

spj

19.

ÖRÖKSÉG  
ÉS  
MEGÚJULÁS

2000

MECTIFK

*Sárospataki Pedagógiai Füzetek*



S 20

Orvosság

*spf*

19.

megújulás

COMENIUS KVT



kvt 88843

*Sárospataki Pedagógiai Füzetek*

A MISKOLCI EGYETEM COMENIUS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK KIADVÁNYA

Szerkesztette:  
*Dr. Kováts Dániel*

Felelős szerkesztő:  
*Dr. Szilágyi Sándor*

Felelős kiadó:  
*Dr. Hegedűs László*

Megjelent  
a Sárospataki Tanítóképzésért Alapítvány  
és a kari kutatási és tudományos bizottság támogatásával  
a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Karának  
kiadásában

Tipográfiai terv és szövegszerkesztés:  
Feliciter Kft., Nyíregyháza–Szeged  
(Ügyvezető: *dr. Pók Judit*)

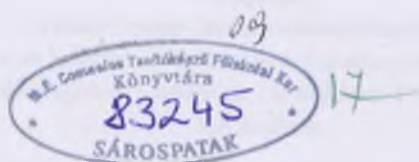
Nyomás és kötés:  
Sárospataki Nyomda Kft., Sárospatak  
(Felelős vezető: *Derda László*)

ISSN 0230 0435 17  
ISBN 963 7299 335

# Örökség és megújulás

Sárospatak  
2000

Kötetünk illusztrációit  
Nagy Dezső festőművész-tanár  
és sárospataki főiskolás hallgatók  
alkotásaiból válogattuk



## **Előszó**

Minden embernek és intézménynek azonos esélye van arra, hogy előbbre lépjen a fejlődésben jelen állapotához képest. Ezzel az eltökéltséggel kell előre tekintenünk mindig, amikor valamilyen új helyzet következik be. Bízunk kell a sikerben, de tudnunk kell, hogy azt mindig sok munka előzi meg.

Az ezredforduló a sárospataki tanítóképzés műhelyében korszakhatár lehet. Nemcsak a szervezeti integrációra gondolok, arra, hogy a Miskolci Egyetem főiskolai karaként működünk tovább, hanem még inkább azokra a kulturális mozgásokra, innovációs törekvésekre, amelyek Európát s benne hazánkat jellemzik. Mindent el kell követnünk, hogy jó válaszokat adhassunk mind a tartalmi, mind a szervezeti-gazdasági kihívásokra.

A sárospataki tanítóképzés történetében volt példa arra, hogy az intézet egy nagyobb szervezeti keretben találta meg helyét; a református kollégium egységeként színvonalasan teljesítette vállalt feladatát. Sikertörténet akkor is – Árvay József irányítása mellett – egy több tagozatú intézményben sajátos arculatot kialakítani. Van azonban egy ennél is fontosabb tanulsága a korábbi időknek: nyitottan kell az új kihívásokat és törekvéseket megítélni, s meg kell találni a jelen nyújtotta előnyöket egy biztonságos jövő érdekében.

Feladatunk lényege abban az értelemben továbbra sem változik, hogy a legszínvonalasabb megoldásokat kell választanunk, amikor a Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar szerepét újragondoljuk. A következő évek ebből a szempontból sorsdöntők lesznek. Tovább kell erősíteniünk a képzés szakmai színvonalát, hogy versenyképesek legyünk, s felkészült szakemberek kerüljenek ki innen a magyar kulturális élet különböző intézményeibe.

Szakmai törekvéseink egyike, hogy fórumot teremtsünk a papírra vett tudományos vagy fejlesztési elgondolásoknak kiadványsorozatunk lapjain. Örömmel állapíthatjuk meg, hogy – bár korábban több éves szünetek voltak a megjelentetésben – most már évről évre jelentkezik a Sáropataki Pedagógiai Füzetek egy-egy új kötete, s benne egykori és mai oktatóink, gyakorló iskolai nevelőink, hallgatóink írásai tanúsítják az elmélyült munkálkodást.

Amikor új, 19. füzetünket útjára bocsátjuk, arra emlékeztetek mindenkit, akinek a sáropataki értelmiségi képzéshez köze van, hogy a siker nem marad el, ha határozott erőfeszítéseket teszünk érte, ha van kitartás bennünk, és ha bízunk benne, hogy sikeresek tudunk lenni.

*Dr. Hegedűs László*  
főigazgató



## *Nyelv és költészet*



Nagy Dezső: A falu felett.

Az 1880-as években született János Vaszary, aki a magyarországi Impressionizmus egyik legjelentősebb képviselője volt. A műveiben a természetvilág és a táj szerepe kiemelkedően fontos. A 'Nagy Dezső' című festményén a természetvilág és a táj szerepe kiemelkedően fontos. A műveiben a természetvilág és a táj szerepe kiemelkedően fontos.

**NAGY DEZSŐ**  
olajfestménye

MOLNÁR ÁGNES

## ***A magyar és az európai nyelvek viszonya*** **(Összehasonlítás Gáti István művei alapján)**

### I.

A XVIII. század végén, valamint a XIX. század elején Magyarországon a haladó szellemű patrióták, politikusok, írók, költők stb. felemelték szavukat a magyar nyelv érdekében a német és a latin nyelv ellenében. A magyar nyelv védelme, a magyar irodalom művelése szinte politikai programmá vált.

A magyar nyelv jogaiért vívott küzdelemből kivette a részét Gáti István (1749-1843) is, aki szatmári prédikátor és nemes Máramaros vármegye táblabírája volt.<sup>1)</sup> Gáti István papi hivatása mellett arra is szakított időt, hogy igaz hazafiként küzdjön a magyar nyelv jogaiért. Sokat foglalkozott nyelvészeti kérdésekkel, védelmezte anyanyelvét támadói ellen, igyekezett megcáfolni azok érveit, bizonyította, hogy a magyar nyelv alkalmas a tudományok művelésére stb. Megjelent művei és kéziratban maradt alkotásai alapján Gátit méltán nevezhetjük polihisztnak. Érdeklődési köre széles skálájú volt. A nyelvészet mellett érdekelt az irodalom, a természettudomány, a gyorsírás is, sőt Magyarországon először univerzális nyelvet, paszigrfiát is alkotott.

Évekig foglalkozott Gáti István azzal a kérdéssel, hogy hogyan viszonyul a magyar nyelv az európai nyelvekhez. Elmélkedéseit két kézírata is tartalmazza. Az egyik, *A Magyar Nyelv és Írás elsősége az Európai Nyelvek felett...* című, 1820-ban keletkezett, míg a másik, *A Magyar Nyelvnek Elsősége az Európai Nyelvek felett* címmel 1825-ös keltezésű.<sup>2)</sup>

Gáti mindkét alkotása pályamű. Amint az az 1820-ban készült kézirat címlapján is olvasható, a pályázatot a *Magyar Múzeum* hirdette meg. Az 1825-ös kéziratban pedig a kérdés is megtalálható, amelyre a pályamun-

kának válaszolnia kellett: „A Magyar Nyelvnek, vagynak é, oly jeles Tulajdonai, melyek ennek az Európai Napnyúgoti Nyelvek felett valamely Elsőséget adhatnak?”<sup>3)</sup> A pályázatra beküldött műveiben Gáti több elsőseget is kimutat, amelyek szerinte megilletik a magyar nyelvet az európai nyelvekkel történő összehasonlítás során. Véleményét igyekszik megfelelő bizonyítékokkal, példákkal is alátámasztani. Az 1820-ban keletkezett kézirat számozottan sorolja fel az elsősegeket, csoportosítás nélkül, míg a másikban, az 1825-ös keletkezésűben az elsőségek bizonyos csoportosítására is törekszik a szerző. Szükséges megjegyezni, hogy egyébként az elsőségek közül némelyek valóban csoportosíthatók, mások viszont csak nehezen, illetve egyáltalán nem.

## II.

A két kéziratban Gáti a magyar nyelv következő „elsősegeit”, azaz jellemzőit mutatja ki:

- I. A magyar nyelv eredeti volta, tisztasága és elterjedtsége
- II. Elsőségek a magyar szókincs köréből
- III. Elsőségek a hangtan területéről
- IV. A magyar szófajokat megillető elsőségek
- V. Elsőségek az alaktan köréből
- VI. Elsőség a mondatban területéről
- VII. A magyar nyelv egyéb elsősegei
- VIII. A magyar írás elsősegei

Amint az a felsorolás áttekintése során kiderül, a magyar és az ún. európai nyelvek összehasonlítása szinte a nyelvtan minden területét érinti. Azonkívül nemcsak összehasonlítást találunk a fejtegetésekben, hanem körvonalazódik az olvasó előtt a magyar nyelv leírása, nyelvtana is. Sajnos a kéziratok részletes elemzése meghaladná e tanulmány kereteit, ezért csupán néhány elsőseget mutathatunk be és méltathatunk ebben az írásban.

### **A magyar nyelv eredeti volta, tisztasága, elterjedtsége**

A magyar nyelv egyik elsőségének azt tartja Gáti, hogy jellemző rá a „Tisztaság”, hogy „Szüzességében megmaradt ... meg nem Zavarodott más Nyelvekkel”.<sup>4)</sup> Igaza van Gátinak, amikor azt állítja, hogy a nyelvek közötti szókölcsönzés bizonyos esetekben szükséges, de a túl sok „ide-

gen” szó megzavarja a nyelvet. Helyesnek tartja az ún. „Mester Szók” (terminus technikus) átvételét, valamint azt, ha új találmányok neve kerül át más nyelvből nyelvünkbe. Ugyanis – mint megjegyzi – ezeket megszokták magyarosítani, és számuk nem nagy. Pl.: a latin „forma, fundamentum”; a „tót oblok”. (II. 8. 1.)

A nyelv megzavarását abban látja, ha sok az idegen szó a beszédben, továbbá azokat a magyar szavak módjára ragozzák és fűzik össze egymással meg a magyar szavakkal. Erre a jogi témakörből hoz fel példát: „A Fiscalis meg citálta a Magistratus eleibe, olly Conditioval hogy ha absolvaltatik, az Executio sistaltatik”. Ilyen módon szerinte „újj nyelvet” lehet csinálni „kettőből”. (II. 8. 1.)

A századok során bizonyos tendenciák irányultak nyelvünk megzavarására, állítja Gáti. Ezek szerinte a következők:

A) „*A beszédbbe valo luxus*”, amikor az emberek kevélységből fitogtatják idegen nyelvi tudásukat, s keverik össze beszédükben anyanyelvünk szavait a más nyelvbeliakkal. (I. 13. o.) Különösen a tudósok tesznek így, véli.

B) *Az idegen uralkodók szándéka*. Gáti megjegyzi, hogy már a magyar uralkodók alatt is fenyegette a latin a nyelvüket, de szerinte elsősorban a más nemzetből származó uralkodókat lehet hibáztatni a magyar nyelv elnyomásáért. Példaként a törököket és az osztrákokat hozza fel. Egyébként II. Józsefet név szerint is megemlíti.

C) *A túlbuzgóság*. Voltaképpen a nyelvújítási mozgalomra gondol, melynek túlzásaitól óv. Attól tart, annyira meg fogják változtatni a magyar nyelvet, hogy az utódok már nem lesznek képesek olvasni a régi könyveket.

Fejtegetései végén Gáti örömmel állapítja meg, hogy szerencsére a fenti tendenciák nem tudták megzavarni a magyar nyelv tisztaságát. Elsőséggnek azért tartja, mert szerinte a többi nyelv túl sok szót vett át más nyelvekből. Például a német különösen a latinból „számtalan” szót kölcsönzött, írja. Egyébként – mint megjegyzi – az oroszról és a szlovákról nem tud véleményt mondani e tekintetben.

### A magyar szófajokat megillető elsőségek

A szófajok körében az egyik elsőség „*az Artikulusokkal való élés*”, Gáti szerint. Ez azt jelenti, hogy a magyarban van névelő. (I. 21-22. o.)

Gáti azt állítja, hogy a latinon kívül minden európai nyelvben van névelő, ez azonban nem felel meg a valóságnak. Az igaz, hogy az európai nyelvek többsége rendelkezik vele, de nem mindegyik. Azt viszont helyesen gondolja, hogy a névelő utal a hozzá tartozó főnév határozottságára. Mármost a határozott névelő. Gáti ezt így fogalmazza meg: „Az Artikulusokkal elő Nyelvek ... mindég nagyobb, és bizonyosabb meg határozottsággal adhatják elő Ideájokat, mint a mellyeknek nints.” (I. 21. o.) Mint megjegyzi, a latin szólásai mindig határozatlanok, „igen generalisok, indefinitusok, praecisio nélkül valok”, ha névelő híján nem használ más szavakat, határozókat. Pl.: „comedit panem” „evett kenyeret”. (I. 21. o.)

A névelővel rendelkező nyelvek között a magyar nyelvnek az biztosít elsőséget, hogy a magyar névelő változatlan alakú, nem változik nemek, esetek, számok szerint, mint más nyelvekben, ami megkönnyíti használatát. Meg is nevezi Gáti nyelvünk két határozott névelőjét, melyek az az és az a. Közli, hogy az az névelő magánhangzóval („hangoson”) kezdődő szó előtt állhat, az a pedig mássalhangzóval („hangatlanon”) kezdődő szó előtt. Pl.: „az Ember”, „az Embert”, „az Embernek”; „a bor”, „a borokat”. (I. 22. o.)

Érdekes, hogy az elsősegeket tárgyaló kézírataiban a határozatlan egy névelőt nem említi meg Gáti.

Gátihoz hasonlóan vélekedik D. Jenisch is az egyik alkalommal, a nyelvek összehasonlítása során. Szerinte a görög nyelvben „a névelő olyan finom jelentésárnyalatok kifejezését teszi lehetővé, amelyek a névelőtlen latinban rendben elsikkadnak”.<sup>5)</sup> A névelő tekintetében így ő a görög nyelvet a latin fölébe helyezi. Érdekes azonban, hogy – amint erre Balázs János felhívja a figyelmet – más alkalommal éppen a névelő hiányát tartja pozitívumnak a nyelvi tömörség szempontjából.

Kis János és Pápay Sámuel művében ugyancsak nem a névelő meglétét tartja fontosnak, hanem ők azt hangsúlyozták, hogy a magyar névelők nem oly gyakran használatosak, mint más nyelvekéi.<sup>6)</sup>

Valójában a vélemények különbözőségén a névelőt illetően nem kell csodálkozni. Más-más szempontból a névelő használata egyaránt sorolható a nyelv pozitívumai és a negatívumai közé. Ugyanis a névelő használata fokozhatja a nyelv világosságát, növelheti a nyelv kifejezésbeli gazdagságát. Elhagyása esetén viszont nyer a nyelv tömörsége.

### A magyar nyelv egyéb elsőégei

Az 1825-ös keltezésű kéziratban a valamely nyelv elsőégeit meghatározó szempontok között ott található a *szépség* is. (II. 21-23. l.) Gáti úgy véli, hogy egy nyelv szépségének mibenlétét nehéz meghatározni, nehéz eldönteni, hogy melyik a legszebb nyelv. Véleménye szerint minden nemzet a maga nyelvét tartja a legszebbnek. Megjegyzi azonban, hogy neki személy szerint a lengyel tetszik a legjobban hallás után. Noha nehéznek tartja a feladatot, mégis megpróbálja összegyűjteni azokat a kritériumokat, amelyek alapján egy nyelv szépsége megítélhető. Szerinte a dal, az ének szépségét meghatározó szempontokat a nyelvek esetében is lehetne alkalmazni.

Érdekes, hogy azok a szempontok, amelyeket Gáti összegyűjtött, negatív jellegűek, s az a nyelv mondható szépnek szerinte, amelyre ezek a tulajdonságok nem jellemzőek. Úgy mint:

- a) „Darabosság”.
- b) „A hangok egyforma megnyújtások”.
- c) „Öszve habarása az Éneknek, Dallnak...”
- d) „A Síró ének...”
- e) „Dörgőssége a Nyelvnek”. (II. 21-23. l.)

Ezen szempontok alapján ítéli meg Gáti a nyelveket, s megvizsgálja, hogy vajon jellemzik-e az egyes negatív sajátosságok a magyar nyelvet.

a) A „*darabosság*” Gáti szerint nem jellemző a magyar nyelvre. Ugyanis „két” vagy „több hangatlanon, nem kezdi fogását...”, azaz nincs a magyarban szótagkezdő mássalhangzó-torlódás. Sőt, az átvett szavakban is igyekszik feloldani. Ezért elsőége van a magyar nyelvnek szerinte más nyelvek felett, mert „simább”, „a halló fülnek kellemetesebb”. E szempontból a „leg durvább”-nak a németet tekinti, de megjegyzi, hogy a szlovákban és az orosz nyelvben is sok mássalhangzó áll általában egy magánhangzóval, pl. *Krtsma*. Velük szemben a görögöt, a latint, az olaszt

s a franciát „fösvényebbnek” és „igen egyformák”-nak nevezi. (II. 21. 1-2. o., 22. 1.)

b) Nem tartja szépnek Gáti a *hangok egyforma megnyújtását vagy megrövidítését* sem. Az előbbire példának a templombeli elnyújtott éneklést hozza fel. Megállapítja, hogy ez egyébként függ a nemzet szokásaitól is. Véleménye szerint e szempontból leginkább a spanyol és a kínai nyelv marasztalható el. Úgy véli, hogy szükséges a nyelvek hangjainak „különböző és arányos tempókat” tartaniuk. A magyar nyelvet e tekintetben szebbnek tartja a „síró” spanyol nyelvnél, s „igen egyformá”-nak az olasz, a francia, a latin és a görög nyelvvel stb. (II. 22. 1.)

c) A *beszéd „Öszve habarása”* sem jellemző a magyarra, ellentétben a némettel és a franciával, állapítja meg Gáti. A magyar ugyanis se a szót nem „harapja” el, se orrhangon nem beszél. Kivéve a dialektust, jegyzi meg, pl.: „házhoz” helyett „házho” (II. 22. 1. 2. o.) Emiatt szerinte szebb a magyar a németnél és a franciánál, de a többi nyelvnél már nem.

d) „*Síró ének*” csak a szomorú embernek kedves – állítja Gáti – a mindennapi beszédben csúnya. „Síró” nyelvnek a spanyolt mondja, s véleménye szerint a többi európai nyelvvel együtt a magyar szebb nála, mert „férfiason beszél rendszerént”. (II. 23. 1.)

e) A *nyelv „dörgősségét”* a nehéz kimondású szók és a „vastag mély hangok” okozzák Gáti szerint. Úgy véli, mindezek leginkább az „oláh” és a „Tóth” nyelvre jellemzők. A magyar viszont ezekkel szemben „szelídebb, kellemetesebb, közepszerű, és szebb”. (II. 23. 1.) Így elsőség illeti meg velük szemben.

Gátin kívül mások is – például Kis János és Pápay – ugyancsak összehasonlították a magyart a többi nyelvvel a szépség szempontjából a XIX. sz. elején. Ámbár a nyelv szépségét meghatározó kritériumok nem azonosak Gátinál és kortársainál, a levont következtetések sok mindenben egyezők. Így például mind Pápay, mind Gáti úgy ítéli meg, hogy a magyar helye szépség tekintetében a francia és a német előtt van.<sup>7)</sup>



### III.

Gáti István két kéziratáról címük és felszínes áttekintésük alapján könnyen lehetne úgy itélni, hogy bennük a szerző a magyar nyelvet az európai nyelvek fölébe helyezi, és a magyar nyelvnek e vélt elsőségét igyekszik bizonyítékokkal alátámasztani. Ez azonban téves ítélet lenne, ilyesmi Gátinak nem állt szándékában, sőt mindkét műve bevezető részében ki is jelenti, hogy szó sincs ilyesmiről.

A pályázat kérdésére – „Vagynak é oly jeles Tulajdonai a Magyar Nyelvnek, mellyek ennek, az Európai Nap Nyugoti Nyelvek felett valami elsőséget adhatnak?” – Gáti 1820-as keltezésű kézírata alapján könnyűnek tartja a választ. Szerinte – mint más nyelveknek – a magyarnak is vannak elsőégei. Ugyanis „egy Nyelv sints, melynek vagy egy vagy más tekintetben a másik felett elsőége ne volna, és nemely tekintetekben nagyobb meghatározással, és világossággal ne tudná a dolgokat, és azokrol formált Ideákat elő adni”.<sup>8)</sup>

Egy nyelvnek – Gáti véleménye szerint – nem lehet elsőége minden nyelv felett. Sőt úgy véli, hogy valamely nyelvnek a másik fölébe helyezése „kurta látásból, irigységből, gyűlölségből... származik”.<sup>9)</sup> Egyébként Gátinak az volt a feltevése, hogy a pályázat kérdését megfogalmazó tudósoknak sem állt szándékukban a magyar nyelvet az európai nyelvek fölébe helyezni, s „alacsonyítani” a „Nap Nyugoti Nyelvek”-et a magyarral szemben.<sup>10)</sup>

Az 1825-ben készült kézirat első paragrafusaiban a feltett kérdés értelmezése közben Gáti leszűkíti a vizsgálódás körét. Mint írja „Ezenn Kerdesnek oka nem az, mintha a Magyar nyelvnek minden más Nyelvek felett való elsőségét akarná vadászni”.<sup>11)</sup> Állítását meg is indokolja a következőképpen:

a) A feladat túlméretezett nagyságú lenne. Hivatkozik arra, hogy Kalmár György is csak az európai nyelvekkel szándékozott összevetni a magyart, jóllehet az ázsiai, afrikai s amerikai nyelvek közül sokat ismert.

b) Szerinte „minden részben tökéletes nyelv, egy sintsen”, így a magyar sem az.

c) „Minden nyelv elég betses es jó, mellyel a Lélek képzeleteit, a szükséghez képpest elő lehet adni”.<sup>12)</sup>

Ugyancsak az 1825-ös kéziratban Gáti három célt tűz ki maga elé, melyeket pályaművével el akar érni. Ezek a következők:

a) Úgy látja, hogy a magyar nyelvet nemcsak a magyarul nem értők, de sok magyar is becsméri, „szűknek”, „hijjanosnak” tartja. Ezeket az embereket meg szeretné győzni érveivel állításuk helytelen voltáról.

b) Rá akar mutatni a magyar nyelv „különösségei”-re, más nyelvektől eltérő jellemzőire.

c) Meg akarja vizsgálni a magyar nyelvet abból a szempontból, hogy vannak-e olyan elsőségei, azaz olyan szavai, szólásai, melyeknek „formáit nem követheti más nyelv”.<sup>13)</sup>

Gáti állításai alapján tehát levonható az a következtetés, hogy a két kéziratában inkább a magyar nyelvnek az európai nyelvektől eltérő sajátosságait mutatja ki, mintsem hivalkodóan a magyar nyelvet az európai nyelvek fölébe helyezné. Bár Gáti maga nem fogalmazza meg így, munkái alapján végül is az a következtetés vonható le, hogy a magyar nyelv eltér az európai nyelvi modelltől. Gáti nagyon sok szempont alapján hasonlítja össze a magyar és az európai nyelveket, alig akad olyan sajátosága nyelvünknek, amely elkerülte volna figyelmét.

Gáti korában a nyelvek összehasonlításához a hivatásos és a nem hivatásos nyelvészek egyaránt szívesen láttak hozzá. Például D. Jenisch 14 nyelvet hasonlított össze. Ő ugyan a magyart kihagyta az összehasonlításból, de szerencsére akadt magyar, aki ezt megtette. Többek között Kis János, Pápay Sámuel, Teleki stb. De ezt tette Gáti is, aki – úgy látszik – nem ismerte Kis és Pápay műveit, mivel csak Telekire hivatkozik kézírataiban. Jóllehet Kis és Pápay véleménye – amint az Balázs János „Magyar Deákság” c. könyvéből kiderül – sokszor egyezik a Gátiéval.<sup>14)</sup>

A magyar nyelv elsőségeit tárgyaló kéziratok az összehasonlító nyelvészet körébe sorolhatók, így e művek hiányosságai részben a koralal indokolhatók. Ugyanis – amint erre Bárczi Géza is rámutat – „az összehasonlító nyelvtudomány szigorú módszere csak a XIX. század folyamán, főleg a század második felében alakult ki.”<sup>15)</sup>

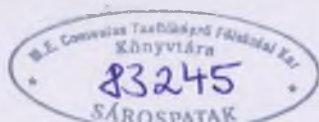
Természetesen nem lehet a Gáti munkáiban fellelhető negatívumokért csak a kort hibáztatni. Ezek a negatívumok egyrészt arra vezethetők vissza, hogy Gáti nem volt nyelvész a hivatása szerint, másrészt pedig

nem tudta magát kivonni a latin nyelv elleni harcok túlzásaiból. Noha igyekezett tárgyilagos maradni, mégis egyes ítéletei erőltetetteknek tűnnek, avagy tévesek, továbbá némelyik összehasonlítási szempont kiragadott.

Gáti szándéka, valamint a magyar nyelv szenvedélyes apológiája azonban mindenképpen dicséretes. Továbbá az is pozitívuma munkáinak, hogy nem elégedett meg csupán a nyelvek esztétikai összehasonlításával, ami pedig szintén nem tekinthető könnyűnek. Nyelvészek sora – így pl.: Zolnai Béla, Fodor István – mutatott már rá, hogy a nyelvek szépségéről, a nyelvek összehasonlító esztétikájáról szólni igen bonyolult feladat.<sup>16)</sup> A valamely nyelvről „esztétikai ítéletet kialakító tényezők igen sokfélék lehetnek, és egymással bonyolult szövevényt alkotnak” – vélekedik Fodor István „A nyelvek szépsége” című cikkében.<sup>17)</sup>

## JEGYZETEK

- 1) Lásd: *Molnár Ágnes*: Gáti István munkássága = Sárospataki Pedagógiai Füzetek 17., Sárospatak, 1998. 9-17.; *Molnár Ágnes*: Nyelvészeti alapfogalmak Gáti István értelmezésében. = Sárospataki Pedagógiai Füzetek 18. Sárospatak, 1999. 15-23.
- 2) A továbbiakban I. jelöli az 1820-ból való kéziratot, II. az 1825-ben keletkeztetet.
- 3) II. 3. l.
- 4) I. 13-16. o., II. 7. lap 2. o. 8. l.
- 5) *Balázs János*: Magyar deákság, Bp., 1980., 130. o. és 133. o.
- 6) Uo., 148. és 169. o.
- 7) Uo., 181. o.
- 8) I. 1. o.
- 9) I. 2. o.
- 10) Uo.
- 11) II. 4. lap 2. o.
- 12) II. 4. lap 2. o. és 5. l.
- 13) II. 6. l.
- 14) *Balázs János* i. m.: Kis János pályaműve. 94-108.: Pápay Sámuel nézetei 108-127. Teleki József nyelvbölcséleti elvei 188-215. o.
- 15) *Bárczi Géza*: A magyar nyelv életrajza, Bp., 1963., 360. o.
- 16) V. ö.: *Zolnai Béla*: Nyelv és stílus, Bp., 1957. Nyelvek harca, 108-124. o. – *Fodor István*: A nyelvek szépsége. Magyar Nyelvőr. 1962. 2. szám.
- 17) *Fodor István* i. m. 154. o.





**VARSÁNYI TEKLA**  
linóleummetszete

MOLNÁR LÁSZLÓ

## ***Karakteres magyarsággal Európába***

Anyanyelvünkért, a kis lélekszámú népek nagy kultúrájáért emelek szót a leírtak továbbgondolásának reményében.

Közhely, de az utóbbi időben az Európához való csatlakozás bővületében élünk. Jelképesen abba a földrészbe menetelünk, melynek „megfogyva bár, de törve nem” ezer éve szövete vagyunk más népekhez hasonlóan történelemformáló akaratunkkal, hazát teremtő tetteinkkel, ugyanakkor csak ránk jellemző magyarságtudatunkkal, habitusunkkal, édes anyanyelvünk féltő szeretetével.

A gyakran indokolatlanul használt idegen szavak tengerében a globalizáció, az integráció előkelő helyen áll, bár pontos jelentésüket nem mindenki tudja. Azt halljuk, egységesül a világ. Nyilván lesznek előnyei és hátrányai. A csatlakozásnak is mi természetesen az előnyeit szeretnénk élvezni, a hátrányait lehetőleg elkerülni.

„A globalizmus kritikusai minduntalan felvetik, hogy a beszélő közösségeknek vigyázniuk kell arra, hogy megőrizték az anyanyelv elsődlegességét, tisztaságát, öntörvényű fejlődését, mert a világban kívánatos a civilizációs pluralizmus fenntartása.”<sup>1)</sup>

Vajon ki tudja megmondani: milyen sors vár a magyar nyelvre, általában az un. kis(ebb) lélekszámú közösségek, népek nyelvére és kultúrájára a kétségtelenül vezető helyen álló és újabb pozíciókra törő nyelvek – angol, német stb. – szomszédságában? Nyilvánvaló, erre ma senki nem tud válaszolni.

A tisztelt Olvasó bizonyára észrevette, hogy én nem a kis népek kifejezést használom. Szándékosan teszem ezt azért, hogy egy lényeges, a tudatformálást kedvezőtlenül befolyásoló – manipuláló –, a mindennapi beszédben használt kifejezés mögöttes jelentéstartalmára felhívjam a figyelmet.

A kis lélekszámú nép ugyanis nem azonos a kis néppel, ahogy azt az ember először gondolja.

A *kis (kicsi)* manapság már-már a *jelentéktelen* rokon értelmű szavaként szerepel, de mindenképpen lekicsinyítő mellékjelentés kapcsolódik hozzá – esetenként nyilvánvaló céllal. A kis népek, kis nyelvek folyamatos ismételtetése előbb-utóbb oda vezet, hogy a magukról ezt hallók tényleg elhiszik, hogy ők valóban szellemileg, intellektuálisan is kicsik, ezért kishitűvé válhatnak, megrendülhet az az egészséges önbizalmuk, amely az egész élet és a teremtő munka mozgatója. Ezt az agymosás nem kis kárt okozó egyik megnyilvánulásának is tekinthetjük...

Világossá kell tenni, hogy a kis lélekszámú népeknek – ilyenek tartjuk a magyart is – lehet és van is nagy kultúrája! Önmaguk számára anyanyelvükön mindenképpen, másokkal való összehasonlításban nyilván szerényebb mértékben. Ez azonban mennyiséget és nem minőséget jelent.

A világirodalom gyöngyszemei között – csupán ezt említve – igenis ott vannak a kis lélekszámú népeknek nagy – mert egyetemes és élő! – alkotásai.

„Az európai eszményeket követő magyar irodalom alapvető igazság gyanánt hirdette, hogy Kelet-Közép-Európa kis nemzetének az európaiság és az emberi egyetemesség eszméit kell elősegíteniük. A modern magyar irodalomban Ady Endrétől és Babits Mihálytól József Attiláig és Ilyés Gyuláig minden igazán jelentékeny alkotó személyiség a magyarság és az európaiság szerves összhangját akarta megvalósítani.”<sup>2)</sup>

De így volt ez visszamenőleg is. A példálózástól eltekintek, mert nyilvánvaló: egész nemzeti történetünk, irodalmunk, kultúránk ennek éltető erejéből táplálkozva született. Milyen magvas gondolatba sűrítve szól erről Kisfaludy Sándor: „Nem a föld, nem a folyók tartják össze a nemzetet, hanem a nyelv.”

Fenntartásaim vannak tehát annak ellenére, hogy tudom: a jó értelemben vett kételkedés mindig is a tudás előmozdítója volt. Az újtól való kezdeti berzenkedés, ódzkodás, végső esetben félelem pedig természetes velejárója a változásoknak. Most azonban – s nem csupán az új évezredbe történő átlépés okán – másról és többről van szó. A vak vezet világra

lant ingatag állapotában jól jönne egy kis tájoló fény, hogy az eső után köpönyeg várható következményeire valamelyest is felkészülhessünk.

Szerencsére vannak fogódzók is a bizonytalanságban. A Magyar Tudományos Akadémia 1997. június 30-án a stratégiai kutatások programja keretében „A magyar nyelv jelene és jövője” címmel nyelvművelő tanácskozást rendezett. Az elnöki tézisek iránytűül szolgálnak mindazok számára, akik nyelvünk ügyéért felelősséget éreznek és bajainak orvoslásán fáradoznak.

A polgár versenyképességéről szóló részben ezt olvassuk: „Az anyanyelv korszerűsítése és a nyelvi képzettség erősítése a polgár versenyképességének feltétele a jövő világgazdaságában és egyetemes kultúrájában. A kis nyelvi kultúrák tagjai könnyen hátrányba kerülhetnek a nagy nyelvi kultúrákba született egyénekkal és közösségekkel szemben. Ezért mindent el kell követni, hogy a kis nyelvi kultúra tagjai minden szakmában, a köznapi élet minden területén korszerű anyanyelvi érintkezési eszköz birtokában legyenek.”<sup>3)</sup>

Kinek az érdeke a magyar nyelv és kultúra ápolása, másokkal való megismertetése? – vetődik fel a kérdés. Teljesen nyilvánvaló, hogy rajtunk kívül senkinek! Ami a kis nyelvi kultúrák tagjainak hátrányba kerülését illeti, talán helyesebb volna azt mondani: hátrányban volt, van és lesz az egyén mindaddig, amíg a nyelvi gyarmatosítás kevés reménnyel kecsgetető folyamata be nem fejeződik.

Az interkultúra nem új jelenség. Végigkíséri történelmünket. Inkább arról van szó, hogy korunkban, az információs társadalom világában a szerepe ismét felértékelődik. Az egyik lényeges különbség a kezdeti és a jelenlegi kultúrák cseréje közt mindenképpen az, hogy egykor az emberi csoportok elkülönülése miatt ritkább és főleg a kiváltságosok privilégiuma volt, ma viszont mindennapjaink természetes tevékenységévé válik a technika segítségével. A nemzeti kultúrák megbecsülése és cseréje kívánatos, és az emberiség gazdagodását szolgálhatja. Ehhez azonban az kell, hogy minden célravezető módon, kézzelfogható eredményeket felmutatva bizonyítsuk: karakteres magyarságunk megőrzésével készek – divatos szóval nyitottak – vagyunk az értékek adására-vételére.

Amikor nyelvről, kultúrákról beszélünk a kérdést szélesebb összefüggésekbe ágyazva érdemes vizsgálni. Nemzetek, régiók, kisebbségek kapcsolatáról Pomogáts Béla tollából olvashatjuk: „Európa összegző fogalom... Sohasem volt a népek és kultúrák «olvasztótégelye», ellenkezőleg: már a középkor hajnalán... kialakult az egymás mellé rendelt kultúrák lelki konföderációja... Ekkor jött létre az a színpompás, melyben ma Európa etnikai és kulturális karakterét ismerjük fel.”<sup>4)</sup> Itt egyaránt fontos a *lelki* és a *konföderáció* szó.

Ami nyelvünket illeti: rugalmas szilárdságát mi sem bizonyítja jobban mint az, hogy a tőle távol álló nyelveket beszélők szomszédságában a legádázabb történelmi viharok közepette is megőrizte életképességét. És ez még akkor is igaz, amikor akadnak lesipuskás orvvadász ellenségei, akik még attól sem riadnak vissza, hogy valótlan állításokkal tüzeljenek rá pl. azzal, hogy magyar nyelven csak lábujjgizeteket használva lehet beszélni!

Az angol – nem magyar! – sok nyelven, köztük magyarul is beszélő, ezért azt jól ismerő nyelv kutató, Sir John Bowring írja: „A magyar nyelv eredete nagyon messzire megy vissza. Rendkívül különleges módon fejlődött és struktúrája visszanyúlik arra az időre, mikor még a jelenleg Európában beszélt nyelvek nem léteztek. Egy olyan nyelv, mely szilárdan és határozottan fejlesztette magát... a magyar nyelv egy tömör kődarab, melyen a viharok a legcsekélyebb karcolást sem hagytak. Nem olyan mint egy naptár, mely a korról változik. Ez a nyelv a legrégebb, a legdicsőségesebb monumentje egy nemzeti egyeduralomnak és szellemi függetlenségnek.”

Nem állok messze az igazságtól, ha azt mondom mértékadó megfontoltsággal: az információs társadalomban is a legjobbak között van a helyünk.

Köztudott, hogy a nyelv ellen nem szabad erőszakot elkövetni, mert az eredmény ellentétébe fordulhat. Az is igaz, hogy a nyelvet öntörvényeire, belső életerejére hivatkozva nem hagyhatjuk magára. Igenis meg kell támogatni, hogy a betegségeitől minél előbb megszabadulva talpra álljon, és semmi mással nem pótolható eszköze legyen az emberi kapcsolatok



alakításának, az értékteremtő munka, a társadalmi gyakorlat összehangolásának.

A tézisek 9. pontjából megtudhatjuk: „A kis nyelvi kultúrák elemi érdeke, hogy bekapcsolódjanak a világ szellemi, anyagi, kulturális életébe. A jövő században a nagy közvetítő nyelvek ismerete az egyéni képzés - boldogulás, a termelés fejlődésének feltétele lesz.” A fentiekkel egyet lehet érteni. Azzal is, hogy nagyobb figyelmet kell fordítani az idegen nyelvek tanítására, tanulására. De csak az anyanyelv, a magyar lehető legtökéletesebb birtokbavétele után, és nem előtte és nem helyette!

Axiómaként kellene kezelni azt a manapság csupán felületesen ismert tényt, hogy az idegen nyelvek megtanulásának színvonala az igényes anyanyelvi ismeretek szilárdságától függ és nem mástól. Az anyanyelvben gyengélkedő ember többszörösen, de kétszeresen mindenképpen hátrányba kerülhet egyfelől anyanyelvi kommunikációs képességei, másfelől az idegen nyelvek elsajátítása szempontjából. Ezt az állítást meg lehet kerülni, figyelmen kívül lehet hagyni, ilyen-olyan nyelvtanulási varázstrükkökkel, mutatványos hókuszpókuszokkal el lehet mismásolni, de az eredmény siralmas lesz.

Tiszta, érthető beszédre, átgondolt tervezésre, célravezető módszerek alkalmazására, következetes megvalósításra és természetesen kiváló tanáregyéniségekre van szükség ahhoz, hogy a kátyúból minél előbb kilábaljunk. Tennivalónk van bőven: a szóbeli és írásbeli kifejezés igénytelen-sége, a gyenge helyesírás, az olvasás iránti igény mélyzuhanása – csupán néhányat említve – mind-mind a sürgősen megoldandó feladatokhoz tartozik.

Főiskolánk eddig is élen járt hazai értékeink másokkal való megismertetésében. A pataki szellemiség régóta kimeríthetetlen kincsesbányája szűkebb és tágabb környezetünknek.

A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia – szervezésében másodszor ad otthont intézetünk a Sárospataki Nyári Kollégium magyarságismereti és anyanyelvi táborának, mely azért dolgozik, hogy az öt világrész magyarságát segítse anyanyelve ápolásában, kultúrája megtartásában, fejlesztésében és magyarságtudata megőrzésében. A zárőnnepség egyik maradandó élményt nyújtó eseménye-

ként a részt vevő fiatalok otthoni kultúrájukból adnak ízelítőt a Sárospatakon tanult vagy itt tökéletesített magyar nyelven.

Túlzás nélkül állíthatom: a rendezvény tettekkel végzi azt, amiről máshol még csak beszélnek. Anyanyelv, nemzeti és világkultúra így válhat egységes egészzé és szolgálhatja közös ügyünket.

*Összegezve:* A jövő szempontjából számunka a fentiek nyelvünk, kultúránk megőrzését és magyar karakterünk megtartását kell, hogy jelentse úgy, hogy egyszerre része vagyunk a színeknek, melynek egymásba áttetsző színei azonban tulajdonságaik alapján mégiscsak szétválaszthatók. Ez az a magyar jellem, melyet most később, s majd „megtérvén őseink porához” – mindhalálig – meg kell őriznünk, de legalábbis megtartását illik megkísérelnünk. Magunk számára erkölcsi parancsként, mások számára a példaadás mértéktartó szándékával.

## JEGYZET

1) Magyar Nyelvőr, 121. évf. 1977. 4. 378.

1) *Balázs Géza:* Nyelvstratégia. In: Ezredforduló, 1996. 6. 24.

2) *Pomogáts Béla:* Kisebbségek Európája. In: Nyelvünk és Kultúránk, 1991. 81. 35.

3) Magyar Nyelvőr, 121. évf. 1977. 4. 378./

4) *Pomogáts Béla* i. m. 29.

TOMA KORNÉLIA

## ***Ne szerénykedjünk!***

### **(A feltételes mód helyes használatáról)**

KOVALOVSKY MIKLÓS az 1980-as évek nyelvhasználatában felfigyelt arra, hogy terjed a *szeret* igének és általában a feltételes mód használatának tartalmatlanul óvatoskodó, fölöslegesen szerénykedő divatja.<sup>1)</sup> Ilyenekre kell gondolnunk: *szeretném elmondani; szeretném fölhívni a figyelmet; kitérnék arra, hogy...; elmondanám; kérnék tőled valamit; azt akarnám mondani* stb. GRÉTSY LÁSZLÓ a közhelyszámba menő nyelvi sablonok között említi a következő, ebbe a témába vágó nyelvi formákat: *néhány ponton kapcsolódni szeretnék az előttem elmondottakhoz; érdemben csak egy hibáról szólnék; csak azt szeretném hangsúlyozni* stb.<sup>2)</sup> GRÉTSY elsősorban értelmük alapján nevezi ezeket a példákat sablonosnak, azonban érdemes megfigyelni, hogy mind azonosan épülnek föl, azaz vagy egy feltételes módú igealak vagy a *szeret* igének feltételes módú, jelen idejű, E/1-ben (egy- szám első személyben) használt alakja és mellette valamely ige főnévi igenévi formája alkotja.

Fontos megjegyeznünk, hogy elsősorban a beszélt nyelvben fordul elő a fent említett nyelvi jelenség. GRÉTSY is a fenti adatokat a nyilvános (szónoki) beszéd jellemzőiként sorolja föl.<sup>3)</sup> Napjainkban – ha tudatosan hallgatjuk partnereink beszédét – rádöbbenhetünk, hogy abban hemzsegenek a szerénykedést kifejező helytelenül használt nyelvi formák. Megdöbentő, hogy az előadói stílusban is sűrűn előfordulnak, hiszen minden előadónak az a célja, hogy mondanivalóját a hallgatóság megértse. Márpedig a szerénykedést sugalló nyelvi alakok bizonytalanságot kelthetnek a közönségben.

Vajon mi lehet a szerénykedő forma használatának az oka? Számos tényezőt megemlíthetünk, persze a teljesség igénye nélkül: az emberek egymás iránti bizalmatlanságát, a félelmet az érdektelenségtől, a bizony-

talanságot saját mondanivalónkban, a másik ember jóindulatának megnyerését szerénykedéssel, alázatossággal vagy a nem tudatos, rosszul beidegződött nyelvhasználatot stb. A sort a nyelvészociológiával foglalkozók bizonyára folytatni tudnák. Azt azonban megállapíthatjuk, hogy elsősorban mentalitásunkból fakad e nyelvi jelenség tényerése és elharapózása, hiszen „a beszéd a személyiség egyik legfontosabb megnyilatkozási módja, tükör, mely a személyiségről nagyon sok lényeges vonást tár fel”<sup>4)</sup>; valamint abból, hogy nem ismerjük pontosan a feltételes mód használatának kritériumait.

Sokszor megfogalmazták már, hogy mennyire fontos a nyelvművelésben a tudatosság és a példamutatás. Fontos, mert ha tudatosan figyelünk a helyes nyelvhasználatra, és hibáinkat folyamatosan javítjuk, erősítjük a nemzedékeken át hagyományozódó nyelvi normát. Olvasóim megfigyelhetik, hogy T/1 (többes szám első) személyben szólítom meg őket, s így önmagamhoz is szólok. Igen. Jómagam is mindig törekszem a fentiekben megfogalmazott íratlan „szabályok” betartására, s művelt társaimat is tapintatosan és türelmesen erre figyelmeztetem. Fordítsunk együtt figyelmet a LŐRINCZE LAJOS által megfogalmazott hármasszabályra, vagyis törekedjünk anyanyelvünk minél magasabb fokú és szélesebb körű elsajátítására. foglaljunk állást, értékeljük saját és társaink nyelvhasználatát, valamint olvassunk szép írásműveket!<sup>5)</sup> Az értelmiség dolga ugyanis, hogy kiirtsa nyelvünkéből a helytelenül használt, szerénykedést kifejező nyelvi formákat. Jól tudom, ez nem könnyű, de ha nyelvilag tudatosan formáljuk meg mondanivalónkat, előbb-utóbb elkopnak rossz szokásaink.

Azonban ne higgyék, hogy szerénykedést kifejező nyelvi formáink, kifejezéseink csak napjaink szóbeli szövegtípusaiban terjedtek el, nem! Már az ókori, középkori szónokok, írók, költők is használtak ilyen eszközöket közönségük (olvasó, hallgató egyaránt) jóindulatának megnyerésére. A szónoki beszédek, a legendák stb. bevezető szerkezeti egysége – a korabeli elvárásoknak megfelelően – többek között a *captatio benevolentiae*-ra irányult, azaz *funkciója volt*.

Lássunk egy példát a „Szent István király legendája Hartvik püspöktől” című alkotásból, mely a 12. század elején keletkezett: „De minthogy

a bizakodva véghezvitt ügy gyakran az irigység taplója, *térdet hajtva kérve kérem ... felségedet* [ti. a királyt], *e munkácskát királyi karjaid védelmébe vedyed*, a rossz hangzású mondatok rendje vagy a szabálytalanul összehízlalt szerkezet olvasásakor *ne sértse szemedet.*"<sup>6)</sup> [kiemelés tőlem: T. K.] A *kérve kérem* figura etymologica, mely egy határozói igenéből és egy kijelentő módú, jelen idejű, tárgyas ragozású E/1 személyű igealakból áll, alázatos kérelmet fejez ki. Ugyanez a funkciójuk a *karjaid védelmébe vedyed* felszólító módú igei állítmánynak és bővítményeinek, valamint a *ne sértse* felszólító módú igei állítmánynak jelentésükből eredően. A *munkácskát* kicsinyítő képzős főnév a képző jelentése miatt kap a munka jelentőségét tekintve kicsinyítő értelmet.

