pedagógus találkozott már: vajon a pedagógusi munka folyamán a magyar szintaxis egyre terjedelmesebb és változatosabb irodalmából melyik elméletet is érdemes választani? Előadásának második részében a mondatrészek tanításának problémáival kapcsolatosan részleteket mutatott be egy készülő új mondat- tanítási koncepcióból.



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 telefonmegyeztetés alapján) személyesen is megvásárolhatók a fenti címen.

A MAGYAR NYELV KÖNYVE

Szerkesztette: A. Jászó Anna

24 cm, 824 oldal, ára 3780 Ft

ÚJ UTAK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN (Tanulmányok)

24 cm, 172 oldal, ára 2415 Ft

A SZÓKÉPEK ÉS A SZÓNOKI BESZÉD

Retorikai tanulmányok és a 6. Kossuth-szónokverseny anyaga.

24 cm, 284 oldal, ára 2520 Ft

Demeter Katalin: ÉRTÉKÖRZÉS (Tanulmányok)

20 cm, 192 oldal, ára 2520 Ft

Hegedüs Géza: VILÁGIRODALMI ARCKÉPCSARNOK I-II.

200 külföldi író portréja Homérosztól Dürrenmattig.

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

Hegedüs Géza: AZ EURÓPAI GONDOLKODÁS ÉVEZREDEI

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

Hegedüs Géza: A SZÉPIRODALOM MŰFAJAI

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

Marshall McLuhan: A GUTENBERG-GALAXIS

A tipográfiai ember létrejötte

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

L. Sz. Vigotszkij: GONDOLKODÁS ÉS BESZÉD

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

Hegedüs Géza: A HALHATATLAN HAMISJÁTÉKOS

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

Benczik Vilmos: JEL, HANG, ÍRÁS

Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez

24 cm, 287 oldal, ára 2310 Ft

Benczik Vilmos: NYELV, ÍRÁS, IRODALOM

kommunikációelméleti megközelítésben

24 cm, 332 oldal, ára 2240 Ft