A szövegrészletet olvasva megállapíthatjuk, hogy bár a cél mindenkor ugyanaz, vagyis a másik ember érdeklődésének megnyerése, az eszközök mások, és ami a legfontosabb, használatuk a korabeli helyzetben helyénvaló és a nyelvtani szabályoknak megfelelő. Ám a régi korok szerkezeti, stiláris stb. szabályai, eszközei mára egyszerűsödtek vagy eltűntek, és mellettük vagy helyettük újabbak keletkeztek. Megmaradt viszont és újra virágkorát éli a szerénykedő kifejezőmód. Azt mondhatjuk, hogy a maga helyén természetes és néha szükséges is ez a forma, de folytonos, modoros ismétlődése bosszantó lehet és logikátlan is.

Magától adódik a kérdés: mikor logikus, indokolt a feltételes mód használata, és mikor nem? Tudnunk kell, hogy az igében kifejezett elvont jelentéstartalom a ragok és jelek segítségével konkréttá válik, hiszen az igealakból meg tudjuk állapítani a cselekvő számát és személyét (igei személyragok vagy Ø morféma), a cselekvés, történés, létezés, állapotváltozás idejét (időjelek vagy Ø morféma), a cselekvő viszonyát az igével kifejezett jelentéstartalomhoz (módjelek vagy Ø morféma), valamint a cselekvés esetleges határozott tárgyra való irányultságát (tárgyas ragozás). Témánk szempontjából a cselekvő szubjektív viszonyulása lényeges az igével kifejezett jelentéstartalomhoz.

Feltételes módot akkor használunk, ha azt akarjuk kifejezni, hogy a megnevezett cselekvés, állapot, létezés vagy történés végbemenése feltétel(ek)től függ vagy óhajtott, esetleg bizonytalan.<sup>7)</sup> Néha mégis feltételes módú igé(ke)t találunk a kijelentő mondatokban is. A szakirodalomban

ezt a nyelvi jelenséget feltételes kijelentésnek nevezik.<sup>8)</sup> A feltételes kijelentés elsősorban a feltételes összetett mondatokra jellemző: „Egy kéréssel jöttem volna! Ha miatta *meg nem szólna*” (Vörösmarty: A szegény asszony könyve); „Ha én gólyamadár *volnék*, Ilyen házra nem is *szállnék*” (Vörösmarty: Puszta csárda). Feltételes kijelentést tartalmaznak a beszélő szempontjából azok a mondatok is, amelyek az alannal jelzett személy, stb. kívánságát fejezik ki feltételes módú állítmánnyal: Kati *szeretne továbbtanulni*; Mária *szeretne utazni*; Kenyeret *szeretnék venni*. Ez utóbbi egyszerű mondatokhoz hozzáérhető egy feltételes mellékmondat is („... ha felvennék”; „... ha lenne pénze”; „... ha lenne”).

Szerénykedést, bizonytalanságot fejeznek ki viszont azok a megnyilatkozások, melyek végmenetelének nincs valódi feltétele: *kérnék* tőled valamit; *bemutatnám* a barátnőmet; *megköszönném* a kedvességedet; *csatlakoznék* az előttem szólóhoz. Ugyanis a kiejtett szavakkal egy időben már meg is valósult a cselekvés. Ezért az ilyen típusú megnyilatkozások nyelvi igényességük foka szerint finomkodónak tűnnek, az érzelmi hatáskeltő elemek aránya és milyensége szerint pedig modorosnak. Akkor logikátlan az ilyen típusú közlésekben a feltételes mód használata, ha a beszélő tudatában van annak, hogy közlésének semmilyen akadálya vagy feltétele nincs. Ha azonban mégis feltételes módú igét használ, akkor biztosítania kell hallgatónak azt a lehetőséget, hogy kinyilváníthassák véleményüket, helyt adnak vagy nem feltételhez kötött cselekvésének. Márpedig erre nemigen találunk példát. Nem találkoztam még olyan előadóval, aki annak ellenére, hogy *elmondanám*, *bemutatnám*, *hozzászólnék* feltételes módú igékkel indította mondatait, valóban engedélyt kért volna hallgatóságától előadásához.

Nyelvileg helytelen a feltételes mód használata akkor is, ha a közlés már el is hangzott. Pl.: Ezt *szerettem volna* elmondani, hozzátenni, stb. Ebben az esetben a cselekvés már megvalósult anélkül, hogy feltételekbe ütközött volna, hiszen a beszélő elmondta azt, amit akart. Ekkor tehát a feltételes igealakoknak nincs szerepük, halmozódásuk bosszantóvá vagy neveltségessé válhat, ezért kerüljük el használatukat!<sup>9)</sup>

A hibát felismerni az első lépés a helyes beszéd eléréséhez, amit már az ókori görögök is célul tűztek ki maguknak. A következő lépés, hogy

kijavítsuk a helytelensége(ke)t. Ehhez azonban jól kell ismernünk a nyelv-helyességi szabályokat. Hogyan kerülhetjük el a szerénykedő kifejezés-módot? Egyszerűen úgy, hogy ha nincs valóságos feltétele mondaniva-lónknak, akkor kijelentő módban közöljük azt. Vagyis: *bemutatom* a ba-rátnőmet; *megkérlek téged* arra; *elmondom*, mi a véleményem erről: *csatlakozom* az előttem szólóhoz stb.

FERENCZY GÉZA szerint, ha a nyelvművelő a fogalmazásban megkí-vánja a kifejezés-mód, a stílus világosságát, szabatosságát, azzal a gondolat, a gondolkodás világosságát, szabatosságát követeli meg, következé-sképpen a nyelvművelés gondolatművelés is.<sup>10)</sup> Jól kiegészíti ezt KODÁLY ZOLTÁN véleménye, miszerint „Mondják: tiszta, világos gondolkodás vilá-gos stílust szül. De ha valaki nem ura a nyelvnek, hiába gondolkodik vilá-gosan, nem tudja kifejezni.”<sup>11)</sup> Ha mindenkor ezeknek a gondolatoknak a tudatában használjuk nyelvünket, bizonyára kerülni fogjuk a funkciótlan, óvatoskodást kifejező feltételes mód használatát. A helyes beszédhez te-hát folyamatos önkontrollra van szükség.

## JEGYZETEK:

<sup>1</sup> GRÉTSY LÁSZLÓ és KOVALOVSKY MIKLÓS (főszerk.): Nyelvművelő kézikönyv. I. kötet. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1980. 518.

<sup>2</sup> GRÉTSY LÁSZLÓ (szerk.): Mai magyar nyelvünk. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1976. 79.

<sup>3</sup> I. h.

<sup>4</sup> ANNUS GÁBOR – LENGYEL ZSOLT – TÓTH SZERGEJ – VASS LÁSZLÓ: Beszédről – nyelvről tanárjelölteknek. Szeged, 1993. 5.

<sup>5</sup> LÖRINCZE LAJOS: Emberközpontú nyelvművelés. Magvető Kiadó. Budapest. 1980. 12.

<sup>6</sup> KURCZ ÁGNES (ford.): Szent István király legendája Hartvik püspöktől. In: MADAS EDIT (szerk.): Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalom történetéhez. Középkor. Tan-könyvkiadó. Budapest, 1992. 42-55.

<sup>7</sup> BENCÉDY JÓZSEF – FÁBIÁN PÁL – RÁCZ ENDRE – VELCSOV MÁRTONNÉ: A mai ma-gyar nyelv. Tankönyvkiadó. Budapest, 1991. 172.

<sup>8</sup> I. m. 214.

<sup>9</sup> Nyelvművelő kézikönyv. i. h.

<sup>10</sup> FERENCZY GÉZA: Nyelvművelés – gondolatművelés. In: FELDE GYÖRGYI és GRÉ-TSY LÁSZLÓ (szerk.) Új nyelvi kaleidoszkóp. Gondolat. Budapest, 1980. 307.

<sup>11</sup> I. h.



**MAGOSÁNYI EDIT**  
olajfestménye



KOVÁTS DÁNIEL

## ***Az abaúji Hegyköz helynévtárának néhány jellemzője***

Amikor 1968-ban Borsod–Abaúj–Zemplén megyében a földrajzi nevek szervezett, egységes szempontú összegyűjtését megkezdtük, magam a Hegyköz településeinek névtani feltárását vállaltam el. 1968-ban, 1969-ben és 1970-ben a sátoraljaújhelyi Kossuth Gimnázium néprajzi szakkörével Alsóregmecen, Felsőregmecen, Filkeházán, Füzéren, Pálházán gyűjtöttünk, a Sátoraljaújhelyen 1969 nyarán rendezett országos ifjúsági honismereti tábor névtani szekciójával pedig Füzérkomlóson, Hollóházán, Mikóházán, Nyíriben, valamint Vilyvitányban. 1978-ban és 1979-ben a sárospataki *Comenius Tanítóképző Főiskola* honismereti szakköre Bózsván, Füzérkajátán, Füzérkomlóson, Nyíriben végzett terepmunkát, s jegyezte cédulákra, térképekre a helyi adatközlőktől megismert helyneveket, a róluk adott népi információkat. Az élő névallomány számbavétele volt akkor a cél, de az 1970-es évek közepén elvégeztem a sátoraljaújhelyi levéltár kéziratos térképeiről a történeti helynevek kijegyzését is.

Sárospatak külterületi helyneveinek kiadása (1997) után támadt az a gondolatom, hogy a „terepen”, illetve az írott forrásokból már megismert számottevő névanyagot kiegészítsem, kiadásra készítem elő. Az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány pályázatomat elfogadva 1998 februárjától támogatásban részesítette kutatási programomat. E többéves vállalkozás célja, hogy a *Balassa Ivánnal* közösen készített *Sárospatak határának helynevei* című kötetünk elveit és közlésmódját követve a történeti helynévtár összeállítását újabb területekre kiterjesztve összegyűjtsem, rendszerezetten közzétegyem az abaúji-zempléni Hegyköz, valamint Sátoraljaújhely város történeti és élő helyneveit. *Balassa Iván* – más kötelezettségei miatt – a társszerzői munkát nem tudta vállalni, de mint a névtannak és a Hegyköz történeti néprajzá-

nak kiváló szakértője a feldolgozás tudományos tanácsadójaként folyamatosan segítségemre van.

1998 és 1999 nyarán egy-egy hónapot szántam a helyszínen, a Hegyközben elvégzendő kutatásra: a terület teljes bejárására, a kiegészítő gyűjtésre, a nevek lokalizálására, az adatközlők információinak számbavételére, az ellenőrzésre, a térképekre kerülő adatok tisztázására. 1999 végére készültem el a történeti névtár hegyközi kötetével, mely 18 település földrajzi neveit (a településnevek változatait, a bel- és a külterület helyneveit) tartalmazza több mint ötezer szócikkbe szerkesztve. Megjegyzem, hogy néhány helynév több község külterületi anyagában is felbukkan, mert a jelölt hely határterületen fekszik, illetve mert hasznosításában (az erdőmunkákban, az állattartásban) több település lakói is közreműködtek, s hiányos lett volna a kép e nevek említése nélkül. A gyűjteménybe bekerült néhány a Hegyközzel szomszédos község határába tartozó helynév (akár a mai Szlovákia területéről is), mert az valamilyen módon kapcsolatba került egyik vagy másik községünk népének mindennapjaival.

A kutatás többirányú és aprólékos munkát kívánt. A táj múltjával. kutatásának eddigi eredményeivel való megismerkedést, az élő helynevek helyszíni terepmunkával történő számbavételét, a nyomtatott szakirodalom és a levéltári források feltárását, térképek sorának tanulmányozását, az összegyűjtött adatok szócikkbe szerkesztését, a névvel jelölt helyekről a név elemzéséhez szükséges adalékok számbavételét, a nevek lokalizását, térképen való rögzítését. Remélhető azonban, hogy a fáradozás eredményeként a közzétételre váró történeti helynévtár megbízható forrása lehet a további névtani, helytörténeti, néprajzi, táj földrajzi kutatásnak.

A Hegyköznek meglehetősen gazdag néprajzi és táj földrajzi irodalma van, s a nyomtatásban megjelent közlemények adatai igen tanulságosak. A kistáj monografikus igényű modern néprajzi feldolgozását *Balassa Ivánnak és Petercsák Tivadamak* köszönhetjük,<sup>1)</sup> 1939 óta az etnográfusok rendszeresen tanulmányozzák a hegyközi népéletet. A nyelvtudomány felfigyelt a kistáj néhány községe által alkotott ő-ző nyelvjárászigetre.<sup>2)</sup> Az 1980-as évektől fokozott érdeklődés kíséri a Hegyközt a földrajz-

tudomány részéről; a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem és a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola földrajzi tanszékei rendszeresen végeznek itt vizsgálatokat.<sup>3)</sup> A régészeti, a történeti földrajzi kutatások ugyancsak felmutatnak szempontunkból hasznosítható elemeket.<sup>4)</sup>

A gyűjtés területi kiterjesztéséhez, körülhatárolásához természetes keretet kínált az a kistáj, amelyet *Hegyközként* ismernek a szakirodalomban és a környék mindennapi nyelvhasználatában. Földrajzilag az Észak-Magyarországi Középhegységhez mint nagytájhoz, a Tokaji-Zempléni-hegyvidékhez mint középtájhoz tartozó kistájként tartják számon ezt a Bózsva-patak és északi mellékveizei mentén a hegyek közé ékelődő, nagyrészt dombos vidéket. Határa északról a Nagy-Milic hegycsoportja, keletről a Zempléni-szigethegység, illetve a Ronyva patak, délről a Bózsva-völgy jobb oldali lejtője, nyugatról a hollóházi Pál-hegy csoportja. Az elnevezést eredetileg a Pálházától északra, Hollóháza, Füzér, Pusztafalu vonaláig, tehát a mai országhatárig húzódó hegyközi dombsági területre használták, de az I. világháborút követő évektől fokozatosan a Pálházától keletre fekvő területekre is kiterjesztették az elnevezés érvényességét. Ezért mára elterjedt a korábbi szűkebb értelemben vett Hegyköz területére a Felső-Hegyköz, az utóbb hozzáértett részre pedig az Alsó-Hegyköz elnevezés. Legnagyobb vízfolyása a Bózsva, melynek bal oldali mellékpartakjai a Felső-Hegyköz peremhegyeiben erednek; a nyugati részen a 12 km hosszú Nyíri-patak vezeti le a vizeket. A Bisó-patak a Felső-Hegyköz legnagyobb vízgyűjtő területű patakja, amely több vízfolyásból (Nagy-patak, Alsó-patak, Falu-patak) táplálkozik. A Hegyköz települései a patak-völgyekben épültek, és az apró-, illetve törpefalvak kategóriájába tartoznak; az ezer fős lélekszámot csak Hollóháza, Pálháza, Füzér és Füzérradvány éri el. Vágáshuta ugyan kívül esik a kistáj természetföldrajzi határán, gazdasági kapcsolódásai miatt azonban e kis községet is a Hegyközhöz számítjuk.

A néprajzi irodalom is megkülönbözteti a szűkebb és a tágabb értelemben vett kistáji elhatárolást. *Balassa Iván* rámutat: „Legújabbban a Hegyköz fogalma megváltozóban, kiterjedőben van. Kezdik ideszámítani a Sátoraljaújhelytől északra elterülő falvakat Széphalom, Alsó- és Felső-

regmec, Mikóháza, Vily-Vitány), ezek azonban a nagy hegyközi teknőben nincsenek benne”.<sup>5)</sup> *Petercsák Tivadar* összefoglalása szerint a szűken vett Hegyközhöz tartozó 15 község (Hollóháza, Füzérkamlós, Füzér, Pusztafalu, Nyíri, Filkeháza, Füzérkajata, Kisbózsva, Nagybózsva, Pálháza, Kishuta, Nagyhuta, Füzérradvány, Kovácsvágás, Vágáshuta) „a Bózsva patak völgyében és a kis patakok mentén, a hegyek között, illetve a hegyek lábánál települt meg”, újabban azonban ideszámítják „a Füzérradványtól délre eső, keletre lejtő és a Ronyva völgye felé nyitott, enyhén dombos síkság” településeit is (Vilyvitány, Mikóháza, Felsőregmec és Alsóregmec, Széphalom, Rudabányácska). Megállapítja, hogy napjainkban az „újabb néprajzi szakirodalom, de a vidék lakossága is ezt a tágabb elnevezést használja.”<sup>6)</sup>

*Filep Antal* így jellemzi a Hegyközt: „A Bózsva patak vízgyűjtő területe Abaúj megyében Sátoraljaújhelytől északra. Települései jellegzetes írtásfalvak, de csapadékban gazdag, egykori összefüggő erdőterülete a 18-19. sz.-ra a hegyoldalra szorult. Az Árpád-korban szűkebb szomszédságával együtt sárospataki központtal az *erdőispánságok* közé tartozott. További középkori történetében a füzéri vár és uradalom játszott szerepet. Újkori fejlődését a füzérradványi Károlyi-uradalom határozta meg. Jó részben kontinuus, de az ellenreformáció idején bolygatott és a kuruc háborúkban sem kímélt magyar, református lakosságát magyar, szlovák, ukrán (ruszin) telepítések egészítették ki. Az uradalmi területek miatt is korlátozott paraszti gazdálkodása nehezen fejlődött. Mind anyagi, mind társadalmi és szellemi kultúrájában számos archaikus vonást őrzött meg.”<sup>7)</sup> Ez az értelmezés Abaúj megyei területként említi a Hegyközt, s ez indokolt is lehet. Azért, mert ezáltal megkülönböztethető a bihari és borsodi Hegyköztől, meg azért is, mert a tágabb Hegyköz egykori zempléni falvai (Vily, Vitány, Mátyásháza, a két Regmec, Mikóháza, de még Széphalom is) történetük során Abaújhoz tartoztak hosszabb-rövidebb ideig. Magam is ezért választom az *abaúji* jelzőt. Hozzáteszem: szükség van erre azért is, mert – különösen mióta Abaúj-Torna vármegye különállása megszűnt (1950), s a teljes Hegyköz az egykori zempléni megyeszékhely, Sátoraljaújhely járásához került át – a köztudat hajlamos megfeledkezni e kistáj abaúji kötődéséről.



(Nem veszem föl a hegyközi névtárba Széphalom községet, mert ma már Rudabányácskával, Károlyfalvával együtt közigazgatásilag Sátoraljaújhely város része, célszerűbb névallományát a tervezett következő kötetben, *Sátoraljaújhely és környéke helynevei* között bemutatni.)

A tájnevekkel átfogó munkában nyelvészeti szempontból *Juhász Dezső* foglalkozott, s természetesen – a négy regisztrált Hegyköz nevű kistáj egyikeként – a miénket is számon tartja.<sup>8)</sup> *Kiss Lajos* a név etimológiáját így adja meg: „A m. *hegy* 'magasabb földfelszíni emelkedés' és *köz* 'térköz' fn. összetétele. Hegyeiktől közrefogott területre, mégpedig arra a medencecsoportra vonatkozik, amelyet a Nagy-Milictől dél felé húzódó két hegység ölel körül.”<sup>9)</sup> E tájnév meglétét *Balassa Ivármak* írott forrásokból 1802-től kezdve sikerült igazolni. Magam Sárospatakon a Kollégium adattárában 1769-re vonatkozó adatot találtam, de aligha várható számosabb 18. századi adat előbukkanása. Igazat adhatunk *Balassa Ivármak*: ennek magyarozatát ott kereshetjük, hogy „a megyei és a földesúri szervezetben többnyire nagyobb egységet fogtak össze, mint tájegységünk. Így a XV. században a füzéri adókerület a megyének csaknem egyharmadát foglalta magába. A dicalis összeírások, a dézsma-jegyzékek, az urbáriumok jellegüknek megfelelően nagyobb vagy ritkábban kisebb területeket emlegetnek mint a Hegyköz. Az összeírt vidéket évszázadokon keresztül a központot képező füzéri vár nevével jelölték meg.”<sup>10)</sup> Később pedig a Károlyi grófok uradalmaként ismerték és emlegették a Hegyköz vidékét, hiszen gazdasági hatalmuk meghatározó volt. Jellemző, hogy erdőbirtokukat nem is a községek határa szerint tartották számon, hanem egy nagyobb egységként.

A Hegyköz természetj képe, településeinek gazdaságtörténete, lakosságának etnikai összetétele nyomot hagyott a föllelhető helyneveken. A felszínében tagolt terület szükségessé tette a hegyeknek, sziklaalakulatoknak, domboknak, völgyeknek, szorosoknak az elnevezését, ez a névsűrűsége pozitíven hatott. Egyes természeti képződmények megmozgatták az itt élők képzeletét, s mondákat, hiedelmeket teremtettek hozzájuk (pl. Béla-kő, Ember-kő). Az a tény viszont, hogy a vidékre a nagybirtok nyomta rá bélyegét, s hogy területének jelentős részét erdőség borítja, továbbá hogy a földművelés a patakvölgyekre és az irtásföldekre korlátozódott, szűkítette ember és táj kapcsolatának mértékét.

Színezőleg hatott viszont a szláv etnikum megjelenése. A 17. században még jómódú és népes falvak egy része a 18. század elejére – a Rákóczi-szabadságharc villongásai és az 1711-es pestisjárvány hatására – teljesen elnéptelenedett. Az őshonos magyar lakosság dél felé húzódott, helyébe magyar, szlovák, kárpátukrán telepeselek vándoroltak be Felső-Magyarországról. A 18. század elején még szórványos a szláv lakosság jelenléte a Hegyköz zempléni falvaiban (1715: Rudabányácska, 1720: Vitány), nagyobb arányú megtelepedés csak a 18. század végétől feltételezhető.<sup>11)</sup> Szlovákok telepedtek meg Alsóregmecen, Mikóházán, Vitányban. Az abaúji községekbe az 1730-as évektől érkeztek nagyobb számban ruszin családok (Füzér, Bózsva, Pálháza, Filkeháza), majd az 1760-as évektől a Károlyi-birtokon nagyobb arányú, szervezett telepítés indult. Az erdőirtás, az üveghuták létesítése igényelte a munkaerőt; 1770 és 1794 között szlovákok települtek Kishutára, Nagyhutára, Vágáshutára, Hollóházára.<sup>12)</sup>

A vallás és az etnikai identitás kapcsolata igen érdekes kérdés a kultúra szempontjából. Az eredetileg nagyrészt tisztán református falvakban megjelentek a római katolikus, a görög katolikus, valamint a zsidó családok. A telepítések által kevésbé érintett községekben (Vily, Felsőregmec, Kovácsvágás, Füzérradvány, Füzérkomlós, Nyíri, Pusztafalu, Füzérkajata) maradt legtovább érintetlen a magyar református lakosság. (Füzérradvány katolikus közössége az ugyancsak katolikus Károlyi grófok ottani uradalmi központjának köszönhette helyzetét.) A 20. században a cigányság hozott újabb elemeket a tájegység kultúrájába; néhány településen (Felsőregmec, Kovácsvágás) mára meghatározóvá vált a jelenlétük. A népmozgás többé-kevésbé nyomon követhető a vidék helyneveiben. A településnevek szócikkeiben az olvasó erre vonatkozóan többféle eligazító adatot talál.

A helynevek konzerváló természete ősi elemeket őriz meg; megtaláljuk ennek példáit a Hegyközben is. *Györffy György* munkája<sup>13)</sup> nyomán több elpusztult településről van tudomásunk, amelyeknek pontos lokalizálása ma már nagy nehézségbe ütközik.<sup>14)</sup> A mikrotoponimák azonban egy-két esetben mégis eligazítással szolgálnak. Erre példa *Rátka* esete. *Wolf Mária* szerint ezt a falut „1241-ben IV. Béla elvette Bolyzlaustól és

Sándortól, akiknek földje volt és vejének a halicsi hercegnek adta. 1270-ben Füzérvár tartozéka. Helye ismeretlen, többé nem szerepel.<sup>\*15)</sup> A falu emléke és neve azonban egy dűlőnévben megmaradt, ismerik azt Nyíri község idősebb gazdáit, s megjelenik térképeken is. Az ugyancsak elpusztult *Rednek* falu nevét pedig forrás és patak őrizte meg Füzérkajata és Filkeháza között.

Ember és táj kapcsolata az idők során sokat változott. A Hegyközben az erdő hosszú időn át meghatározó szerepet játszott a nép életében. Nemcsak munkaalkalmat jelentett, hanem emberi táplálékot (méhek, erdei vadak, gyümölcsök, gombák, gyógynövények), állati takarmányt (makkoltatás, legeltetés, szénatermesztés), építőanyagot, a különböző fából készült eszközökhöz, szerszámokhoz nyersanyagot is. Megismerték tehát a szomszédos hegyek és völgyek természeti adottságait, hogy a lehetősegeket kihasználhassák. A szántóföldek, legelők, kaszálók jellemzőit ugyancsak megtapasztalták, látták a termőhelyi adottságok értékét és korlátait. Tudták, hol találnak jó ivóvízre, merről jön az eső, a vihar. Hogy „belakják” a tájat, hogy tájékozódni tudjanak, neveket adtak a környezet természetes és mesterséges alakulatainak. Tudták – az azonosításban való szerepükön túl – azt is, hogy ezek a nevek mit jelentenek, mert élt az apáról fiúra szálló hagyomány az elmúlt idők tapasztalatairól.

Az 1960-as években még szép számban találtunk adatközlőket, akik személyes élményeikből táplálkozva szóltak a helynevekről, s voltak ismereteik az elnevezés indokáról, a megnevezett hely mibenlétéről. Egy emberöltővel később már alig-alig lehet olyan embereket találni – mint Nyíriben a 88 éves Kecskés János, Kisbózsván a 80 éves Halkovics József, Füzéren a 79 éves Brunáczki András –, akik saját földjükön gazdálkodva, cselédként szolgálva vagy erdőmunkásként dolgozva közvetlen kapcsolatban álltak falujuk külterületével, s emlékezetük mélyén őriznek még valamit az egykor eleven névkincsből, apáiknak a nevekhez fűződő történeteiből. Sokszor gondoltam e kötet szócikkeinek szerkesztése közben sajnálkozva arra, hogy nem harminc évvel ezelőtt végeztem el ezt a feladatot. De minden viszonylagos. Amikor egy-egy község névtárát (külön kinyomtatva, s kiegészítést, javítást kérve) bemutattam adatközlőimnek, a falvak polgármestereinek, pedagógusainak, arról kellett meggyőződnöm,



hogy az adataimból kirajzolódó – írott forrásokból is bőven táplálkozó – ismeretanyag újdonságként hat, alig tudnak hozzátenni valamit. Vagyis mégis sikerült egy már feledésbe ment, archaikusabb helynévi réteg feltárása. Több alkalommal megfogalmazódott az igény, hogy mielőbb szeretnék a hegyközi helynevek tárát kézbe venni, hogy azt hasznosítsák az iskolai nevelésben, a falu és határa újbóli felfedezésében. A hegyközi helynévkincset rekonstruáló kötet szerkesztésekor ezt a ténytet is figyelembe kell venni.

A gyűjtemény tetemes részét a helynevek *szótára* teszi ki. Vagyis – akárcsak a sárospataki kiadványunkban – szótárt készítek és nem lexikont, ami azt jelenti, hogy a nyelvi jel az elsődleges, a jelölt hely, tárgy, alakulat jellemzése pedig másodlagos. De épp a névtárunktól a terület lakói által elvárt információkra tekintettel közlöm a szócikkekben a legfontosabb történeti, néprajzi, földrajzi, demográfiai, statisztikai tényeket. Ezek a jellemzők egyébként szerepet kaphattak a névadásban, a név alakulásában, használatának kiterjedésében és módjában is.

A helynevek fogalmába a megkülönböztető névvel jelölt természetes és mesterséges alakulatoknak igen tág köre tartozik. Hoffmann Istvánt követve sorolom fel, hogy gyűjteményünk milyen helynévfajtákra terjed ki.<sup>16)</sup> A *víznevek* között vannak folyóvizek (természetes erek, patakok, mesterséges árkok és csatornák), állóvizek (természetes tavak, időszakosan vízzel telt mélyedések, mesterséges víztározók), valamint források, kuttak (természetes és mesterséges vízvételi helyek) megnevezései. A *vízparti helyek* megnevezése a vízpartokon kívül (partszakasz, árterület, gát, töltés) a mocsarakra (lápok, nádasok) terjed ki. A *domborzat* nevei hegyekre (dombok, halmok), völgyekre (mélyen fekvő területek, gödrök), a hegyek és völgyek részeire (emelkedő, lejtő, domb- és hegyoldal, hegytető, magaslat, dombhát, hegycsúcs, fennsík, szakadék, szoros, barlang, szikla), sík és egyenes, illetve egyenetlen felszínű (gödrös, hullámos) területekre terjednek ki. A *határnevek* közé számítjuk a szántóföldek, kertek, gyümölcsösök, szőlők, rétek, legelők, erdők (ligetek, bozótok, bokros helyek, erdőrészek, irtások, vágások) neveit. A *lakott területek* nevei közül előfordulnak helységnevek (falu, tanya, puszta), településnevek (falurészek, temetők), utcanevek, valamint tanyanevek. Az *építménynevek* csoportjá-

ban vannak lakóházak (erdésház, őrház), középületek (templomok, várromok), kocsmák, gazdasági célú építmények (üzem, malom, bányaépület, állattelep, géptelep), kisvasúti állomások, utak, dűlőutak, vasútvonalak, hidak, kisebb építmények (kereszt, vadetető, dögkút, kilátóhely, magasles), bányák (kő-, homok-, kaolin-, perlit-, agyagvételei helyek), határvonalak (mezsgyék, határjelek) megnevezései.

Mint minden hasonló történeti névtár esetében, a hegyközi helynévkincs közzétételében is az egyik legnagyobb nehézség a hiteles névalak rekonstrukciója. Épp a vázolt tényezők – az etnikai-nyelvi többféleség, a gazdálkodás jellegének és a tájszemléletnek a változása, a neveknek a népi emlékezetből való kihullása – hoztak létre olyan névváltozatokat, amelyek között – tudományosan megbízható támpont híján – alig-alig tudunk eligazodni. Bonyolítja a helyzetet, hogy a nevek írásbeli rögzítése során gyakori a torzítás, a torzulás. Ebben szerepet játszottak többek között az idegen ajkú térképészek, akik a magyar vagy szláv nevet nem tudták pontosan rögzíteni, gondot okoz az írott szövegek olvashatóságának problémája, a névalak népetimológián alapuló megváltoztatása, a szóbeli átörökítés során keletkező félrehallás. Alakilag pontos közzétételre törekedtem. A szócikkek élén ugyan köznyelviesített forma áll, az adattár dőlt betűs nevei azonban betű szerint követik az idézett forrás írásmódját, az olvasó tehát tényeket kap a maga ítéletének, következtetéseiének kialakításához. A címszavak írásmódjában a kialakult gyakorlathoz igazodom; nemrégiben megjelent a földrajzi nevek írásmódjának új szabályzata,<sup>17)</sup> ennek előírásait, ajánlásait igyekeztem követni.

Az előzetes várakozásomat meghaladó mértékben tárult fel előttem a vizsgált terület helynévkincsének gazdagsága. Nemcsak a nevek mennyiségére gondolok, hanem arra is, hogy a történeti névtár információtartalma alapot szolgáltathat vitás tudományos kérdések eldöntéséhez. Adattáram megerősíti Kiss Lajos alapművének a földrajzi nevek etimológiáját fejtegető megállapításait, de további adatokkal színesíti a névfeltés lehetőségét, tehát a nyelvtudomány szolgálatában áll. Másrészt – mint ezt már fentebb említettem – az adatok helyhez kötésével a régészet, a történeti földrajz érdeklődésére számíthat. Harmadsorban a népi gazdálkodás és a hagyományos paraszti életmód tényeinek reprodukálásához nyújt

adalékot, mégpedig mind a nevek, mind pedig a nevekhez fűződő szokások, megfigyelések, mondák, hiedelmek közlése által. Tehát a gazdaság- és művelődéstörténet, a néprajz figyelmére is érdemes. A fentiek miatt azokban a helyi és regionális tudományos intézményekben, amelyekkel munkám során kapcsolatba kerültem, figyelemreméltó várakozással tekintenek a kötet megjelenése elé. Bízom benne, hogy a Hegyköz helyneveit bemutató kötet fölkelte a szakemberek és a helybeliek érdeklődését.

Szabó T. Attila professzort, a magyar névtudomány egyik legtekintélyesebb művelőjét idézem befejezésül: „Személyes tapasztalaton alapuló meggyőződésem, hogy az ilyen helynévgyűjtő munka nagyon sok fáradtsággal és törődéssel jár ugyan, de ugyanakkor végeredményben nemcsak a tudományra, hanem magára a gyűjtőre nézve is fölötte sok megbecsülhetetlen tanulsággal is. Mikor figyelő, érdeklődő, kíváncsi szemmel nézünk körül községünk vagy városunk határán, egyben belétekintünk múltjába, történeti viszontagságaiba, meglátjuk lassú vagy gyors fejlődése okait, sőt megsejthetjük jövőbeli fejlődése irányait is. Általános tapasztalat, hogy a faluját, szülő- vagy neveltetési helyét közvetlenebbül ismerő ember jobban szereti azt a földet, amelyen dolgoztak ősei és dolgoznak – remélhetőleg – majd utódai is.”<sup>18)</sup>

Magam is ezzel a meggyőződéssel szeretném útjára indítani könyveimet.

## JEGYZETEK

1) BALASSA IVÁN: Földművelés a Hegyközben. Bp. 1964.: PETERCSÁK TIVADAR: Hegyköz. Miskolc, 1978.

2) NYIRKOS ISTVÁN: Az abaúji Pusztafalu ő-zése. = MNyj V. 1959. 153-163.; NYIRKOS ISTVÁN: Az abaúji nyelvjárás magánhangzó-rendszeréről. = MNyj. IX. 1963. 71-86., X. 1964. 85-104.; NYIRKOS ISTVÁN: Néhány adalék az abaúji nyelvjárás történetéhez. = MNyj XVII. 1971. 137-140.

3) Vö. pl.: SÜLI-ZAKAR ISTVÁN: A Hegyköz faluföldrajzi vizsgálata. Debrecen, 1980.; FRISNYÁK SÁNDOR: Történeti földrajz. Nyíregyháza, 1985.; KERÉNYI ATTILA: A természet és az ember kapcsolata a Zempléni-hegységben. = A Felvidék történeti földrajza. Nyíregyháza, 1998.; KISS GÁBOR: A Tokaj-Zempléni-hegyvidék természeti értékei. Debrecen, KLTE, 1994.

4) WOLF MÁRIA: Árpád-kori eredetű települések Abaúj vármegye déli részén. Miskolc, 1989.; GYÖRFFY GYÖRGY: Az Árpád-kori Magyarország történeti földrajza. 1. 3.

kiadás, Bp. 1987.; HOFFMANN ISTVÁN–RÁCZ ANITA–TÓTH VALÉRIA: Helynévtörténeti adatok a korai ómagyar korból I. Debrecen, 1997.

5) BALASSA i. m. 6.

6) PETERCSÁK i. m. 5. Az itt jellemzett elhatárolás az egykori megyehatárt követi.

7) KÓSA LÁSZLÓ–FILEP ANTAL: A magyar nép táji-történeti tagolódása. Bp., 1975. 116. Ezt a jellemzést vette át a Magyar Néprajzi Lexikon 2. kötete is, Bp. 1979. 518.

8) JUHÁSZ DEZSŐ: A magyar tájnévadás. Bp. 1988. 80

9) FNESZ<sup>4</sup>:1:580.

10) BALASSA i. m. 6-7.

11) TAMÁS EDIT: A szlovák-magyar-ruszin nyelvhatár a történelmi Zemplén és Ung megyében. = Az interetnikus kapcsolatok kutatásának újabb eredményei. Miskolc, 1996. 269.

12) PETERCSÁK TIVADAR: Néprajzi tanulmányok az északi-középhegység vidékéről. Debrecen, 1998. 250.

13) GYÖRFFY i. m.; HOFFMANN–RÁCZ–TÓTH i. m.

14) WOLF MÁRIA azok között az elpusztult falvak között tartja számon Füzér várának tartozékaként a következőket, amelyeknek nem maradt fent helynévben a neve: *Ders-telke, Jolóc, Kánásföldre, Rátka, Vereng*. I. m. 142-144.

15) WOLF i. m. 144.

16) HOFFMANN ISTVÁN: Helynevek nyelvi elemzése. Debrecen, 1993. 36-37.

17) FÁBIÁN PÁL–FÖLDI ERVIN–HÖNYI EDE: A földrajzi nevek helyesírása. Bp., 1998.

18) SZABÓ T. ATTILA: Nép és nyelv. Bukarest, 1980. 274.

TUSNÁDY LÁSZLÓ

## ***Az ember hangja*** **(Vázlat a török költészetéről)**

Nem mindennapi élményben van része annak, aki Konyában megtekinti Dzselaal ed-din Rúmi síremlékét. A nyugati turista döbbenten tűnődhet a Hegel által is oly sokra tartott mohamedán misztikus költő földi maradványai mellett. Ő talán múzeumi látványosságra gondolt, s itt hagyományos öltözetű, írástudatlan török parasztok, zarándokok kérdezik tőle, hogy milyen magyarázatot írtak a kegytárgyak mellé.

A kíváncsi nyugati ember s a keleti misztikát ma is átélő zarándokok találkozhatnak ezen a helyen. Nem zavarja-e mindez az itt szunnyadó költőt, a mevlevik (táncoló dervisek) rendjének az alapítóját?

Biztosra veszem, hogy nem. Hiszen az ő jelszava az volt, hogy „jőjj”. Gyere, bármilyen vallású is vagy! Tudta, hogy egy területen, egy szent érzésben találkozni kell, és ez a szeretet. Verseit perzsául írta. Szerinte az Isten az embernek először csak a testét alkotta meg, ám látta, hogy milyen elesett, szerencsétlen így az ő teremtménye. A részvét könnyeket fakasztott belőle. Ezekből lett az ember lelke. Ezért vágyik a lélek oda vissza, ahonnan valaha kihullott. Rúmi ugyanabban az évben született (1207-ben), mint Árpádházi Szent Erzsébet, és 1273-ban halt meg. Gondolatai több népre hatottak, a törökökre is. Életének legfontosabb emlékei is Törökországban vannak.

Most a török költészet gyöngyszemeiről szeretnék beszélni, hiszen ebből a hatalmas kincsestárból hatvanöt vers jelenik meg a fordításomban, több más költeménnyel együtt, s hogy mindez napvilágot láthat, azt a főiskolának köszönhetem.

Fölöttébb nehéz és merész feladat röviden szólni erről a nálunk elég hiányosan ismert költészetéről. Hallatlanul gazdag és egyre gyarapodó művészetéről van szó: egyszerre emlegethetünk közelségét és távolságát.

Közelséget azért, mert Bartók Béla 1936-ban anatóliai gyűjtőútjának a végén a következőket állapította meg: „Nem tudtam, hogy oly közeliek vagyunk egymáshoz”, s a török népdal, mint életető forrás, évszázadokon át a török műköltészetet is megihlette.

Távolságról nemcsak földrajzi értelemben lehet szó, hiszen ez ma már eleve viszonylagos. A másságot többek között az a körülmény adja, hogy a török népdal a műköltészetnek csak az egyik vonulatában volt jelen, mint ihlető erő, a másik vonulat igen nagy perzsa és arab hatást mutat, olyannyira, hogy hosszú időn át maga a török szókincs is háttérbe szorult, perzsa és arab szavak csendültek fel egyre inkább az eredeti török versekben.

Ami a népi ihletésű lírát illeti, számunkra különös élményt jelent az, hogy a régi török versekben fel-felvillannak olyan elemek, amelyeket Balassi Bálint is jól ismert, tanúskodnak erről versei. Több török népi remekben és műdalban szerepel a „kömür gözlü kiz” = „szén szemű lány” jelzős szerkezet. „Szemüldek fekete széne” – mondja Balassi, és épp ez teszi közelivé több török költeménynek a sorait, hiszen nemcsak Balassit áramolták körül a népdalok, hanem a török költőket is. Az idő mélységes kútjába tekintve így találkozik Esztergom és Temesvár.

Az első város neve láttán kinek ne jutna az eszébe, hogy ott halt meg 1594-ben a nagy magyar reneszánsz költő. Temesvár viszont *Aşık Hasan* nevéhez is fűződik. *Asim Bezirci* 1056 oldalas török költészeti antológiájában ez a városnév van *Aşık Hasan* neve mellett, más helymegjelölés, születésének vagy halálának az éve nem szerepel ott, mert senki sem tudja. Buda visszafoglalásáról is írt, én egy szerelmes versét mutatom be.

1240-ben vagy 1241-ben született, és Dantéval majdnem egy időben halt meg minden idők egyik legnagyobb török költője, *Yunus Emre*, már a nevében is a szeretetet hordozza, ugyanis az „Emre” név az „amramak” ősi török főnévi igenévből származik, és ez azt jelenti, hogy „szeretni”. Mintha évezredek párbeszédét hallanánk, mintha a török költő Antigonéval együtt mondaná: „Gyűlölni nem, szeretni jöttem én”. A név kapcsán érdemes még megemlíteni, hogy ennek „Imre” változata is van a törökben.

Valami szép és felemelő van abban, hogy Európa épp ezt a török költőt ismerte meg először. A megismerés összefügg a magyar földön folytatott harcokkal: Sebes ostroma, felperzselése idején, 1438-ban egy erdélyi katona török fogságba esett. Húsz évet töltött rabságban. Megfigyeléseit latin nyelven írta le. Ebből a munkából ismerhette meg először Európa Yunus Emrét. A nagy török költő Luther Mártonnak és Erazmusnak az érdeklődését is felkeltette.

Különös dolog évszázadokkal ezelőtt írt török verseket olvasni. Folyton-folyvást meglepi az embert az a kettősség, amelyet már említettem: népi ihletésű, a magyar ősi ritmussal egyező dallamú költemények mellett sorakoznak olyan alkotások, melyek török nyelvezetébe rengeteg arab és perzsa elem vegyül. A rétek üdeségét, hegyi patakok tiszta világát kifejező művek így keverednek olyanokkal, amelyek az eredeti mellett két idegen kultúra hatását is mutatják. Az arab esetében nem annyira irodalmi, költői hatásról van szó, mint inkább az a világlátás a jelentős, amely elsősorban a Korán alapján oly nagy mértékben áthatja a török ember életét ma is.

A régi versek dallama, zenéje örök üzenete szinte megállítja a könnyörtelen idő rohanását; rég volt emberek arcvonásait lebbenti elénk, kezük simogatását érezteti velünk. Mily időtlen a következő panasz: „Éjjel-nappal álom nem jön szememre”. A következő két sor is ilyen:

*Tavaszz lett a rózsák újra kinyíltak,  
A csalogány panaszt dalol, milyen szép.*

Az első idézet Kul Mustafától van, a másik Gevheritől. A következő sorokat Aşik Kerem írta:

*Zöldes fejű csikos darvam  
Tavunkból most kiröppent,...  
Hajnal útján rózsahegy van,...  
Világnyi vagyond legyen...*

Az ilyen sorokat olvasva, valami felsejlik a népdalaink világából is.

Yunus Emre életrajzi adatait mondába illő események vegyítik, tartítják. Ez természetes, hiszen az idő múlásával egy-egy nagy alkotó hajdani, földi valósága kezd a művével keveredni, annak mélysége érezhető. de mindennapi szavakkal szinte felfedhetetlen titka azt sejteti, hogy az il-

lető nagyság élete is több volt hétköznapi eseményeknél. A lényeg felszínre tör, és áthatja az egykori dolgokat, jelenségeket. Ezért a „száraz” adatok tájékozódási pontok csupán. Yunus Emre egyik követőjének, *Hacı Bayram Velinek* ismerjük az adatait: 1352-ben született Ankarában, és ugyanott halt meg 1429-ben, de több későbbi költő kapcsán igen nagy a bizonytalanság.

*Karacaođlan* kapcsán Asim Bezirci költészeti gyűjteményében ezt találom: 1606-1679 (1689?). *Kul Mehmet* születési adata ennyi: Aydin? Halálának dátuma megvan: 1605.

Századunk török lírai remekeit már nem lehet a fent bemutatott ketősség alapján elkülöníteni, hiszen a keleti hagyomány mellett egyre erősebb lett a nyugati művészet hatása. Az eredeti népi világ gyakran úgy jelenik meg ezekben a versekben, hogy az a költő látásában van jelen, ugyanakkor lehetnek a népköltészettől idegen elemek is az alkotásokban.

A mostani költőnemzedék az újító elődök nyomdokain halad. Rendkívül szép és alapos az emberi bajok, társadalmi kérdések bemutatása. A „megalázottak és megszomorítottak” világa ott van a mai török költészetben. Nem egy versből fájón, marcangolva szólal meg a lelkiismeret, a forma modernsége nem fullad öncélú játékba.

*Sennur Sezer* 1943-ban született. A természetnek és az emberi világnak a fontos elemeit ragadja meg, így alakítja a maga remekeit. Ahogy a mai török néptáncban jelen van a hajdani, ősi termelés, a mezei munka, például az aratás, ugyanúgy jelenik meg itt ősi és fenséges erővel a víz. Hiánya, a szárazság iszonyú emberi szenvedés oka. A „Magány” című verset olvasva rájöhethünk arra, hogy József Attila lelki rokona a török költő. Mint ahogy létérzésben és láttatásban az 1901-ben született *Ahmed Hamdi Tanpinar* is az.

*Cahit Külebi* 1917-ben született Tokatban. „Sivas útjain” című versében a világ nyers, érdes, durva valóságát tárja elénk. Különböző emberek haladnak ugyanazon a sötét úton, s a találkozás nem a boldog egymásra találás, hanem ütközés, a gyűlölet szikrái pattannak ki. A dinnyét szállító teherautók az otthoni harmóniát juttatják a költő eszébe (Isztambul). Elveszett a harmonikus világ, s meghalt a költő lelkében az ének. Csakugyan meghalt az ének? Bizonyos lelkekben talán. De az egész mai török



költészet azt igazolja, hogy a dalnak mindig meg kell szólalnia, hiszen így őrizhetjük meg igazán emberi arcunkat. Cahit Külebi kurd származású. Egy nagyon sanyarú sorsú nép fia. A kurd költőknek nem véletlenül oly nagy ihletője *Nazim Hikmet* (1902-1963).

*Mehmed Emin Yurdakul* (1869-1944) népi formában szólaltatta meg az elesetteknek, a szegényeknek a panaszait. Az elidegenedett világban meghalt a részvét, s ez hozza a kétségbeesést. A nagy történelmi változások során a nemzeti érzést fejezte ki verseiben

*Mehmet Kemal Kurşunluoğlu* „Helyzetdal” (Helyzet, Állapot) című versében a nagyvárosban elidegenedő, közönyös környezetben élő ember világa találkozik a hegyvidéki társakéval, azok szegény, de egészséges közösségével. Visszaút azonban nincs. Marad a magányos vergődés. A társak hangja elvész a messzeségben. A nagyváros ridegsége, közönye találkozik itt egy mélyebb, emberi kapcsolatokat őrző közösséggel.

*Mücap Ofluoğlu* „Einsteinért” című verse a „Varlik” (Lét) irodalmi folyóirat 1979. júliusi számában jelent meg. Ennek a tekintélyes folyóiratnak a főszerkesztője *Yaşar Nabi Nayir* költő és író volt, a török Pen Klub egykori elnöke, sokat tett a magyar és a török művelődési kapcsolatok elmélyítéséért. Könyvet írt a költői mesterségről. Ebben az elméleti kérdések kapcsán háromszor idézi Kosztolányi Dezső gondolatait. Az egyik idézet a Mahir Ünlü, Özdemir Sarica és Ömer Özcan által szerkesztett, összeállított „Török nyelv és irodalom” című középiskolai tankönyvben is szerepel. A 163. oldalon a hivatkozás is ott van: Şiir Sanati: Yaşar Nabi Nayir, 1948.

*Yaşar Nabi Nayir* „Te” című versének a fordításával a híres író és költő iránti hálámat szeretném kifejezni: 1979-ben fogadott munkahelyén a Varlik Kiadóban. Beszélt magyar irodalmi kapcsolatairól, és számomra nagyon fontos török könyvekkel ajándékozott meg. Isztambuli beszélgetésünk feledhetetlen marad a számomra.

A „Varlik” említett júliusi számában jelent meg *Halim Yağcıoğlu* tanulmánya „Fazil Hüsnü Dağlarca a Nobel-díj útján” címmel. A török kritikus kifejtette azt a reményét, hogy *Dağlarca* Nobel-díjat fog kapni. Ebben az elismerésben addig egy török írónak vagy költőnek sem volt része. Amit a tanulmányban olvashatunk a török költészet értékeiről, a nyelv el-

szigeteltségéről, mindaz a mi számunkra sem ismeretlen, a magyar irodalomról is hasonlót lehet elmondani. A lényeg viszont az, hogy a költő küldetését teljesítse bármilyen legyen is az anyanyelve. Ha népét szellemi értékekkel gazdagítja, akkor eléri célját, és ez minden díjnál több. A nyelvet tisztogató munkálatok során nagy szerepe volt a népi értékek felfedezésének. Az irodalom nyelve érthetőbbé vált a tömegek számára. Bár a teljes közérthetőség és a túl bonyolult életérzés közt világszerte bizonyos feszültséget figyelhetünk meg, a török irodalom se kivétel. Ezért éri támadás olykor a legnagyobbakat is. „A gyümölcsöt hozó ágra követ dobnak” – ezzel a török közmondással jellemzi *Halim Yağcıoğlu* azokat, akik *Fazil Hüsnü Dağlarca* költészetét érthetetlennek, élvezhetetlennek tartják. Oly nagy a mélység ezekben a versekben, a lényeg oly töményen és bonyolultan jelenik meg, hogy csak fogalmi síkon nehéz megbarátkozni velük. Másra van itt szükség: újra és újra olvasni kell az alkotásokat, és így megérezzük az egyedüli szépségeket.

A modern művészet ellenfelei hányszor és hányszor hivatkoztak már az érthetatlenségre? Ez általános jelenség. Példát jócskán említhetnénk a magyar festészet, zene és irodalom területéről egyaránt.

Az egyik legnagyobb török zeneszerző, *Adnan Saygun* több alkalommal idézte fel Bartók Béla emlékét. Az anatóliai közös gyűjtőút tanulságait összegezte, sőt az egész anyag 1976-ban megjelent angol nyelven Budapesten. Közvetlen, személyes nyilatkozatából is tudom, hogy mennyire féltette népe ősi kultúráját korunk veszedelmeitől. Ez azért lepheti meg az embert, mert az élő népművészet szempontjából méltán lehet Törökországot szerencsésebbnek tekinteni, mint sok más táját a világnak. Ez igaz, de *Adnan Saygun* látására bukkanunk az 1948-ban született *Ismail Uyaroğlu* verseiben is, még akkor is, ha nem a népdalt említi, csak a tisztaság hiányát:

*Megfeketedett élet az enyém*

*A legkisebb fehérség*

*Se maradt fűzetemben.*

*Koromfekete bármelyik oldalát nyitom ki*

*Nincs benne a napfényből semmi*

*Mindenütt az éjjel  
Mindenütt az éjjel*

*És én  
Mint egy virág  
Heverek a sötétségben...*

Költészetének ez az egyik pólusa. Végső kicsengésben élethite az erősebb. Reményeink az emberi közösségben teljesebbé válhatnak ki:

*Az út a remény  
Mert bárhová menjen is az ember  
Új gondok közepette  
Új barátokat talál.*

Költészetének barátait a gyermekek között is megtalálta. Bennük nem csalódhat. Eredetiség és gyermekkor szorosan kapcsolódik össze. A költő maga kéri:

*Vedd észre szíved ablakát  
Gyermekem  
Más világokat látsz meg onnan...*

Az emberben meglévő gyermek örzi a kincseket, szinte ösztönösen hisz a teljességben, ezt sugallja *Sabahattin Kudret Aksal* „Déli vers” című alkotása. A mindent elsöprő idővel perel *Enis Behiç Koryürek*. Tudja, hogy van, ami megmarad. Ezzel természetesen nem *Baki Süha Ediboğlu* versének a létjogosultságát vitatom, csak a kétségbeesésnek a mélységét akarom megmutatni azzal a meggyőződéssel, hogy a költőnek a művészi rendet teremtő szava lehet az az erő, amely legyőzi a rettenetet, a szó az a reménysugár, amely a pokol-sötétségben is átragyog.

A fény és az árnyék játéka lét-gyökeret érint *Sabri Esat Siyavuşgil* „Szobák és folyosók” című versében. Másik remekében, a „Visszfény”-ben a víz, a szél, a fény örök kavargásában jelenik meg az embert körülvevő táj, és itt, ezen a szintéren repes a vágy: „Légbe lebbent léggömbként lelkem röppen fel némán”.

*Bedri Rahmi Eyuboğlu* itt bemutatott versének a kulcsszava a „param parça” (param parcsa) = „darabokra, szerteséjjel”). Íme, a teljesség hiányát nemcsak Rilke és Ady (Minden Egész eltörött) panaszkolta, hanem mindezt egy török költő is átélte.

Ha rövid írásomban néhány témát villantok fel, joggal tarthatok attól, hogy torz képet alakítok ki a fordításaimról. Minden igazi szép remeknek megvan a maga teljessége, és ebből még a legérzelmesebb elemzés is csak bizonyos részt, töredéket tár fel.

Hogyan lehetne pár szóval megragadni *Vasfi Mahir Kocatürk* (1907-1967.) „Éjszaka” című versének a lényegét? Az éj, álom, mese, csillagfény sejtelmes folyóvíz varázsa. Mindez együtt általánosan igaz, és egyúttal az egyik leginkább ízig-vérig tökéletes vers a számomra. Valami vágyakozás van benne a megnevezhetetlen után, vagy már maga is a lélek oly titokzatos teljessége, melyet az ész nem foghat fel, csupán a szív sejt? Ritka, kiváltságos, önfeledt pillanat.

Ahogy a régi kínai festményeken egy-egy szürke, jelentéktelen madár is túl emberi lehet, úgy jelennek meg a verebek és a varjak *Ahmet Muhip Dranas* két versében. Az emlékezés, az idő modern átélése az ő számára is rendkívüli élmény.

Modern költészetünk abban is hasonlít a törökhöz, hogy benne a formabontás nem oly erős, nem tört majdnem egyeduralomra, mint több nyugati nép költészetében. Ennek több oka van. Minket József Attila, Bartók, Kodály, Csontváry és még több nagy alkotónk győz meg arról, hogy nem élhetünk gyökerek nélkül. Az eredeti gyökerek szükségét a törökök is alaposan érezték és érzik századunkban.

Van továbbá egy olyan jelenség is, mely szintén megmagyarázza ezt a helyzetet. Több nyugati költő rímellenességét azzal szokás indokolni, hogy nyelvükön kimerült a rímlehetőség. A magam részéről ezt nem fogadom el, de tudom, hogy az ember hite így is kihathat a közvetlen gyakorlatára. Ezt a meggyőződést táplálja az a körülmény, hogy több nyugati nyelven nincs vagy alig van főnévragozás. Mivel mind a magyar, mind a török főnévragozás igen gazdag, sőt vannak főnévragokkal egybecsengő igeragok is, így mi semmiféle kimerültségre nem hivatkozhatunk, és erre a törököknek sincs okuk. Bizonyos rímzenénk még kiaknázatlanul szunnyad nyelvünkben, mint márványtömbben a csodálatos szobor. Ha modern török vagy magyar költeményekben több a rím, mint amennyihez esetleg a hasonló korból való nyugati versek hatására hozzászokott az ember, az nem az „elmaradottság” jele – nem a modernség hiánya,

hanem többek között olyan nyelvi adottságról van szó, amelyért nekünk sem kell szégyenkeznünk. Legalább ilyen kincsünk van.

Úgy vélem, hogy idehaza eléggé egyoldalú kép alakult ki *Nazim Hikmet*ről. Bár sok remekét lehet ismerni magyar nyelven, vannak még nálunk ismeretlen alkotásai is, és véleményem szerint, ezek részben módosíthatják a róla kialakított képet, az így eleve teljesebbé válhat, és ez mindnyájunk számára csakis előnyös lehet. „A függetlenség eposza” című remekét lefordítottam magyarra, de terjedelmi okok miatt, a jelenlegi kötetben nem jelenhet meg, de teljesebb kép alakul ki a török költészet-ről, ha most röviden szólok róla.

Erre az ízig-vérig török alkotásra vétek lett volna a nyugati szabad vers kaptafáját ráhúzni. Az igazság az, hogy Hikmet költeményeinek ritmusa közel áll ugyan a szabadverseléshez, de el is tér attól. A magyarhoz annyira közel álló török népdalok ritmusa van jelen – elég szabad variációkban ugyan –, az eredeti íz, az ősi világ valahogy mégis érezhető, ezt takarná el a nyugati szabadvers-forma túl szürke köpönyege.

Mindez „csak” forma, de mennyire befolyásolja a tartalmat?

Ennek az eposznak rímképlete nincs, de ahol fel-felcsendülnek a rímek, ott a török nyelv olyan őseréjét mutatják, mint a magyar Hamlet sírásó-jelenetének telitalálatai. Én a népdalt hallom Hikmet versében. Ott viszont, ahol a vers nyelve nyers, érdes, erősen modern (például amikor a haditudósítások nyelvére emlékeztet) túlzás volna a népi formát erőltetni.

Nazim Hikmetet erősen érdekelték, izgatták a világ eseményei. Sok mindenre válaszolt verseiben. Tőle a közöny állt a legtávolabb. Változatos életművében mégis a legizgalmasabb kérdések egyike az az esemény, amely egész népének és saját magának is egész életét meghatározta. Ez a nagy horderejű esemény a török függetlenségi háború, és ennek valóban ő a legnagyobb énekese.

Felejthetetlen képek kavarnak „A függetlenség eposzá”-ban (Kurtuluş Savaşı Destanı = Megszabadítási háború eposza). Sötét, viharos éjszakában robog egy vonat. A pincérek egyelőre befejezték a munkájukat. Beszélgetnek. Az étkezőkocsi vendégei halszerűeknek látszanak az üveg mögül. Reménytelenség képe. Történelmi éjszaka Hikmet számára, hiszen ezt a versét is, mint hatvanezer sornyi több más költeményét, bör-

tönben írta. Név szerint nincs jelen a versben, de könnyű ráismerni, hiszen a hőskölteménybeli hősköltemény szerzője ő maga, sőt ennek az egyik szereplőjében, a „csúcsos sipkájú” katonában is őt gyaníthatjuk. Idősíkok találkoznak: a vonaton beszélgető pincérek életideje és a húsz évvel korábbi dicső esemény, Törökország önmaga megmentése, lélegzetet elállító rendkívüli tette.

A függetlenségi harc emberfölötti szépsége találkozik azzal a „vég-eredménnyel”, amelyet Hikmet sohasem fogadott el. A haza megmentése a további létezés egyetlen lehetősége volt, de a költő szerint az egykori hősök nem azért küzdöttek, amit a későbbi jövő hozott, amit az új rend megvalósított. Ezt a gondolatot fogalmazza meg Mahmud szakács:

*Igen, az eposz véget ért.  
De kicsit fanyar lett a vége.  
Szívem ébred bánatára.  
Miközben szabadon és bátran rohantunk,  
máris léptünk a csapdába.*

A közös küzdelemnek óriási veszélye ez a csapda, ám ez a tény nem homályosíthatja el annak a nemzetmentő harcnak a szépségét, melyről az eposz szól. Szereplői az egyszerű emberek, a szén az olaj „szülőttei”, a mezőknek, a réteknek a kétkezi munkásai. Velük kapcsolatban nem nehéz felfedezni olyan sorokat, amelyek nagyon közel állnak József Attila világához.

Maga a különös, modern hősköltemény epizódok sora. Szerves egységét a küzdelemnek, a harcnak az általános jellege és az idősíkok többszöri találkozása adja. A haditudósítások nyelve, látszólag nyers felsorolások váltakoznak a leglíraibb részletekkel. Így tudjuk meg, hogy mily ropant terület volt az ellenség kezén: mind a „miénk” hangsúlyozza a költő, de a veszteség, a pusztulás, az egész nemzet esetleges széthullása sem állított mindenkit Atatürk mellé, mivel voltak árulók, olyanok, akik szerencsájüket az ellenség oldalán keresték, és a történelemből eddig is kiszorult kisleány könnyen gondolhatott arra, hogy neki az egészhez semmi köze: joga van a félelemhez, joga van ahhoz is, hogy elbűjjon. Ezt a nagyon is természetes ellentmondást (alaphelyzetet) oldja fel a mű elején Fekete Kígyó története.

A forró, napsütéses antepi tájjal szemben áll az éjszakai tenger zord halál-világa, Ahraveli Iszmail tragédiájának a bemutatása. A bevezető epizód után már tudjuk, hogy nincs más lehetőség a hősök előtt: csak élet vagy halál, és az életért emberfeletti erővel meg kell küzdeni. A szent küldetés is zuhanhat a halál torkába. Ahraveli Iszmail erre példa.

Ahmed sofőr esetében ezt csak találgatni lehet, mint ahogy valóban nem tudják az emberek a nagy történelmi események után mindenkiről, hogy mi lett vele. Legkönnyebben a nagy összecsapásokban tűnnek el az emberek úgy, hogy későbbi sorsukról semmit sem tudunk. Ahmed sivatagi útja mindenféleképpen hőstett. Ezzel párhuzamos a másik leírás, a hatalmas tabló: a hold alatt vonuló szekerek képe. Ezek az egyszerű tákolmányok szinte az idő mélyéről jönnek elő. Emberek és harci eszközök vonulnak. Ott vannak az asszonyok is. Pici gyermekek szunyadnak a fegyvereken a hold alatt. Különös varázsa van ennek az éjnek. Érezzük, hogy az a nép, amely szabad akaratából ily pokoljárásra képes, ily egységes, ily elszánt, az rövidesen csodát művel.

Hikmet, rendkívüli módon, mégsem a harci kedv fokozódását írja le a továbbiakban. Hiszen ez a harc egy népnek az életet biztosítja majd, nem a hódítók nyereszkedését hozza, csak azt, ami mindenkinek jár: a létezéshez való jogot, de ezt nem tételesen mondja ki a költő, hanem a vizek káprázatos, egyedüli leírásával. Mindez mélységesen, tudat alatt kapcsolódik az asszonyok bemutatásához. Úgy mindenség-gyökerű az egész, hogy egyszerre hallatlanul eredeti török is és emberi. Nagyon jellegzetes az imám szertartásának, a zöldág-ültetésnek a bemutatása is, a történelmet formáló erőkről elhangzó fejtegetés Akip poéta kapcsán.

A „csúcson sipkájú” ör közelében megjelenik Atatürk a pasákkal. Üstököshöz hasonlít, aki rab hazájának most hozza a szabadságot. Szinte ott száll az ellenség tiporta földek fölött. Igen, azokat szabaddá tette, de tudjuk, hogy Hikmet szerint nem üstökösként tért vissza... A költő számára a nemzetmentő hős és az új állam első embere már nem azonos.

Az éjszakai békés, gondolatbeli utazásnak, vízi világnak, a csendes, nyugodt képeknek a leírása után fények villannak elő. Hirtelen csap magasra a lelkekben a harci kedv: mindenki képes arra, hogy akár a legnagyobb áldozatot is meghezozza.

Előtörnek a nap sugarai: feldereng egy nép függetlenségének, önma-  
ga megmentésének a hajnala.

Néhány dal szól hozzánk különböző korokból. Gazdag lelki lángolá-  
sok örök tűzű fényei. Remélem, hogy magyar nyelven is tovább lobog  
tiszta láng-varázsuk.



KOMÁROMY SÁNDOR

## ***A szabadvers Tolnai Ottó gyermeklírájában***

A vajdasági magyar irodalom értékes és sajátos része a határon túli, s egyben az egyetemes magyar irodalomnak.<sup>1)</sup> Sajátossá teszi 1945 utáni helyzete, irodalmi fórumainak, műhelyeinek magyar nyelvű művelődési-irodalmi szándéka, alkotóinak teljesítménye. Ez alkalommal a vajdasági gyermekirodalom egyik, talán kevésbé ismert vonását villantjuk fel, amelyek elsősorban a gyermeklírára, Tolnai Ottó gyermekverseire vonatkoznak.

Szándékunk az, hogy a határon túli gyermeklíráról adjunk hírt, miután e témakörben általában is kevés közlemény jelenik meg a hazai szakmai folyóiratokban. Tesszük ezt nemcsak azért, mert gazdag irodalomról szólhatunk, hanem mert már az alapfokú osztályokban is foglalkoznunk kell a határon túli magyar irodalommal.<sup>2)</sup> Természetesen, a választás joga a tanítóé, a tanaré, jelen gondolatok elsősorban a tájékoztató-dásban segíthetnek.

A részletek előtt célszerű a vajdasági irodalom utóbbi néhány évtizedének főbb tényeire is utalni, hiszen ezek fontosak lehetnek a gyermekirodalom, a gyermeklírát alkotói teljesítményeinek megítélésében. A vajdasági irodalomban a II. világháborút követően a magyar irodalmi élet megindulását 1950-ben a *Híd* című folyóirat kiadása jelentette. A hatvanas években bővült a magyar nyelvű irodalom mozgástere, a *Képes Ifjúság* mellett csoportosult egy fiatal nemzedék, amelyet igen határozott avantgárd törekvések jellemeztek. Majd a *Képes Ifjúság* 1961-ben *Symposion* névvel mellékletet indított. Az 1965-től már önálló folyóiratként megjelenő *Új Symposion* mellett találunk több olyan alkotót, akik a vajdasági gyermekirodalom új vonulatait is jelentik: Tolnai Ottó, Jung Károly, Gion Nándor, Csorba Béla, Tari István, Brasnyó István, mellettük Pap József, Fehér Ferenc munkássága is figyelemre méltó.

A Symposion és az Új Symposion közel három évtizedes működésével a vajdasági irodalom meghatározó orgánumává vált, amelyet a vajdasági avantgárd művészeti, irodalmi törekvéseknek is meghatározó műhelyeként kell számon tartani. Külön is kiemeljük azt, hogy Tolnai Ottó 1969-től a lap főszerkesztője volt. A folyóirat körüli viták, ütközések, a folyóirat betiltása, a börtönbüntetések a hatalom tűrőképességének szintjét is jelezték. A folyóirat rehabilitációja 1989-ben, a rendszerváltás előszeleként történt meg.

Az elmúlt években a vajdasági irodalomról több olyan tanulmány, kötet is megjelent, amelyek sokkal árnyaltabban értékelik, és főként kritikával illetik a korszak irodalmi életét, az alkotói teljesítményeket. Különösen Vajda Gábor<sup>3)</sup> munkájára kell gondolnunk, aki több ponton is meghaladja Bori Imre közismert irodalomtörténetét,<sup>4)</sup> új szempontokkal dolgozva árnyaltabb képet alakít ki az olvasóban a vajdasági irodalomról. Hasonló Thomka Beáta Tolnai Ottóról írt munkájának szemlélete is. Sajnos, ezek az értékes munkák sem részletezik a vajdasági gyermekirodalom, gyermeklira létezését, esetenként csupán egy-egy kötet jelzésére kerül sor.

A létező s egyre inkább magára találó vajdasági magyar gyermeklira értékeit és alkotói szándékokat is jelez az, hogy Újvidéken, 1978-ban megjelent a *Messzike* című kötet, amely harminchárom költő több mint száz versét tartalmazza.<sup>5)</sup> A kötet diagnózis-értékű, jelzi merre tart a líra, mit fogad el, és mit utasít el, hogyan jelöli ki saját esztétikai-poétikai mozgásterét.

Figyelemre méltó az a tanulmány, amelyet Bányai János írt a *Messzike* megjelenése alkalmából: „*Messzike*, egyszeri nekifutás, persze nem teheti jóvá a mulasztásokat; nem is ez a szándéka, előzményének, a *Versek éve* 1978-nak sem lehetett ez a célja. De felhívja a figyelmet a gyermekvers fontosságára, arra, hogy a költészet, a nemzetiségi költészet, nem hagyhat figyelmen kívül egy olyan alkotási teret, amilyen egészében a gyermekirodalom, kiváltképp a gyermekvers. Ha az oktatás és az irodalomkritika figyelme ezután fokozottabban irányul a hazai gyermekirodalomra, a *Messzike* elérte célját, holott ettől sokkal többre hivatott, elsősorban annak köszönve, hogy a több mint száz vers nagyobbik fele meg-

kísérelte kiszélesíteni a gyermekvers tartalmi érdeklődésének terét, és az eddigi költői gyakorlattól eltérő, vagy részben eltérő formai megoldásokat is felkínált...<sup>6)</sup> Bányai János egyébként a Symposion-kör egyik kiváló kritikus-tanulmányíró egyénisége, a lírai ötvözetű esszé művelője, aki a vajdasági gyermeklíráról eddig talán az egyik legjobb és mértékadó elemzést adta.

A gazdag és sokszínű vajdasági gyermeklírából a következőkben *Tolnai Ottó* gyermekverseinek sajátosságairól lesz szó, amelyek költői szemléletben, képalkotásban, poétikai eszközökben eltérőek ugyan, de egyben a líra más-más értékeit képviselik. Tolnai Ottó kötetének versei az avantgárd tradíciók, a neoavantgárd jegyében fogannak: a szabad asszociáció, a modern versszerkesztés, a hagyományostól eltérő témaválasztás, a gyermeklíra határainak kitérítése, a depoetizált szabadvers,<sup>7)</sup> s mindez a köznyelv és költői nyelvhasználat közelítésében jelenik meg. Természetesen nemcsak Tolnai Ottó gyermekverseiben lelhetjük fel mindezeket, hanem másoknál is: Domonkos István, Brasnyó István, Csorba Béla és mások költészetében is jelen vannak a részben hagyományörző, valamint az avantgárd tradíciók felé mutató elemek.

Tolnai Ottó (1940)<sup>8)</sup> a legtermékenyebb és legsokoldalúbb vajdasági írók egyike. A hatvanas évektől kezdődően a vajdasági avantgárd irodalom egyik mértékadó képviselője. „Rilkétől a beatirodalomig, a képcsodától a dadaizmusra emlékeztető montázsig és a kollázsig haladva szüntelen metamorfózisokban élve, a verstől az esszéig, a kísérleti regénytől a drámaig rendre kipróbálta az irodalom műfajait: irodalmunk kísérletezője és világunk egyes vonásainak új szenzibilitású ábrázolója, akitől az ízlés provokációjának gondolata sem idegen” – írja róla Bori Imre.<sup>9)</sup>

Bori Imre minősítését ki kell egészítenünk egy gazdagító elemmel, hogy ti. Tolnai Ottó a magyar nyelvű gyermeklírában is maradandót alkotott. Nemcsak több kötetre való verssel gazdagította az egyetemes magyar gyermeklírát, hanem az Új Symposion nemzedékéhez is tartozó jugoszláviai költők gyermekverseit adja közre Pap Józseffel és Domonkos Istvánnal együtt 1978-ban, a már idézett *Messzike* című kötetben. Pap Józsefről és Domonkos Istvánról tudnunk kell, hogy mindketten írtak

gyermekverseket, köteteik a Vajdaságban igen népszerűek az olvasók körében. Domonkos István és Tolnai Ottó irodalmi munkásságában több közös esztétikai vonatkozást ismerhetünk fel, mindemellett a közös soron alapuló barátság is összekapcsolja életüket. A hatvanas-hetvenes években a hivatalos vajdasági irodalmpolitika kihívásnak, szembenállásnak, tiltakozásnak minősítette Tolnai, Domonkos és mások tevékenységét. A támadás a hatalom részéről elsősorban ideológiai töltetű és szándékú, célja a kritikai gondolkodás megszüntetése. Valójában ma már bebizonyosodott, hogy ennek a nemzedéknek a közös fellépése, „gerillaharca” valós és indokolt volt.

Thomka Beáta Tolnai Ottóról szóló monográfiájában írja a költő alkotói szemléletéről: „A versek kezdettől fogva metrum, rím és interpunkció, rendszerint nagy kezdőbetűk nélküli szabadversek: a formálás hagyományos eszköztárának mellőzése tehát egy változatlanul érvényesülő koncepció megnyilvánulása. A versritmus szintaktikai vagy gondolati alapú, a nyelvi egységek, gondolatok, képegyüttesek tagolódásából eredeztethető. A rövid, néha mindössze egyszavas sorok mondatok felaprózásaiból származnak... A metrikai, grammatikai, retorikai szerkezetek, alakzatok elutasítása valamely spontán, depoetizált, köznyelvi közlés folyamatossága nevében történik.”<sup>10)</sup>

Tolnai Ottó gyermekverseiben sincs ez másképpen! Verseiben nincs más esztétika, nincs más költői attitűd, poétikai rendező elv. Ismét tanúi lehetünk annak, miként ez az értékes gyermeklíra esetében természetes, hogy nincs külön és nem is lehet más értékrend és esztétika. Az irodalom egységes egész, amelynek vannak felnőtt és gyermekkorú olvasói, befogadói. Azaz a gyermeklíra szempontjából is: a vers az vers, bárki legyen az olvasója! Méltán sokat idézett példája e költői szemléletnek a hazai gyermeklírában Weöres Sándor költészete, a Bóbita című kötet genezise, verseinek tartalmi-formai világa.

Tolnai Ottó gyermekverseit a Messzike antológiában olvashatjuk először. A kötet kilenc versét közli, amelyek a későbbi *Elefántpuszi* címűben újból megjelennek. A mintegy másfélszáz éves magyar gyermeklírában járatos olvasó minden bizonnyal meglepődik Tolnai Ottó versszövegein. Megszokta a világos költői képeket, az igényes költői kifejező eszközöket,

alakzatokat, a csengő-bongó rímeket, a bravúros ritmust, a szabályos és fegyelmezett verselést, sőt esetenként a szimultán versformációkat, szóval mindazt, amit hagyományos értelemben jó versnek fogadunk el. Tolnai Ottó köteteiben általában nem ilyen verssel találkozunk, nem a megszokott versélményben lesz részünk, sőt még az is előfordulhat, hogy értetlenül állunk egy-egy, a dadaizmust idéző szöveg előtt, nem értjük, idegen tőlünk. Ez a költészet merőben más, mint a hagyományörző magyar gyermeklír. Tartalmában és formájában szokatlan, újszerű.

Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a szabadvers XX. századi költői formáció, hiszen már a XIX. században is megtalálható a világirodalomban (Walt Whitman, William Blake költészetében), a magyar irodalomban bizonyos tekintetben eltérő értelmezésben jelenik meg (Kazinczy Ferenc, Petőfi Sándor). Újabban a hazai kortárs gyermekköltészetben, Kassák Lajos, Weöres Sándor, Csoóri Sándor, Orbán Ottó verseiben találunk kapcsolódó pontokat. A határon túli gyermeklírából – s ez talán nem meglepő – elsősorban a vajdasági lírában (Csorba Béla, Tari István, Brasnyó István köteteiben) gyakoriak hasonló versszövegek. A szabadvers műfaji értelmezésénél tekintettel kell lenni arra is, hogy nem azonos a prózaverssel, prózakölteménnyel, ez utóbbi – a tartalmi elemeken túl – elsősorban sortördelésében, írásképeiben tér el.

Tolnai Ottó Elefántpuszi című kötete, amely sorrendben a költő első önálló gyermekverseit tartalmazza, alcíme szerint „versek koravén gyerekeknek”. A kötet cím nyelvi telitalálat, az „elefántpuszi” egy kamaszjáték megnevezése, amelyet elsősorban egymás bosszantására, „cikizésére” találtak ki. Az alcímben is kifejeződő tartalom a tizenéveseket idézi. Az író, költő apa kitűnően ismeri ezt a korosztályt, mint ahogyan a kötet záró verse (utószó) is utal rá, saját gyermeke is hitelesíti verseit.

Az Elefántpuszi kamaszokról szól, kamaszoknak! Ráismerhetünk erre a korosztályra, gondolkodására, esetenként felnőtt-pukkasztó magatartására, világlátására és értésére vagy másként gondolkodására:

*ettünk tatárt*

*voltunk pesten és budán*

*a flamingónak éppen olyan émelvítő színe van*

*mint a nagymama békebeli kombinéjának*

áztattam magam a gellértben soká  
 egy sárga vizet okádó indigóoroszlán alatt  
 a hősök terén beszélgettem a vezérekkel  
 olyan felemelő lett volna ha valaki felemel hozzájuk  
 és sorban megkopogtathatom a bronzormányukat  
 a népstadionban láttuk a görögök vereségét  
 és az egyik antikváriumban megvettem végre  
 apa kedvenc gyerekkori könyvét a tizenötéves kapitányt  
 aztán meg ettünk tatárt  
 ez a divatos kaja most a pesti srácok között

Íme a szabadvers! Írásképe versszerűen tördelt, ugyanakkor hiányzik a hagyományos versformálás eszköztára: kisbetűs versszöveg rím nélkül, a központosítás teljes mellőzése, szabad asszociációk sorozata. Fel kell figyelniünk egy alapvető versépítő elvre, a mellérendelő mondattagolásra, a köznyelvi szint dominanciájára. Hasonló a leltárszerű felsorolás, a gondolat-élményi párhuzamok hullámszerűsége, amely a szöveg sajátos „ritmusát” adja. Az állítmányok összekapcsolják a gondolatsort, bővítik és mozgalmassá teszik a szöveget. A vers alapja egy kirándulás élménye, amelyet egyes szám első személyben egy tizenéves kamasz részletez. Részletez úgy, ahogyan ő látja a világot, amit észrevett, ami megragadta, s mindehhez hozzákapcsolja saját gondolatait. Az Elefántpuszi verseit olvasva óhatatlanul Nemes Nagy Ágnes és Szabó Lőrinc Lóci-és Kisklára versei jutnak eszünkbe, azok a szövegek, amelyekben a gyerek rácsodálkozik a világra, és próbálja megérteni – főként saját életélményei, tapasztalatai alapján – annak minden részletét.

Tolnai Ottó a szabadverseiben – s ez érték – a játék is jelen van, abból a fajtából ahogyan a kamasz értelmezi a világot. Szellemes az azonos szóalakra épülő játékos-humoros versépítkezés a következő szövegben. A *nincs píz* című vers a korábbi Messzike antológiában is megjelent:

*nincs píz*

*nincs píz*

*nincs píz*

*egész nap csak ezt hallom*

*nincs píz*

*nincs píz*  
*már megbillenek tőle*  
*meg mint a pisai torony*  
*nincs píz*  
*nincs píz*  
*nyissunk pizza-boltot mi is*  
*és majd lesz píz*  
*lesz píz döggivel*  
*pisai pizzát*  
*pisai pizzát*  
*majd én kiabálom*  
*pisai pizzát vegyenek*  
*pisai pizzát egyenek*  
*és dől a píz*  
*és billen a píztorony*

A probléma és annak praktikus megoldása egyszerű a kamasz számára. A szöveg központozás nélküli, csupa kis betűs szóalak. A vers pillérszavai: píz, pizza, pisai és ezek szóösszetételes kapcsolatai. Voltaképpen e három szó jelentés-együttesére, szabad asszociációjára épül a vers. A szinte soronként ismétlődő pillérszavak sajátos zeneiséget kölcsönöznek a szövegnek. A formációt tekintve érezhető bizonyos gondolatritmus vagy párhuzamosság is, amely elsősorban az ismétlésekből fakad. A „nincs píz” szerkezet hétszer fordul elő a szövegben, refrénszerűen ismétlődik, határozottan nyomatékosítja a gondolatot. Ugyanakkor egyik pólusa is a vers diszharmoniajának, az ellentétnek. A hirtelen váltás a szöveg közepén található. A *nincs píz – lesz píz* gondolatkapcsolat mintegy összefogja az egész kompozíciót. A versszerkezet éppen ezért kerek, egész és hiánytalanul lezárt. A rímalkotásban az ismétlések fontosak, ti. ebből jön létre a „rím”. Szellemes, játékos változat a „vegyenek – egyenek” rimkapcsolat. A *píz* nyelvi alakja regionális használatú.

Tucatjával idézhetnénk hasonló szövegeket Tolnai kötetéből, amelyek mind szabadversek (*puccs, az őzagyak, dudálj, paraszt leszek, mennyire kivagyok, van lila van* címűek és mások). A jelzett versszövegek alkalmas példái lehetnek a szabadvers depoetizált formációinak, a szabad asszociációk értelmezésének, versmondattani sajátosságainak.

Az 1986-os kiadású *Rokokokokó* című kötetben sincs szemléleti váltás Tolnai Ottó korábbi verseihez képest. A kötetben ismét egy kamasz töprengéseiről olvashatunk, ez alkalommal pályaválasztási dilemmák részletezését. A forma ismét szabadvers, abból a változatból, amely szabadabban bánik a műfaj adta lehetőséggel.

Tolnai Ottó gyermeklírájának néhány elemét villantottuk fel, elsősorban azzal a szándékkal, hogy a határon túli gyermekirodalom valós értékeire, változatosságára és egyben szépségére hívjuk fel a figyelmet.

### JEGYZETEK:

<sup>1)</sup> A téma vizsgálata része az újabb határon túli magyar gyermeklira kutatásának, amely a szerző önálló kutatási programja. *K.S.*

<sup>2)</sup> Lásd bővebben: Az alapfokú nevelés-oktatás kerettanterve. Munkaanyag, Magyar nyelv és irodalom 1-4. évfolyam, Célok és feladatok, Oktatási Minisztérium, 2000. ápr., 9-12.

<sup>3)</sup> Lásd bővebben: VAJDA GÁBOR: A magyar irodalom a Délvidéken Trianontól napjainkig. Bereményi Kiadó. É. n.

4) BORI IMRE: A jugoszláviai magyar irodalom rövid története, Újvidék, Fórum, 1993.

5) Messzike. Jugoszláviai magyar költők gyermekversei. Újvidék, Fórum, 1979. Összeállította: DOMONKOS ISTVÁN, PAP JÓZSEF, TOLNAI OTTÓ. Lásd még: KOMÁROMY SÁNDOR: A határon túli magyar gyermekirodalmakról, Magyartanítás, 1999. 5. sz. 15-19.

6) BÁNYAI JÁNOS: Mit jelent a Messzike? In: Messzike, i. m.: 93-94.

7) A szabadvers fogalmáról a közismert poétikai szakirodalom bő tájékoztatást ad. Lásd bővebben: BÁRDOS LÁSZLÓ. SZABÓ B. ISTVÁN, VASY GÉZA: Irodalmi fogalmak kiegészítéssel, Tanlexikon, Bp., 1999. 398-399.; ALFÖLDY JENŐ: Irodalmi fogalomtár A-Z, Bp. 1993. 245-246. SZERDAHELYI ISTVÁN: Irodalomelmélet mindenkinek, Bp., 1996. 281-284.

8) Gyermekvers-kötetei: Messzike. Jugoszláviai magyar költők gyermekversei. Fórum, Újvidék, 1978.; Elefántpuszi, Verseik koravén gyerekeknek, Újvidék, Fórum, 1982. Rokokokokó, Újvidék, Fórum, 1986.; Cápácskám: apu. Gyermekvers. Újvidék, Fórum, 1989.

9) Lásd: BORI IMRE: A jugoszláviai magyar irodalom rövid története, Újvidék, Fórum, 1993. 214.

10) THOMKA BEÁTA: Tolnai Ottó, Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 1994. 18.



ROBERT FRANCE – DERDA ISTVÁNNÉ TÓTH ILDIKÓ

## ***Nyelvek vonzásában***

### **Bevezető helyett**

*Robert France* angol anyanyelvi lektor 1999 októberében érkezett a Miskolci Egyetem Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolai Karára az angol SOL (Service for Open Learning) nonprofit szervezet keretében, hogy hallgatóinknak angol nyelv- és stílusgyakorlatot oktasson. Ő folytatja azt a munkát, amelyet az angol idegennyelv-oktató tanító szak 1990. évi beindításával elkezdünk. Azóta számos angol és amerikai lektor oktatott főiskolánkon: Al Bellini, Helen Tombropoulos, Annalisa Colburn, Paula Marca (USA), illetve Douglas MacLean, Florence Lawson, Joyce Poole és Jean Bell (Nagy-Britannia).

### **Robert France vall eddigi életútjáról**

Felkérést kaptam arra, hogy írjak pár sort magamról, eddigi életemről és arról, kiféle-miféle is az az ember, aki angol létére eljön Magyarországra tanítani.

Először is szeretném leszögezni, hogy bár már évek óta tanítok angolt és svéd nyelvet, valamint alkalomadtán izlandi nyelvet, mégis elsősorban inkább műfordítónak tartom magam, mint tanárnak. Mindig mély elkötelezettséget és érdeklődést tanúsítottam a nyelvek iránt és emiatt fiatal koromban, közvetlenül az iskoláim befejezése után éveket töltöttem külföldön, főleg az északi országokban abból a célból, hogy tanulmányozzam a különböző nyelveket az adott társadalmi közegben. Ezáltal inkább volt módom megismerni az élő, állandóan változó nyelveket, mintha azokat száraz, elvont formában tanulmányoztam volna egyetemeken vagy főiskolákon. Céлом elérése érdekében a legkülönbözőbb állásokban dolgoztam, így voltam mezei- és gyári munkás, pincér, idegenvezető, utazási iroda ügyintézője, dokkmunkás, hajóépítő, építőmester, grafikus és

tanár. Ez alatt az idő alatt, ahogy nyelvi kifejezőképességem gazdagodott, időnként különböző fordítói és tolmácsolási feladatokat láttam el. Jártam Spanyolországban, Görögországban, Izlandon és Svédországban, ahol a fentebb említett nyelveket tanítottam. Dolgoztam a Brit Munkaügyi Minisztériumnak is.

Ezt az életmódot folytattam kb. tíz évig, amikor is rájöttem, hogy a megszerzett tudást felsőfokú tanulmányokkal tehetem teljesebbé, így beiratkoztam a Londoni Egyetemre. Ott főleg svéd és izlandi nyelvet tanulmányoztam, de elég alapos felkészítést kaptam bokmal, nynorsk (a norvég nyelv két modern formája) és a dán nyelvből. Érdeklődési köröm fontossá tette az ó-izlandi nyelv tanulmányozását is, amely a vikingek, a sagák, s az északi történelem és irodalom klasszikus korszakának a nyelve volt. Ezen kívül szükségesnek tartottam, hogy kiegészítsem az egyetemi képzésem azzal, hogy a faeroese nyelvet is tanuljam, mivel ez a nyelv az ó-nyugat-norvég és az ó-izlandi nyelv elbűvölő keveréke. Ennek XIX. századi izlandi írott változata megvilágította számomra, hogy mennyire logikus az angol helyesírás.

A Londoni Egyetemen végzett legérdekesebb kutatásaim a runaíráshoz kapcsolódnak. Ezt általában csak az északi országok archeológusainak szűk köre ismeri. A runaírás tudománya azon feliratok megfejtésével foglalkozik, amelyeket faeszközökön, díszítéseken, fémbetéteken, ékszereken, valamint a Skandinávia-szerte található köemlékműveken lehet megtalálni mint a skandinávok jelenlétének bizonyítékait az i.sz. IV. századtól kezdve a középkorig. Maga a „runa”, amelyből a runatudomány vagy runaológia elnevezés származik, (ez egy egyébként eléggé meghökkentő modern angol megnevezés) tulajdonképpen alig több, mint egy ábécé, de ennek tanulmányozása sokat elárul a keletkezése idején folyó életvitelről, a mindennapi dolgokról, a szókincsről, az írástudás akkori fokáról egészen a törvénykezés szabályai és a történelmi események költői formában való megjelenítéséig. Képet kaphatunk általuk az akkori dialektusokról és az ős-északi nyelv három vagy négy különböző, önálló nyelvvé való formálódásáról. A runatudomány fontos elsődleges forrás mind az archeológusok, történészek, nyelvészek, mind az északi irodalmat tanuló hallgatók számára. Ezen feliratok tanulmányozása

megköveteli a szigorú, következetes munkát, s így számomra is igen érdekes és eredményes kutatómunkát jelentett.

A Londoni Egyetem elvárja a skandináv nyelveket tanuló hallgatóitól, hogy egy teljes évet valamely skandináv országban töltsenek. Én Svédországot választottam, ahol egyrészt angolt tanítottam egy gimnáziumban, de ahol sikerült megszereznem a svéd állami nyelvvizsgát is, amely lehetővé tette számomra, hogy egy ottani egyetemen folytassam tanulmányaimat. Végül felvettek az Uppsalai Egyetemre, ahol fonetikát, az északi nyelvek nyelvészetét és svéd irodalmat tanultam. Időnként műfordítóként is dolgozhattam, amikor az egyetemi tanárok publikációit, cikkeit és diszertációit angol nyelvre fordítottam, vagy az odalátogató üzletemberek tolmácsa voltam. Időnként évfolyamtársaimnak is tanítottam angolt.

Mire elvégeztem a Londoni Egyetemet, kedvet kaptam a műfordítás-hoz, mivel az számomra igazi kihívást jelentett, így a diplomám kézhezvétele után fordítói állást kerestem. Ez nem is volt olyan egyszerű, mivel viszonylag kevés az északi nyelveken írók száma, és a már pályán lévő műfordítók görcsösen ragaszkodnak az elért pozíciójukhoz. Mindazonáltal sikerült ún. kereskedelmi fordítóként elhelyezkednem az e nyelvekre specializálódott egyik brit fordítóirodánál. Itt különféle dokumentumokat, turisták számára készült kiadványokat, újság- és folyóiratcikkeket, kereskedelmi szövegeket fordítottam, sőt egy ízben még a svéd szívritmus-szabályozó előnyeiről is fordítottam egy cikket dánból és svédből. De azon oknál fogva, hogy csak mint tartalék műfordító dolgozhattam és egyre kevesebb munkát kaptam, egy év elteltével beiratkoztam a brit magisteri fokozatnak megfelelő posztgraduális, északi nyelvekkel foglalkozó kurzusra a Rejkjaviki Izlandi Egyetemre. Itt többféle munkát vállaltam, hogy előteremtsem a tanulmányaimhoz szükséges összeget. Végül is sikerült fordítóként elhelyezkednem, és egyetemi publikációkat és előadásokat fordítottam svédből, dánból és izlandiról angol nyelvre.

Izland különleges ország abból a szempontból is, hogy nagymértékben függ a kontinens skandináv országaitól. Sok egyetemi hallgató tölt hosszabb-rövidebb időt Dániában, Svédországban és Norvégiában és gyakran előfordul, hogy a posztgraduális tanulmányaikat kizárólag az anyaországon kívül folytatják. Mindez oda vezetett, hogy sok fordítani-

való akadt, bár ez nem jelentett hathatós anyagi segítséget. S habár nagyon élveztem egyetemi éveimet Rejkjavikban, megfelelő anyagi erőforrások híján nem tudtam megszerezni a kurzus végén a diplomát.

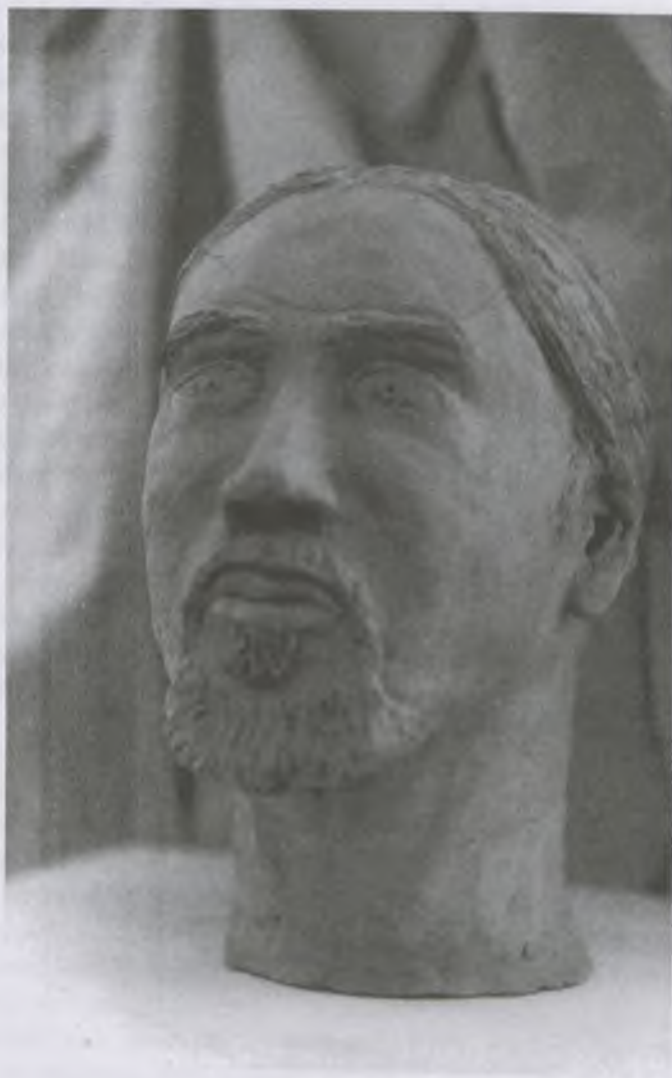
Amint azt a bevezetőben is említettem, elsősorban műfordítónak tartom magam, de már évek óta angol nyelvtanárként is tanítok. Ennek az az oka, hogy bár viszonylag jól fizetett kereskedelmi fordítóként dolgozhattam, nem elégített ki ez a fajta munka, s egyre inkább a műfordításhoz vonzódtam, amely ugyan nem túl jövedelmező állás, mégis másfajta örömeket és kihívásokat jelent számomra, mint az addigi munkám. Amellett a műfordítás jól megfér a tanítással. Műfordítóként viszonylag kötetlenebbül, sürgető határidők nélkül lehet dolgozni, de kell valami állandó jövedelmi forrás is és ez számomra az angol nyelv oktatása. Mivel a továbbiakban szeretnék anyanyelvi közegben dolgozni, célom az, hogy Svédországban, Izlandon vagy a Faeroe Szigeteken találjak nyelvtanári állást.

Jelenleg két regény fordításán dolgozom, s bár nem megrendelésre fordítok, reményeim szerint az egyik regény lefordításával lehetőségem nyílik arra, hogy bekerüljek az északi nyelvek műfordítóinak közösségébe. A művek egyike *Einar Kárasón* izlandi író trilógiájának első kötete, melynek címe: *Ördögök szigete*. A mű azokkal a drasztikus változásokkal foglalkozik, amelyeken Izland a II. világháborúban keresztülment, amikor brit illetve amerikai légitámaszpontot létesítettek Rejkjavik közelében egy olyan helyen, amely azelőtt viszonylag elmaradott mezőgazdasági vidék volt. A regény ezzel a kulturális sokkhatással és annak hatásával foglalkozik. Ezekre a „gonosz” külső hatásokra utal a címben az „ördögök” kifejezés is. Egyrészt ez sok tekintetben egy tipikusan skandináv regény, tulajdonképpen a történelem eseményeinek bemutatása egy családregegyen keresztül. Másrészt viszont tipikusan izlandi is, s mint ilyen, érdekes az angolul olvasó közönségnek.

A másik mű, amelyen jelenleg dolgozom, *Jógvan Isaksen* faeroe nyelven írt regénye, nem annyira tipikusan skandináv. Az író a dániai Koppenhágai Egyetem nyelvészprofesszora, s már számos regénye jelent meg, valamennyi Raymond Chandler stílusában. (Chandler a 40-es és az 50-es évek híres filmszövegkönyv írója volt. Filmjeiben sokszor Humph-

rey Bogart játszotta Philip Marlowe detektívfelügyelő szerepét.) Isaksen regénye a *Csendes nyári est* a Faeroe Szigeteken játszódik. Meglepő, hogy bár a szigeten emberemlékezet óta nem történt gyilkosság, mégis öt erőszakos haláleset történik a negyedik fejezet végére. A fő kihívás számomra az, hogy ugyanazokat az érzelmeket keltsem az angol olvasóközönségben, amelyet a könyv a faeroe olvasóközönségből kiváltott. Isaksen nagy örömet leli abban, hogy az idegen, városias nyelvi fordulatokat vidéki környezetben használja, miközben a rendkívüli cselekmény szálait meghökkentő módon bonyolítja. Ennek a nyelvhasználati ellentétnek a bemutatása az, amire a fordításnál leginkább ügyelni kell, azaz hogy bemutassam az angolul olvasóknak a városias kifejezésmódot az álmos vidéki, ugyanakkor bizarr történéseken keresztül. Ez az ami miatt kedvelik Isaksent a faeroe olvasók is, és ha ezt a jellemző vonását a regénynek elveszítjük a fordítás során, szimpla krimivé degradálnánk, amely akár máshol is lejátszódhatna. Akkor viszont a szerző írói képességeit is sérelem érné.

Kárason és Isaksen mai írók, akik már eddig is sok művet írtak, s még sokat is fognak írni. Lehet, hogy én leszek az a kiválasztott, aki lefordíthatom más műveiket. Ezért szeretnék a jövőben Skandináviában tanítani és a szabadidőm nagy részében műfordítói passziómnak hódolni.



**KISS ISTVÁN**  
szobra





**NAGY DEZSŐ**  
olajfestménye



SÓSTÓI PÁLNE

## ***A sárospataki kollégium diáktársadalmának vizsgálata szám adatok tükrében (1790-1848)***

16

Iskolatörténeti kutatásainkat illetően – úgy vélem – nem elégedhetünk meg egy adott oktatási intézmény kerettörténetének megrajzolásával, valamint az ott folytatott oktatás tartalmi és metodikai kérdéseinek vizsgálatával csupán. Fontosnak vélem azt is a vizsgálat tárgyává tenni, hogy az iskolák pedagógiai munkájának mi volt a funkciója az őket fenntartó társadalom egészében.

Fontosnak tartom továbbá annak a feltárását és megállapítását is, hogy egy-egy jelentősebb iskola diáktársadalma mely társadalmi rétegből, vagy rétegekből toborzódott, mekkora területnek formálta műveltségét, tudását, biztosította értelmiségképző funkcióját. Vallom, hogy egy adott iskola jelentőségét, szerepét társadalmi és földrajzi hatósugarán is mérhetjük!<sup>1)</sup>

Kutatómunkámat ezen gondolatok indították el, s motiválták. Feladatul tűztem ki a sárospataki Református Kollégium diáktársadalmának vizsgálatát származáshelyét és társadalmi hovatartozását illetően a Kollégium történetében 58 évet átölelve, 1750-től 1848-ig. Bizonyítani kívántam, hogy a sárospataki protestáns iskolakollégium milyen jelentős szerepet játszott a társadalomfejlődés egyik alapvető kérdését illetően: az értelmiségképző funkcióját tekintve is.

Kutatómunkámat a Tizsáninenni Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményei Levéltárában, Sárospatakon folytattam. A tájékozódó forrásokat jelentették számomra az akadémiai tagozat vonatkozásában: az ún. Iskolai Táblázatok (Tabella generalis studiosorum Togatorum et non Togatorum), valamint a subscribáltak anyakönyve (Legibus

Collegii huius Hevetica Confessioni adrictorum SN. Patakiensis hodierna solemniter publicatis, subscribimus et nos ad exactam ea undem observentiam obligamus). A két nyilvántartás között a hallgatók számát illetően jelentős eltérést találtam az Iskolai Táblázatok javára. Statisztikámban az Iskolai Táblázatok számadataival dolgoztam. Minden esetben a két szerkeszter átlagát vettem. Vizsgálataim során kísérletet tettem annak hozzávetőleges meghatározására is, hogy 1790-től 1848-ig összesen hány diák tanulhatott több-kevesebb ideig a pataki kollégium alsó és felső tagozatán. A jelzett időszak 16 tanévéről hiányos, töredékes feljegyzéseiket találtam, ennek ellenére azonban bizton állítható, hogy évente 1000 fölé alakult az tanulói összlétszám a kollégiumban.

Minden túlzás nélkül állíthatom, hogy a vizsgált korban (58 év alatt) több mint 60.000 ifjút részesített a művelődés javaiban az iskola. Ebből csupán a gimnáziumi tagozaton a regisztrált adatok alapján 38.571 diák tanult a vizsgált időszakban. Számuk azonban feltételezhetően jóval 40.000 fölé alakulhatott. Az akadémiai tagozaton a meglévő adatok alapján megállapítható, hogy regisztráltan 15.609 fő tanult, azonban a hiányzó adatokat megbecsülve számosságuk 20.000 körül mozgott. Ezek az adatok beszédesen igazolják a Kollégium országos szinten sem elhanyagolható szerepét, az általános haladás érdekében végzett szolgáltatásának nagyságát és eredményességét.

Figyelemmel kísérhettem a tabellák alapján azt is, hogy az egyes időszakokban honnan és milyen arányban verbuválódtak a diákok, milyen megyékből valók, mekkora volt ennek az iskolának a vonzási köre, mely települések lakói látogatták legszámosabban. Vizsgálódásaimat ez irányban először az akadémiai tagozat hallgatósága körében végeztem. Az akadémiai tagozat átlagosan az tanulói összlétszám harmadát adja.

A legnagyobb felfutás a számosságot illetően az 1797-től 1805-ig terjedő időszakban volt, majd újra emelkedő tendenciát találunk 1825-től 1835-ig, és végül 1846-47-ben újra 400 fölé emelkedett az akadémiai hallgatók száma. A teológus és joghallgatók száma 2:1 arányú viszonyulást mutat. A teológus hallgatók száma minden tanévben meghaladta a világi pályára készülők arányát. A vizsgált időszak 12 tanévében a joghallgatók száma meghaladta a 100 főt is. A pesti egyetemen a joghallga-

tók száma 1793/94-ben 105 fő, 1846/47-ben 149 fő. Ha az összehasonlítást az ország egyetlen egyetemének joghallgatói létszámát tekintve megtesszük, megállapíthatjuk, alig marad alul a pataki Kollégium. Ez a jelentős feljutás valószínűleg Kövy Sándor iskolateremtő személyiségének, jogtanári működése sikerének tudható be.

Kigyűjtöttem évenkénti bontásban is a teológus (togatus) és joghallgatók (non togatus) származáshelyét megyék szerint. Milyen következtéseket vonhattam le, állapíthattam meg? Az akadémiai ifjúság esetében 12.504 fő származáshelye nyomon követhető; 35 vármegyéből verbuválódott ez a diáksereg. Százalékosan kifejezve a következő megyékből kerültek hallgatók az akadémiára a vizsgált időszakban:

Borsod:	1767 fő	(13,68 %)
Abaúj:	2059 fő	(15,94 %)
Zemplén:	2897 fő	(22,42 %)
Szabolcs:	1792 fő	(13,87 %)
Szatmár:	1003 fő	(7,76 %)
Ung:	536 fő	(4,14 %)
Bereg:	642 fő	(3,18 %)
Gömör:	621 fő	(4,8 %)
Kishont:	71 fő	(0,54 %)
Pest:	127 fő	(0,98 %)
Bars:	28 fő	(0,21 %)
Nógrád:	48 fő	(0,37 %)
Komárom:	18 fő	(0,13 %)
Fejér:	8 fő	(0,06 %)
Baranya:	1 fő	(0,007 %)
Bács:	47 fő	(0,36 %)
Bihar:	50 fő	(0,38 %)
Szepes:	54 fő	(0,41 %)
Zólyom:	12 fő	(0,09 %)
Máramaros:	73 fő	(0,56 %)
Trencsén:	5 fő	(0,03 %)
Heves:	74 fő	(0,54 %)
Ugocsa:	74 fő	(0,54 %)
Túróc:	12 fő	(0,09 %)
Veszprém:	24 fő	(0,18 %)

Somogy:	4 fő	(0,03 %)
Sáros:	56 fő	(0,43 %)
Nyitra:	15 fő	(0,11 %)
Torontál:	48 fő	(0,37 %)
Csongrád:	4 fő	(0,03 %)
Liptó:	21 fő	(0,16 %)
Temes:	32 fő	(0,24 %)
Pozsony:	6 fő	(0,04 %)
Arad:	21 fő	(0,16 %)
Hunyad:	4 fő	(0,03 %)
Morávia:	8 fő	(0,06 %)
Csehország:	66 fő	(0,51 %)
Bizonytalan:	176 fő	(1,36 %)

Ebből a felsorolásból is kitűnik, hogy zömmel az egyházkerület megyéi adták a hallgatók nagy számát, de joggal nevezhető a Kollégium az egész ország iskolájának is.

A származáshely vizsgálatát kiterjesztettem az akadémiai hallgatóság vizsgálatán túl a Kollégium alsóbb évfolyamaira is. A rétegvizsgálatok alapján nagyfokú a megegyezés, ami azzal indokolható, hogy a gimnáziumi tagozat biztosítja az akadémiai hallgatóság utánpótlását, valamint a Kollégium gyűjtőkörzete a gimnázium vonatkozásában is ugyanaz.

Továbbá vizsgáltam azt is, hogy a Kollégium vonzáskörzetében milyen gyakorisággal fordulnak elő az egyes helységnevek. Megfigyelhető, különösen a mezővárosok esetében, hogy feltűnően nagy számban küldenek diákokat az akadémiára. Kiemelném Sárospatak városát, 80 növendéket adott az akadémiának az 58 év alatt.<sup>2)</sup>

A rétegvizsgálatok során kísérletet tettem a Kollégium vonzáskörzetét tekintve annak megállapítására is, hogy a különböző településtípusok szerint hogyan oszlik meg a diákság. Az 1803., 1820., 1847. évi rétegvizsgálataim alapján:

– *szabad királyi városból* jött a togátusok 3,5 %-a.; a non togátusok (joghallgatók) 5,06 %-a.; a gimnáziumi tanulók 2,7 %-a.; a nemzeti (elemi) iskola 1,28 %-a;

– *mezővárosból* jött: a togátusok 29,5 %-a.; a non togátusok 24,06 %-a.; a gimnázium 33,5 %-a.; a nemzeti iskola 65,3 %-a.



Megállapítható, hogy a diákság 65-70 %-a falusi jellegű településből származott. Lényegesebb eltérést a teológus és a joghallgató esetében találunk. A szabad királyi városokból több joghallgató tanult az akadémián, mint togatus hallgató, míg a mezővárosok esetében a teológus hallgatók származáshelye a gyakoribb. A nemzeti iskola és a gimnáziumi tagozat közel azonos megoszlást mutat a származáshelyek településtípusait illetően.

Végezetül kísérletet tettem a sárospataki diákság társadalmi eredet szerinti összetételének vizsgálatára is. A forrásanyag néhány évtől eltekintve a diákok társadalmi állását, társadalmi hovatartozását, származását is tartalmazza. A következő kategóriákat használják az anyakönyvek:

- praenobilis (földbirtokos nemes)
- nobilis (kisnemes)
- pastorus filius (papfi)
- ludi magister (tanítói)
- libertinus (mezővárosi polgár)
- civis (polgár)
- non nobilis, ignobilis vagy plebejus (jobbágy).

A vizsgálat eredményeként számadatokkal is illusztrálom a teljes kolégiumi népességre vonatkoztatva a következőket:

– a birtokos nemességhez tartozott	9,0 %
– kisnemes	54,0 %
– mezővárosi polgár	20,6 %
– papfi	11,0 %
– tanítói	5,0 %
– civis	0,4 %

A birtokos és a kisnemes származásúak részesedése a diákpulációból 60 % fölött van, ez a tendencia az 58 év vonatkozásában végig megmarad. Az akadémiai tagozaton a non togatus diákok között a nemesi származásúak aránya – beleértve a birtokos nemeseket is – 85 % fölött alakult.

A papfi és tanítói mint származási kategória a következő gyakoriságot mutatta a diákpulációban: a teljes akadémia szintjén: 17 %-nyi, míg a togatusok között a papi származású diákok száma 18-23 % körül alakult. A togatusok között a tanítóiak száma az összlétszámhoz viszonyítva

2-5 %. A non togatusok között papfiakat csupán elvétve találunk. A non togatus hallgatók között is kevés a tanítófi, részesedési arányuk az összlétszámból 6-8 %. A városi polgár (civis) és a jobbágyfiak (non nobilis) továbbra is elvétve fordulnak elő a felsőbb tanfolyamon.

Mindezek után egyértelműen megállapítható, hogy a nemesi, a kisenemesi kategóriába tartozók döntő fölénye jellemző minden tagozaton. A nemesség Magyarország népességének kb. 4,6 %-a a vizsgált időszakban. Sajátos privilégiumokkal, előjogokkal rendelkező osztály, melyre jellemző, hogy ezen előjogokat a főnemesektől az ún. bocskoros nemesekig minden nemesemberre kiterjesztették, minden nemesember gyakorolhatta. A királyi Magyarországon a nemesség fele 11 vármegyében helyezkedett el, Borsod, Abaúj, Bihar, Heves, Pozsony, Szatmár, Máramaros, Szabolcs, Veszprém, Vas- és Zágráb megyékben.

A Kollégium vonzáskörzetében Borsod, Szatmár, Szabolcs és Heves megyék küldik – nagy számosságban – *nemes származású ifjait* Sárospatakra. A Kollégium népességében dominánsan jelentkező nemesi származású növendékek nagy számossága ezen megyék földrajzi közelségével is magyarázható.<sup>3)</sup> Nagy számosságuknak oka továbbá azzal is indokolható, hogy ez az osztály, tehát a nemesség birtokolta a közhivatalok viselésének monopóliumát, – uralmának értelmiségi szerepköreit többségében a saját osztálya látta el –, saját magából termelte ki tehát, azt a tradicionális értelmiségi réteget, amely a közélet számos területén jelentős szerepet vállalva képviselte osztályának érdekeit. A XIX. század elején a nemesség korántsem volt egységes osztály, főként a vagyoni viszonyokat illetően egyre jobban differenciálódott. A nemesség periferéjára szorult rétegek, a több tízezer családot számláló parasztsorsú nemesek, szerződéses nemesek, katona-nemesek voltak. A nemesi származású diákság Sárospatakon elsősorban ehhez a kisenemesi réteghez tartozott.

A diákpopuláció második legnépesebb származású kategóriáját a *mezővárosi ifjak* jelentették, akik a hegyaljai bortermelő városokból jöttek nagy számossággal. Szemléletmódjuk közel állt a kisenemesi származásúak szemléletmódjához, életmódjuk is sokban megegyezett. Hogy számosságuk a Kollégiumban ilyen magas, hogy e réteg ilyen nagy számban részesült a művelődési javakban, azzal a jelenséggel magyarázható, hogy a

lassan polgárosodó életmód a meginduló urbanizáció igényeként egyre többféle szinten egyre több szakszerűen képzett szakemberre van szükség. Tehát egyrészt társadalmi szükségletként jelentkezik az értelmiség-képzés feladatának, folyamatának felgyorsítása, felduzzasztása, éppen a fejlődés biztosítása érdekében. Másrészt egyre növekszik a magyar társadalomban azoknak a száma, akik a szellemi munka iránti igényvel kezdik meg tanulmányaikat, mert a szellemi foglalkozást kínáló pályák az intézményes emelkedésnek, a társadalom ranglétráján tehető előrelépésnek lehetőségét kínálják fel; mind a közép, mind a felsőbb szintű magasabb szakképzést biztosító tanintézetekben egyaránt. A nemességen túl a mezővárosi polgári réteg is szerephez juthatott az értelmiséggé válás folyamatában.

A *polgárok* (civisek) a kispolgári létforma képviselői viszonylag kisméretűek a diáklétszámot figyelve, s többnyire a gimnáziumi tagozattal zárulnak tanulmányaik a Kollégiumban. Megelégednek a kishivatalnoki feladatkörök ellátásával, a lelkészi és néptanítói pálya nem jelentett vonzerőt számukra.

A *pap és a tanítóiak* viszonylag jelentős részesedési aránya a diáknépességből azt a tendenciát mutatja, hogy a „korai értelmiség” mint réteg részt vett önmaga utánpótlásában, az önreprodukció folyamatát kísérelhetjük itt tehát figyelemmel.

Az, hogy a *jobbágyfiak* ilyen kis számban és főként a gimnáziumi tagozaton tanultak, azzal magyarázható, hogy ebben a társadalmi osztályban még nem jelentkezett erőteljes igényként a tanulás, a tanulás útján biztosított mobilitási lehetőséget nem akarták és nem is tudták kihasználni. Megállapítható Sárospatak esetében is, hogy a falvak jobbágynépeséges e periódusban kívül rekedt az oktatás, a művelődés folyamatából.

Ezen tanulmány során kísérletet tettem – egy korszakot figyelembe véve – a Sárospatakon tanuló diákpopuláció származáshelyének, a Kollégium vonzókörzetének feltérképezésére, továbbá a diákság társadalmi származás szerinti megoszlásának ismertetésére. Úgy gondolom, hogy az ilyen irányú kutatási eredmények birtokában jobban körvonalazhatóak, felmérhetőek az egyes iskolatípusok – jelen esetben a sárospataki iskola-kollégium – szerepe és funkciója a művelődéstörténetben, a magyar tár-



sadalomtörténetben. Az ilyen irányú iskolatörténeti kutatások eredményei – ha mozaikszerűen is – használható, eligazító adatokat szolgáltatnak a magyar értelmiség társadalmi forrásainak, a források arányainak feltérképezéséhez is.

### JEGYZETEK:

- 1) V. ö.: *Hanák Péter*: Polgárosodás és asszimiláció a XIX. században. In. Történelmi Szemle 1974. 4. sz.
- 2) V. ö.: *Ködöböcz József*: Tanítóképzés Sárospatakon. Tankönyvkiadó, Budapest. 1986. 50-51. o.
- 3) *Benda Kálmán*: A Kollégium története 1703-1849-ig. In. Sárospataki Református Kollégium története, Budapest 1981. 96-98. o.
- 4) V. ö.: *Vörös Károly*: A modern értelmiség kezdetei Magyarországon. In. Valóság, 1975. 10. sz. 6. o.

### FORRÁSOK:

Anyakönyvek és tanulmányi táblázatok (1790-től 1848-ig). K.a. I. 31.; II.; K.b. I.; K.b. II.

Protocollum Scholae S. Patachiane Valedicentium qui Munus Rectoris vel Praeceptoris amplexi Sunt 1783. Tiszáninneni Egyházkerület Tudományos Gyűjtemények Levéltára, Sárospatak

Magyarország megyéi (1886-ban) 62. l. térkép alapján; Magyarország a XVIII. században 46. l. térkép alapján. = Történelmi Atlasz Cartographia Kft., 1994.

*Megjegyzés*: A tabellákon Gömör és Kishont vármegye különválasztva szerepel, a tabella eredetijét vettem figyelembe.



LÉNÁRT ORSOLYA  
olajfestménye

KÉZI ERZSÉBET

## ***A tanulói létszám változásának vizsgálata a Sárospataki Református Kollégium gimnáziumi osztályaiban (1927–1938)***

### **I. A tanulói létszámváltozás mértékének bemutatása**

Empirikus vizsgálatot folytattam a Sárospataki Református Kollégium gimnáziumi osztályainak adatai alapján. Vizsgálatomhoz rendelkezésre álltak az Értesítők és a Tanulók névkönyve, ami tulajdonképpen az anyakönyvi adatokat tartalmazta. Vizsgálataim alapján a következő megállapításokat tehetem:

1. Az első osztályok rendkívül magas osztálylétszámmal indultak: 1927-ben 63 fő, 1929-ben I/a 44 fő, I/b 37 fő, 1931-ben I/a 50 fő, I/b 45 fő. Összesen: 239 fő.

2. Az osztálylétszám a tanévek során nőtt és csökkent. A rendkívül nagy fluktuációt a következő adatok egyértelműen igazolják. A nyolc év során beiratkozott az 1927-ben indított első osztályba: 112 fő, érettségizett 38 fő; az 1929-ben indított I/a 67, I/b 66, összesen 133 fő, érettségizett 36 fő; az 1931/32-ben indított I/a 75 fős, érettségizett 35 fő, I/b 59, érettségizett 27 fő.

3. Az első nagy kiválási hullám az első osztály után következett be. Az 1927-ben beiratkozott 63 főből 13, az 1929-ben induló I/a osztályban 48-ból 10 fő, az I/b osztályban 37-ből 8, 1931-ben az I/a-ban 50-ből 11 fő, az I/b-ben 45-ből 10 elhagyta az iskolát. Az I. osztály után történő iskolaváltoztatás, a tanulmányok megszakítása azzal magyarázható, hogy nem megfelelő tájékozódás alapján választottak iskolát az első év után távozó tanulók. Nem mérték fel képességeiket és az iskola elvárásait.

4. A következő nagy változás az osztályok összetételében a 4. osztály után ment végbe, bár egyes osztályokban ez már a harmadik osztályban elkezdődött.

A) Az 1927-ben indított első osztály létszáma az 1., 4., 5. és 8. osztályban: 63 fő, 37 fő, 22 fő, 38 fő. A fluktuáció osztályonként is eltérő tanulói mozgást mutat. Az 1927-ben indított első osztály felső tagozatában megkezdődik a tanulólétszám növekedése, és 1935-ben 38 tanuló érettségizik az osztályban, tehát a 6. 7. és 8. osztályban 16 tanulóval növekszik az osztálylétszám, ami jóval meghaladja a jelenlegi tanulólétszám-változást, hiszen 4 év alatt 4-5 tanuló távozik, és ugyanannyi érkezik egy átlagos gimnáziumi osztályba.

B) Az 1929-ben indított I/a osztály létszáma az 1., 4., 5. és 8. osztályban 44 fő, 39 fő, 26 fő, 17 fő. Ez az osztály is hasonló képet mutat a fluktuáció tekintetében. Az 5. osztályban 13 fővel kevesebb tanuló tanul, mint a 4. osztályban. A nagy mozgás tehát a 4. osztály után következett be. Sokan nem folytatják tanulmányaikat, egyes tanulók pedig más iskolába távoznak. Ezért kényszerül az iskolavezetés a 3. osztály után két osztályt összevonni. Az ebbe az osztályba beiratkozott tanulókból csupán 17 érettségizik le. Az 1929-ben indított I/b osztály létszáma az 1., 4., 5. és 8. osztályban 45 fő, 34 fő, 31 fő, 16 fő. Ez az osztály a fluktuáció tekintetében eltérő folyamat végbemenetelére enged következtetni. Nagy a fluktuáció a 2. és 3. osztályban. Így következett be az a helyzet, hogy a 4. osztályban csak 34 tanuló van. Így az osztálynak már ebben az évben közös osztályfőnöke van a IV/a osztály tanulóival. Az A és B osztály összevonása azonban biztosította a 33 fős, gazdasági szempontból is megfelelő osztálylétszámot a nyolcadik osztályban.

C) Az 1931-ben indított I/a osztály létszáma 1., 4., 5. és 8. osztályban 50 fő, 41 fő, 37 fő, 35 fő. Ezen az évfolyamon nem következett be összevonás, mert az elvándorlás sem volt gyors és jelentős (2 év alatt csupán 9 fő) másrészt az V. osztálytól folyamatosan érkeztek az eltávozók helyére új tanulók. A tanulólétszám bővülése az angol nyelv oktatásával magyarázható elsősorban. Az V-VIII. osztályban 15 új tanuló iratkozott be az osztályba, és ebből csak kettő nem tanulta az angol nyelvet. Az 1931-ben indított I/b osztály létszáma az 1., 4., 5. és 8. osztályban 45 fő, 34 fő, 35

fő, 29 fő. A tanulólétszám nagyarányú csökkenése első osztály után következik be. Itt 45 főről úgy csökken 36 főre az osztálylétszám, hogy egy tanuló még érkezik is az osztályba. 10 tanuló tehát az első osztály után távozik az osztályból.

A több osztályban is tapasztalható első osztály utáni gyors elvándorlás leginkább a tanulók különböző előképzettségével magyarázható. A tanulók jelentős része kis falusi iskolából érkezett, ahol a tanuló felkészítése a gimnáziumi tanulmányokra nem volt megfelelő. Másrészt hozzájárult a lemorzsolódáshoz a szülői háztól való elszakadás és az új környezetbe való beilleszkedés problémája.

A felső tagozatot az angolos osztályokban egyértelműen a tanulólétszám folyamatos bővülése jelzi az elvándorlás mellett, ami összességében csaknem változatlan osztálylétszámot eredményez. Az 1. osztály után 6 tanuló távozik az 1931-ben indított 1/b osztályból és 10 tanuló iratkozik be oda. Így alakul ki a 35 fős osztálylétszám. A felső tagozatban ez a legjelentősebb változás.

## II. A tanulói létszámváltozás okainak vizsgálata

A fluktuáció és az osztálylétszám változásának bemutatása után át kell térnem a fluktuáció okainak vizsgálatára. Mivel az 1. és a 4. osztály után következett be általában jelentős tanulói mozgás (ezen szabályszerűség alól csupán az 1929-30-ban beiratkozott 1/b osztály a kivétel, ahol már a 3. osztály után jelentős változás következett be), így vizsgáltam az 1. osztályok és 2. osztályok, valamint a 4. és 5. osztályok tanulói számának és összetételének különbségét.

Mivel a tanulmányi eredményeknek meghatározó szerepük volt a tanulók iskolaváltoztatásában, így először azt vizsgáltam részletesen.

A) 1929-ben beiratkozott 1/a osztály tanulmányi átlaga

Az 1. osztály után tanulmányaikat folytatók	megszakítók
2,2	2,8

A 4. osztály után tanulmányaikat folytatók	megszakítók
1,5	2,5

B) Az 1929-ben beiratkozott 1.b osztály tanulmányi átlaga

Az 1. osztály után tanulmányaikat folytatók	megszakítók
2,4	2,4

A 4. osztály után tanulmányaikat folytatók	megszakítók
2,3	1,9

Ezen osztály átlageredménye nem mondható logikusnak.

Az egész osztály tanulmányi eredménye az első osztályban átlag alatti (2 helyett 2,4), ezért következik be már az első osztály után a tanulmányok nagyarányú félbeszakítása. A 4. osztály után bekövetkező elvándorlásnak pedig nem a tanulmányi eredményben, hanem más tényezőben kell keresni az okot.

C) Az 1931-ben beiratkozott 1/a osztály tanulmányi átlaga

A 2. osztályban tanulmányaikat folytatók	megszakítók
2	2,6

A 4. osztály után tanulmányaikat folytatók	megszakítók
1,9	2,7

D) Az 1931-ben beiratkozott 1.b osztály tanulmányi átlaga

A 2. osztályban tanulmányaikat folytatók	megszakítók
2,4	3,4

A 4. osztály után tanulmányaikat folytatók	megszakítók
2,5	2,7

Ezen osztály tanulmányi átlaga egyértelműen mutatja, hogy az angol tagozatosok tanulmányi átlaga jobb volt, mint a hagyományos gimnáziumi osztályoké. Az iskolaváltoztatás oka egyértelműen a tanulmányi eredmény, de más tényezők (lakhely, szülő foglalkozás) vizsgálatától sem tekinthetünk el.

Tanulói összetétel a tanulók lakhelye szerint:

Tanulmányaikat megszakítók összetétele			A teljes vizsgált tanulólétszám összetétele
Kód	1.o.	4.o.	
14 Budapest	-	8,8 %	6,1 %
13 külföld	-	2,2 %	2,1 %
12 távoli megyék	13,5 %	13,6 %	12,6 %
11 szomszéd megyék	37,7 %	22 %	23,4 %
10 Zemplén megye	5,4 %	2,2 %	9,3 %
9 20 km-es körzet	8,1 %	15,4 %	13,3 %
8 iskola székhelye	35,1 %	35,2 %	27,4 %
	99,8 %	99,4 %	94,5 % (+ értékelhetetlen adatok)

A statisztikai adatok alapján a következőket állapíthatom meg:

1. Első osztály után a szomszéd megyékből érkezett és a sárospataki tanulmányaikat megszakító tanulók aránya jelentősen (8-14 %) felülmúlja a tanulói összlétszámban elért arányukat. Ennek magyarázata az elemi iskolai oktatás minőségében keresendő. Másrészt az iskola székhelyéről nagyobb arányban kerültek be gyengébb tanulmányi eredményt elért tanulók a gimnáziumba, mivel a kisebb tanítási költség miatt egy gyengébb előmenetelű tanulót is beírtak a környékbeli családok a gimnáziumba.

2. A 4. osztály után a budapesti és a sárospataki tanulók szakítják meg tanulmányaikat az összes tanulólétszámban való százalékarányuknál nagyobb arányban. A sárospataki lakhelyű tanulóknál az okát továbbra is a nem megfelelő elemi iskolai előképzettség jelentheti. A budapesti rossz előmenetelt tanúsító tanulóknak nagyobb lehetőségük van lakóhelyükön más intézménybe beiratkozni, mint egy olyan vidéki tanulónak, akinek lakhelyén nincs középiskola. A gimnázium alsó tagozatának befejezése után megfelelő volt az időpont az iskolaváltásra.

### **III. A vizsgálat eredményeinek összegzése**

Vizsgálati módszereimmel rendkívül magas fluktuációt állapítottam meg. Az általam vizsgált öt osztályba a nyolc év alatt összesen 389 tanuló iratkozott be és ebből 133 érettségizett le (34,7 %). Ez a tanulói iskolaváltoztatási arány csak a mai adatokhoz képest jelent magas fluktuációt, mert a 20. sz. első harmadában ez teljesen átlagos volt. Közben az 1929/30-as évfolyamon két osztály összevonására is sor került. A tanulók tanulmányaikat elsősorban rossz tanulmányi eredményük miatt szakították meg.

A Sárospataki Református Kollégium érdeme, hogy nem találtam adatokat a kiváló tanulmányi előmenetelű, de szerény anyagi helyzetű tanulók tömeges lemorzsolódására. A különböző kedvezmények és ösztöndíjak ezt még a gazdasági szempontból legnehezebb években (gazdasági világválság) is meg tudták akadályozni.

## JEGYZETEK

*Felhasznált források*

A Sárospataki Református Főgimnázium tanulóiinak névkönyve

1927/1928 K.f. III. 40.	1933/1934 K.g. I. 1.
1928/1929 K.f. III. 41.	1934/1935 K.g. I. 2.
1929/1930 K.f. III. 42.	1935/1936 K.g. I. 3.
1930/1931 K.f. III. 43.	1936/1937 K.g. I. 4.
1931/1932 K.f. III. 44.	1937/1938 K.g. I. 5.
1932/1933 K.f. III. 45.	1938/1939 K.g. I. 6.



KÉZI ERZSÉBET

## ***A sárospataki tanítóképző egyházi visszavétele 1929-ben***

A Sárospataki Református Kollégiumban a jogi kar megszűnése előtt az *Akadémiai és közigazgatási napló*ban a következő olvasható: „S másfelől a tanítóképzede visszaengedését fogjuk kárpótlásul a veszteségért az államtól kérni.” Ezt az 1923. január 30-án Janka Károly egyházi gondnok elnökletével megtartott értekezleten határozták el. Ezek a sorok is azt bizonyítják, hogy a református egyház az oktatásban való részvételét stratégiai kérdésnek tekintette. A jogászképzésből ugyan kiszorult, de az 1863-ban állami kézbe került tanítóképző intézet visszavételével igyekezett kárpótlást találni.

Ezen elgondolás jegyében kezdődött meg részben a kultuszminisztériummal, részben pedig a Sárospataki Tanítóképző Intézet vezetőivel az a tárgyalássorozat, amely a tanítóképző egyházi kezelésbe való visszatérését eredményezi.

Az első világháború és a forradalmak után egyre jelentősebb szerepe lett a népoktatásnak. A forradalmak ugyanis nagy tanulsággal szolgáltak a magyar vezető réteg számára. A nép tudatlanságban tartásával nem lehetett elkerülni a forradalmakat. A tájékozatlan és nincstelen tömeg a forradalmakban jól mozgósítható. Így más módszert kellett választani. A kultúrfőlény elve kiterjeszthető az egész magyar társadalomra, ebbe jól illeszkedhet a népoktatás is. A népoktatás kibővítéséhez pedig egyre jelentősebb szerep hárult a tanítóképzésre. A közigazgatói jelentés a visszavételre vonatkozó szándékot a következő módon foglalta össze: „Az igazgatótanács ünnepélyesen kinyilatkoztatja, hogy kiszámíthatatlan fontosságú nemzeti és egyházi érdekből, Isten előtti felelőssége tudatában, elengedhetetlenül szükségesnek tartja a tanítóképző-intézet visszavételét, a ma élő nemzedékhez, dicsőséges múltunkhoz és boldogabbnak remélt

jövendőkhöz méltatlannak ítéli a most megnyílt történelmi pillanat felhasználásának elmulasztását, s meg van győződve afelől, hogy a minden vonalon regenerálásra szoruló magyar élet parancsoló szükségleteivel szemben megbocsáthatatlan bűn volna, ha az áldozatkészség legmagasabb fokát nem fejtenénk ki a nagy alkalom megragadása érdekében.”<sup>1)</sup>

1928. június 13-án, amikor Klebelsberg Kunó kultuszminiszter először látogatott Sárospatakra, elment a tanítóképzőbe is. Az intézmény Értesítőjének első oldalán is olvashatunk a miniszter látogatásáról:

„Gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter úr június 13-án Sárospatakra jött. és intézetünket is meglátogatta. Az igazgató a tanártestülettel a kapuban várta, és üdvözlő beszéddel fogadta. A miniszter úr az üdvözlést megköszönve, a gyakorló-iskolai és a tanítónövendékek sorfala közt az intézet megtekintésére indult.

Érdeklődött az intézet dolgai, az épület beosztása, a növendékek elhelyezése iránt. Tetszett neki – kívül és belül egyaránt – a renaissance stílusban épült s a Rákóczi-kastélyok motívumaival ékeskedő iskola. Szerencsés körülménynek mondta, hogy a 'történelmi háttérben s esztétikai környezetben' dolgozhatunk.

A kert megsejmlélése után kíséretével eltávozott.

Az első eset, hogy miniszteri látogatásban részesült intézetünk. Az a nézete miniszterünknek s ezt hangoztatta is, hogy nem elég papíron intézkedni, hanem előbb a helyszínen kell meggyőződést szerezni valamely község, város kultúrzsükségleteiről. S Ő komolyan veszi szavait. Bejárja az országot, tapasztalatokat gyűjt és segít, ahol arra szükség van. Adja Isten, hogy látogatásai minél több hasznot hozzanak!”<sup>2)</sup>

A miniszter látogatásának hamarosan érzékelhető eredménye lett. A református egyház visszakapta a tanítóképző intézetet. Az átvételre 1929. szeptember 4-én ünnepélyes keretek között került sor. A minisztériumot mások mellett Greszler Jenő miniszteri tanácsos képviselte. Egyházi részről a legfontosabb képviselő Janka Károly lelkesí gondnok és farkasfalvi Farkas Géza, a két világháború közötti időszak legtevékenyebb embere, a Sárospataki Református Főiskola világi főgondnoka volt. Ezen a napon szerződésben rögzítették az intézmény újbóli egyházi kézbe adását.

Szeptember 16-án kerül sor arra az ünnepélyre, amelyen a tanári kar és az ifjúság is részt vett, és közösen ünnepelték az intézmény újbóli egyházi kézbe kerülését. Az ünnepély az intézet Értesítőjének leírása szerint

a XC. zsoltár eléneklésével kezdődött, majd Szabó Zoltán főiskolai h. lelkes imádságával folytatódott. Mindezek után Kovács Dezső igazgató ünnepi beszédére került sor. Beszédében összefoglalta az 1869-től 1929-ig terjedő hatvan év eredményeit. Kiemelte az állam által 1912-ben épített új iskolaépületet:

„Úgy ismerik intézetünket, mint az ország egyik legszebb tanítóképzőjét. Nagy ablakaival, magyaros díszítésével, a Rákóczi-kastélyokra emlékeztető oromzatával valóban szép képet nyújt.”<sup>3)</sup>

A hatvan év alatt 110 tanára volt az intézetnek és 1071 tanítónak adott oklevelet. Kovács Dezső igazgató így folytatta:

„Íme a hatvan év eredményei. Bár sok irányban nagy a változás 1869-től mostanáig, egyben azonban mégsem változtunk meg. Nem változott meg az a szellem, melyet ez az intézet a főiskolából hozott magával. S ez a hitnek és hazának szeretete. Ezen a két pilléren nyugodott, s nyugszik most is nevelésünk.

Könnyű Sárospatakon hazaszeretetre nevelni, hiszen itt fű, fa, virág, s maga a föld is a Rákócziak hazaszeretét sugározza felénk.”

Ezek után áttért az egyházi kézbe vétel indoklására:

„Egyházkerületünk mégis mindig érezte a tanítóképző intézet hiányát. Ami egészen természetes is, az állami képző nem adta meg, mert nem is adhatta meg tanítóink egyházas szellemét.”<sup>4)</sup>

A következő módon fogalmazza meg a várható változást:

„Most tehát, amikor ünnepélyesen megállapíthatjuk, hogy a sárospataki tanítóképző-intézetnek a Tiszáninneri Református Egyházkerület kezelésébe való átvétele megtörtént és fennhatósága alatt indult meg jóformán és folyik már a jelen iskolai év, éppen e tapasztalatra is támaszkodva, de az egyházkerület céljához és törekvéseihez is igazodva, a nevelés vezető irányelvét kívánjuk tenni az örök isteni kijelentést és annak szembetűnő bélyegévé a krisztusi evangélium egyházakat formáló, világot átható szellemét.” Azt is leszögezi azonban, hogy: „Sem a tanítóképzés külső eszközeiben, sem a pedagógia kipróbált módszereiben nem lesz itt változás, ennél fogva sem a célban, sem a módszerben nem lehet itt zökkenés vagy fennakadás, ami azt jelenti, hogy a fenntartó személyében történt változás nem zavarhatja meg az intézet nem protestáns vallású növendékeinek az intézethez való eddigi viszonyát.”<sup>5)</sup>

Ez mindenképpen a nagyfokú vallási türelem megnyilvánulásáról tanúskodik.

A főiskola tanári kara részéről dr. Mátyás Ernő közigazgató köszöntötte a tanítóképző intézetet. Így foglalta össze gondolatait:

„Hazánk szeretetében is igazi egységre, a legbensőbb harmóniába az Evangéliom hozhat. Ezért fennen hirdetem, hogy nincs fontosabb ifjúsá-gunkra, nincs számunkra nagyobb dolog, minthogy a Krisztusban való ör-vendezésben, az ő szolgálatában jussunk egységre. Ilyen gondolatokkal ke-resem én testvérintézetünkkel, a tanítóképzővel a közösséget, ez ama kálvi-nista szellem, amellyel hazánkat és anyaszentegyházunkat együttesen igazán szolgálhatjuk. Ehhez kérem a magam részéről is ez ünnepélyes órában Isten megsegítő kegyelmét.”<sup>6)</sup>

Ezen ünnepélyes aktus után újból egyházi kezelésbe került a tanító-képző és segíthette a felekezeti iskolákat abban, hogy református szelle-mű tanítókat foglalkoztathassanak. Másrészt a tanítóképző intézet némi-leg valóban kárpótolta a református egyházat a jogakadémia elvesztésé-ért.

## JEGYZETEK:

### *Idézetek forrása:*

- 1) Értesítő, 1924-25. 6. o.
- 2) Értesítő, 1927/28. 1. o.
- 3) Értesítő, 1929-30. 4. o. Idézet Kovács Dezső igazgató beszédéből.
- 4) Értesítő, 1929-30. 4. és 5. o.
- 5) U. o.
- 6) Értesítő, 1929-30. 9. o.

### *Felhasznált egyéb források:*

- A Sárospataki Református Főiskola Értesítői. Sárospatak, 1923-1929.
- A Sárospataki Tanítóképző Intézet Értesítője. Sárospatak, 1924.
- A Sárospataki Tanítóképző Intézet Értesítője. 1927-28. Sárospatak, 1928.
- A Sárospataki Tanítóképző Intézet Értesítője. 1929-30. Sárospatak, 1930.
- Akadémiai és közigazgatói napló. Levéltári jelzet: K.d. III. 122

FEHÉR ERZSÉBET

## ***Reformok a sárospataki középfokú tanítóképző történetében***

Tudjuk, hogy az első hazai tanítóképzőt 1828-ban alapították Egerben. Tehát aránylag új iskolatípus volt a tanítóképző 1857-ben, amikor Árvay József irányítása alatt megnyílt Sárospatakon a református tanítóképző. Első éve az átmenet állapotát tükrözték és rövidesen 1870-ben át is esett az első reformon.

Ebben az évben megszűnt református felekezeti jellege és mint állami tanítóképző folytatta életét. Belső rendjét Eötvös 1868-i népoktatási törvényének a 81. paragrafustól a 105. paragrafusig tartó része határozta meg; illetőleg az 1869-ben kiadott minisztériumi állami tanítóképzős terv. Ennek alapján vették fel az olyan fiúkat, „kik a 15. évet már meghaladták”, és akik anyanyelvi nyelvtanból, történelemből és mennyiség-tanból rendelkeznek azzal a tudással, melyet a korabeli gimnázium 10-14 éves korú, vagyis I-IV. osztályos tanulóinak tanítanak.

Míg 1870 előtt a képző csupán két évfolyamos volt, 1870-től *három évfolyamos*sá vált. A tanítói képzés megszervezésének feltételei ezután a következők: a sikeresen elvégzett képezdei tanulmány; egy, legfeljebb két év gyakorlati tanítás; majd elméleti és gyakorlati képesítő vizsga. Tehát ekkor a fiatalember 19-20 éves, amikor elkezdhetette tanítói pályafutását.

### **Reform 1882-ben**

Nemsokára, 1882-ben már újabb reformot élt át a sárospataki tanítóképző. *Négyévéssé* vált a képzés és legalább egy éves népiskolai gyakorló tanítás után lehetett letenni a képesítő vizsgát. E reform nyomán kikristályosodott a középfokú tanítóképző – lényegében 1959-ig élő – *tananyagrendszere*. Ez három részre oszlott: pedagógiai tantárgyak; közismereti tantárgyak és az úgynevezett „kézségtantárgyak”.

A *pedagógiai tantárgyak* törzsanyaga: testtan; egészségtan; lélektan; logika; az egyes népiskolai tantárgyak oktatásmódszertana; nevelés- és oktatástan; neveléstörténet; iskolaszervezet-tan. Természetesen alapvető fontosságú a növendékek szakszerűen megszervezett gyakorlati tanítása az intézet gyakorló iskolájában.

E reform nyomán – a pedagógiai tantárgyak mellett – a következő *közismereti tantárgyakat* kellett oktatni a tanítóképzőben: hittan és erkölcstan; magyar nyelvtan és irodalom; német nyelv; történelem; földrajz; alkotmánytan; természetrajz; fizika-kémia; mezőgazdaságtan-kertészet; mennyiségtan. (Csak zárójelben jegyzem meg: e múlt századi, 1882-es reform oly nagyhatású volt, hogy még ma, a felsőfokúvá vált tanítóképzés sem tud megszabadulni a közismereti tárgyak sok órát kívánó kötelező oktatásától, jöllehet ezekből a tantárgyakból a hallgatók már középiskolai érettségit tettek.)

Az 1882-es reform harmadik tantárgycsoportjában, a *készségtárgyak* között magasan kiemelkedett az ének-zene; kisebb óraszámot kapott a rajz, a szépírás, valamint a testnevelés.

Így folyt a sárospataki középfokú állami tanítóképző intézet munkája egészen 1902-ig. Ekkor egy apró, de nem lényegtelen változtatás történt: a képzőbe való felvétel *alsó korhatára: a betöltött 14-edik életév*, a korábbi 15 helyett. Ekkor tehát ilyen életkori ütemezésben jutott el a növendék a tanítói képezéshez: elvégezte az elemi népiskola alsó négy osztályát 6-10 éves kora között. Ezután végigjárta vagy a polgári iskola négy osztályát, vagy a nyolcosztályos gimnázium alsó négy osztályát. Ez 10-14. életéve között történt. Ezután beiratkozott a tanítóképző első évfolyamára, annak négy osztályát végigjárva 18 esztendő lett. Ekkor kiment gyakorlati tanításra valamelyik vidéki népiskolába. Egy tanév elteltével visszajött az „anyaiskolába”, vagyis a kibocsátó tanítóképzőbe és elméleti-gyakorlati képesítő vizsgát tett. Ha ez sikerült, akkor 19 éves korában megkaphatta tanítói képesítését és megnyílt előtte a tanítói pálya.

(Ismét csak zárójelben jegyzem meg: ebből az ütemezésből jól kitűnik az elvégezendő iskolatagozatok egymásra épülésének magyarországi, illetve közép-európai hagyományokban gyökerező négyesztendő, négy évfolyamos periodizálása.)

Az egészen természetes, hogy ezelőtt is, s ez után is a sárospataki intézettel kapcsolatosan csakis *fiúkról* beszélünk. Koedukáció még sokáig nem létezett.

Feltétlenül meg kell említenem a sárospataki tanítóképző intézet neves tanárát, későbbi igazgatóját, *Dezső Lajost*, aki 1875-től 28 éven át 1904-ig, haláláig vezette a pataki tanítóképzést. Számos tanulmányt jelentetett meg a tanítóképzés korszerűsítéséről. Többek között 1897-ben – tehát az 1882-es reform után 15 évvel – cikksorozatot tett közzé a Magyar Pedagógia című szakfolyóiratban „A képzőintézeti tantervjavaslat” címmel. Ajánlásai közül számosat értékesítettek az illetékesek az új, 1902-ben kiadott állami tanítóképző intézet tantervében. A korabeli tanítóképzés egyik fontos problémájáról is értekezett a pataki igazgató. A Magyar Pedagógiai Társaság 1892. május 18-án tartott ülésen „A képezdei tanárok képzése” címmel tartott előadást. Ebben részletesen kifejtette, hogyan képzeli el a tanítóképző intézetek tanárainak speciális képzését. (Eddig ugyanis a legtöbb esetben gimnáziumi tanárok közül kerültek ki a képzők tanárai; már pedig teljesen más egy tanítóképző képzési célja, mint a gimnáziumé). E viták eredményeképpen létesült azután 1906-ban az Apponyi Kollégium, a tanítóképző intézeti tanárok speciális képzése céljából.

Ugyan nem reform, de mégis igen jelentős esemény történt a sárospataki állami tanítóképző életében 1913-ban. Ekkor épült fel állami költségen a képző új, ma is szemet gyönyörködtető palotája, Magyarország egyik legszebb iskolaépülete. A korabeli korszerű tanítóképzés igényeinek figyelembe vételével tervezték meg az emeletes tágas épületet jellegzetes tornyával felső-magyarországi reneszánsz stílusban. A neves műépítész, *Lechner Jenő* egyik legsikeresebb alkotása, amely ma, kilenc évtized elteltével, a XXI. század elején is tökéletesen megfelel alapvető céljainak.

## **Reform 1923-ban**

1920 tavaszán nagyszabású reformot határozott el a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az állami tanítóképzők számára. Ennek első lépéseként a tanítóképző intézetek képzési idejét hat évben állapította meg. Ugyanebben az évben megjelent az új tanterv is, s az 1920/21. tanév elején már ennek alapján indult meg Sárospatakon is az I. évfolyamon a

képzés. A nagyszabású terv megvalósítását azonban az ország Trianon utáni gyökeresen megromlott gazdasági, anyagi, pénzügyi helyzete lehetetlenné tette. Ezért két évvel később, 1923-ban a kormányzat az állami tanítóképző intézeti képzés időtartamát öt évben állapította meg, érvénytelenítve az 1920-ban tervezett hat osztályos változatot.

Sárospatakon is, akárcsak a többi állami képzőben, 1923 szeptemberében kezdődött el az új tanterv szerinti oktatás. Ez az 1923-ban bevezetett tanítóképző-reform igen *magas szintre emelte* a hazai tanítóképzést; a középfokú sárospataki tanítóképzésnek is ez a két évtizedes időszak kiemelkedő fénykora volt minden tekintetben.

1923-tól tehát így alakult a képesítés megszerzésének időbeli ütemezése: az előtanulmányok után 14 éves korban iratkozhatott be a fiatal ember a képzőbe, annak öt évfolyamát – szerencsés esetben – 19 éves korában fejezte be. De most nem kellett külső, vidéki népiskolában tanítania a képesítő vizsga előtt, mert az új rendszer szerint az elméleti-gyakorlati képesítő vizsgát az ötödik tanév végén lehetett letenni. Tehát lényegében most is 19 éves volt a végzett növendék, amikor a tanítói képesítés birtokában teljes jogú tanítóként megkezdhette tevékenységét valamelyik korabeli hatosztályos népiskolában.

Lényegében ebben a szervezetben működtek a hazai tanítóképzőink – köztük a sárospataki képző is – 1948 júniusáig. A tananyag, vagyis a pedagógiai tantárgyak, a közismereti tantárgyak, valamint a készségtantárgyak tartalma és rendszere a korábbi maradt, de az öt tanévre való elosztás e tantárgyak alaposabb oktatását tette lehetővé.

Időközben – az 1920-as évek új magyarországi politikai körülményei között – a hazai református egyházi körökben felmerült a sárospataki tanítóképző újra egyházi vezetés alá helyezésének gondolata. Tárgyalások kezdődtek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium és a Tiszáninneri Református Egyházkerület vezetősége között. Ennek eredményeképpen *1929 június 30-án szerződést írtak alá, amely szerint a sárospataki tanítóképző az egyházkerület kezelésébe kerül.* A megállapodás szerint az egyházkerület a tanítóképző telkét, épületét, felszerelését az államtól ötven éves ingyenes használatra megkapja. Köteles azokat jó karban tartani, később a hiányokat saját költségén pótolni, ami elhasználódik, azokat



megújítani. Köteles az átvett felszerelést a tanítóképzés céljainak érdekében kellően fejleszteni. Az állam öt éven át jelentős összeget juttat a képzőnek a dologi kiadások fedezésére, ugyanakkor folyamatosan, öt éven túl is vállalja a tanárok fizetés-kiegészítését. Az államsegéllyel együtt jár, hogy a képző biztosítani fogja a református tanulókon kívül más vallású tanulók képzését is. Saját kérésükre a minisztérium a képző nem református vallású tanárait 1932-ig elhelyezi; de az elmenni nem kívánó, nem református tanárokat továbbra is meg kell tartani. A minisztérium fenntartja magának azt a jogot, hogy ha az egyházkerület képtelenné válna a tanítóképző fenntartására, akkor azt az állam kezelésébe visszaveheti.

(Ismét egy zárójeles megjegyzés: a napjainkban zajló, sok bonyodalommal járó egykori államosított tanintézmények újra felekezeti vé tételeknek sajátos előképe ez a hetven esztendővel ezelőtt történt sima lebonyolítású állami-egyházi megegyezés)

A sárospataki református tanítóképző intézet 1929. szeptember 14-én nyitotta meg kapuit. Az ünnepély keretében a szónokok nagy hangszúllyal emelték ki: az egyházkerület vezetősége új tanítóképző intézetében „elsősorban a magyar iskolát, növendékeiben a magyar jövőt látja”. A reformátussá vált pataki képző öt évfolyamában továbbra is az 1923-as állami tanterv szerint tanítottak természetesen a református egyházi jelleg erőteljes hangsúlyozásával. A tananyag szerkezete a hagyományos: pedagógiai tantárgyak, közismereti tantárgyak, készségtárgyak.

Feltétlenül meg kell emlékeznünk e korszak két kiváló, országos hírű pataki tanáráról. *Lázár Károly* 1919 őszétől tanított itt, s tanári állását 1929 után is megtartotta, (bár katolikus vallású volt). Itt működött 1948-ig, nyugdíjba vonulásáig. 1930-ban jelent meg első tanítóképző intézeti tankönyve, amelyet számtalan követett. Ezeket az ország más képzőiben is használták. Újszerűek voltak a reformpedagógiai, gyermektanulmányi gyökerű gyermek-megfigyelési tanítói kézikönyvei. E kor másik országos hírű pataki tanára *Tóth Mihály* volt, aki korszerű népiskolai tantárgyi módszertani kézikönyveivel tette híressé nevét az egész országban. Ezek 1927 és 1947 között jelentek meg.

Jól ismert a hazai tanítóképzők 1938-ban meghirdetett, de a háború miatt félbemaradt reformprogramja. Ennek nyomán 1941 szeptemberé-

től az I-II. osztályokban az új líceumi, a IV-V. osztályokban pedig a korábbi tanítóképzős tanterv szerint kell tanítani.

1945 szeptemberében a korábbi elemi népiskolák átalakultak nyolc osztályos általános iskolává. Ebből következett a tanítóképző részleges funkcióváltása: ezután nem a hat osztályos, illetve nyolc osztályos népiskola összes osztálya számára képzett pedagógusokat, hanem az *általános iskola négy alsó tagozatos osztálya* számára.

### **Reformok sora 1948-1959 között**

Sárospatakon is, akárcsak az ország többi hasonló intézményében 1948-ban kiadott minisztériumi rendelkezésre négy évfolyamosakká szervezték át a képzést, a végén érettségi vizsgával. Ezután a növendéket iskolákba helyezték ki. Ez volt a „gyakorló év”; ezalatt teljes értékű osztályvezetői tanítói munkát kellett végezniük. Egy tanév elteltével tehettek képesítő vizsgát, s ezzel váltak képesített tanítókká.

Sajátos módon az oktatott tananyag ekkor is megőrizte korábbi hagyományos három tantárgycsoportba való tagozódását, de a kor politikai követelményének megfelelően azt marxista szellemben erősen átpolitizálta. A korábbi hitt és erkölcsstan tantárgy megszűnt; a német nyelv helyett az orosz tanítása-tanulása vált kötelezővé.

Furcsa közjátékként az 1949/50-es tanévben intézményünket – akárcsak a többi – *pedagógiai gimnáziumnak* nevezték. (De ez csupán egyetlen tanéven át volt érvényben)

Bár az 1948-as 33. törvény az összes egyházi iskolát államosította, az illetékes politikai vezetők – különféle megfontolásokból – néhány *protestáns* intézményt korábbi fenntartóik birtokában hagytak. Így a Tiszán-inneni Református Egyházkerület fennhatósága alatt maradt ezután is a sárospataki református képző. De nem sokáig. 1950 májusában a minisztérium közölte a református egyházi hatósággal, hogy az állam felmondja az 1929-ben kötött szerződést. Ennek első pontja ugyanis az volt, hogy a tanítóképző az állam tulajdona s azt ötven évre átadja „ingyenes használatra” az egyházkerületnek. De a szerződés 10. pontja kimondta azt is, hogy ha az egyházkerület saját erejéből nem tudná fenntartani, akkor az állam bármikor élhet a visszavételi jogával. Ennek alapján 1950 szeptemberétől Sárospatakon a korábbi református képző mint „*állami*

*pedagógiai gimnázium*” folytatta tovább működését, 1951 szeptemberétől pedig „*állami tanítóképző*” névvel, változatlanul négy évfolyammal. Feladata az 1950 novemberében kihirdetett 43. számú törvényerejű rendelet szerint ez volt: „Az általános iskola alsó tagozata részére a szocialista nevelés elveinek megfelelően képzett, általánosan művelt, felsőbb tanulmányokra is képesített nevelők elméleti és gyakorlati képzése.”

De ez csak néhány évig tartott, mert az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet megszüntette a négy évfolyamos középszintű képzőket és intézkedett a középiskolai érettségire épülő *három évfolyamos felsőfokú tanítóképző intézet* létesítéséről. Ennek alapján a korábbi legkiválóbb középszintű képzők közül tizenegy kapott lehetőséget arra, hogy felsőfokú intézményként folytathassa életét. Köztük volt Sárospatak is. A század elején épült szép épületben 1959 szeptemberében megnyitotta kapuit a felsőfokú tanítóképző intézet.

## BIBLIOGRÁFIA

FEHÉR ERZSÉBET: A gyermektanulmány a sárospataki tanítóképzőben az 1930-as években. = SPF 7. 1983..

FEHÉR ERZSÉBET: A sárospataki tanítóképző államosítása. = Tanítóképző Főiskolák Közleményei. 1984.

FEHÉR ERZSÉBET: Lázár Károly pataki könyvsorozatai. = SPF 9. 1985.

FEHÉR ERZSÉBET: Az oktatás és nevelés története. Bp., 1994.

FEHÉR ERZSÉBET: Preceptorok és tanítók. Bp., 1997.

FEHÉR ERZSÉBET: Tanítóképzőnk története 1857-1997. Bp., 1997.

HORÁNSZKY NÁNDOR: Közoktatási tantervek. Bp., 1974.

KÖDÖBÖCZ JÓZSEF: Száz éves a sárospataki tanítóképző. Sp., 1957.

KÖDÖBÖCZ JÓZSEF: Dezső Lajos. Sp., 1983.

KÖDÖBÖCZ JÓZSEF: Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és a középfokú képzés négy évszázada. Bp., 1986.

MÉSZÁROS ISTVÁN: Magyar iskolatípusok 996-1990. Bp., 1990.



VARGA MELINDA  
szobra

KÖDÖBÖCZ JÓZSEF

## ***Kiss Sándor és a pataki tanítóképző***

Kiss Sándor a sárospataki református tanítóképző intézetben 1932-ben kezdte meg tanulmányait, s 1937-ben fejezte be. Kiváló eredménnyel szerzett tanítói és orgonista-kántori oklevelet, továbbá levelektanítói képesítést. Ez az öt év, az ezalatt szerzett ismeret, átélt sok élmény, a megtapasztalt pataki szellem rendkívül nagy hatással volt fejlődésére, emberré formálódására, egész életére. Életének alakulása s saját vallomása egyaránt bizonyítja ezt.

Miben állt ez a hatás? Mi jellemezte a pataki tanítóképző munkáját abban az időben? Milyen hatások fogták meg a vásárosnaményi parasztfiút?

1.

A sárospataki tanítóképző kiváló *református nevelő iskola* volt. A korábban 50 éven át állami tanítóképzőként működő intézményt az állam 1929-ben adta vissza a református egyháznak. Az iskola a Tiszáninneri Református Egyházkerület iskolája lett, s ennek megfelelően a pataki főiskola testvérintézményeként, vele közös kormányzó hatóság alatt működött. Fontos törekvés volt a lelki egység megteremtése, s ennek eredményeként 1946-ban a képző a főiskola egyik intézeti ága lett. Az egyházi kezelésbe vétel után a képzős iskolai élet és nevelői tevékenység lelke a református szellem lett, s a vallásos nevelés intenzívebbé vált. Az intézet arra törekedett, hogy „növédekében a szeretet, türelem, igazságosság, önuralom s főként a vallásosság és hazafiság erényeit, mint a jó embernek az erényeit kifejlessze. E cél elérését munkáltuk a tanórákon, áhítatokon, csendes napokon, bibliaköri összejöveteleken, iskolai ünnepélyeken s más hasonló alkalmakon” – olvasható az 1934. évi iskolai Értesítőben.<sup>1)</sup> Az egyház szolgálatára neveléssel együtt tervszerűen igyekeztek a jelölteket felkészíteni a magyar nép szolgálatára, egymás, a közösség, a

haza szeretetére, a haladás munkálására. A tanórákon kívül fontos eszközei voltak ennek a nevelésnek az ifjúsági egyesületek (a Soli Deo Gloria Kollégium, az önképzőkör, a cserkészlet, a faluszeminárium, a sportkör).

Az egyházi jellegnek megfelelően alakult a képző belső rendje. A tanítási hetet a tanári kar és a református tanulók részvételével hétfőn reggel fél nyolc órakor istentisztelettel kezdték, melyet a vallástanár tartott, s a kántori szolgálatot – gyakorlatszerzés céljából is – a felsőbb éves tanulók látták el. Az első tanítási óra énekkel, bibliaolvasással kezdődött, s az utolsó imádsággal fejeződött be. A bibliaolvasást és imádkozást a református vallású hetes, más vallású hetes esetében református osztálytársa végezte. Esténként a hálószobákban lefekvés előtt énekkel, bibliaolvasással, imádsággal áhítatot tartottak. Hetenként egy alkalommal, szombaton este a református növendékek – teológusok vezetésével – bibliaköri foglalkozáson vettek részt. A pataki szellemnek megfelelően a más vallásúakat az ezeken a foglalkozásokon való részvétel alól mentesítették.

A tanítóképző tanárai az *ember* nevelését tekintették célnak, a szakmai műveltséget pedig eszköznek. Önmagáért és másokért felelősséget érző, közösségi életet élő tanítók, kántortanítók nevelésére törekedtek. Fontosnak tartották a tanulók öntevékenységet, s a sokoldalú munkássághoz igyekeztek megfelelő lehetőségeket teremteni. Ennek érdekében a tanórán kívül a tanárok arra törekedtek, hogy az ifjúsági körök igazi munkaközösségként működjenek, melyekben minden tag aktív munkával vesz részt a feladatok megoldásában.

## 2.

A tanulók hivatásra nevelésében, az öntevékenységre mozgósításban különösen fontos szerepe volt a Soli Deo Gloria Kollégiumnak, mely elsősorban az öntudatos magyar református világnézet elmélyítésére törekedett, de tevékenységében nagy szerepet kapott a magyarság, a nép iránti felelősségtudat elmélyítése, erősítése is. A kollégiumi munka értékes területe volt a hetenként tartott bibliaköri foglalkozás, melyet év elején közös áhítattal kezdtek, és a tanév végén közös áhítattal fejeztek be, s ez utóbbin a bibliakör-vezetők is beszámoltak az évi munkáról, tapasztalataikról. A kollégisták tartották a gyakorlóiskolai és a református népisko-

lai tanulók vasárnap iskolai foglalkozásait. Ezen kívül előadásokat, hangversenyeket, ünnepélyeket szerveztek. Évenként többen részt vettek az SDG Szövetség virágvasárnapi és nyári országos konferenciáin is.

Az 1936/37. tanév végén a vallásnár a kollégisták további fontos munkájáról is ír: „Két szórványban (Ardó, Halászhomok) minden iskolai munkaidőbe eső vasárnap délután megjelent a kollégium néhány tagja. Sem eső, sem sár és szél nem tudta őket visszatartani. Vitték a vigasztalás, az élet ígét és míg ott jártak, hitük izmosodott, magyar református hittestvérük iránti felelősségük és szeretetük elmélyült. Aki csak egyszer is volt egy ilyen missziói kiránduláson, annak a lelkén kitörülhetetlenül ott ragyog ennek az útnak a nevelő, tisztító, erőt adó emléke. Halászhomokon májustól kezdve nemcsak ígét hirdettek, hanem vallást is tanítottak a gyermekeknek”.<sup>2)</sup> Annak bizonyítéka ez, hogy a képzősök figyelme, érdeklődése ráirányult a falura, a nép problémáira, s a kollégium tagjai az 1935/36. tanévben tanya-, illetve szórványmissziói munkát indítottak, s azt folyamatosan végezték.

Az erősödő táj- és népkutató munka, valamint a teológiai faluszemináriumi tevékenység hatására népszokásokat, babonákat, népmeséket gyűjtöttek, és azokat pályázatokra fel is dolgozták. Később falukiszállásokat tartottak, s ilyenkor istentiszteleti szolgálatokon kívül a gyülekezet számára műsoros délutánt, ünnepélyt, népművelési előadást tartottak. Arra törekedtek, hogy megszólaltassák, megkedveltessék a magyar népi értékeket: népdalokat énekeltek, tanítottak, népballadákat, meséket mondtak. A gyermekekkel külön is foglalkoztak, s a játék- és daltanítással közel kerültek hozzájuk. Ezeket a kiszállásokat a környék falvaiba szervezték, de távolabbi településekre is eljutottak. A gyülekezetek hívták a képzősöket, s nagy szeretettel fogadták őket.

Bár a képzősök a szegényebb népréteg gyermekei közül kerültek ki, s így szegények voltak, nemcsak az országosan szervezett szociális segítő munkába kapcsolódtak be, hanem önálló adománygyűjtést is végeztek. 1936-ban például „nagy szeretetsomagot küldtek – főleg könyveket – a dél-amerikai saopauloi magyaroknak, kik hosszú levélben hálás szívvel köszönték meg a pataki képzősök szeretetét” – írja az intézet vallásnára.<sup>3)</sup> Az 1937. június 6-án tartott tantestületi záró gyűlésen elhangzott be-

számolók és tervek meghatározó bizonyosságai voltak annak, hogy „Isten csodálatosan megáldotta az SDG Kollégium ez évi munkáját, s hogy vannak olyan tagok, akiknek számára életcélá vált az evangéliumi eszmék szolgálata”.<sup>4)</sup> S ezek közé tartozott az SDG Kollégium vezetője, Kiss Sándor!

A képzősök életre nevelődését nagy mértékben segítette a tanítóképző szervezeti rendje, nevelési gyakorlata is. Az ifjúsági egyesületek vezetőségi megbízatásai mellett sok egyéb közösségi feladat végzésére volt lehetőség az internátusban is, ahol az alábbi megbízatásokban tevékenykedtek a képzősök. Volt főfelügyelő, aki lényegében az internátusi felügyelő tanár helyetteseként irányította az internátusban lakók napirendjét, életét. Volt ebédlőfelügyelő, tanulószoba-felügyelő, dolgozószobai hetes, hálószoba-felügyelő, hálószobai hetes, olvasószobai-felügyelő, fürdőfelügyelő, betegfelügyelő. A vezetőknek helyetteseik is voltak, s így a 100-110 fős internátusban aránylag sok tanulónak volt felelős megbízatása. A képző híres volt a fegyelmezett diákéletéről: a diákok a tanárok jelenléte nélkül is tökéletes rendet tudtak tartani. S ez a lelkiismeretes, felelősséggel végzett munka fontos eszköze volt a közösségi szolgálatra való felkészülésnek.

Ezt az intézeti belső nevelő hatást erősítette a testvérfőiskola is, melyben a falu népéért érzett felelősség hatására a teológiai akadémián is erőteljes faluszemináriumi tevékenység bontakozott ki, megindult a nép-főiskolai munka, a gimnáziumban pedig megerősödött a tehetségmentés.

A kapott nevelő hatás jól érvényesült, eredményes volt azért is, mert a jelöltek a tehetségesebb szegényebb gyermekek közül kerültek ki, akik számára felemelkedést jelentett a tanítói pálya, s akik tudatosan, minden lehetőséget, alkalmat kihasználva készültek tanítói hivatásukra, *akartak* tanítókká, néptanítókká fejlődni.

### 3.

Ilyen szellemben, légkörben, közösségben nevelkedett Kiss Sándor öt éven át Sárospatakon. Tehetsége, tudásvágya, szorgalma, akaratereje, a tanítói hivatásra való felkészüléssel kapcsolatos felelősségérzése révén az intézetnek mindvégig kiváló tanulója volt, aki a IV. osztályban „Néprajzi megfigyeléseim falumból” című, továbbá „Sárospatak szülőföldismerete” című pályamunkáival, az V. osztályban pedig „Miként szolgálhatja a re-



formátus tanító egyházát az iskolán kívül?" című pályázatával egyaránt I. díjat nyert. Szellemiségére, lelkiségére jellemző az is, hogy egyik pályamunkájának ez volt a jeligeje: „Te azért a munkának terhét hordozzad, mint a Jézus Krisztus jó vitéze!”<sup>5)</sup>

Kiváló eredményeit, kiemelkedő közösségi munkáját az is jelzi, hogy V. osztályos korában egyedül csak ő kapott pénzjutalmat az iskolában. Az 1937. június 2-án tartott rendes tanári értekezlet jegyzőkönyve szerint „a tanári kar Kiss Sándor V. éves tanítónövendéket mint kiváló SDG kollégium-vezetőt s mint a szórványmisszió legkiválóbb munkását 20 P, továbbá legértékesebb önképzőkori szerepléséért s úgy is mint buzgó ifjúsági főkönyvtárost 10 P jutalomban részesíti”.<sup>6)</sup> Fejlődését, egyházi elkötelezettségét, erős hitéletét az a tény is bizonyítja, hogy a képzőben a bibliakör-vezetők a teológiai akadémia hallgatói voltak, s a tanítóképzősök közül egyedül ő volt bibliakör-vezető is V. éves korában.

#### 4.

Kiss Sándor ma is jelen van a sárospataki tanítóképző életében. Az Alma Mater és Patak iránt érzett szeretetének s hálájának hatására családja, özvegye és két lánya jóvoltából a tanítóképzőben 1994 óta alapítvány őrzi emlékét. A *Kiss Sándor Alapítvány* célja: az arra érdemes tanítóképzős hallgatók tanulmányainak segítése. Az alapítvány kamata „példamutató, szorgalmas, jól tanuló, gyermekeket szerető, közösségi magatartású hallgatók támogatására” használható fel ösztöndíjként vagy tanév végi jutalmazásként. „Azonos feltételek esetén előnyben kell részesíteni a református, illetve a volt Bereg megyéből származó hallgatót”.<sup>7)</sup>

Az alapítvány alaptőkéjéül az a kárpótlási összeg szolgált, melyet a család Kiss Sándor politikai üldöztetéséért, ártatlanul börtönben töltött éveieért 1994-ben a magyar államtól kapott. Ezt az összeget a család kiegészítette, s azóta bővítette. Mivel az alapítvány nyitott, némi összeggel gyarapították azt a még élő volt barátok, osztálytársak, továbbá a Független Kisgazda, Földmunkás és Polgári Párt is, melynek annak idején országgyűlési képviselője s a Parasztszövetség elnöke volt.

Az alapítvány jelenlegi tőkéje 508.000 Ft. 1996 óta tanév végi jutalom és ösztöndíj formájában 225 ezer forint összeggel támogatta az arra érdemes hallgatókat. Az alapítvány kezelője a Comenius Tanítóképző Fő-

iskolai Kar neveléstudományi tanszéke, s a kuratórium elnöke a mindenkori tanszékvezető.

Kiss Sándor azonban más módon is jelen van a pataki tanítóképzésben. Az 1982. szeptember 22-én autóbaleset következtében elhunyt pataki öregdiák, Kiss Sándor hamvait a család hazahozta, s 1983. június 6-án szülőföldjén, a vásárosnaményi temetőben helyezte el. 1991-ben Budapesten a Parasztszövetség Báthory utcai volt épületének falán Kiss Sándor emlékére márványtáblát helyeztek el. 1999-ben a Független Kisgazdapárt székházában létesített panteonban a párt legfontosabb vezetőinek tábláival együtt elhelyezték Kiss Sándor emléktábláját is. Ugyancsak 1999-ben Vásárosnaményban szobrot állítottak neki. Ez alkalommal értékes dokumentumok felhasználásával az ottani Beregi Múzeumban kiállításon mutatták be Kiss Sándor életét, magyar nemzetünk függetlenségéért, fejlődéséért folytatott küzdelmeit. Ennek a kiállításnak a teljes anyagát a tanítóképző főiskolánk is megkapta, s az a könyvtárban van elhelyezve. A főiskola a tanulságos, nevelő hatású, értékes, gazdag anyagot további munkájában igyekszik hasznosítani kiállítás, szakdolgozatban való feldolgozás stb. formájában.

Az alapítvány és a gazdag dokumentumanyag segítségével Kiss Sándor küzdelmes életének tanítása, magyar helytállásának példája nagy mértékben erősítheti, fokozhatja a képzés hatékonyságát: a hallgatók küldetésüket vállaló és teljesítő, teljesebb életet élő, közösségi emberré nevelődését.

#### JEGYZETEK

- 1) Értesítő az 1933/34. tanévről, Spatak, 1934. 23.
- 2) Értesítő az 1936/37. tanévről, Spatak, 1937. 29.
- 3) Ugyanott, 29.
- 4) Tanári értekezletek jegyzőkönyve, 1937. június 6.
- 5) Pál apostolnak Timotheushoz írt második levele 2:3.
- 6) Tanári értekezletek jegyzőkönyve, 1937. június 2.
- 7) A „Kiss Sándor Alapítvány” alapító okirata.

KISS FERENC

## ***Várkonyi Hildebrand Dezső feldolgozatlan kézírataiból***

Várkonyi Hildebrand Dezső (1888-1971) a XX. századi magyar pedagógiai-pszichológiai és filozófiai tudományterületek egyik legjelentősebb, bár sokáig méltatlanul mellőzött, elfeledett, majd az utóbbi évtizedben újra felfedezett alakja. Életútját, sárospataki kötődését füzeteinkben már ismertettem, erre itt nem térek ki.\* Jelen tanulmányban az egyetemi műhelymunkámat követő kutató-, a szerző kézíratait feldolgozó tevékenységem részeredményeként mutatom be a tudós életének záró szakaszához kapcsolódó egyik legjelentősebb művét.

### **Kéziratok Várkonyi utolsó alkotói korszakából**

Várkonyi életrajzának ismertetésénél már történt utalás arra, hogy az új rendszer főleg 1949-től folyamatosan akadályozta munkájában és érvényesülésében, ezért életének utolsó két évtizedéből kevés számú kiadott mű maradt ránk. Az MTA gyűjteményében, de még inkább a Sárospatakon őrzött hagyatékban azonban ma is rendelkezésre állnak azok a kéziratok, melyeknek feldolgozása teljesebbé teheti a tudósról alkotott képzületet.

Várkonyi életének e szakaszáról általánosan elmondható, hogy vissza-visszatért korábban már érintett témáihoz, s ezeket az új törekvések, s az irodalomban megjelent legfrissebb írások ismeretében értékelte újra, fejtette ki bővebben, esetleg illette kritikával. Ami nézeteiben mindvégig meghatározó maradt: a cselekvés-lélektani alapozású megközelítés. Tudjuk, hogy felfogásához közel állt Claparède és Piaget genetikus-funkcio-

---

\* V. ö.: KISS FERENC: Várkonyi Hildebrand Dezső és a gyermektanulmányi mozgalom. = Sárospataki Pedagógiai Füzetek 17. Sp. 1998. 45-52.

nális irányzata – melynek kulcsfogalma a cselekvés –, így nem meglepő, hogy a hivatkozásokban leggyakrabban e két szerző nevével találkozhatunk. A professzor elméletében a cselekvés, mint rendező elv középpontba helyezésével a pszichológia az élet szolgálatában álló emberismeret tudománya. Tanúbizonyosságát adja e tételének többek között „A cselekvés lélektana” című munkájában. E vezérelni érvényesülését nyomon követhetjük késői írásaiban is.

### **A gyermek értelmi fejlődése**

„A gyermek értelmi fejlődése” címmel 312 oldalas kéziratban találhatjuk meg a szerző e témával kapcsolatos gondolatait. Ha megjelenik egyéb vonatkozásban Piaget neve, várhatjuk, hogy itt szinte törvényszerű a felbukkanása. Ez így is van. Várkonyi az 1939-ben Budapesten megjelent *Mitrovics emlékkönyvben* közölt tanulmányában adott komplex elemzést a nagyhírű svájci gyermekpszichológus tanairól „Piaget gyermeklélektanáról” címmel. Ebben nagy elismeréssel, de ugyanakkor kritikusan is szólt pl. az egocentrizmusról, a tudatos realizálás hiányáról, a juxtapozíció és szinkretizmus vonatkozásairól, valamint az intelligencia kérdésköréről. „Tekintsük a gyermek kifejlődését minden részmozzanattal együtt úgy, mint egyetlen egészet, minden életkorban”<sup>1)</sup> idézi Isaacs-et, majd Piaget gondolatával zárja értekezését: „Mindazt, ami a gyermekben adva van, megtaláljuk a felnőttben, s mindazt, ami a felnőtt sajátja, megtaláljuk már a gyermekben”.<sup>2)</sup> Ezen a síkon kívánta kiigazítani az addigi eredményeket, s ezen továbballadva továbbfejleszteni azt a gyermeklélektant, amelyet Piaget eredményesen megalapozott.

A kézirat gondolatmenete:

- I. A gyermek gondolkodása
- II. A gyermek fogalomalkotása
- III. Az értelem vizsgálatának módszerei
- IV. Kategóriák
- V. Belátás
- VI. Szám
- VII. A gyermek gondolkodásának kategóriái
- VIII. Megfigyelő képesség
- IX. Képzetek, képek értelmezése

- X. A kérdező gyermek
- XI. Fabulation - mese
- XII. A gyermek világképe

Az első fejezet summázataként Kelemen Lászlót idézi: „Nincs semmi értelme az olyan kérdésfeltevéseknek, hogy pl. mikor kezd a tanuló inductív vagy deduktív következtetéseket végezni, analizálni vagy összehasonlítani. A gyermek minden korban végez ilyen műveleteket ... a csesemő vagy kisgyermek felismer egy tárgyat – ebben benne van egy egész sor gondolkodási művelet csírája. A gyermek minden korban tud mindenféle műveletet végezni, csak más-más szinten.”<sup>3)</sup>

Várkonyi három alapvető különbségtételt nevez meg a gyermeki gondolkodásban. Eszerint megkülönbözteti:

- a) a kisgyermek beszéd előtti értelmességét és azt, amely beszéddel fejeződik ki;
- b) a gyermek kifejezett (explicit) és bennefoglalt (implicit) gondolkodási műveleteit;
- c) a fejletlen és fejlettebb gondolkodást.

A fogalomalkotás módszereinek elemzése után (elvonás, összehasonlítás, általánosítás, elemzés, ítézés) a gyermek fogalomalkotásának problémáival foglalkozik. Kimondja, hogy „a gyermek 'konkrét gondolkodását' (helyesebben: szemlélethez tapadó gondolkodását) a fogalmak hiánya vagy hiányossága és a képzetek és szavak helyettesítő használata jellemzi, az összetett fogalmak világában.”<sup>4)</sup> Megkapó példákkal illusztrálja a gyermeki gondolkodás sajátos vonásait:

„Évike naponként sétál papájával a ligetben, és közben kérdegeti: mi ez? mi az? Apuka mindenre felel. Egyszer ismét együtt vannak, s apuka mindenre azt mondja: ez is növény, az is.

Évike: – De apukám! Ez fa, ez meg fű, ez virág, és te mindenre azt mondom, növény. Hát akkor mi igaz?”<sup>5)</sup>

Ez az eset jól példázza azt, hogy a gyermek számára a generalizáció nem megy könnyen. A gyermek fogalomalkotásának, ítéletének, következtetéseinek sajátosságai, hibái vonatkozásában kifejti, hogy ezekről csak logikai értelemben beszélhetünk a felnőttek gondolkodásához mérten. Lélektani szempontból a gyermek gondolkodási műveletei megfelelnek a fejlődés feltételeinek és fokozatainak, egyéni eltérésekkel és hibák-

kal. A második fejezet a gyermekek értelmi fejlődésének vizsgálatai alapján sorolja fel a normálisan fejlett 3, 4, 5 és 6 éves gyermekek értelmi teljesítményeit.

A harmadik részben az értelem vizsgálatának nehézségeivel foglalkozik. Leírja például, hogy mi, felnőttek megszoktuk a saját szintünket, nehéz beleélni más szintbe magunkat; a gyermek gondolkodása spontán, tele van meg nem fogalmazott, benne foglalt feltevésekkel; a gyermek feleletei függenek a kérdezőhöz való viszonyától; a gyermeknek van értelme, de még nem tudja azt használni, tapogatózik. A negyedik rész a kategóriák képzését taglalja, majd a belátás lényegét a következőképpen összegzi: „Az eredmény a gondolkodásra és a tanulásra nézve fontos: a belátás alapján a célhoz vezető eszközt könnyebben megismerjük, és könnyebben megtaláljuk.”<sup>6)</sup>

A hatodik részben a matematikai értelem lényegét határozza meg. Eszerint: viszonytalálás mennyiségek között, sorképzés, alkalmazás (pl. szöveges példákban az elmélet felfedezése), számolási készség, amihez nélkülözhetetlen a reprodukció. Várkonyi szerint a matematikai és zenei tehetség érik és nyilvánul meg a legkorábban. Ranschburg Pál megállapítani törekedett az egyszerű számtani műveletek nehézségi sorrendjét, aszerint, hogy mennyi időt vesznek igénybe. Szerinte legrövidebb időt kíván a szorzás, majd az összeadás, a kivonás és az osztás. Talán ez lehetne a műveletek oktatási sorrendje is?

A hetedik fejezetben a Stern által megfogalmazott gondolkodási kategóriákat ismerteti – tárgyak felsorolása, tevékenységek megismerése, viszonyok felismerése, minőségek, tulajdonságok felismerése, értelmes szintézis –, majd kitér a megfigyelő képesség alakulására.

A képzetek, képek értelmezéséről szóló rész után „A kérdező gyermek” című fejezet következik. Várkonyi szerint e korszak a 4. és 7. életév közé tehető, alapja az „igazságtendencia”, az értelmezés, magyarázás vágya, ami tulajdonképpen bennünket, felnőtteket is áthat. Figyelmeztet arra, hogy hibás nevelés esetén a gyermek „kérdező automata” lesz, saját tapasztalatainak feldolgozása helyett a könnyebb utat választja: folyton kérdez. Tehát: kérdéseire válaszolni kell! „A kérdező gyermek miért nem elégszik meg bizonyos időn túl a felnőtt válaszaival? Mert fél attól, hogy a

felnőttek semmit érő feleleteket adnak, hogy a kérdező gyermeket lerázák magukról, vagy félrevezetik, s végül, mert a gyermek szeret maga is magyarázatokat szerkeszteni (fabulation). A második elem a gyermek tudásvágya, kíváncsisága.”<sup>7)</sup> Érdekes megállapításokat olvashatunk a XI. fejezetben, melynek címe: „Fabulation. Mese”.

Cousinat-t idézve leírja, hogy a fabuláció akkor keletkezik, mikor a gyermek számára az énközpontúságból történő levezetés akadályokba ütközik. A fabuláció mindig kitalált történetecskéket tartalmaz; ezek mindig hamisak, valótlanok és gyakran valószínűtlenek; a gyermek elbeszélésükben gyönyörűségét találja. „A gyermek mindannyiszor fabulál, mikor értelme nincs kielégítve a tapasztalt, megfigyelt tényekkel; az elbeszélés ennek hézagait tölti ki (értelmi kompenzáció). Ezért többet 'mesél', mint a felnőtt, de ugyanúgy. Élettani szükségleten alapuló 'décharge (tehermentesítés)'. ”<sup>8)</sup> Igazi alapja Várkonyi szerint a közlési vágy, és a feszültség levezetése. Eleget tesz a harmonizáció törekvéseinek, fiktív összefüggéseket létesíthet a gyermek. A fabulációban a megfigyelések és a tapasztalás elemei kiegészülnek a vágyakkal, a képzelet alkotásaival; a titkokat, melyeket a valóság magában foglal, a gyermek tisztázni törekszik.

A fabulációban van kompenzáció is: a gyermek nem azt meséli el, amit tett, vagy ami történt vele, hanem amit szeretett volna, és amiben a felnőtt világ a megakadályozta. A fabuláció az önszeretetet elégíti ki, mikor a gyermek elbeszéli egy tevékenység „igazi” történetét, igazi vágyódásait. Két mesekorszakot említ Várkonyi. Az első az ún. Paprikajancsi-korszak, melynek alanya maga a gyermek, tárgya pedig saját mindennapi élete. Ez kb. a 4. életévig tart. Ezután a 10. évig a tündérmesék kora következik, mely mesék mágikus világban játszódnak, és erkölcsi optimizmust tükröznek.

A mesékről érdekes megállapítást tesz a professzor: „A mesék eredetileg népmesék voltak, tehát nem a gyermekek számára termettek. Soruk azonban az lett, mint Gulliver, Don Quijote, Robinson történeteinek: a gyermekek számára alakították át őket – kevés jogosultsággal. A Don Quijotében a spanyol ember egész jelleme és vérmérséklete tükröződik, hozzá még az erkölcsi idealizmus tragédiájával. Átalakítva azonban megfelelnek a gyermek (főleg a fiúk) hősi korszakának.”<sup>9)</sup> A mesét élvező

gyermek teljes figyelemmel, feszülten követi az elbeszélte eseményeket és azok menetét szigorúan megtartja emlékezetében, s követeli, akárhányszor hallotta is (stereotypia). Unalmat a gyermek a mese ismétlésében nem ismer. A népmesék természetes érzelmi-törekvési világába a következő elemek tartoznak: igazságosság, bátorság, hősiesség, mely kegyetlenséggé vagy kalandossággá fajul; féltékenység, irigység, ravaszság, hűség, szemérem, engedelmesség, zsarnokság. Várkonyi szerint „népmeséink ősi gondolatkincset tartalmaznak, ősi emberi típusokat és jelképeket, és azért nem szabad őket újabb mesetalálmányok kedvéért kiküszöbölni. Ezek az újabb mesék különben sem érnek fel az ősiekkal, sem művészi, sem erkölcsi szempontból.”<sup>10)</sup> A mesét nem szabad a nevelésből kirekeszteni! Válogatni kell, hisz köztük sok a kegyetlen, mégpedig az ősi etika ravaszsága és kegyetlensége, realista és egoista mivoltja jóvoltából. A kiválasztott mesét teljességében kell nyújtani, nem „pedagógiai preparátum” alakjában!

A záró fejezetben a gyermeki világnépek alakulásával foglalkozik a szerző. Piaget-t idézi a gyermeknek a realitáshoz való viszonyát illetően:

- 2-3 éves korig reális az, ami valamely kívánságnak megfelel;
- 7-8 éves korban két egyformán reális világ van jelen;
- 11-12 évesen megkezdődik e világok hierarchikus rendeződése;
- 12. évtől következik a végleges rendeződés a logikus gondolkodással.

A kifejtett fogalmak között szerepelnek az animizmus, a mágikus hit, az artificializmus fokozatai, a viszonyfelfogás abszolútsága, juxtapozíció, egocentrizmus, pointilizmus, szinkretizmus, globalitás. E vonatkozásokban idézett szerzők Piaget-n kívül: Claparède, Wolkelt, Segers, Decroly.

A szinkretizmust elemezve Piaget-t idézi: „Hiányzik a gyermek gondolataiból a logikai rend; a dolgok egyszerűen 'együtt vannak adva'; a szinkretizmus az egocentrizmus folyománya. A szinkretizmust és egocentrizmust a külső hatások törlik meg; a gyermek nemcsak egymás mellé helyezi a dolgokat, hanem szubjektív sémák szerint ítéli meg s látja a világot, pl. az együtt-történő dolgok összetartoznak; egy tárgynak egy vonása megmagyarázza a többit (pl. miért nem esik le a Nap az égről? – Mert meleg.) Ez a szinkretizmus. A közmondások: a szinkretikus gondolkodás maradványai.”<sup>11)</sup>



Claparède gondolatával az egyszerűség viszonylagosságát érzékelteti, miszerint nem azt keressük, hogy mi az egyszerű önmagában; sem azt, hogy a gyermeknek egyszerű-e a konkrét – mert a konkrét nagyon komplex – hanem azt keressük, hogy valami a gyermek szerkezete számára egyszerű-e? Az animizmus jelenségével kapcsolatban a következőket jegyzi meg: „Fel kell hagynunk a gyermek lelki fejlődésének intellektualista felfogásával, minő Baldwiné. Baldwin azt tartotta, hogy a gyermek aszerint tart valamit élőnek, hogy mozog-e. Ez nem áll: a láng is mozog. A gyermek akkor tart élőnek valamely tárgyat, ha feléje mozog – ilyenek a felnőttek mozgásai. A dolgokat tehát az érdek teszi élőkké.”<sup>12)</sup>

A bemutatott mű a Várkonyira jellemző szakszerűséggel, mégis kö-zérhető és világos formában ad részletes képet a gyermek értelmének bontakozásáról.

#### JEGYZETEK:

- 1) The Children We Teach. 2. kiad. 1935. 80. l.  
Social Development of Young Children. 1933.
- 2) Le développement intell. chez les jeunes enfants. Mind, 1931. 160. l.
- 3) KELEMEN LÁSZLÓ: A tanulók gondolkodása 6-10 éves korban. 1960. 149.
- 4) VÁRKONYI H. DEZSŐ: A gyermek értelmi fejlődése. Kézirat. H. és é. n. 29.
- 5) VÁRKONYI i. m. 31.
- 6) VÁRKONYI i. m. 166.
- 7) VÁRKONYI i. m. 230-231.
- 8) VÁRKONYI i. m. 240.
- 9) VÁRKONYI i. m. 251.
- 10) VÁRKONYI i. m. 256.
- 11) VÁRKONYI i. m. 294.
- 12) VÁRKONYI i. m. 310.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

- KISS GYÖRGY: Várkonyi Hildebrand Dezső és a magyar pszichológia. = Várkonyi H. Dezső: A cselekvés lélektana. OPKM Bp., 1993.
- RÓKUSFALVY PÁL: Várkonyi (Hildebrand) Dezső életműve. = Várkonyi (Hildebrand) Dezső Emlékkötet. Szeged, 1988.
- Újszászy Kálmán Emlékkönyv. Szerk.: BALASSA IVÁN, KOVÁTS DÁNIEL, SZENTIMREI MIHÁLY. Szabad Tér, Bp., 1996.
- VÁRKONYI H. DEZSŐ: A gyermekkor lélektana I.-II. OPKM. Bp. 1996.



**TÓTH KATALIN**  
pasztellfestménye

RÓNYAI FERENC

## ***Az etika racionális megalapozásának lehetőségéről Karl-Otto Apel diszkurzív felelősség etikájában***

Apel már az 1970-es évek elejére elkészült szisztematikus formában kifejtett argumentatív etikájának a vázlatával, amely sok szálon kapcsolódik a társadalomelméleti kutatásainak egészéhez. Ez az argumentatív etika, amely egyben egy formális és normatív etikai keret megfogalmazására tesz kísérletet, rendkívül nehéz vállalkozásnak bizonyul a jelenkor társadalmi-politikai feltételösszességei, illetve az uralkodó tudományos közmegegyezés miatt. Miben is áll ennek nehézsége konkrétan?

Apel szerint a legújabb kor legnagyobb problémája abban áll, hogy a tudományos-technikai racionalitás térhódítása miatt az adott kommunikációs közösségek (ez lehet egy tudóscsoport, vagy a társadalmi, politikai, illetve gazdasági szféra bármely nézetegyeztetésre ráutalt közössége) létezik magukat az erkölcsi megítélések világáról. Így a gazdaság és az igazgatás területein a normatív helyesség szempontját pragmatikus érvekkel, illetve megfontolásokkal helyettesítik, miközben az erkölcsi kérdések nagymértékben privatizálódnak. A nyugat-európai társadalmakban posztulálják ugyan a társadalom erkölcsi felelőségének szolidaritását, de az sem elméletileg, sem politikailag nem közvetíthető az egyes emberek lelkiismeretéből fakadó döntéseivel.

Éppen ezek miatt - Apel szerint - még sohasem volt tapasztalható olyan sürgetően jelentkező igény egy univerzális etika iránt, hiszen az ökológiai gondok, az energiaproblémák, valamint az atomháborús veszély minden embert egyaránt érintő kockázatfaktorokká váltak, amely megítéléséhez és kezeléshez nem elegendők a ma inkább csak a mikro szférára (családra, szűkebb ismeretségi körre) kiterjedő erkölcsi normák.

Itt Apel rámutat arra, hogy nagy hiány mutatkozik a *mezo* (államközi kapcsolatok szférája) – és a *makro* szférára (az egész emberiségre) szabott és elismert normatív szabályokban, holott a technika mai fejlettségi fokán az emberi cselekedetek várható következményei egyre inkább a makro szféra irányába tolódnak el. Így az érintettek köre fokozatosan az egész emberiséggel (az emberiség egészével) esik egybe.

Ezen gondolatok fényében szeretném újraértelmezni az apeli etika koncepcióját, amely egyrészt egy olyan univerzális etikai keret megfogalmazására tesz kísérletet, ami kijelöli ezen keret normatív megalapozásának, megalapozhatóságának lehetőség feltételeit, másrészt - ezen keret alapján, illetve ezen belül - meghatározza a konkrét társadalmi körülményekre alkalmazható és alkalmazandó hosszú távú cselekvési stratégiákat is.

A kettős célkitűzés esetleges megvalósításának érvelési lépéseit szeretném rekonstruálni ebben az írásban. Megmutatni egyúttal e két egymásra épülő – és egymásból következő – elméleti és gyakorlati megvalósítási folyamat kapcsolódási szálainak lényeges csomópontjait, kitérve azokra a sajátos problémákra is, amelyek az elmélet és a gyakorlat összeegyeztethetőségének kulcsmozzanatait esetlegesen lehetetlenné tevő – és így tovább gondolandó -- logikai, kognitív attitűdökre is fényt derít.

### **A kényszermentes viták képessége. A megfontolás szigora**

Apel etikája diszkurzus-etika, mint kritikai univerzális etika. Mit is jelent ez? Apel abból indul ki, hogy az emberek eredendően képesek a megértésre: beszélnek egymással, érvelnek egymásnak. Ez azt feltételezi, hogy valamennyiünk rendelkezik egy közös előzetes megértéssel, illetve valamennyien elismerünk egy bizonyos nyelvjátékra vonatkozó szabályrendszert (Wittgenstein terminológiájával élve). Minden kommunikációs közösségnek megvan tehát a saját kommunikációját lehetővé tevő feltételrendszere. A legátfogóbb kommunikációs közösség azonos a ma élő emberiséggel. A megismerés, a gondolkodás és a cselekvés végső soron a kommunikáció keretében megy végbe. Ebből fakad Apel kérdése: melyek a valódi kommunikáció lehetőségének azon feltételei, amelyeket előzetesen el kell fogadnunk a végett, hogy egyáltalán képesek legyünk szót érteni egymással? Mint láthatjuk itt a konszenzus problémájáról van szó.

Érvelésében Apel azonban a fő hangsúlyt a következőkre helyezi: először is hermeneutikai és pragmatikai szempontból értelmezi a beszédaktusokat, majd transzcendentális módon lehetőségük feltételeire kérdez rá. Vizsgálatainak középpontjában tehát azoknak a feltételeknek az összessége áll, amelyek egyáltalában lehetővé teszik a diskurzust, a megvitátást. Ezen feltételek nélkül nem lehetséges sem kommunikációs közösség, sem kommunikáció.

A nézetegyeztetést, a konszenzusra jutást gyakorlatilag a kényszermentes viták képessége jelentheti egyedül. A kényszermentes viták során szükségképpen mindig elismerünk már egy normatív erkölcsi elvet. A vita eljárási szabályait ez az elv határozza meg az által, hogy a kommunikációs partnerek között felmerülő minden vitatott kérdést, véleménykülönbséget, konfliktust csakis konszenzusra képes érvek segítségével kell eldönteni. Így a vitázva érvelőknek mindig is el kell ismerniük már a normák megalapozásának, illetve a legitimációnak azt az eljárásos elvét, ami a normák interszubjektív érvényességét az összes érintett fél szempontjából való konszenzusképességén méri le. A normák racionális megalapozhatóságának elve és ennek megvalósítása a diszkurzív etika egyik fő, kitüntetett célja. Éppen ezért ennek az univerzális igénnyel fellépő etika megalapozásának a lehetősége döntően bizonyos egyetemes, minden kulturális relativizmustól függetlenül érvényes normák felkutatásán áll vagy bukik. Így ez az etika lényegét tekintve formális és univerzális, mivel az emberiség posztkonvencionális makroetikája számára nélkülözhetetlen egyetemesség-elv csak akkor alapozható meg, ha – először is – elvonatkoztatunk a szituációkkal kapcsolatos materiális normák megalapozásától (illetve azoktól a materiális értékektől, amelyek konstitúciója aligha gondolható el az értékelő szubjektum szubjektív, időhöz kötött szükséglet- vagy érdekszempontjai nélkül). A diskurzív etika formális-eljárásos elve, amely a materiális szituációkra vonatkozó normák megalapozását az érintett felek gyakorlati vitáinak hatáskörébe utalja, épp e miatt megalapozza egyben a formális elv és materiális normák közötti közvetítés mechanizmusát. Ez jelenti a diskurzív etika elvi kétfokozatúságát, amiről a későbbiekben még részletesebben szólok. Ugyanakkor a formális, univerzális, kognitív terminusok erősen gyökereznek a hagyományos etikai

koncepciók által kialakított cselekvés-közösség-megértés igen elasztikus talajában.

A következőkben megnézzük azokat az elképzeléseket, amelyek biztosítják a diszkurzív-etika legitim megalapozhatóságának feltételeit, és ezzel együtt autonóm etikai törekvésként írják le a hagyományos etikai koncepciókhoz képest.

### **A kommunikatív vagy diszkurzív etikának univerzálisan-vagy transzcendentál pragmatikailag megalapozott kezdeményezése**

Apel első lépésben a hagyományos etikai koncepciókhoz fűződő viszonyát fogalmazza újra. Ezt az újrafogalmazást a kanti transzcendentális filozófiának, a peircei szemiotika, a heideggeri-gadameri hermeneutika és az austini-searle-i beszédaktus elmélet sajátos értelmezése alapján végrehajtott transzformációja segítségével próbálja megoldani. Ezzel az un. transzcendentális pragmatika azon paradigmaváltásának véghezvitelét akarja elérni, amit az Augustinus, Descartes, Kant és Husserl neveivel fémjelvezhető tudatfilozófiai tradíciók képviselőinek az érvényesség-problémát a módszertani monológizmus vagy szolipszizmus kiindulópontjáról felvető megoldáskísérleteinek elégtelen volta tett elkerülhetővé.

Az analitikus nyelvfilozófiák, valamint a peircei szemiotika eredményeit továbbgondolva Apel az ideális kommunikációs közösség eszméjével helyettesíti Kant egyáltalában vett tudatát, mint az ismeretek érvényessége igazolásának legfőbb letéteményesét. Az út, ami a fogalomhoz vezet a transzcendentál pragmatikai reflexió segítségével írható le, járható be. Ez abból az előfeltevésből indul ki, hogy az ember – s itt Apel Wittgenstein híres tételére hivatkozik, miszerint egyvalaki egyedül és egyetlen alkalommal nem követhet semmilyen szabályt – folytonosan kölcsönös megértésre, illetve nézetegyeztetésre ráutalt lény. A kölcsönös megértés, valamint a nézetegyeztetés útja a következő: a megismerő-cselekvő ember számára szükségszerű előfeltevésként, a priori jellegűként jelenik meg az a reális kommunikációs közösség, amelyből értelmezési teljesítményei számára történetileg áthagyományozott mintákat merít, s

ahol saját fogalmait, kijelentéseit önmagának másokkal való megértésének aktusaiban szembesítheti embertársai elképzeléseivel. Egyvalaki nem képes eljutni valaminek mint valaminek, vagy önmagának mint személyiségnek a kognitív tudatáig anélkül, hogy intencionális teljesítményeivel ne venne egyúttal részt a személyközi kölcsönös megértés nyelvi folyamatában. Evidens számunkra csak a személyközi megegyezés mint igazság keretében lehet érvényes. A hermeneutikailag transzformált transzcendentális filozófia ennyiben a reális kommunikációs közösség a prioriából indul ki, amely számunkra gyakorlatilag az emberi nemmel vagy a társadalommal azonos.

E reális kutatási gyakorlat azonban Apel szerint csak az ideális kommunikációs közösség - tehát a kényszermentes viták nyomán felcsillanó közmegegyezés - elvi lehetőségét előfeltételezve mehet végbe. A racionális közmegegyezés irányába mutató cselekvéseket Apel meggyőződése szerint pedig csak az érvelés mint médium hordozza, amely a racionális életformák és egyben minden kölcsönös megértés transzcendentális előfeltétele.

Ugyanakkor az elmondottakból hogyan vezethetők le az etika számára releváns kijelentések? Apel szerint úgy, hogy a transzcendentál pragmatikai elemzés, valamint az érvelésnek a racionális emberi életvezetésben elfoglalt központi helyét előfeltételező premissza segítségével rámutatunk az érveléssel mint metanyelv-játékkal megkerülhetetlenül támasztott normákra, amely normák bizonyos értelemben konstitutívák a morális normák levezetésének tekintetében is. Aki ugyanis rááll az érvelésre, ha akarja, ha nem, el kell fogadnia bizonyos normákat: így pl. azt hogy csak az érvek, nem pedig a vitatkozó felek társadalmi státuszának súlya számít (egyenjogság); hogy a vita tárgyát illetően senki sem rendelkezhet információs többlettel (esélyegyenlőség). Ebből Apel arra a következtetésre jut, hogy bizonyos normák elismerése és az érvelés lehetősége között szoros kapcsolat áll fenn, még akkor is, ha elismeri, hogy az erkölcsi normák elsődlegesen nem esnek egybe az érvelés normáival. Ezen elgondolás alapján Apel eléggé teherbírónak tartja a normák transzcendentál pragmatikai beláttatását ahhoz, hogy szóba hozza az érvelésben rejlő észelvet, amely egyebek mellett azt mondja ki, hogy az érvelés a

prioriában megvan az igény arra, hogy ne csak a tudomány összes állításait, hanem azon túl az összes emberi igényt is igazolja. Aki érvel, implicit módon elismeri a kommunikációs közösség összes tagjának minden olyan igényét, amely ésszerű érvekkel igazolható. Az emberi szükségletek, mint személyközileg megtárgyalható igények etikailag relevánsak: el kell ismernünk őket, amennyiben érvek által személyközileg igazolhatók.

Azt a lehetséges szkeptikus kifogást, amely szerint csak akkor kell elfogadnom ezeket a normákat, amennyiben belemegyek ebbe a vitába, Apel azzal az érveléssel söpri félre, hogy érvelve lehetetlen el nem ismerni a vita normáit; ez ugyanis transzcendentál pragmatikai önellentmondásba kergetné az illetőt.

E transzcendentál pragmatikai fejtegetésnek ama következményének megfogalmazásáig jutunk el, miszerint az emberi szükségletek, mint érvelően képviselhető igényeket, intézményesített viták segítségével kell összehangolni a közösség tagjainak eltérő igényeivel, amennyiben erre lehetőség nyílik! Szigorú értelemben véve azonban valamely szükségelt csak akkor nevezhető jogosnak, vagy a vele implicit módon támasztott követelmény igazságosnak, ha a szóban forgó szükséglet személyközileg univerzálható (ha tehát elvben minden érintett számára elfogadható).

Ugyanakkor az egész cselekvéssort átültetve a gyakorlat területére, az érvelésben feltárható kölcsönös normatív elvárások nem működtethetők minden további nélkül a politikai életben (hiszen egy felelős politikus nem tehet úgy, mintha minden ellenlábasa betartaná a kommunikáció transzcendentális szabályait). Ezért különbséget kell tenni az etika normamegalapozó, valamint a konkrét társadalmi körülményekre alkalmazott eljárási részek között, amely utóbbi egy hosszú távú cselekvés stratégiát dolgoz ki az ideális kommunikációs közösség létrehozása érdekében – de a reális kommunikációs közösség túlélését mint elsődleges imperatívuszt érvényre juttatva. Az ideális viszonyok felé haladás pedig azon mérhető le, hogy a társadalmi intézményeink milyen mértékben jönnek létre az ésszerű beszédből, vitáiból.



### **Megfelelő bánásmód a szavakkal. A mondás gondossága**

Az elhangzottak alapján szükségessé válik tehát egy cselekvési, eljárási módot is kidolgozni, amely a lehető legjobban át tudja ültetni a gyakorlatba a kényszermentes viták résztvevőinek (érvelőinek) a valós szükségletek kielégítésére irányuló célkitűzéseit, megállapodásait. Gyakorlatilag ez a pont az, ahol az apeli koncepció nagymértékben sérülhet, illetve támadható, hiszen az érvelés, a kommunikáció transzcendentál pragmatikai reflexiója sokszor összeegyeztethetetlen a cselekvés, a végrehajtás nagyon is valós, kultúrafüggő lehetőségeivel.

Mégis meg lehet és kell említeni egy olyan cselekvési, eljárási mechanizmust, mintegy végrehajtási tervet, amely megfelelően kielégíti a normatív legitimáció feltételeit. Etikai szempontból elsősorban a stratégiai és a konszenzuális-kommunikatív cselekvésracionalitás különbsége, valamint a köztük lévő belső viszony releváns, mivel e két racionalitásforma jellemzi leginkább az emberi interakciót és kommunikációt. Érdemes ehhez hozzátennünk, hogy már a nyelvhasználat (így a gondolkodás) aktuális is konszenzuális-kommunikatív racionalitáson alapulnak, amelyek a diskurzus racionalitásában válnak önreflexió tárgyává. Ezekből következik, hogy minden a diszkurzivitást, reflexiókészséget mellőző feltevések bukársra vannak ítélve minden arra irányuló kísérletükben, hogy a moralitást a stratégiaileg kiokoskodott önérdekre vezessük vissza. Megállapíthatjuk, hogy a konszenzusra törekvő kommunikáció, valamint az etika szabály-preszuppozíciói nem helyettesíthetők a tárgyalások vagy a rábeszélés burkoltan stratégiai racionalitása által.

Sokkal inkább arról van szó, illetve az lenne a cél, hogy éppen fordítva kellene meghatározni a stratégiai racionalitás struktúráját, mégpedig a racionalitás-típusoknak a konszenzuális-kommunikatív racionalitás alapján megalkotott elmélete keretében, s ezzel együtt egy eredendően etikai racionalitás előfeltételezését, elérését kaphatjuk. Ennek megvalósítása – az univerzalitásra való igény fenntartása mellett – úgy lehetséges, ha a diskurzus etika értelmében vett konszenzuális-kommunikatív racionalitás alapozza meg azt, hogy esetenként miképpen kellene korlátozni az önfenntartás és az önmegvalósítás stratégiai racionalitását. Figyelemre méltó ezen elgondolás univerzális igazolhatóságának azon tényerejű megál-

lapítás, hogy napjainkban – nemcsak a demokratikus jogállamok keretei közt, hanem még a nemzetközi politika kvázi természeti állapotának szintjén is – bizonyos értelemben elismerik az összes stratégiaileg rivalizáló önfenntartó rendszerek erkölcsi kötelezettségét a konfliktusoknak vitákhoz hasonló keretekben történő szabályozására.

A vitákban az érvelő feleknek azonban előfeltételezni kell a reális beszédhelyzetet, illetve a kommunikációs közösség esetleges, történeti feltételeit. Ezáltal eljuthatunk az ideális és a racionális kommunikatív közösség egyrészt elérendő, másrészt a megvalósítás területét megteremtő és kijelölő csoport ténykedésének, cselekedeteinek a konkrét elemzéséhez. Mind a konszenzuális-kommunikatív racionalitás, mind pedig a vita eredményeképpen a valós végrehajtás csakis az egyének döntéseinek sorozatával jellemezhető.

A döntések hozatalának előfeltételeit azonban vizsgálnunk kell minden konkrét kommunikációs közösségben, hiszen az elérendő ideális kommunikatív közösségben az érvelő már mindig is erkölcsileg kötelezőnek ismeri el az eljárásos normamegalapozás anticipált ideális feltételeit a reális világ konfliktusainak szabályozására.

Mivel azonban a reális – esetleges – előfeltételek empirikus feltételek mellett sohasem esnek egybe a tényellentétesen anticipált ideális előfeltételekkel, ezért az érvelőknek előfeltételezni kell a reális és ideális feltételek közt fennálló elvi különbséget is. Az ideális és reális feltételek közt fennálló ugyancsak elismerendő különbség tekintetében az érvelőknek így szükségképpen el kell ismerniük azt a morális kötelezettségüket, hogy részt vegyenek a különbségek felszámolásának munkálataiban, a reális viszonyok megváltoztatásában.

A racionálisan megalapozott kötelezettségek ténylegesen csak azoknak a szükségleteknek a kielégítésére vonatkozhat, amelyek egy konkrét helyzetben konszenzusra képes érvek segítségével – tehát mindenki más erőforrásai és igényei mértékében – mint igények igazolhatók. A reális viszonyok megváltoztatása, a szükségletek kielégítése a morális köteletség felvállalásával nyeri el legitim igényét.

Ezek alapján Apel úgy véli, hogy a normamegalapozás formális kritériumát is meg lehet határozni, felhasználva a konszenzuális-kommu-

nikatív racionalitás valóságalkító módszertani elsőbbségét; mintegy megcélzandó az ideális kommunikatív viszonyok lehetőség-feltételeinek kialakítását. A formális kritérium így hangzik: minden érvényes norma meg kell feleljen annak a feltételnek, hogy minden érintett fél kényszermentesen elfogadhassa azokat a következményeket és mellékhatásokat, amelyek általános követelésből minden egyes személy érdekei kielégítése szempontjából adódnak.

A követelések megvalósítása, átültetése a gyakorlatba azonban felveti az esetleges következményekkel kapcsolatos cselekvési felelősség problémáját is. Ezt a reális viszonyok mellett, a politikai szférában az uralom-megosztás fogalmának a kibontásával lehet megoldani. Ugyanis az uralmi funkció és a kritikai, illetve legitimációs funkció kölcsönös feltételezettsége a kölcsönös felelősség viszonyait is implicálja, és ez a hatalom-megosztásban intézményesül, mint elvárando személyes közvetlenség. Jóllehet ez a viszonyegyüttes csak úgy bontakoztathatja ki progresszív lehetőségeit, ha az állami intézmények összességükben megfelelő kapcsolatot alakítanak ki egy érvelő diskurzus és az okoskodó nyilvánosság metaintézményéhez. Az állam a metaintézmény formájában engedi meg magának a legitimáció és a kritika instanciáját.

Az állam önfenntartó rendszer, és mint ilyen a partikuláris uralmi funkciója révén ezeket összeegyeztetve, összehangolva szavatolja a diszkurzív szolidaritást – mint kül-, mint belpolitikai lehetőségét – s ennyiben azt a lehetőséget, hogy az egyes ember az emberiséggel (ideális kommunikatív közösséggel) ésszerűen azonosulhasson.

#### IRODALOM:

1. *Karl-Otto Apel*: *Notwendigkeit, Schwierigkeit und Möglichkeit einer philosophischen Begründung der Ethik im Zeitalter der Wissenschaft*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1980.
2. *Karl-Otto Apel*: *Die Konflikte unserer Zeit und das Erfordernis einer ethisch-politischen Grundorientierung*, Frankfurt, Fischer Verlag, 1980.
3. *Karl-Otto Apel*: *Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1973.

4. *Karl-Otto Apel*: Das Problem einer philosophischen Begründung der Rationalität, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1984.

5. *Karl-Otto Apel*: Der Denkweg von Charles Sanders Peirce, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1975.

6. *Karl-Otto Apel*: Transformation der Philosophie I.-II., Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1973.

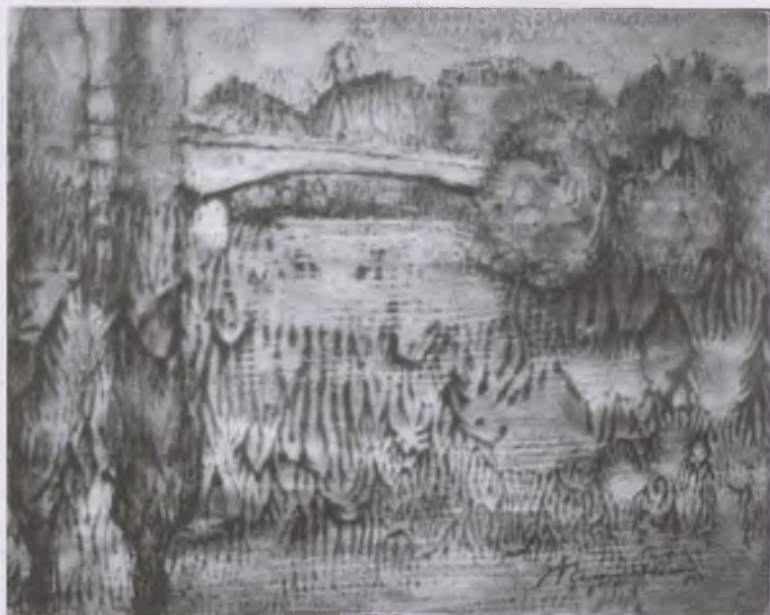
# *Nevelés és képzés*



... az iskolákban, ahol a tanárok nemcsak a tananyagot adják át, hanem a tanulókat is arra készítik fel, hogy a jövőben képesek legyenek a problémák megoldására. A tanárok feladata nemcsak a tananyag átadása, hanem a tanulókat is arra készítik fel, hogy a jövőben képesek legyenek a problémák megoldására.

... a tanárok feladata nemcsak a tananyag átadása, hanem a tanulókat is arra készítik fel, hogy a jövőben képesek legyenek a problémák megoldására. A tanárok feladata nemcsak a tananyag átadása, hanem a tanulókat is arra készítik fel, hogy a jövőben képesek legyenek a problémák megoldására.

... a tanárok feladata nemcsak a tananyag átadása, hanem a tanulókat is arra készítik fel, hogy a jövőben képesek legyenek a problémák megoldására. A tanárok feladata nemcsak a tananyag átadása, hanem a tanulókat is arra készítik fel, hogy a jövőben képesek legyenek a problémák megoldására.



**NAGY DEZSŐ**  
**olajfestménye**

TUSNÁDY LÁSZLÓNÉ

## ***A gyermek és a televízió***

Mint pedagógus rendkívül pozitívan tudom értékelni a televízió és a videó szerepét az *ismeretszerzésben*. Arra a tanítványok többségének nincs lehetősége, hogy a világ különböző részeibe ellátogatva megtekintsek a természet és az ember alkotta csodákat. Keveseknek adatik meg, hogy bejárják a világot. A televízió segítségével a nézők is eljuthatnak a tengerek mélyétől, a sivatagi pusztáktól, a mindig új és új oldalukat mutató városoktól, az „égbe nyúló” hegyektől a világűrre. Azokhoz is eljut a színház varázslatos világa, akikhez másképpen nem juthatna el. A képernyőn ott láthatjuk a leghíresebb írók alkotásait, a leghíresebb rendezők kivitelezésében, a leghíresebb színészek előadásában. Hallhatjuk és láthatjuk olyan emberek nyilatkozatait, akikkel az életben nem lenne esélyünk találkozni. Tanúi lehetünk olyan sportversenyeknek, amelyekre nem valószínű, hogy eljuthatnánk. Nagyon jó, hogy van olyan csatorna is, mint a *Spektrum*. A tudomány nagyon sok területéről élményt nyújt, hasznos információt nyújt.

A jelen társadalmi formában a munkamegosztás és a specializálódás következtében „ki-ki a maga szakterületét tartja a legfontosabbnak, ami viszont a valóságról alkotott kép veszélyes eltorzulásához vezet.” Ennek a torzulásnak a mértéke csökkenthető a színvonalas ismeretterjesztő filmek megtekintésével, elősegítve több tudományterületre való rálátást. A tv és a videó nemcsak otthon használható, hanem a tanítási órákon és a délutáni foglalkozásokon is, színesebbé változatosabbá téve az oktatást, a nevelést.

Igaz ugyan, hogy a televízió nyújtotta élmény nem pótolhatja a nagy kirándulásokat, az utazások, üdülések magunk átélte eseményeit, mégis nyugodtan mondhatjuk, hogy *a világról alkotott képünket, életszemléletünket* rendkívüli mértékben tágítja. Az ismeretterjesztő filmek sugallják a természet sokszínűségét, rádöbbennek arra, hogy mi is szerves részei és

nem uralkodói vagyunk ennek a világnak, de felelősek is vagyunk a környezetünkben lezajló természeti és társadalmi folyamatok alakulásáért. A természet nagy katedrálisának mi csak egy-egy kis téglája vagyunk, de a stabilitás, az egyensúly biztosításának feltétele a sok kis téglá megfelelő illeszkedése. A tégláknak igazodni kell egymáshoz, a felfelé törés, a nagy eredmények létrejöttének titka az összefogásban, a többiekhez való alkalmazkodásban van. A természetnek megvannak az ősi törvényei, azokhoz alkalmazkodni kell. Az élőlények igyekeznek *továbbadni utódaiknak tapasztalataikat*, ezzel alaposan megnövelve a túlélés valószínűségét.

A média nyújtotta mesterséges környezetben felnövő fiatal élőlény hogyan tud majd alkalmazkodni a mindennapi élet buktatóihoz? Igaz, hogy nagyon sok információ birtokába jutott, de tudja-e ezeket alkalmazni? Mit szerezzen a fiatal az egészen más földrészekről származó információkkal, ha neki mégis itt kéne megélnie? Mivel képi információ tömegéről van szó, nagyon sok nem verbális információ szolgál mintául a néző számára. Nyerő benyomáskeltési stratégiákat „sajátíthat el”, de ezek közül azokat kellene választani, amelyek a legjobban megfelelnek a környezetének, de ezeket csak *személyes interakció* útján lehet kiszűrni.

Személyiségünk, természetünk alakulásában alapvető szerepe van az *öröklött tulajdonságoknak*, de nagyon lényeges a társadalmi *környezet* (család, iskola, óvoda, baráti kör, média) nevelő, alakító hatása. Itt nagyon szeretném hangsúlyozni, hogy nem csak a tudatos nevelésre gondolok, mert a fejlődő gyermekre a környezete akaratlanul is hat. Az *identifikáció* több, mint utánczás, bár ilyen elemeket is tartalmaz, alapvetően jellemet formál. A modellel való azonosulás vagy annak megtagadása létrejöhet tudatos vagy nem tudatos formában egyaránt. A gyermek szinte magába szívja a modell bonyolult, sok apró cselekvésből álló viselkedésmintáit. Észre sem veszi a gyermek, hogy bizonyos szituációkban a szülő vagy nevelő vagy bárhonnán vett ideál érzékeivel érez, cselekedeteivel cselekszik, ítéleteivel foglal állást. A gyermek memóriájában mint egy *lemezen* – néha nagyon ellentmondásos módon – a környezet hatásai felvételekként összegyűlnek. A lemezről való visszajátszás lehet, hogy csak évtizedek múlva történik meg. Lehet, hogy amikor a lemezre való rögzítés történt a serdülő élesen szembehelyezkedett a szülővel vagy nevelővel,



de amikor ő válik szülővé vagy nevelővé, akkor – ha nincs más viselkedésminta a lemezén – akaratlanul is előveszi az előzőleg oly hevesen elítélt mintát, és ő is ugyanúgy viselkedik.

Ezzel tudom magyarázni azt a jelenséget, amely előtt sokáig értetlenül álltam, hogy az a pedagógus, akit az iskolában eltöltött tanulóévei alatt sok igazságtalanság ért, akinek nem ismerték el tehetségét, mikor a katedra másik oldalára kerül, maga is akaratlanul igazságtalanságban bánik tanítványaival, és elsősorban a hibákat keresi bennük. Megdöbbenő, de gyermekeinkben nemcsak genetikailag, hanem viselkedésmódunk révén is továbbélünk. Benne vagyunk tanítványaink félszeg vagy éppen bátor, öntudatos viselkedésében. Rákerülhet a lemezre az is, amit nem szeretnénk, ami tökéletlenségünket mutatja. A felnövő nemzedék felszív mindent, mint az itatóspapír a tintát. Az, hogy azután a lemezről mi kerül visszajátszásra, nagyon kiszámíthatatlan, hiszen a gyerekekre nemcsak a szülő és a nevelő hat, de ott vannak a társak, a könyvek, a média, és egyáltalán nem elhanyagolható a véletlen. Hiába minden tudatos nevelési terv, a *pillangó hatást* (James Gleick) nem lehet figyelmen kívül hagyni.

A kereskedelmi csatornák műsorában lévő filmek szereplőit vizsgálva rémülten veszem tudomásul, hogy szinte sehol sincs a szorgalmas, tisztességes, becsületes, másokat önzetlenül segítő ember. Rengeteg a filmekben a gonoszság, a rosszindulat, a felelőtlenység, a verekedés, a gyilkosság. Nem a nagy tudású, kiváló tudós, de nem is az egyszerű tisztességes ember a *modell*, hanem a nagystílú, felelőtlen ügyeskedő, csak legyen izgalmas a műsor, kerüljenek lehetetlenebbnél lehetlenebb helyzetbe a szereplők. Milyen *ideált* fog választani a fiatal? Milyen lesz az új nemzedék? Mi fogja meghatározni azt, hogy lányaink és fiaink mivé válnak, gyermekeiket szerető, a családot összetartó családanyákká vagy csak munkájukban sikeres nőkké; szorgalmas, tisztességes, munkájukat és családjukat egyaránt szerető családapákká vagy elégedetlenkedő, kötekedő, felelőtlen, megbízhatatlan vagányokká. A családok tömege, a sok bűnözés, a széthullott családok, a sok lelkiileg sérült ember nem mutat túl megnyugtató perspektívát a jövőre nézve. Mi fogja meghatározni az együttélés szabályait, ha a hagyomány alakította szabályokat már nem is nagyon igyekeznek továbbörökíteni az emberek. Az emberek éntudata

egyre erősebb, a csoporttudata egyre gyengül, sokkal jobban az *érdekérvényesítés* irányítja őket, mint a társadalmi elvárások. A múlt hibáit az erkölcsi értékeivel együtt elvetik. Mindez nagyon veszélyes dolog, ez történt Kínában Konfucius idejében. Ez történik ma nálunk is.

Az esetek többségében az az anya, akivel gyermekkorában nem játszottak, akit nem babusgattak, maga sem tud igazán felszabadultan játszani gyermekével. Ilyenkor vetődik fel bennem az a kérdés, hogy hogyan fognak gyereket nevelni, szülővé válva azok a gyerekek, akik a *televízió nőttek fel*. A véletlen milyen nyomokat hagy a lemezükön. Válhatnak-e egyáltalán jó családapák és jó családanyák azokból, akiket, hogy ne zavarják a szüleiket a munkában, leültettek a tv elé. Válogatás nélkül megnézhettek mindent. Hogyan fog majd viselkedni a gyerek akkor, mikor észreveszi a szakadékot a valóságos élethelyzetek és a média nyújtotta virtuális világ között.

Valószínű, hogy nem lehet mindenkit negatív irányba befolyásolni, de *Elisabeth Badinter A szerető anya* című könyvét olvasva, elég megdöbentő kép tárult elém. Eddig meg voltam győződve arról, hogy az anyai ösztön rendkívüli módon belénk ivódott, és csak deviáns esetekben van ettől eltérés. Soha nem gondoltam a könyv olvasása előtt, hogy milyen természetes volt a XVII–XVIII. században dajkaságba adni a gyereket, hogy sokan emberszámba sem vették a gyermeküket addig, míg a négy éves kort legalább meg nem érte, ugyanis a dajkaságba adott gyermekek nagyon nagy része hamarabb meghalt. „A városi életmód és a nehézségek valóban előidézhetik az anyai érzés megváltozását?” – teszi fel a kérdést az író, egyúttal utalva arra, hogy a parasztok többsége szereti otthon tartani a gyermekét. Tény az, hogy a gazdasági helyzet, a folyamatosan *módosuló szokások* olyan viselkedési mintát eredményezhetnek, mely jövőellenes, vagyis gyerekellenes, az életösztön olyan megnyilvánulása alakulhat ki, ami minden mást elnémit. Mégis, hogy fogadhatták el helyénvalónak az emberek a legtermészetesebbnek a dajkaságba adást, vagy – ha időben közelebb jövünk – a felelőtlen abortuszokat? Hogy fogadhatták el abszolút természetesnek bizonyos történelmi helyzetekben tömegek lemészárlását?

Szondi Lipót és kortársai vizsgálva Mózes által a kötélábrába vésett tízparancsolat keletkezésének körülményeit, megállapították, hogy miután hirtelen felindulásában Mózes megölt egy embert, akkor döbbent rá arra, hogy az emberek nem tudják következetesen *különválasztani a rosszat a jótól, az igazságot a hazugságtól*. Mózeset mardosta a lelkiismeret, s ez az önvád úgy elhatalmasodott rajta, hogy „törvényszegőből törvényalkotó” lett. „Mózes válasza Káinnak (pszichológiai szempontból káini jegyeket hordozott) a *tízparancsolat* volt.” Szükség volt, és ma is szükség van törvényekre. Egy közösségben ha még nincsenek törvények, akkor létrehozák azokat, gondolok itt például Golding A legyek ura című könyvére. Nincs abszolút igazság, ha lenne, akkor, nem lennének viták, nem lennének háborúk. Több kis viszonylagos igazság van, a jó és a rossz megítélése viszonylagos. Az ember egészen kis korától kezdve várja a mások elismerését, az egészen kicsi az anyáét, a nagyobb már az óvó néniét, majd a tanító néniét, társakét, felettesekét. Ha ezt az elismerést nem kapja meg, akkor ugyanolyan elégedetlen lesz, mint Káin, *mert nem az ő füstjét fogadta el az Isten*. Elismerést várt, de azt más kapta, ezért dúlt benne az indulat, ugyanezt élheti át a gyermek például akkor, amikor kistestvére születik, és rá kevesebb időt fordít a szülő. Már egészen kis korban része lehet a gyermeknek megaláztatásban, kicsúfolásban, lekicsinylésben. A hasonló korúak esetében a versengés hoz magával olyan viselkedést, mely fájó nyomot hagy. A felnőttek esetében sokkal valószínűbb az, hogy nincs bennük elég empátia, de ez nem róható fel igazán bűnükül, hiszen „a gyermeki pszichikumba való beleélés lehetőségei a felnőtt számára korlátozottak.” Úgy látszik elkerülhetetlen a feszültségek létrejötte, ezeket valahogy fel kell dolgozni, le kell vezetni. Lehetőséget biztosít erre a játék, a mese, a beszélgetés, a zenehallgatás, a kirándulás, a sport, az olvasás, a naplóírás, alkalmas egy film vagy egyéb műsor megtekintése. *A fel nem dolgozott feszültségeket* végső soron az álom próbálja feloldani. Igazságkeresésünk, pontosan azért, mert át meg át szövik szubjektív érzelmek, nagyon sok esetben indokolatlan. Mégis harcolunk, küzdünk, hogy a rangsorban minél előbbre kerüljünk, hogy elnyerjük valakinek az elismerését, hogy becsüljenek, hogy szeressenek. Ki milyen módszereket alkalmaz, erről szólnak a könyvek, a média, ezt írja le a történelem.

A házasságtörést, az indokolatlan abortuszt, a lopást, a csalást, a jogtalanul szerzett vagyonokhoz való hozzájutást lehet olyan színben feltüntetni, mintha ezek természetesek lennének, és aki ezek ellen tiltakozik, az az emberi szabadságokat akarja megnyirbálni, és a szabad verseny ellen van, pedig az – ebben a szövegkörnyezetben – „a gazdasági növekedés mozgató rugója”. A globalizációval, a kisebb közösségek szerepének csökkenésével a fiatal gyökerei sorvadnak el. Nem marad meg a tovább örökítendő *hagyomány*, az évszázadok alatt beváltak helyett újakat hoznak létre. Mi a biztosíték arra, hogy a „világpolgárnak” a világról alkotott új szemlélete helyes. A példakép nem a tisztességes, becsületes ember, hanem a szélhámós, a nagymenő. Elektromágneses hullámok szórják szét a világ minden részére műholdak segítségével, csatornák sokaságán az akciófilmeket, a krimiket, az olcsó limonádét, ez kell a tömegeknek. Kenyeret, cirkuszt – mondanám –, no jó, ha kenyeret nem is, legalább cirkuszt, nem kell más a „népnek”, gondolkodni sem kell a népnek, gondolkodik helyette a „Nagy Testvér”.

Mikor Orwel könyvének jelképes szereplője eszembe villan, rémület fog el. Nem akarom, hogy odajusson a világ, ahova az író utópisztikus regényében leírta. Tudósok, politikusok, tanítók, írók talán tehetnek még valamit. Ha a spontán hagyomány elveszti erejét, támasszuk meg tudatosan kidolgozott hagyománnyal, a pozitív eszményeket minden elképzelhető módon, közösségekben, otthon, a történelemmel, elbeszélésekkel, játékokkal, közmondásokkal, közvetíteni kell, amíg szívbeli szokásokká nem válnak, mondaná Konfuciusz.

A Nyugatról áramló szemléletben ma is túl sok az éntudat, az egyéniség kóros kultusza, túl van hángsúlyozva az egyén önmegvalósítása, és ez nincs összekapcsolva a közösséggel. A közösségi érzés, a hazaszeretet, az önzetlenül másokért végzett alkotó tevékenység egyre kevésbé példaértékű. Pedig aki önmagáról a „családjára helyezi át az érdeklődését, túllép az önzésen. A családról a közösségre váltva legyőzi a sógorság-komaság helytelen viselkedésmódját. A nemzetre terelődött figyelem révén meghaladja a kicsinyes lokálpatriotizmust. A sovinizmust küzdi le az egész emberiség felé fordulva.” Vajon ebbe az irányba halad-e az a tv-néző, aki számára a média kaput nyit a világ felé?

Nagyon sokan *válogatás nélkül* megnéznék mindent. Szépnek találják a vadászó párdúc mozgását, de a szomszéd kutyája ellenszenves dög. A sorozatok szereplői szinte családtagok, kedves ismerősök, ugyanakkor a környezetébe tartozók problémái piti ügyek, felesleges fáradozni értük. Mi oldja fel ezt az ellentmondást? A kirándulásokat, a meghitt közös családi beszélgetéseket felváltja a tv-nézés, mely egyre növeli az emberi kapcsolatok területén a passzivitásunkat.

Hogy igazodik el a való élet útvesztőiben, hogyan tud eleget tenni a társadalmi, a munkahelyi, a családi elvárásoknak az, aki az életet szinte csak a képernyőről ismeri? Mit csináljon, ha a számára oly kedves szereplők nem nyújtják felé segítő kezüket, tanácsot sem adnak. Nem tudja, hogy milyen viselkedési normát válasszon, kit utánozzon, hiszen ebben a média nyújtotta irracionális világban saját magát, saját lehetőségeit ismeri a legkevésbé. Egy csomó *passzív ismeretet* felhalmozott, talán azt tudja, hogy a világ másik részén, egészen más anyagi körülmények között mi lenne a teendője, de azt nem, hogy itt és most mit kéne tennie egy jó állásért és békés családi környezetért. Talán még nem késő rádöbbsenteni az embereket arra, hogy a hosszú órákig tartó, válogatás nélküli tévénézés ugyanúgy káros, mint az alkohol vagy a kábítószer. Bizonyos értelemben ez is *menekülés a valós élet problémái elöl, a magánytól*. Sok esetben társaságot pótol a televízió.

Nagyon sok családban elterjedt szokás a szinte állandóan bekapcsolt tv. A kisgyermek tv-nézési szokásairól készített felmérések sajnos nem túl biztatóak, a tv nagyon sok esetben megelőzi a szabadidő eltöltésében a kirándulást, az olvasást, a zenehallgatást, a társakkal, barátokkal folytatott közös játékot. (Hatásában és a ráfordított idő szerint több helyen már az iskolát is megelőzi.) Aki túl sok időt tölt el a tv előtt, annak kevesebb ideje jut a társas kapcsolatokra. Hiába ismer a képernyőről nagyon sok jó benyomáskeltési stratégiát, azoknak csak akkor van hasznuk, ha a társakkal folytatott interakcióban minél nagyobb csereértéket kapja. Minél pozitívabb lesz a társak véleménye róla, annál jobb lesz az önértékelése, az *interakció visszahat az énképére*. Az „énkép nem az a mélyen ülő és tartós kép önmagunkról, aminek néha gondoljuk, hanem eredendően társas képződmény. Annak terméke, ahogyan más emberek néznek

ránk.” József Attilát idézve: „...csak másban moshatod meg arcodat.” A mértéktelen tv-nézés következménye nem csak a társas kapcsolatok csökkenése, a bizonytalan énkép, hanem a szóbeli kifejezőkészség színvonalának romlása, a *szókinccs csökkenése*, a nyelvi kifejezések sava-borsa vész el, sablonos, szürke jelzők maradnak csak meg, egyre több a beszédben az idegen szó (elég megnézni az üzletek vagy az áruk feliratait).

Miért csökken a közhasználatban lévő szavak száma, hiszen a média nyújtotta alkotásokban még nem érzékelhető az „újbeszél” nyelv? Sajnos ahhoz, hogy valaki gazdag aktív szókinccsel rendelkezzen, ahhoz elengedhetetlen a tevékenység és a társakkal folytatott interakció. A tv ilyen értelemben nem társ, mert csak egy irányú az információ átadása, és személyes véleménnyel (a csatorna váltás nem az) nem lehet érdeklődésnek, kíváncsiságnak megfelelően módosítani igazán a műsort (most jobb lenne, ha ez, meg ezt fejtené ki részletesebben vagy indokolja meg alaposabban állításait), bár vannak erre is kísérletek. De nem a néző meggyőző indoklásán múlik a változtatás, hanem azon, hogy éppen kinek van szerencséje a telefonkapcsolat létrehozásában.

Szerencsére vannak olyan gyermekek, akik a tv-nézéssel szemben előtérbe helyezik a sportot, a kirándulást. (Nosztalgiával gondolok arra az időre, mikor a esti torna műsorában híres sportolók családjukkal együtt mutattak be gyakorlatokat, motiválva az egészséges életmódra való törekvést, és példát mutatva a közösen, a családdal együtt végzett programok pozitív személyiség fejlesztő hatására.) A gyermekek többségének a mozgás funkcióörömet okoz, különösen akkor, ha az játékhoz kapcsolódik. A kellemes közös tevékenység (kirándulás, játék) felkelti a gyermekben a folytatás, az ismétlés igényét. Mégsem annyira könnyű a szülő, a pedagógus helyzete, mert a totalitárius rendszerek a *kényeztetés módszerét* alkalmazva, a felnőttet, a gyermeket egyaránt arra készítik, hogy komfortigényüket növeljék, igyekezzenek elkerülni minden kellemetlenséget. Még fel sem kell állni a fotelból, ott a távkapcsoló a csatornaváltásra, nem kell hegyet másznunk, hogy gyönyörködhesünk egy táj szépségében, nem kell szépen felöltözni, hogy színházba menjünk, mert mindent készen kapunk, ráadásul a legjobb kameraállásból. A művileg el-

egyengetett élményért nem kellett megküzdeni nehézségekkel, nem is érezhetünk büszkeséget azért, hogy azon kevesek közé tartozunk, akik részesei voltunk, ráadásul ott a videó, ismételhetjük kifulladásig. Azt az embert, aki a fő szórakozásának a tv-t tartja, nem sok választja el attól, aki szinte mindent unalmasnak tart, a világ „csodálatos” tájai után ne találjon semmi fantáziát a környezetében, csak várja a nagy sztorit, aminek ő is aktív résztvevője. Lehet, hogy ez csak egy ablak betörése lesz, lehet, hogy a vasúti fülke összefirkálása, de az sem lehetetlen, hogy azért, hogy élményben legyen része, megver valakit, kifoszt egy üzletet társaival, terrorcselekményben vesz részt vagy kábítózik, ámokfutóvá válik. Ötletért nem kell messzire menni, biztosítja azt is a média.

Ha azt a feladatot, kapnánk, hogy *a tv egy adott műsorát ítéljük meg* olyan szempontból, hogy pozitív vagy negatív hatásúnak tartjuk-e kisgyermekre, sok esetben bizony nehéz helyzetbe kerülnénk, mert nem annyira egyszerű a válasz. A *népmesékben* is vannak emberevő óriások, sárkányok, gonosz boszorkányok, vannak bennük gyilkosságok, mégis a gyermek pozitív lelki fejlődését szolgáljuk ezek elmondásával, elolvasásával. Mi ennek az oka? A népmese biztatást ad, mert benne a legkisebbnek, a „hamupipókének” is van esélye a győzelemre. A kisgyermek kiszolgáltatottnak, gyengének, esendőnek érzi magát a felnőttek világában (Lóci). A szájhagyomány útján terjedő történetek azon változata nyerte el a hallgatóság tetszését, és így az maradt fenn, amelyben, ha csodálatos módon is, akár tündérek, varázserővel rendelkező állatok vagy tárgyak segítségével a jó, a tisztalelkű győzedelmeskedik, a rossz pedig elnyeri méltó büntetését. Ezek a történetek biztatást adnak, hogy érdemes igyekezni, azt sugallják, hogy a sokak által lenézett munka sem értéktelen, Hamupipókéből is lehet királyné, a szegény juhászból is király. A népmese nem ismer lehetetlent. Nagyon lényeges a gonosz megbüntetése, és több leegyszerűsített feldolgozásban éppen ezt hiányolhatjuk. Miért van szükség a rossz megbüntetésére? Azért, mert a mese hallgatóját, nézőjét naponta érik frusztrációk, úgy érzi, igazságtalanok voltak vele. A mese segíti ezek feldolgozását.

Az a film, amely, ha nem tartalmaz is értékes ismereteket a gyermek számára, de hasonló hatással van a gyermekre, mint a népmese, nem te-

kinthető igazán elítélhetőnek. Abban van alapvetően különbség az olvasott és a látott történet között, hogy az olvasott történet esetében a gyermek fantáziájára van bízva a képi kidolgozás, a film „jövoltából” ezt készen kapja. A filmje válogatja, hogy ezek a képek még tovább működtetik a gyermek fantáziáját, vagy sem. Kérdés, hogy milyen irányba; nagyon jó, ha kedvet teremtenek a rajzoláshoz, ötletet adnak a képi kifejezéshez. Tudjuk, hogy bizonyos korig a gyermek nem tesz különbséget a valóság és a mese között. A gonosz méltó büntetésének vagy bármely brutalitásnak túlzott képi részletezése magában hordozza annak a lehetőségét, hogy a gyermek utánozza a filmen látottakat. Különösen nagy a veszély akkor, ha a gyermek nem a korának megfelelő filmet is megnézhet. Sok olyan család van, amelyben még az egészen kis gyerekek tv-nézését sem szabályozzák a szülők, sőt hagyják, hogy együtt nézze a felnőttekkel egészen kései órákig a filmeket. A gyermekben felgyülemlett feszültségek és a durva, brutális viselkedés tv-ben látott mintája, könnyen arra ösztönözhetik a gyereket, hogy ő is durván viselkedjen, verekedjen, randalírozzon, hiszen több film is azt sugallja, hogy a vagdalkozó, lövöldöző, a garázdálkodó, a sokat ivó a hős. A gyermek szeretné kiérdemelni társai elismerését, megpróbálja követni a filmen látott modellt, a következményekre nem gondol. Hogy is várhatnánk el megfelelő értékítéletet egy kisgyermektől, mikor sok esetben a felnőtt sem tudja, mi a helyes.

Felvetődik az a kérdés is, hogy vajon miért *szereti* a gyerekek többsége a *reklámot*? Egyszerű a válasz, mert „a reklám lényegében nem a valóságra, hanem az álmodozásra épít.” „A reklámszakemberek természet-tudományos módszerekkel kiderítették, hogy ... ajánlatos az emberi lélek mély, érzelmi, sőt, tudat alatti rétegeit célba venni.” A reklám az információnak olyan manipulálása, amely „az embert lassanként rászoktatja az értelem és a valóság alábecsülésére.” A gyermek (természetesen a felnőtt esetében is) pillanatnyi életmódjában meglevő elégedetlenségre épít a reklám. „A reklám azt sugallja, hogy ha megvesszük, amit hirdet, jobb lesz az életünk.” Bizonyos reklámok a „személyes átváltozás lehetőségét” csillantják fel (Hamupipőke), vannak olyanok, melyek „környezetváltozás révén megújult kapcsolatokat” ígérnek (elvarázsoltt kastély motívuma), bizonyos eszközök megszerzése a „jobb körökbe” való bejutással jár (a lát-



hatatlanná tevő kalap vagy a tengerlépő cipő). „A reklám a demokrácia pótlékeként tünteti fel a javak fogyasztását.” Nincs túl sok választási lehetőség a politikai kérdésekben, de annál inkább a javak (autó, ruha) kiválasztásában, csak legyen elég pénzed.

Miért veszik meg a szülők az oly nagyon áhított játékot vagy egyéb fogyasztási cikket a gyermeküknek? Lehet, hogy azért, mert nekik nem volt ilyen választási lehetőségük, hadd legyen jobb dolga a gyermeknek, mint a szülőnek volt (tudat alatt a szülő is vágyott egy-egy ilyen menő dologra, hiszen voltak irigylésre méltó társai, akik már a régi időkben is hozzájutottak ilyesmihez). Lehet, hogy azért, mert a lelkiismeretét akarja megnyugtatni, hiszen az anyagiakért folytatott könyörtelen küzdelem mellett vajmi kevés idő jut a közös játékokra, kirándulásra, egyáltalán egy jó kis beszélgetésre. Talán azért, mert alaposan megromlott a kapcsolata a házastársával, és a gyereknél szeretne jó pontokat szerezni. Az is lehet, hogy arra számít, hogy azt az „undok” munkatársát megveszi a sárga irigység, ha meglátja a gyereknél, amit vett neki. Sajnos az sincs kizárva, hogy belefáradt abba, hogy a gyerek (a társak vagy a reklámok hatására) állandóan nyaggatta. Semmi baj, ha a gyermek testi, lelki fejlődését szolgálta, amit vettünk, hiszen akkor nem feleslegesen dobtunk ki pénzt. Több szempontból sem jó, ha minden „menő” dolgot megkap a gyerek. A felesleges kiadások megingathatják a családi költségvetés egyensúlyát. Az a gyermek, aki mindig csak kap a szüleitől, és nincsenek vele szemben elvárások, az rendkívül önzővé válik, egy idő után nem is tud igazán örülni annak, amit megvásároltatott. Jobb lenne, többet használnánk gyermekeinknek, ha a felesleges pénzpocséklás helyett több időt szánunk rájuk. Ezzel nem akarom azt mondani, hogy semmit ne vegyünk meg nekik, amit szeretnének. A gyermek, jó, ha tudja, hogy mi is szeretnénk ezt-azt megvenni, de úgy döntöttünk, hogy sokkal fontosabb most például a család tüzelőjének beszerzése, vagy éppen most valamelyik gyerek kinőtte a cipőjét, helyette feltétlenül kell venni másikat. Jó, ha tudja a gyerek, hogy a család közös érdekéért mi is lemondunk néhány dologról, persze közben ne azt érezze, hogy ez nekünk keserves, hanem azt, hogy a kedvükért ezt szívesen megteesszük. Ne hangoztassuk sokat, hogy mi mit szeretnénk, de jó, ha tudják, hogy nem csak nekik vannak

pillanatnyilag elérhetetlen vágyaik. Nem könnyű a gyereket önzetlenségre, segítőkészségre nevelni. Hiába várunk el a gyermektől bizonyos pozitív tulajdonságokat, ha mi nem rendelkezünk ezekkel. Ahhoz, hogy elégedett tudjon lenni, túl kell lépnie a mások majmolásán, az irigységen, az önzésen, ki kell alakítani benne a belső tulajdonságokkal szembeni igényességet, lépésről lépésre kell haladnunk, bizonyos mértékig szembehe-lyezkedve a talmi csillogást ígérő reklámokkal.

*Milyen modellt* nyújtott a kicsik között is a sajnos közkedvelt Ré-  
rendes család? Szó se róla, egészen jó a másik hülyeségén nevetni, per-  
sze ebben benne van a nézőnek az a be nem vallott gondolata, hogy én  
bezzeg különb vagyok. Nem hinném, hogy az lenne a jellemző, mint a  
filmen, hogy az apák olyan gyenge felfogásúak, az anyák olyan közönsé-  
gesek, a gyerekek annyira értelmetlen felszínes életet élnek. Attól tartok,  
hogy a közkedveltségbe az is beletartozik, hogy kényelmesebb fontosabb  
tartalom, értékes cél nélkül lélni egy életet, mint szorgalmasan, kitartóan  
igyekezni egyre előrébb. A munka fárasztó, ha nem látjuk értelmét, sőt  
még az adott társadalomban nem is övezi igazán elismerés. Milyen egy-  
szerű a frusztrált gyermek számára elfogadni, és követendő példának te-  
kinteni a film szereplőinek tiszteletlen magatartását. Az ilyen minták  
alapján felnövő gyerekek egyre nagyobbak lesznek, és egyre több szülő  
nem tud mit kezdeni csemetéjével, hiszen azt sehol sem tanították meg  
neki, hogy a gyermeknek nemcsak anyagi szükségleteiről kell gondos-  
kodni, hanem időt is kell szánni rá, együtt játszani, kirándulni, sportolni  
vele, mert az ilyen közös élmények által kialakított hagyomány tud csak  
szembeszállni a negatív modellel. Az egyes népek viselkedési mintái ha-  
gyományozódtak szülőről gyermekekre. Miért éppen ezek a viselkedési  
minták maradtak meg? Mert ezek szolgálták a *túlélési stratégiát*. Ne vár-  
jon tiszteletet, figyelmességet az a szülő a gyermekétől, aki soha nem ért  
rá szabadon elbeszélgetni a gyermekével, akinek az volt a megnyugtató,  
ha nem zavarta a gyerek munkájában.

Mit tegyen a pedagógus a neveletlen, pontosabban a tv-n nevelt ta-  
nítványaival? A pedagógusnak oda kell figyelni a tanítványaik *tv-nézési*  
*szokásaira*, és arra, hogy *milyen műsorokat* néz a gyerek. Ügyes beszél-  
getésekkel, figyelemfelkeltéssel, más szórakozási lehetőségek megcsillan-

tatásával el kell érni, hogy igényesek legyenek, ne nézzenek meg mindent válogatás nélkül. Ennek eléréséhez elengedhetetlen az, hogy lehetőséget adunk arra, hogy beszámoljanak a műsorok nyújtotta élményeikről. Érdemes lenne megtudni, hogy ha valami nem tetszett nekik, akkor ők hogyan folytatták volna a történetet, ki miért volt rokonszenves vagy ellenszenves. Egyes részleteket ötletesen el is lehetne játszani a kisebbekkel, egyre jobban belecsempészve saját egyéniségüket és a valós körülményeket. Egy biztos, hogy ha egyértelműen elítéljük kedvenceiket, akkor egyre jobban eltávolodnak tőlünk, egyre kevésbé tudunk pozitívan hatni rájuk, számukra az iskola az egyre inkább kerülendő rossz lesz. Belőlük válik ebben a sikerorientált világban az a sikertelen ember, aki számára a társas érintkezések nyújtotta pozitív fejlesztő hatással szemben nem marad más csak a média nyújtotta *kozmikus magány*.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Elisabet Badinter*: A szerető anya. Csokonai. 1999.  
*Erik Berne*: Sorskönyv. Háttér. 1997.  
*John Berger*: Mindennapi képeink. Corvina.  
*Bruno Bettelheim*: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat. 1988.  
*Buda Béla*: Empátia. Ego School. 1997.  
*Forgács József*: A társas érintkezés pszichológiája. Kairosz.  
*James Gleick*: Káosz. Göncöl. 1999.  
*Konrad Lorenz*: Ember voltunk hanyatlása. Cartafilus. 1997.  
*G. Jung*: Gondolatok a jóról és a rosszról. Kossuth.  
*Georg Orwell*: 1984. Európa. 1989.  
*Huston Smidt*: A világ nagy vallásai. Officina Nova. 1995.  
*Szondi Lipót*: Mózes a törvényalkotó. Gondolat. 1987.



**NAGY DEZSŐ**  
olajfestménye

VINNAINÉ VÉKONY MÁRTA

## ***A hospitálás szerepe a tanárrá fejlődés folyamatában***

*A tanulmány célja:* kérdések felvetése, problémák megfogalmazása annak érdekében, hogy ráirányítsa a figyelmet a pedagógusképzésben jelen lévő, de sok esetben méltánytalanul kezelt hospitálás fontosságára. A szerző nem vállalkozik a terület átfogó bemutatására, Angliában szerzett tapasztalatai s a magyar viszonyok ismeretében mutat rá e részterület Janus arcára angol, illetve angol nyelvű szakirodalom felhasználásának segítségével.

### **A fogalom értelmezése**

A hospitálás nem matematikai terminus, Mc Donough (1981) találó kifejezésével élve inkább egy sok mindent magába foglaló széles „esernyő fogalom” változatos célokkal, sokféle interpretációs lehetőséggel. A pontos definíciónak tehát nincs jelentősége, célravezetőbb a jellemző sajátosságokat megvizsgálni:

- speciális hallgatói látogatás a tanítási órán;
- rendszerint gyakorlattal, pedagógiai tapasztalattal rendelkező pedagógus s tanítványai munkájának megfigyelése;
- általában azzal a céllal történik, hogy a hallgató lássa, tapasztalja s ennek kapcsán megértse, megérezze mi történik az osztályteremben;
- szereplői: a tanár illetve tanító, a gyerekek, a hallgatók kisebb-nagyobb csoportja. (A jelen tanulmány csupán az említett sajátosságok alapján történő hospitálással foglalkozik, nem vizsgálja a pedagógus kollegáknál tett óralátogatását, sem a hallgatói tanítás megfigyelését.)
- Optimális fázisai:
  1. előkészítés (orientáció, útmutatás, a cél megismerése),
  2. maga az óralátogatás,
  3. az óra utáni megbeszélés.

## Negatív beállítódások, ellenérvek

Bár e tanulmány a hospitálás védelmében íródott, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szakirodalomban gyakorta megjelenő, a pedagógiai munkát s képzést is befolyásoló ellenérvek sokaságát sem. Nem a meglapozott, kutatásra épülő kritikai észrevételek tagadása a cél, hanem épp ellenkezőleg: figyelembe kell vennünk őket, s segítségükkel jobb és jobb megoldások elérésére kell törekednünk.

*Bolitho* (1981) szerint a bemutató óra egy feltupírozott, mesterséges elemekből álló show, melynek valós haszna sajnos elég csekély. Maximálisan egyetértek *Williams* (1989) gondolataival, aki remekül lefesti az ismerős színpadot. E képzeletbeli színpad közepén az *ideges tanár* áll, aki tökéletesen próbál előadni: A tanítás nem színész-mesterség, így hát joggal merül fel a kérdés: képes-e bárki is önmagát adni, ha tudja, árgus szemekkel figyelik minden mozdulatát, egy nem létező skálán osztályozzák pedagógiai képességeit. A folyamat profán hasonlattal élve hasonlítható egy nyilvánosság előtt tett szerelmi vallomáshoz. A jelenet következő szereplői a gyerekek, akik nem tudják hova is figyeljenek; a megszokott tanóra, avagy a némi érdekességet (?), bosszúságot (?), feszültséget (?) hozó idegenekre. Minden esetre talán ők a legőszintebbek ebben a szerelmi háromszögben.

S legvégül, a háromszög csúcán található a hallgató, akiért a színpadra állítás történik. Mit is tesznek a hátul helyet foglaló hallgatók? Optimális esetben figyelnek, gyakran írogatnak, valamiféle listán pipálgatnak, sokszor beszélnek, izegnek-mozognak, gesztusokkal, illetve mimikával fejezve ki tetszésüket vagy nem tetszésüket.

Több szerző (*Head and Taylor* 1997) állítja, a tanárképzés akkor történik, mikor a fiatalok szeme-szíve rányílik a világra, rengeteg teljesíteni-valójuk van, kevés az idő az elméleti anyag magukba szívására is. Miért terheljük hát őket felesleges feladatokkal? Ha befejezik tanulmányaikat, bőven lesz majd idejük megtapasztalni a tanítás gyakorlati oldalát. Miért is vegyük el az időt a „fontosabb” tudományoktól?

Vitatkozni természetesen lehet, én is ezt teszem, de el kell ismernünk: sok igazság van az állításokban. A tanítás valójában egy bensőséges kapcsolatrendszer tanár és diákjai között. Éppen ezért mindenfajta belépés

ebbe a sajátos intim zónába kockázattal jár. A belépő – különösen a 45 percre belépő! – mindig is kívülálló, betolakodó marad, feszültséget gerjeszt.

Vizsgáljuk tehát meg, hogyan is tanulnak a tanárok, keressünk „mentségeket” az oly sokszor támadott hospitálás védelmében.

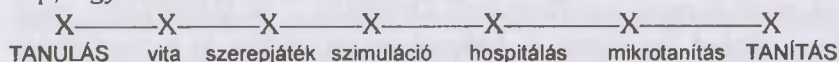
## A tanítás tanulásának elméleti háttere

Régi kérdés a szakirodalomban, hogyan is vétezik fel magukat a tanárok a szükséges ismeretanyaggal, milyen is ez a folyamat. Freeman (1994) lakonikusan kijelenti: amit a tanárok tudnak, az egy komplex és zavaros ügy. Mindenekelőtt szükséges a tanárképzés és tanárfejlődés fogalmának értelmezése.

*A tanárképzés:* magában foglalja a szükséges elméleti tudás megszerzését, a különféle módszertanokat valamint azon készségek, képességek kialakítását, melyeket a pedagógus pálya megkíván. Sokak szerint e komponensek végesek, mindegyikük tanulható.

*A tanárfejlődés:* egyedi, személyes szakmai előmenetelt jelent, sok esetben informális keretek között. Sine qua non-ja a folytonosság, a változás, a növekedés. Adrian Underhill (1993) szerint a fejlődés azt jelenti, hogy saját határainkon belül a lehető legjobb tanárrá válunk.

Woodward (1997) szerint a képzés és a fejlődés külön egységek, melyek természetesen hatnak egymásra. Szimpatikusabb számomra Head and Taylor (1997) felfogása, mely szerint ugyanazon folyamat egymást kiegészítő komponenseivel van dolgunk. Day (1991) a tanárképzés két fő aspektusát emeli ki; magát a tudásalapot s a tudás megszerzésének útját. Ezt az utat egy kontinuumban ábrázolja, melyben a hospitálás is szerepet kap, a gyakorlati oldalhoz közelebb álló sávban.



## A hospitálás előkészítése

Wajnryb (1990) felhívja a figyelmet annak a fontosságára, hogy egyetlen bemutató óra sem valósulhat meg elszigetelten, információs űrben. Sajnálatos módon a képzésben az előkészítés fogalma szinte kizárólagosan összefügg a hallgatói tanítás előkészítésével, sokkal kevesebb

figyelmet fordítunk arra, hogyan is engedjük be a hallgatót az osztályterembe. Egységes szabályzókat nem érdemes bevezetni, az intézmények az intézmények oktatási koncepciója meghatározza ill. befolyásolja a hospitálás gyakorlatát, időkeretét. Szükségesnek tartom azonban a következők megfontolását. Ne engedjük a hallgatót előkészületlenül az osztályterembe! Ezen elv betartása azonban a sokszor már bejáratott, olajozottnak tűnő struktúrát borítja fel. Higgjuk el, megéri a befektetés, később bizonyosan megtérül. Legtöbb esetben néhány perc, informális beszélgetés is elég lenne a szükséges útravalók átadásához. Sokan sokféleképpen fogalmazták meg a lehetséges megfigyelési formákat, módszereket.

Szemléltetesképpen álljon itt Sheal (1989) ajánlása:

- *gyakoriságmérés* (jelzi a tanár és a diák különféle viselkedésformáinak gyakoriságát);
- *strukturált leírás* (az osztályteremben történtek krónikaszerű rögzítése);
- *ellenőrző lista* (különböző viselkedések, történések meglétének, illetve hiányának jelzése);
- *osztályozó-, pontozóskála* (inkább az értékelésre összpontosít, mint a viselkedés leírására).

Megfigyelési szempontsorok tömkelegével is nap mint nap találkozhatunk a gyakorlatban, bölcsebbnél bölcsebb tételeket sorolva fel. Egységes lista azonban nem létezik, nem is létezhet, hiszen a megfigyelés többnyire tantárgy-specifikus. Felmerül a kérdés, alkalmazunk-e mások által kidolgozott, minden bizonnyal alapos előkészítő munka során született szempontsorokat? A minőség ugyan biztosított, de a mechanikus átvétel Janus-arcú eredményt hozhat. A frappánsan felépített gondolatsor, remekbeszabott megfogalmazások sokszor elterelik a figyelmet fontos dolgokról, az itt és most specifikumáról. Optimális – de időigényes – megoldásnak tűnhet, ha oktató és hallgató együtt alakítja ki a megfigyelés elemeit, intézményre szabva, helyi sajátosságokat figyelembe véve. Ez természetesen nem jelentheti a már meglévő, gyakorlatban bevált és kipróbált módszertani ajánlások elvetését, csupán a mechanikus átvétel elkerülését.

Oktatói gyakorlatom során több ízben talákoztam hallgatóknak „kiadott” megfigyelési szempontsorról különböző tantárgyak vonatkozásá-



ban. Legtöbb esetben a dokumentum valóban lista jellegű volt, telezsúfolva idegen szavakkal, feleslegesen használt tudományos szakkifejezésekkel. Legnagyobb hibának azonban a hosszú, terjengős szempontsörtartom, mely Damokles kardjaként mered a „tudatlan” hallgató fölé. „Is-tenem, erre mind figyeljek, mind pipáljam, illetve ikszeljem?” – sópánkodhat a hallgató. Az aggodalom jogos, a mennyiség gyakorta a lényegről vonja el a figyelmet, a látogatás esetleges örömét veszi el.

Teljes mértékben osztom Williams (1989) nézetét, aki hangsúlyozza a megfigyelési szempontok mennyiségének radikális csökkentését. A kevesebb többet ér! Nem eretnokség, ha egyszerű, érthető feladatokat adunk az alsóbb évfolyamos hallgatóknak, s nem többet, mint kettőt-hármat. Így talán könnyebb fókuszálniuk s nem vesszük el a kedvüket sem, tudományos tevékenységként feltüntetve a legegyszerűbb óralátogatást is. Ne feledkezzünk éppen itt meg a fokozatosság elvéről, haladjunk a teljesen egyszerű, triviálisnak tűnő feladatoktól (táblázathasználat az órán, mosolyog-e a tanító néni stb.) a bonyolultabbak (interakciók iránya, különféle tanulási képességek megjelenése stb.) felé.

### **Légy a falon, avagy hogyan viselkedjünk illő vendégként?**

Magáról a hospitálási folyamatról sokat beszélni nem lehet. Alapvető szabály: soha ne felejsük el, hogy hívatlan vendégek vagyunk, akik egy kicsit mindig mást, jobban körített dolgot kapnak, mint a családtagok. Mivel minden a mi kedvünkért történik, alkalmazkodjunk hát minél nagyobb mértékben. Próbáljunk minél észrevétlenebbül ülni, minél kevésbé zavarni a tanítási-tanulási folyamatot.

Jelen sorok szerzője is tartott már bemutató órát, személyes tapasztalata alapján vallja, kéri: kerüljük az előzőekben említett hosszú, tudományoskodó listákat, folytonos böngészésére kényszerítve a hallgatót. Kevés idegesítőbb dolog létezik, mint amikor a tanító azt tapasztalja, éppen a gyerekek a legérdektelenebbek a megfigyelési folyamatban, mindent elnyom a LISTA, mely bizonyára az optimumot testesíti meg, s amely minden pontjának – gyarló módon – ő is képtelen megfelelni. Egy tapasztalt idősebb kollega bölcsen utalt arra, ő bizony megtiltaná, hogy írogassanak az óráján, hiszen ezt legtöbbször a társ bökődése előzi

meg, megerősítést kérve az aktuális tevékenység meglétének, illetve hiányának feltűntetéséhez.

Mondhatják egyesek, most estünk át a ló másik oldalára, s részben igazuk is van. A fejben tartható, megjegyezhető dolgok száma limitált, sok minden elveszhet. Ne tegyük azonban a gyerekek nyugalmanak megzavarását, egy-két információ esetleges elsikkadását patikamérlegre! Az utóbbi későbbi látogatás során is előhívható, a nyugalom azonban nem pótolható. Az értő figyelem fontosabb, mint bizonyos papírok precíz kitöltése. Érzékelések, benyomások, információk rögzítésére optimálisnak tűnik, ha közvetlenül a megfigyelt óra után biztosítunk erre időkeretet, így a valóban lényeges dolgok megmaradhatnak. Sajnos a gyakorlatban rohanunk kell egy következő órára, s napok, hetek múlva térünk vissza a látottak megbeszélésére.

### **Menjünk-e hospitálni?**

A tanítás tanulás különféle utakon történik, ennek egyik fontos ösvénye az órák látogatása, hiszen pusztán könyvekből nem lehet elsajátítani ezt a hivatást. A hospitálás jelenti az első belépőkártyát a szakmai közösségbe, az első személyes tapasztalatok megszerzését, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy megértsük a gyerekek valós szükségleteit. Pedagógiai munkát csak szükségletekre alapozva lehet jól végezni. Mások órájának látogatása segít továbbá megismertetni az individuum felelősségét a tanítási folyamatban.

A tanítás komplex és nyitott tevékenység, sokféle dolog történik azonos időben, különféle egyéniségek különbözőképpen reagálnak bizonyos pedagógiai helyzetekre. A hospitálás tudatosíthatja a hallgatókban: többféle tanítási stílus létezik, nem szabad egyetlen jó megoldást keresni. Kennedy (1993) elemzése szerint a legújabb tanuláselméletekben egyre nagyobb szerepet kap a gyakorlat, hiszen itt válik az ismeretlen masszából kézzel fogható tevékenységgé a tanítás. Valóban, az itt szerzett tudás mélyebb, hosszú ideig megmaradó, nem száll el olyan könnyen mint egy vizsgatétel.

Menjünk tehát bátran s minél többet az osztályterembe, de sajátítsuk el a látogatás kultúráját, s kerítsünk alkalmat a látottak mihamarabb tör-

ténő megbeszélésére. Így valóban azzá válhat a hospitálás, aminek lennie kellene, tapasztalati eszköz a saját pedagógiai stílus kialakítására.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

*Bolitho, R.*, 1981. On Demonstration Lessons. In: *Teaching Training* (Ed.) Susan Holden: Modern English Publications.

*Day, R. R.*, 1991. Models and Knowledge Base of Second Language Teacher Education in Sadtorno, In: *Issues in Teacher Education*. Singapore, SEAMEO Regional Language Centre.

*Freeman, D.*, 1994. 'Interteaching' and the development of teachers' knowledge. In: *Perspectives: a Journal of TESOL*, Vol. 22/1.

*Head, K. & Taylor, P.*, 1997. *Readings in Teacher Development*. Oxford, Heinemann.

*Kennedy, J.*, 1993. Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice. In: *ELT Journal*, Vol. 47/2.

*McDonough S. H.*, 1981. *Psychology in Foreign Language Teaching*. London, Allen and Unwin.

*Sleal, P.*, 1989., Classroom observation: training the observers. In: *Elt Journal*, Vol. 43/2.

*Underhill, A.*, 1993. Lecturing, Teaching and Facilitating. In: *Teacher Development* 24.

*Wajnryb, R.*, 1990. Being seen – in defence of demonstration lessons. In: *The Teacher Trainer*, Vol 4/1.

*Williams M.*, 1989. A developmental view of classroom observations. In: *ELT Journal*, Vol. 43/2.

*Woodward, T.*, 1990. *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge, Cambridge University Press.



**GYÖNGY ESZTER**  
domborműve

SZŰCSNÉ CSISZÁR MAGDOLNA

## ***Gondolatok a tanítójelöltek matematikai műveltségének megalapozásáról***

Eddigi oktató-nevelő munkánk során több ízben tettünk kísérletet arra, hogy a matematikatörténeti érdekességeket a hallgatóink tantervi anyagába beillesszük. Első alkalommal a Zsolnay-féle képességfejlesztő programban nyílt erre lehetőség. Később a kísérletileg bevezetett, sajnos rövid életű művelődéstörténeti stúdiumban kapott helyet a matematika-történet egyes fejezeteinek oktatása.

Ezek a kísérletek egyértelműen meggyőztek arról, hogy mindez nagyon fontos hallgatóink matematikai műveltségének megalapozása szempontjából. Ugyanakkor azonban nemcsak fontos, hanem hasznos is, hiszen a leendő pedagógus a történeti érdekességekben egyfelől kultúrtörténeti értékeket fedezhet fel, másfelől rábukkanhat a tudomány történetében olyan ötletekre, kérdésekre, módszerekre, amelyek oktató-nevelő munkáját segíthetik.

Fontos megemlíteni azt a tapasztalatot, hogy a gyerekeket a matematikatörténetből különösen érdekli a matematikusok életútja, egy-egy matematikai felfedezés szórakoztató története, a korabeli feladatok, melyeket tanulságosnak tartanak, valamint a matematika és a többi tudomány fejlődésének kapcsolata.

A leendő pedagógusnak, matematikát tanító tanárnak, tanítónak tehát fel kell készülnie arra, hogy képes legyen kielégíteni tanítványai ilyen irányú matematikai érdeklődését is.

A matematikatörténeti érdekességek bemutatása, egy-egy probléma felfedezésének, megoldásának vagy éppen megoldhatatlanságának vizsgálata jól motiválja a gyerekeket a tanulásban. Mindezek a gondolatok, elképzelések a matematikatörténet tanításával kapcsolatban összecsengnek a tantervekben megfogalmazott elvárásokkal is.

Kérdés, hogy a matematikatörténet óriási anyagából mi az, amivel alapvetően fontos megismertetni hallgatóinkat, nem titkolva azt a szándékot, hogy mindaz, amit megismerhetnek, valamilyen módon használható legyen a mindennapi munkájuk során.

Nagyon nehéz a választás, hiszen az általános iskola követelményei eleve válogatást és korlátozást kívánnak meg. Ennek ellenére, a teljességre való törekvés nélkül bemutatok néhány, az általános iskolai tananyaghoz kapcsolódó matematikai problémát, mitológiai történeteken, feladatokon keresztül, amelyek jelentősen hozzájárultak a matematika tudományának fejlődéséhez is.

Már a számfogalom kialakítása során találkozhatunk matematikatörténeti vonatkozásokkal, ugyanis a számokhoz és a számoláshoz kapcsolódó matematikatörténet is igen sok érdekességet rejteget.

Fontosnak tartanám, hogy hallgatóink tanulmányozhassák a szám fogalmának kialakulásához vezető hosszú utat, amelyről az írás megjelenése előtti korból a nyelvtudományi kutatások adnak képet. A szám és a számlálás fogalma szorosan kapcsolódnak egymáshoz, de tudnunk kell azonban, hogy a számfogalom egy kezdetleges formája a számlálás képessége nélkül is kialakulhatott. Évezredek kellettek ahhoz, hogy az emberiség megteremtse a számokat. A számok első jeleiként a kirakott kavicsokat, rovásokat, csomókat tekinthetjük. Ki ne ismerné a mondást: „sok van a rovásán”. Valószínűsíthető, hogy ez a szólás a rovásfák használatával függ össze, amelyek különböző változatai a számfeljegyzések régi módját, eszközeit mutatják be. Ebben a témakörben megismerkedhetnek hallgatóink a különböző rovásfákkal, a csomózásnak a számok feljegyzését szolgáló eljárásával, a számoláshoz szükséges „abacus” használatával, valamint a napjainkban újjászületését ünneplő kínai „abacus” japán változatával a „szorobánnal”. E történeti áttekintéshez kapcsolódhat a szám és a szám jelének megkülönböztetése, valamint a nulla fogalmának bevezetése, tulajdonságának felismerése.

Az emberi gondolkodás történetének legszebb és legrégebb problémái közé tartozik a három leghíresebb ókori görög szerkesztési feladat: a körnégyszögesítés (adott körhöz, azzal egyenlő területű négyzetet kell szerkeszteni), a szögharmadolás (hogyan lehet adott szöget három egyen-

lő részre osztani) és a kockakettőzés, a matematikatörténetben ismertebb nevén a déloszi probléma (hogyan lehet adott kockához kétszer akkora köbtartalmú kockát szerkeszteni). Ezen problémák tanulmányozása lehetőséget nyújt a szerkesztési feltételek tisztázására a tanórán, valamint új szerkesztési módszerek megismerésére, amelyek a matematika több területének fejlődését segítették elő, mint például a kockakettőzés, ami a kúpszeletek felfedezéséhez vezetett. Túl ezen némelyik probléma érdekes legendához is kötődik, hűen tükrözve a matematikával való foglalkozás akkori vallásos jellegét. Ezek közül csak egyet említve, ami a kockakettőzés problémájához vezetett, a következő: Délosz szigetén pestis járvány dühöngött, a délosziak a delphoi jósdához fordultak tanácsért, hogy mit tegyenek a járvány megszüntetése érdekében. A legenda szerint Apollon isten papnője azt tanácsolta, hogy a jósda előtti Apollon szobor kocka alakú, márvány talpazatát cseréljék ki egy kétszer akkorára.

A matematikatörténet egyik legizgalmasabb fejezete ez, teli erőfeszítésekkel és csalódásokkal. A naiv körnégyesítő és szögharmadolók népes táborában szép számmal találunk magyar matematikusokat is, mint például Laisztner Károlyt, Katona Dénest, Bolyai Jánost és nem utolsósorban a sárospataki illetőségű Sípos Pált, akinek jelentős érdeme volt az 1810-es matematika tanterv kimunkálásában is. Ő volt az első magyar matematikus, akit a Berlieni Akadémia 1795-ben aranyéremmel jutalmazott.

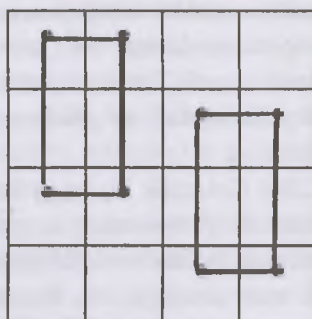
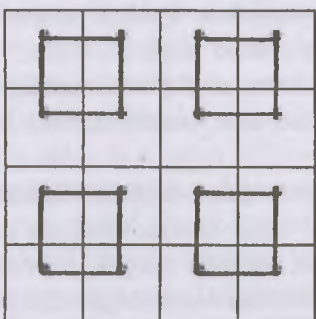
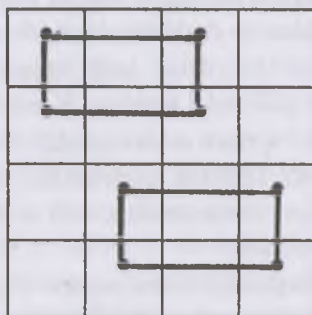
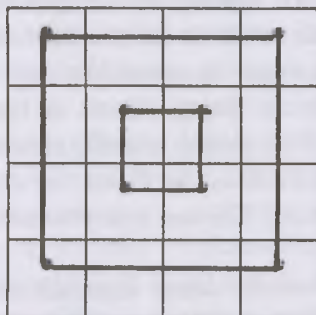
Tapasztalataim szerint a gyerekek nagy érdeklődéssel fogadják azokat a történeti értékű feladatokat, amelyekhez hasonlókkal gyakorta találkozhatnak szakköri foglalkozásokon, vagy versenyeken. Ilyenek például a „gyöngysorprobléma”, a „nehéz átkelések”, a „Hieró király koronája”, a „thaleszi árnyék”, a „titokzatos pithagoraszi háromszög” (kötélfeszítők), a „görög titkosírás”, az „életmentő logika” címszó alatt összefoglalható feladattípusok.

Célul tűzhetjük ki, hogy hallgatóink megismerjék a fenti problémákhoz fűződő történeteket, a matematikusokról szóló anekdotákat, és természetesen a feladatok lehetséges megoldását, továbbá maguk is tervezzenek ezek analógiájára feladatokat. A matematika fontosságát tükrözi, hogy nemcsak a tudósok érdeklődnek iránta, hanem a művészek, festők

is. Ezt igazolja az a tény is, hogy Albrecht Dürer „Melancholia” című rézkarcán egy „mágikus négyzet” található, amelyben az 1514-es szám van elrejtve, ahogyan ezt az alábbi ábrán láthatjuk. Feltételezhetjük, hogy ez a szám a kép készítésének dátuma.

16	3	2	13
5	10	11	8
9	6	7	12
4	15	14	1

E bűvös négyzetnek az állandója 34, amely számot még további speciális helyzetű négy szám összegeként is meg lehet találni, méghozzá többféle különböző módon, például így:





Ha az adott négy számot tartalmazó mezők középpontjait összekötjük, különféle alakzatokat kapunk.

Vajon honnan ered a „mágikus, bűvös négyzet”? Ennek tanulmányozásához a matematikatörténet igen gazdag anyagát kellene áttekintnünk. Most elégedjünk meg csupán azzal, hogy a probléma ősrégi, kínai eredetű. „A változások könyve” című jóskönyv az, amelyben fellelhető az irodalom első bűvös négyzete, amelyet az alábbi ábra mutat be:

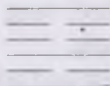
4	9	2
3	5	7
8	1	6

Benne a sorok, az oszlopok, valamint az átlók számának összege 15.

Tanulmányozva a „mágikus négyzetek” irodalmát megállapíthatjuk, hogy készíthetünk páratlan és páros rendű bűvös négyzetet. A bűvös négyzet rendje alatt valamelyik sorában, vagy oszlopában lévő számok mennyiségét értjük. A páratlan négyzetszámú bűvös négyzet készítésére két módszer ismeretes. Az egyik a régi hinduktól származik, a másik a francia Bachet de Méziriac-tól.

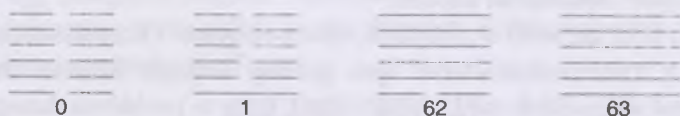
Ugyancsak kínai eredetű az a probléma is, amely a számrendszerekhez kötődik egy érdekes anekdota kapcsán.

I. e. 3000-ből egy kínai művet találtak, amelyben 64 különböző jel volt. Mindegyik hat egymás fölött álló, párhuzamos egyenest ábrázolt. Az egyenesek némelyike folytonos volt, mások közepén megszakadtak pl. így:



Sokáig törték a fejüket a tudósok, hogy mit is jelenthetnek ezek az érdekes rajzok. Végül Leibniz a híres német matematikus adta meg a megoldást. Szerinte a 64 rajz a 64 első számot adja meg, még hozzá kettes számrendszerben 0-tól, 63-ig. A 0 számjegyet a megszakított vonalak jelzik, az 1-est a folytonos vonalak. A számokat alulról fölfelé kell olvasni,

ahogyan ez az alábbi ábrákon is látható a két első és a két utolsó szám esetében.



Ezeknek a jeleknek a megismerése, a számrendszerekben való munkálkodás, egyik lehetséges és szórakoztató formája lehet a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésében.

Befejezésként egy topológiai problémát emelnék ki. A 19. században Jordan, francia matematikus bebizonyította azt a magától értetődőnek látszó tételt, hogy minden egyszerű zárt síkgörbe a síkot egy belső és egy külső részre (tartományra) osztja. Ezek megkülönböztetése azonban nem mindig egyszerű. Az ilyen típusú feladatok megoldását az alsó tagozatos tanítási gyakorlatokon a zárt síkgörbék belső részének kiszínezésével segítjük.

Ezek a feladatok szorosan kapcsolódnak a labirintus problémákhoz. Valószínű, mindenki hallott már róluk, azt viszont kevesen tudják, hogy a labirintusok, a „veszélyes útvesztők” milyen régóta foglalkoztatják az emberek képzeletét. Ezen fejezetek feldolgozása során megismerhetjük, Minosz krétai király labirintusának történetét, amit a görögök a hét világcsoða egyikének tartottak.

A görög monda során Minosz krétai királynak volt egy szörnyszülött fia – félig bika, félig ember alakú szörnyeteg –, Minotaurusznak hívták. A király el akarta rejteni az emberek elöl a borzalmas szörnyeteget, ezért Daidalosznak, a híres építömesternek megparancsolta, hogy olyan palotát építsen a fia számára, amelybe, ha egyszer belép, soha többé nem találja meg a kivezető utat. Daidalosz meg is építette a „híres útvesztőt”, ahová atyja, bezáratta Minotauruszt.

Említésre méltó még, II. Henrik és Orániai Vilmos királyok által építtetett labirintus. Ez utóbbi, amelyet a Hampton Courti kastélyba építettek, még ma is megtalálható. A további feladatunk az lehet, hogy megvizsgáljuk, valójában mi köze a labirintusoknak a matematikához.

Az említett néhány matematikatörténeti ismeretanyag, legenda beépítése a mindennapi oktató-nevelő munkába, szorosabb értelemben a matematika tanításába, tanulságosabbá, érdekesebbé, szórakoztatóbbá és bizom abban, hogy hatékonyabbá teheti az ismeretelsajátítást.

#### IRODALOM

*Ligeti Béla–Mosoni György*: Törd a fejed, érdemes! Tankönyvkiadó, Bp., 1974.

*Mosonyi Kálmán*: Matematikai játékok. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.

*Lukács Ernőné–Tarján Rezsőné*: Matematikai játékok. Móra Kiadó, Bp., 1960.

*Lévárdi László–Sain Márton*: Matematikatörténeti feladatok. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.



**VARGA MELINDA**  
**linóleummetszete**

FERÓNÉ KOMOLAY ANIKÓ

## ***Kihívások és lehetőségek az óvóképzésben – 2000.***

Az oktatás területén komoly kihívást jelent az európai integráció, s hangsúlyozottan érvényes ez a felsőoktatásra, amely joggal számíthat a közösség figyelmére, esetleg bírálására. Újra kell fogalmaznunk oktatási rendszerünk számos elemét, új célokat kell megjelölnünk és ezek kivitelezéséhez a korábbiakhoz viszonyítva más módszereket kell alkalmaznunk.

Mindezek először akkor fogalmazódtak meg bennem, amikor alkalmam volt részt venni 1997 májusában „A mi Európánk” című nemzetközi konferencián, s első kézből, európai oktatáspolitikai szakemberek előadásai alapján találkoztam azokkal az új eszmékkel, fejlődési irányokkal, amelyet az Európai Unió válaszként jelölt meg a megjelenő gazdasági-társadalmi változásokra. Bár nem lehetett szó természetesen egyértelmű útmutatásról, de mégis kirajzolódott egy tiszta irányvonal: a tudás Európájának megteremtését megfogalmazó alapgondolat, mely csak akkor tekinthető reális célnak, ha az Unió fokozza a közoktatás és a szakképzés terén azokat a közös akciókat, amelyek a társadalmi mobilitást, a hatékony foglalkoztatást és a humán erőforrások eredményesebb fejlesztését szolgálják.

Tisztán kell látnunk azt is, hogy az ember társadalmi pozícióját egyre inkább azok az ismeretek fogják meghatározni, amiket meg tud szerezni magának. „A jövő társadalma tehát olyan lesz, ahol a tudás jó befektetés, olyan társadalom, ahol tanítanak és tanulnak, ahol minden ember maga tervezi meg saját képzését”.<sup>1)</sup> Ez a jövőkép a nem hagyományos tanulási, szükségletek megjelenését hívja elő, ugyanakkor új értéket is megfogalmaz, az élethosszig tartó tanulás célkitűzését, amely a képzéshez való

hozzájutás megkönnyítésével és a tudás szinten tartásával kívánja segíteni a legmagasabb tudásszint elérését.

A tudás Európájának három dimenzióját kell kiemelnünk:

- az ismeretek megszerzését;
- az Unió polgárává válást;
- a munkavégzésben szükséges kompetenciák elsajátítását.

Az új társadalmi forma átmeneti időszakában – akár fogalmazhatnánk úgy is, napjainkban – a minőségi eredményekre törekvő oktatás és képzés kap hangsúlyt, amely az egyén tehetségének, képességeinek a teljes kibontakozását serkenti:

Az élethosszig tartó tanulás eszménye

- azzal, hogy az oktatásról a *tanulásra helyezi a hangsúlyt*, kielégíti a rugalmas és a munkaerő-piaci értelemben jól alkalmazható fiatalok iránt megfogalmazott elvárásokat;
- azzal, hogy a tanulást élethosszig tartó feladatként tételezi, *pozitív és működő jövőképet* ad az oktatás kiterjesztésében érdekelt csoportoknak.
- azzal, hogy a tanulást az egyéni életút részeként szemléli, *megnyitja az utat azon piaci és non-profit szervezetek felé*, amelyek ugyan rendkívül eltérő célokból és érdekekből, de megteremtettek egy láthatatlan oktatási szektort.

Az élethosszig tartó tanulás eszméje nálunk nagy oktatáspolitikai kihívásként jelent meg az 1990-es évek második felében. Magyarországon is egyre látványosabban bontakozik ki egy nem-állami képzési piac. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a hazai oktatásügyben bekövetkezett változások még nem hívtak elő egy minden részletre kiterjedő koncepciót, ebből következően nem mutatható ki közvetlenül egy olyan elvont célkitűzés megjelenése, mint az élethosszig tartó tanulás.

Mégis vizsgálhatónak tűnik az a kérdés, hogy *illeszkednek-e az oktatási rendszer részelemeinek változásai az élethosszig tartó tanulás követelményéhez*. Sőt, tovább szűkítve a kérdést: *hol lehetnek azok a találkozási pontok, amelyek mint lehetőségek választ adnak ezekre a kihívásokra jelen esetben a sárospataki óvóképzés területén?*

1. Az egyik stratégiai pont, amit érdemes röviden érinteni, a *felsőfokú oktatás és a mai iskolatípusok sajátosságaiból adódó feladatok*.

Az óvóképzést is érintő problémaként jelenik meg a szakképzés átalakulásával együtt járó vegyes profilú középiskolák és a gimnáziumi szakképző (V.) évfolyamok terjedése, amelyek sajnos nagyban gyengítik a *komprehenzív középiskola* kialakulásának irányába mutató folyamatot. Ebből következően a lehető legkülönbözőbb szintű és mértékű előképzettséggel rendelkező hallgatók jelentkeznek óvodapedagógus szakra (is). A képzésbe való belépés potenciális hátrányait csökkentendő szervezünk *feltételi előkészítőket*, s keressük azokat a pályázati lehetőségeket (legutóbb a Soros Alapítványnál) amelyek egy speciális felkészülési forma biztosításával próbálják segíteni az esélyegyenlőséget a képző intézménybe történő bejutáshoz (pl. tehetséges roma középiskolások előkészítése).

2. A másik stratégiai kérdés annak megvizsgálása, hogy a *sárospataki óvóképzés rendszerében milyen lehetséges válaszok találhatók a fent említett kihívásokra*. Az európaiság három alapkövetelménye: a társadalmi integráció, a foglalkoztathatóság növelése és az egyén *önmegvalósítása*. Ez utóbbi az az elem, amire a képzésünk hangsúlyozottabban nyitott. Ha a pedagógiai oldalát emeljük ki, az egyén *önmegvalósítása* a nevelési rendszer legfontosabb eleme, hiszen benne összegződnek mindazok a részcélok, amelyek a személyes kompetencia teljes kibontakoztatását jelentik.

Az óvóképzésünk szellemisége a személyközpontú és humanisztikus attitűd, a bátorítás, a segítség pedagógiájának érvényesülésével és az egyéni képességfejlesztés lehetőségeinek biztosításával fémjelezhető. Mindezek alapján – különösen a képzés kezdetén – *nagy hangsúlyt kap az egyén önmegvalósításának támogatása*. Emeljük ki ennek néhány elemét!

#### **a) A tanulási motiváltság fokozása**

A fentebb már említett tanulási hátrányok kompenzálása érdekében a képzési struktúrában jelentős szerepet kapott a *Bevezetés a felsőoktatási tanulmányokba* c. stúdium, melynek tartalmában kiemelten szerepel a *tanulás megtanulása és intenzív aktivizálása*.

A tanulás sikerének egyik tényezője az *önbecsülés*. Rendkívül fontos képet kapniuk hallgatóinknak arról, milyen tudásuk van erről a belső értékről, elismerik-e önmagukat, van-e tudomásuk az értékeikről, képesek-e

tisztelni önmagukat, értékesnek érezni magukat. Tudjuk, hogy az önbecsülés azokból a kapcsolatokból származik, amelyekkel a hallgató eddigi élete folyamán azokhoz az emberekhez kötődött, akik az életében fontos szerepet játszottak. Mivel kis létszámú (20 fős) hallgatói populációról van szó, s a kapcsolatépítés oktató és hallgató között több szálon is megvalósulhat, az e téren történő fejlődéshez szükséges bizalom, nyílt, őszinte légkör könnyebben létrejön.

Ebben a folyamatban központi szerepet kap a tanár: akinek magatartását az *empatikus megértés* igénye irányítja. A kurzus egyharmadát kitöltő találkozások ideje alatt a tanár minden figyelmével arra törekszik, hogy egyszerre nyomon kövesse és értékelje azokat az érzéseket, személyes jelzéseket, amit a hallgató átél a beszélgetések alatt, s visszajelezze megértését. Személyes tapasztalataim támasztják alá, mennyire igénylik a hallgatók ezeket az „én-fejlesztő” beszélgetéseket, amelyek ha ilyen légkörben zajlanak, felszabadítják az építő jellegű belső energiákat, s a folyamatban a hallgató tanul, fejlődik, egyre nyitottabbá válik mindarra, ami belül játszódik le, pontosabban oda tud figyelni saját történéseire, a benne kialakult érzésekre.

Különlegesen fontos szerepet játszik még ebben a kurzusban a felsőoktatásban jellemző *tanulási módok megismerése*. Ilyenek pl. az írott és szóbeli előadások feldolgozása, a kiselőadásokra való felkészítés. Mindezek a technikai elemek tréning-jellegüknél fogva forrásai lehetnek az önbecsülés érzésének. Megerősítő *pozitív minősítések* kísérik a feladatmegoldásokat, elemzéseket, amit a társaiktól kapnak. Ezáltal erősödik az önmagukban való hitük, amely saját sikerélményeikre épül. A siker elengedhetetlen, de nem mondhatjuk, hogy elégséges feltétele az önbecsülés fejlődésének. Arra van szükség, hogy összekössük az önismerettel, hogy minél többet megtudjon a hallgató személyiségének értékeiről és szerepéről.

A *Képességfejlesztő pedagógiai gyakorlaton* – a kurzus egyharmadában – önismereti tréning keretében fejlesztjük a képesség-irányultságot, azaz azt a belső hozzáértést és hatékonyságot, ami a tanuláshoz való pozitív viszonyulást formálja, erősíti. Visszautalva a fentebb említett problémákhoz – hogy ugyanis eltérő előképzettséggel, tanulási attitűddel érkez-



nek hozzánk a hallgatók – nagyon is szükségesnek tartjuk az önismereti munkát, a személyes kompetenciák tudatosítását, mert a sikeres tanulóhoz elengedhetetlen a képesség-orientáltság, ami hozzásegíti hallgatóinkat, hogy objektíven felmérjék erős és gyenge oldalukat, s ez fokozza az új iránti fogékonyságot, növeli a becsvágyat.

A képzésünket jellemző személyközpontúság érződik ott is, hogy az egyéni feladatvállalások esetében maximálisan próbálunk alkalmazkodni a személyes érdeklődéshez, tapasztalatokhoz és érzésekhez, kialakítva ezzel is a tanulási folyamathoz fűződő felelősségtudatot személyes érdekeltiséget. A képzés első pillanatától kezdődően a kölcsönös együttműködés szellemében folyik a tanulás tanítása. Egy sajátos mester–tanítvány kapcsolat működtetésével, mely a képzés teljes folyamatában más-más szinten később is jelen van.

*Az élethosszig tartó tanulás kihívásának való megfelelés egyik lehetséges útja, a tanulásra történő motiváltság életformává, szükségletté válásának kiépítése.* Ennek első lépcsője lehet talán a fentebb bemutatott próbálkozásunk.

**b)** A tudás Európájának felépítése szükségessé teszi a *cselekvésre való orientáltságot*, az új, a *leginkább megkívánt ismeretek megszerzését*, továbbfejlesztését, a *szakértelem erősítését*.

A képzés folyamatában arra igyekszünk felkészíteni hallgatóinkat, hogy felismerjék, mi szükséges ahhoz, hogy sikeresen el tudjanak igazodni a jövő társadalmában. A kezdetektől arra irányítják a figyelmüket, hogy későbbi életesélyeik biztosítása érdekében az általános műveltségük fejlesztése, „karbantartása” saját érdekük. Mire végeznek, olyan bonyolult és előre nem látható információ-tömegekkel találják szembe magukat, olyan bonyolult helyzetekben kell majd eligazodniuk, ahol felmerül a kockázata annak, hogy szembekerülnek egymással azok akik tudnak, és azok akik nem tudnak. Mi célul fogalmaztuk meg, hogy *a képzésnek feladata kell legyen a jelenségek megragadására, a megértésre való képesség fejlesztése, a reflektív pedagógiai magatartásra törekvés.*

Ezt szolgálja a gyermekismeretet is erősítő *gyakorlati kutatás*, ami a II. félévben önálló kurzusként épült be képzési struktúránkba. Célja: az *aktív cselekvő pedagógiai magatartás kialakítása*, aminek egyik eleme a

reflektivitás, a *másik* a való élet (óvodai gyakorlat) problémáinak megvizsgálása, annak érdekében, hogy részletes leírást szolgáltatson arról a jelenségről, amit vizsgál, s ezáltal eredményeivel visszahasson a gyakorlatra. A *harmadik* elem a gyermekek megismerését segítő eljárások elsajátítása révén a gyermekközpontú gyakorlati szemlélet erősítése.

c) A versenyképesség, a globális foglalkoztatási piac új szemléletet feltételez. Ebből következően *szükséges a megújulásra és innovációra, a hatékony kommunikációra való képesség kibontakoztatása*. Egy egészen új feladat adódik számunkra: a *munkavállaló alkalmasság* kifejlesztése, ami egyben az oktatás-nevelés hangsúlyos feladata kell legyen a jövőben. Nevezetesen: *úgy felkészíteni a hallgatót, (a leendő munkavállalót), hogy az új kihívásokra tudjon reagálni, képes legyen erőfeszítéseket tenni, s hogy aktív részvétel mellett kielégítően alkalmazkodjon*. A megvalósítás egyik lehetősége a gyakorlati képzés.

Az óvodapedagógus-képzés célrendszerében *alapvető célkategória*: a gyakorlati tevékenységre való felkészítés, amely a pedagógusi képességek fejlesztésében és a gyakorlati tevékenység formálásában valósul meg. A gyakorlati készségek fejlesztése mellett azon *komplex készségek* erősítése kap hangsúlyozottabb szerepet, amely a gyermekekre és önmagára figyelő *attitűd* és a hatékonysághoz szükséges biztonságos *gyermekismeret* kialakítása érdekében jelentősek.

Előtérbe került a *reflektív felkészültség* igénye, melynek követelményeként a gyakorlati és személyes tudás jelentősen megnő, s ezt a tudást az óvodapedagógus maga hozza létre, saját tapasztalatai elemzése révén. Ennek következtében képzésük tapasztalatibbá, még inkább személyiség központúvá, önismeretet formálóvá válik, ezért nagy kihívást jelent a folyamatos reflexió képességének a kialakítása is. Mindezek mellett a képességfejlesztés centrumában a mi koncepciónkban az a *pszichagógiás képességcsoport* került, amely a gyermekek lelki vezetésére való alkalmasságot készíti elő.

A hatékony kommunikációra való képesség kibontakoztatása is kiemelt jelentőségű. Ha megtanulunk hatásosan kommunikálni, segítséget kapunk ahhoz, hogy az élet kihívásaira eredményesebben válaszoljunk. A képzés folyamatában azt szeretnénk elérni, hogy hallgatóink megszerez-

zék az *asszertív, magabiztos viselkedéshez szükséges alapkészségeket*. Mivel az óvónő, a gyermekcsoport vezetője is, rendelkeznie kell *vezetői képességekkel* (problémamegoldás, döntés, konfliktuskezelés). E képességcsoport fejlesztését az óvodai gyakorlatok önálló döntési és problémamegoldási helyzetekre alapozott feladatai segítik.

Az *együtműködési (kooperációs) képesség fejlesztésének* legtermészetesebb terepe szintén az óvodai gyakorlat, kiemelten a speciálisan szervezett 3–4. félév, ahol az ún. team-teaching módszerhez hasonló együtműködési formát gyakorolhatják, melyben a kreatív spontaneitás a gyors helyzetfelismerés, a kölcsönös szimpátia a kooperáció alapja.

A gyakorlati képzés a tényleges munkában való részvétel biztosításával olyan képességek fejlesztéséhez is hozzájárul, amelyek a *munkavállalói alkalmasság* feltételeként is értelmezhetők. Ezek pl.: a csapatmunka során a felelősségvállalás, az együtműködés, a minőségi munka iránti igény. Az egyénnek a foglalkoztatásra való alkalmassága, személyi autonómiája és adaptációs lehetőségei leginkább ahhoz a képességhez kötődnek, amelynek birtokában a különböző ismereteket kombinálni és fejleszteni tudja.

Mivel tudjuk mi ezt segíteni? Elsősorban azzal, hogy *gazdag kínálati listát biztosítunk* a speciális képességek megszerzéséhez. Többek között *hostess, videofilm készítő, szerkesztő, úszásoktató, titkárnő, gyermektánc oktató, babysitter, környezetvédelmi munkatárs, gyermek- és ifjúságvédelmi munkatárs, álláskereső-tréning*. Reméljük, hogy olyan *mobilitási lehetőséget* nyit ez az óvodapedagógusaink számára, ami lehetővé teszi, hogy kifejlessze, felépítse saját foglalkoztatásra való alkalmasságát, és irányíthassa szakmai karrierje alakulását.

Ehhez a kérdéskörhöz tartozó elem még azoknak a *szociális képességeknek a fejlesztése* is, amelyek szintén a munkavállalói alkalmasság feltételeiként értelmezhetők. Ezek között kiemelten hangsúlyos a képzésünkben a *kapcsolatteremtési képesség* erősítése, amely egyrészt a gyakorlati képzés keretében, másrészt pedig más speciális foglalkoztatás keretében fejleszthető.

Évek óta folyik főiskolánkon például a *hostess képzés*. Napjainkra már egy olyan működő *hostess-csapattal* rendelkezünk, amely jelentős

rendezvényeken képes minőségi szolgáltatást biztosítani. Ehhez az út a gyakorlati készségek megszerzésén át vezetett, amihez a terepet a főiskolai rendezvények biztosították.

Új elem gyakorlatunkban az *állásbörze* megszervezése, ami hallgatói kezdeményezésre és kivitelezésben valósult meg. Jelentőségét abban látom, hogy *közelebb hozza az iskolát és a cégeket*, egymás megismerésére biztosít alkalmat, s az álláskereső tréningen – amit speciális képzés formájában tanulnak – elsajátított technikák gyakorlati alkalmazására, kipróbálásra kitűnő terep.

#### d) A kommunikációs biztonság

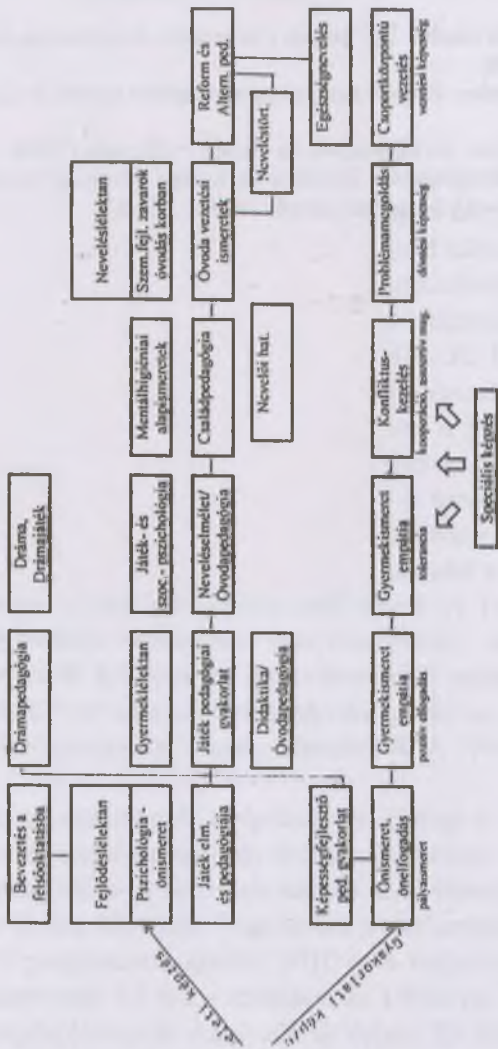
Az alapképzettség elsajátításához elengedhetetlen a *sokszínű kommunikációs tájékozottság*. Az európai minőségszemlélet egyik mutatója a három közösségi nyelv ismerete. Ezen a ponton, úgy hiszem, hosszú távon is bőven lesz tennivalónk. Azonban a nonverbális és verbális kommunikáció minőségi fejlesztésére sok gondot fordítunk, főként a *drámapedagógia*, a *drámajáték*, *színház* és a *bábjáték* lehetőségeivel.

Térségünkben sokféle *etnikai kisebbséggel* van alkalom találkozni. A képzési idő alatt szlovák, sváb, roma gyerekek nevelésével foglalkozó óvodákban szereznek tapasztalatokat, melyek hozzásegítik őket az eltérő *kultúrák kölcsönös megértéséhez*, erősíti a toleráns magatartást, elősegíti az Unio polgárává válás folyamatát.

A teljesség igénye nélkül próbáltam bemutatni miként törekszünk az Uniós értékekhez való igazodásra, s milyen lehetőségeink vannak, hogy e kihívásra válaszolhassunk.

Hisszük azt, hogy ez a képzési koncepció elősegítheti a jól alkalmazkodó felelősségteljes döntésre alkalmas óvodapedagógusok képzését, akik nyitottan állnak majd a világ nagyléptékű változásai előtt. Mi azt gondoljuk, hogy a lehetőség nyitva áll hallgatóink előtt, itt kibontakoztathatják tehetségüket, képességeiket, szociálisan érzékeny együttműködő polgárokká válhatnak majd a tudás Európájában, ahol reméljük realitás lesz, hogy az emberek szabadon kereshetik a képességeikhez legmegfelelőbb munkahelyet.

## A PEDAGÓGIA-PSZICHOLÓGIA BLOKK KERETÉBEN FEJLESZTHETŐ KÉPESSÉGEK



## FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. Tanítani és tanulni. Egy kognitív társadalom felé. Európai bizottság. Munkaügyi Minisztérium 1996.
2. *Rober Fischer*: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni. = Tanít-tani 7. AKG Kiadó 1998. 53. o.
3. *Setényi János*: Az oktatáspolitikai víziója. = *Educatio* 1996/4.
4. A tudás Európájáért - Részletek az Európa Bizottság jelentéséből. (Fordította: Majzik Lászlóné) = *Új Pedagógia Szemle* 1999/6. 122. o.

DEMETER ÉVA

## ***A turizmus környezeti hatásai***

A turizmus napjainkban fontos tényezője egy ország társadalmi és gazdasági életének. Az egyén azon jogos törekvéseit tükrözi, hogy új területeket ismerjen meg, valamint a megszokott otthonától és munkahelyétől távol, másfajta tevékenységet végezzen, illetve pihenjen. A turizmus az 1960-as évektől indult gyors fejlődésnek (Kerényi A. 1995). Speciálisan hozzájárul a periférikus területek gazdasági és társadalmi kohéziójához. Jól példázza azt az alapvető kapcsolatot, amely a gazdasági fejlődés és a környezet között fennáll, annak minden járulékos előnyével, feszültségével és esetleges konfliktusával. Amennyiben a tervezés és irányítás megfelelő, a turizmus, a regionális fejlődés és a környezetvédelem egymást erősítik. A természet és a környezet iránti tisztelet a turizmust nyereségessé és hosszú távúvá (fenntarthatóvá) teheti. A Turisztikai Világszervezet (WTO) további növekedést jelez Európában. Az Európai Közösségen belül a GDP 5,5 %-át, az exportbevételek mintegy 5 %-át, az összes munkahely 6 %-át adja. (A fenntarthatóság felé: az EU ötödik környezetvédelmi akcióprogramja. Szerk.: Csanádi R. A., Pomázi I., Szabó T. 1997.)

Hazánk idegenforgalmának alakulását is jórészt a nemzetközileg megfigyelhető tendenciákhoz hasonló fejlődés jellemezte az utóbbi évtizedekben. Ebből adódóan a turizmus nálunk is a társadalmi-gazdasági élet egyik fontos tényezőjévé vált. Növekedett a nemzetközi, bővült a belöldi turizmus. A prognózisok szerint 2010-re a turizmusból származik majd a hazai össztermék 12 %-a – szemben az 1999. évi 10 %-kal, a bevételek pedig megduplázhatók. Az elmúlt tíz évben 22 dollárról 118 dollárra nőtt az egy turista által naponta elköltött összeg. A megelégnékült belöldi kereslet hatására a szállásdíj-bevétel 1999-ben 15,1 milliárd Ft-ot tett ki (Kraft P. 2000). A turizmus dinamikus fejlődését jelzi, hogy az ága-

zat tavaly 3,4 milliárd dollár devizabevételt realizált. „A turizmusban nagy lehetőségek rejlenek. Közös célunk, hogy a jelenlegi 2,5 milliárd dollár turisztikai bevétel mielőbb 5 milliárd dollárra emelkedjék” – jelentette ki Orbán Viktor miniszterelnök (Parlamenti nyílt nap a turizmusról, 1999. okt. 13.)

A magyar turisztikai piac nemzetközileg is versenyképesnek tekinthető szektor, termékei iránt folyamatos kereslet tapasztalható (Lengyel M. 1995). Kiváló, speciális adottságai ellenére mégsem tartozik az európai régió kiemelt célszágai közé. Ennek egyik alapvető oka, hogy a piac még nem tekinthető homogén egységnek. A Gazdasági Minisztérium a kormány számára most készíti a turizmus hosszú távra szóló fejlesztési koncepcióját, amelyhez a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) idegenforgalmi kollégiuma is önálló javaslatokat állított össze a turizmus hosszú távra szóló fejlesztési koncepciójához:

- A turizmus ideális működéséhez szükséges általános infrastruktúrális feltételek megteremtése: közlekedés fejlesztése, a vízi turizmus feltételeinek fokozatos kiépítése, a repülőterek fejlesztése, vidéki konferenciaközpontok létesítése, a közbiztonság megszilárdítása, a környezet kulturált-ságának megteremtése, megbízható közegészségügyi ellátás.

- A valósághoz közelebb álló statisztikai és adatszolgáltatási rendszer kialakítása, hogy a szakma megfelelően tudja bizonyítani, a turizmus miért jó az országnak.

- A turisztikai vonzerő-leltár bővítése és a kínálati elemek tudatos kiválasztása, speciális magyar kínálati paletta megteremtése: gyógy- és termálvízkincs, a természetvédelmi területek, a nemzeti parkok kínálati lehetőségek, a szabadidő- és az élményturizmus a zene, a folklór, a gasztronómia és a borturizmus összekapcsolásával.

- A gyógyturisztikai fejlesztések normatív támogatása.

- Céltámogatási rendszer bevezetése a környezetvédelmi, és egyben szálláshely-bővítési projektek ösztönzésére.

- A belföldi turizmus fejlesztése (mert színvonalas nemzetközi idegenforgalom csakis a hazai turizmusra épülve jöhet létre): iskolai kirándulások normatív támogatása, az utazási csekk összegének felemelése, kedvezmények vállalkozói körben, a reprezentációs lehetőségek emelése.



- A bevásárló turizmus nagyobb megbecsülése (különösen a határ menti térségekben).
- Egy hatékony központi turisztikai irányítási és koordinációs rendszer, amely képes közép- és rövidtávú operatív programok kidolgozására és kezelésére, megteremti a turizmus optimálisabb jogi és közgazdasági feltételrendszerét.
- A regionális idegenforgalmi bizottságok (RIB) átalakítása, megerősítése.
- A turisztikai bevételek legalább kétharmadának visszaforgatása az ágazatba;
- A turizmusban működő vállalkozások pozitív diszkriminációja.
- A szakmai oktatás és képzés minőségi és tartalmi korszerűsítése (a mai követelményekhez igazodva).

A célkitűzések felsorolásából kitűnik, hogy a fejlemények jelentősen befolyásolják majd a környezetet, hatalmas nyomást gyakorolnak az élőhelyekre, a közlekedési lehetőségekre, a földrajzi környezetre, az energia- és vízforrásokra, a szennyvíztisztító berendezésekre stb. A turizmus és környezete között kölcsönös függések rendszere alakul ki, tehát a környezet egyes tényezői befolyásolják a turizmus fejlődését, a turizmus pedig visszahat környezetére. A hatóerők azonban nem feltétlenül egyenlő nagyságúak, ezért a kölcsönhatás egyaránt lehet pozitív és negatív.

A tudományos igényű kutatás szükségessége a turizmussal kapcsolatban csak az elmúlt évtizedekben merült fel, párhuzamosan a turizmus tömegjelenséggé válásával (Puczko L. - Rác T. 1998). A kutatásban részt vevők számos szakterületet képviselnek, többek között a közgazdaságtant, az antropológiát, a földrajzot, a szociológiát, a jogtudományt, a biológiát vagy az építészetet, az ökológiát.

A kutatók véleménye megegyezik abban, hogy a turizmussal közvetlen kapcsolatban álló átfogó környezeti célok és hosszú távú célkitűzések meghatározása rendkívül nehéz (a kívánatos zaj-, víz- és levegőminőségi határértékektől eltekintve), mivel az idegenforgalomnak egy időben lehetnek pozitív és negatív hatásai a környezetre, valamint nagymértékben

függ az egyéni fogyasztó választásától. Hatását jelenösen befolyásolja az idegenforgalom fajtája, a turisták viselkedése, a szolgáltatások minősége.

A fenntartható turizmus elveinek összefoglaló felsorolásával Kerényi A. (1995) munkájában találkozunk. Az idegenforgalmi politika a társadalom sokrétű politikai életének szerves része kell, hogy legyen, a tájvédelem, tervezés, új turistacentrumok létesítése már meglévő településeken, a táj terhelhetőségének megállapítása, a szubszidiaritás elve, a takarékoság a földterülettel, az erdők gondozása, a „csendes” turizmus támogatása, a vizek védelme, a szezonális csökkentése, az idegenforgalmi kutatás színvonalának emelése, a szakképzés, a jó tájékoztatás és a helyes reklám – mindezek a természetbarát turizmust szolgálják.

Vizsgálódásomhoz, amely Sárospatakra terjed ki, elsősorban hazai kutatók munkáit és kutatási eredményeit tanulmányoztam és használtam fel.<sup>1</sup> Sárospatak, a Bodrog-parti Athén, ahol a látogatót a régi épületek, emléktáblák, feliratok által megidézett történelem mámora veszi hatalmába.

„Itt Petőfi vendégeskedett, ott Arany János szállt meg, emitt Kossuth Lajos diákoskodott, meg Csokonai Vitéz Mihály, Tompa és Móricz. A plébániatemplomban Szent Erzsébet-erekyéje – a kriptában II. Rákóczi György meg Sárospatak nagyszonya alussza örök álmát – a templom előtt román kori maradványok. Itt keresztelték a szent életű Árpád-házi királylányt, aki a közelben született. És a vár. Meghagyott kicsiny hazánk páratlan műemlék-együttese, nagy időknek néma tanúja! Mázas csempékkel ékesített 'bokályos házában' I. Rákóczi György fogadta előkelő vendégeit; a virágmintás mennyezet (Sub Rosa) alatt főurak, Rákóczi, Nádasdy, Zrínyi, Frangepán szőtték összeesküvő terveiket; az Öregpalotában ülésezett az utolsó kuruc országgyűlés. Innen indult örök bujdosásra II. Rákóczi Ferenc; e súlyos falak hallgatták Lorántffy Zsuzsanna menyegzőjének víg lármáját.”<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Lengyel M. 1992; Kerényi A. 1995; Martonné Erdős K., Pető K., Szabó Gy., Kiss G., Szegedi S., Lóky J. 1997; Puczkó L., Rác T. 1997; Zobor A., Monspart É. (1995); Czeglédi J., Imre J. (1989). – Krippendorf J. (1977) magyar nyelvre fordított munkáján kívül a legtöbb szakirodalom angol nyelvű.

<sup>2</sup> Lőcsei G., 1999.

Mostanság diákcsoportok, turisták lepik el az andezit sziklára épült vár termeit. Ámulva szemlélik a muzeális értékeket, élvezik a táj szépségeit, kíváncsian figyelik a várfalakról és a Vörös-toronyból a Bodrog-folyót, távcsővel kémlelik a Király-, a Megyer-, a Sátor- és a többi környező hegyet.

Évente 250 ezren keresik fel Sárospatakat. Ismert, kedvelt, de még mindig sokak számára felfedezendő és felfedezésre érdemes turisztikai célpont. A turisták a természeti, kulturális, történelmi és rekreációs *vonzerők hatását* még nagyra értékelik: „Tiszta levegő, tiszta város, megőrzött műemlékek, ismeretszerzésre, szórakozásra alkalmas környezet, sok egyedi sajátossággal...” Azonban ez a vonzerő, amelynek köszönhetően a város és lakossága (többlet) jövedelemhez jut, amely a turizmus fejlődésével hozzájárul a gazdaság élénkítéséhez, a munkahelyteremtéshez megszűnhet, ha fenntartásáról nem gondoskodunk.

Egyes kutatók különböző szakaszokat különböztetnek meg a desztinációk életében. Az életciklus-elméletek közül a legismertebb Butler (1980) nevéhez fűződik. Sárospatak mint turisztikai desztináció életciklus-görbéjére – e modell szerint – a bekapcsolódás és a fejlődés szakaszainak jellemzői egyaránt érvényesek: a helyi lakosok bekapcsolódnak a fejlődő turizmusba, megjelennek a kizárólag turisták számára kínált szolgáltatások, kialakul a turistaszezon, jelentkeznek az első gazdasági hatások, majdnem tömegturisták jönnek, nő a természetet érő terhelés. Annak ellenére, hogy az említett modellnek sok kritikus pontja van (Puczkó L. – Rácz T. 1998), az életgörbe-modell segítséget nyújt a turisztikai desztinációk tervezéséhez és fejlesztéséhez, annak felismeréséhez, hogy a turisztikai vonzerők véges, nem megújítható erőforrások.

Kutatásunk célja a turizmus és környezete közötti bonyolult kapcsolatrendszer elemeinek vizsgálata, a turizmusnak a fizikai környezetre gyakorolt hatásainak számbavétele. Abból a feltevésből indulunk ki, hogy a turizmus és környezete kölcsönös függőségben van egymással. A fizikai környezetet egyrészt meg kell védeni a turizmus érdekében, hiszen elemei képezik szinte a legfontosabb vonzerőt a turisták számára; másrészt mindezeket meg kell védeni magától a turizmustól, illetve annak negatív hatásaitól, hogy legyen mit megmutatni az elkövetkező koroknak is.

Sárospatak turisztikai erőforrásainak számbavétele során a következő adatokhoz jutottunk:

– Borsod–Abaúj–Zemplén megye 675 műemléke és védett létesítménye közül 41 található Sárospatakon;

– a védett természeti értékek: az Iskolakert, a Várkert, a Mandulás helyi jelentőségű védelem alatt álló természetvédelmi terület, országos jelentőségű a Long-erdő és a Megyer-hegyi Tengersizem; bár nem áll védelem alatt, kedvelt pihenőhely a Botkő;

– a Berek-holtág, a Füzes-ér, a Téglagyári tavak a horgászok számára jelentenek nagy vonzerőt (különösen most, a Tisza cián- és nehézfém-szennyezése miatt);

– a termálfürdő – a vár mellett – az idegenforgalomnak a legnagyobb érdeklődésre számot tartó területe, évente 130-150 ezer fő látogatja;

– a Bodrog-folyó a vízi túrázók, a „csendes” természetfigyelők kedvelt terepe;

– természetjárás, vadászat, lovas turizmus;

– hagyományos művészeti rendezvények; Szent Erzsébet napok;

– egyéb (alkalmi) rendezvények, konferenciák.

### A turizmus típusai Sárospatakon

Belföldi turizmus/nemzetközi turizmus		
Alternatív turizmus	Kulturális	Tanulmányi kirándulás
		Történelmi örökség jegyében (egyéni és szervezett)
		Művészeti események
		Tudományos kutatás (egyéni)
	Természeti ökoturizmus	Állat-, növényvilág megfigyelése
		Ásványgyűjtés
		Vízitúrák
	Vallási	Keresztény katolikus református Zsidó
	Alma mater	Érettségi találkozók (félleg szervezett) "Nosztalgia" utak (egyéni)
	Borturizmus	Bornapok
Hobby	Horgászat, vadászat, lovaglás, sportolás	
Tömeg-turizmus	Szabadidős	Hétfégi pihenés, szórakozás
	Termálturizmus	
	Bevásárló turizmus	
Falusi turizmus		

A táblázat a turizmus típusait foglalja össze. Ebből kitűnik, hogy a turizmus alapvető célja szerint a különböző motivációjú, különböző pszichográfiai és szocioökonómiai jellemzőkkel rendelkező turisták különböző turisztikai tevékenységekben vesznek részt, különböző a költségstruktúrájuk, eltérő szintű turisztikai és általános infrastruktúrát igényelnek, eltérő ideig tartózkodnak a fogadóhelyen, eltérő a kulturális háttérük. Ez a turizmus hatásainak elemzésénél is az egyik kiindulópont annak feltárására, hogy milyen típusú turisták, milyen számban látogatják az adott desztinációt.

Smith (1989) tipológiája a turisták céljai, motivációja és a helyi normákhoz, helyi kultúrához való alkalmazkodás alapján hét típust határozott meg. Ez alapján Sárospatakra látogató turistákat a következőképpen tipizálhatjuk: tömezturista (elvárja, hogy az általa megszokott szolgáltatások rendelkezésre álljanak), ezek általában az összkomfortos hoteleket részesítik előnyben; a majdnem tömezturista, aki keresi a megszokott szolgáltatásokat, de képes tolerálni azok hiányát, ezekkel is nagy számban találkozhatunk, s az igazi, akit ma „nem mindennapinak” neveznek, a felfedező, az alkalmazkodó turista, aki képes alkalmazkodni a helyi szokásokhoz.

### A teherbíró képesség

#### *A fizikai teherbíró képesség:*

1. A szálláshelyek összes ágyszáma (1700)

2. A szálláshelyek típusa:

Hotel (\*\* és \*\*\*)

Kollégium (\*\* egyenértékű)

Ifjúsági szálláshely

Panzió

Kemping

faház

bérelhető sátor

saját sátor

Vendégházak

3. Vendéglátóhelyek (étkezés)

étterem (10)

söröző (6)

gyorsbüfé (30)

4. A tömegturizmus által igénybe vett terület nagysága  
A termálfürdő területe 9144 m<sup>2</sup>.
5. A parkolóhelyek száma (1050)
6. A város infrastruktúrája  
ivóvízkészlet  
csatornázottság (szennyvíztisztítás) 65%  
hulladék elszállítása és tárolókapacitás  
utak  
távközlés
7. Kereskedelmi egységek (231)
8. Különböző szolgáltatások (amelyeket a turisták igénybe vesznek).

*Az ökológiai teherbíró képesség:*

1. Természeti környezet:  
Védett természeti értékek.  
A zöld terület teherbíró képessége.  
Sérülékeny geológiai adottságok, vegetáció.  
Felszíni vizek.
2. A műemlékek állapota.
3. Tevékenységek hatása (horgászat, vadászat, sárkányrepülés)
4. Épített környezet.
5. Urbanizáció.

A teherbíró képesség a turizmusban „egy helyszín, üdülõhely vagy régió képessége a turizmus befogadására minõségromlás nélkül”.<sup>3</sup> A látogatószám tehát, amelyet a desztináció befogadhat, nem járhat elviselhetetlen következményekkel sem a természeti, sem a társadalmi, sem a gazdasági környezetre. Elfogadhatónak kell lennie mind a helyi lakosság, mind a turisták számára, és fenntartható kell hogy legyen hosszú távon is. Ez lehet fizikai, ökológiai, gazdasági, társadalmi és pszichológiai teherbíró képesség. Sárospatak vonatkozásában a fent megjelölt szempontokat vettük alapul. Az eddig összegyűjtött adatok azonban még nem teszik lehetővé az alapos elemzést, ez a kutatás további feladatai között szerepel.

A turizmus hatásainak vizsgálata bonyolult és hosszan tartó folyamat. A módszerek közül a környezeti (korporális) audit módszer került alkalmazásra a Bodrog Hotel vonatkozásában. Ennek eredményeit tükrözi az

<sup>3</sup> Cooper et al., 1993 in: Puczkó L. – Rátz T. 1998

a tény, hogy a szálloda a „Zöld szálloda” emblémát használhatja, mint a „Zöld szálloda '99” pályázat III. helyezette.

A kutatásokban nagy szerepük van a felméréseknek, interjúknak, s jól alkalmazhatónak tartjuk a megfigyelés eszközét is a turizmus hatásainak vizsgálatában.

Az eddig végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy

- a turisztikai tevékenységekből származó negatív hatások még nem érték el azt a szintet, amely visszafordíthatatlan károsodást okozhat a város természeti és művi, épített értékeiben;
- a negatív hatások sorában a „gépesített” turizmus által okozott lég-, zajszennyezés áll az első helyen;
- a zöld területek a tervezett parkolóhelyek bővítése miatt veszélyben vannak;
- a Bodrog-folyó holtágai partján egyre több horgásztég és engedély nélkül felállított építmény jelenik meg;
- a Long-erdő vízparti sávjában élő madárvilág zavarása, a motorcsónakok megjelenésével a folyón egyre fokozódik;
- a Berek állatvilágát motoros sárkányrepülők zavarják;
- a turizmus szezonálisából adódó zsúfoltság mind a település karakterét, mind a természeti erőforrásokat veszélyezteti.

Sárospatak jó alapokkal rendelkezik a minőségi turizmus fejlesztéséhez.

A város és környékének teherbíró képessége még nagy, a turizmus terhelése még nem jelent komoly veszélyt. Az elmúlt évben elkészült Sárospatak város fejlesztési koncepciója az 1999-től 2002-ig terjedő időszakra, valamint Sárospatak város idegenforgalmi koncepciója (tervezet), amely tartalmazza a város fejlesztési célkitűzéseit. Ebben a tervezetben azonban nem találunk utalást a turizmus környezeti hatásainak figyelembe vételére és elemzésére.

A turizmus fenntartható fejlődésének érdekében a településen a turizmus tervezése, fejlesztése és működése az adott fogadóhely megőrzési vagy fenntartható fejlődési stratégiájának részét kell hogy képezze. A fejlesztési stratégia kialakításában részt kell vennie minden érdekcsoportnak, ideértve a helyi lakosságot, a civil csoportokat is.

Az oktatás és felvilágosítás szerepe rendkívül nagy a turizmus pozitív hatásainak felerősítésében. Viselkedési kódexek összeállítása szükséges a turisták számára (a lakosság számára is!); a tanösvény(ek) létesítése, útvonalának meghatározása a természeti és kultúrtörténeti értékek megőrzéséhez járul hozzá.

## IRODALOM

*Csanády R. A., Pomázi I., Szabó T.* (szerk): A fenntarthatóság felé: Az Európai Unió ötödik környezetvédelmi akcióprogramja. KTM, 1997

*Darabos Ferenc* (1996): A Sokorói-dombság településeinek összehasonlító elemzése a falusi turizmus szemszögéből. In: A falusi turizmus, mint a vidéki térségek megújulásának egyik esélye, Velem, 62-69.

*F. Nagy Zs.* (szerk.) (1996): Védett természeti értékek Borsod–Abaúj–Zemplén megyében. Ökológiai Intézet, Miskolc.

*Kerényi Attila* (1995): Általános környezetvédelem: Globális gondok, lehetséges megoldások. Szeged, Mozaik

*Kraft Péter* (2000): A turizmus jelentősége, perspektívái, feladatai a Tisza-menti régióban. Előadás a FIDESZ MPP országgyűlési konferencia csoportja által szervezett konferencián. Bp., 2000. márc. 24.

*Lengyel Márton* (1992): A turizmus általános elmélete. VIVA Reklámügynökség, Bp.

*Lőcsei Gabriella* (1999): Magyar Nemzet, okt. 22. 3.

*Martonné Erdős Katalin – Simon Marianna* (1994): A turizmus környezetvédelmi vonatkozásai. In: A földrajz tanítása, 19.

*Martonné Erdős K. – Pető K. – Szabó Gy. – Kiss G. – Szegedi S. – Lóky J.* (1997): Térségi turizmus fejlesztés III. modul, 1., 2. füzet. Vidékfejlesztés. Kereskedelmi és Gazdasági Főiskola, Szolnok; Debreceni Agrártudományi Egyetem, Mezőgazdaságtudományi Kar; KLTE Debrecen, Földrajzi Tanszékek

*Puczko László – Rácz Tamara* (1998): A turizmus hatásai. Aula Kiadó Kft. Bp.

*Szabó Géza* (1996): Tematikus kínálatok a vidéki turizmus fejlesztésében. In: A falusi turizmus, mint a vidéki térségek megújításának egyik esélye (Csapó T. szerk.) Szombathely, MTE RKK Falusi Turizmus Országos Szövetsége, 136-139.

*Szlávik János – Valkó László* (1998): Környezet-gazdaságtani alapismeretek. Kiegészítő tankönyv. Nemzeti Szakképzési Intézet, Bp., 7-9.

Sárospatak város fejlesztési koncepciója, 1999-2002, Sárospatak.

*Varga Zoltán* (összeállít.) (1998): A biológiai sokféleség állapota a védelem Magyarországon. Fenntartható Fejlődés Bizottság, Bp. 1998.



## ***Iskola és gyakorlat***



**NAGY DEZSŐ**  
**A református kollégium az iskolakertből**

KOVÁCS GABRIELLA

## ***A Montessori rendszerű óvoda és iskola***

### **Montessori Mária nevelési rendszere**

Montessori minden nevelési gondolatát a gyermek mélységes szeretete hatja át. „Szeressük a gyermeket és segítsük, ahol csak lehet, sőt igyekezzünk megérteni. Mert szeretni még nem jelenti, hogy meg is értjük, de a megértés már kétségen kívül szeretet.” Csak az, aki annyira szereti a gyermeket, mint Montessori, alkothatott olyan nevelési rendszert, melynek nemcsak középpontja, de alfája és omegája a gyermek.

A gyermek nevelésében a nevelőt két tényező irányítja: a tudás és a szeretet. A tanító igyekezzen legyőzni minden erkölcsi gyengeségét, hogy a gyermek ne nevelődjék folytonos erkölcsi tévedések között. Legyen jó-ságos, megértő és megbocsátó. Miközben a gyermekekkel foglalkozik, gyakran vizsgálja meg a lelkét, és mindig gondoljon arra, hogy ő az, aki a gyermeket az ígéret földjére elvezeti. Gondoljon arra, hogy a gyermekek ismeretre vágyanak, a szülők, a nevelők ezen már túl vannak: ezért nem értik meg egymást.

A Montessori-iskolák tanítójának más a teendője, mint a régi iskolákban volt. A régi pedagógiai módszerekben a gyermek teljesen passzív, aki szellemi és erkölcsi tekintetben alárendelt helyzetben van. A gyermek rabszolgasorban él, folyton egy nálánál erősebb akaratnak engedelmessékedik. Ismerjük jól a régi iskolák képét. Az osztályban tanító tanít. Hogy munkája sikeres legyen, a tanulók fegyelme, mozdulatlansága szükséges. Ezt minden módon igyekszik elérni, és megteheti, mert erős és a gyermek gyenge. Pedig a felnőttnek a gyermek előtt a szeretetteljes nevelőt kellene képviselni, aki segíti őt fejlődésének fázisaiban.

Minden nevelési rendszer alapgondolata a tanítót teszi első helyre. Mindegyik azt akarja, hogy a felnőtt formálja a gyermeket, mindegyik a tanítót foglalkoztatja, minden módszer a tanítónak szól. A Montessori

nevelési rendszer axiómája, hogy a felnőtt korlátozza a feltétlenül szükséges és elegendő segítségre a munkáját. Adja meg a gyermeknek a lehetőséget, hogy önmagától fejlődjék, anélkül, hogy egy, az övénél erősebb akarat folyton irányítaná. Legyen a gyermek segítője, de ne formálja. Tanulja meg a tevékenységét mérsékelni. Legyen passzív, hogy a gyermek lehessen aktív. Mert ha a tanító aktív, ha mindig ő beszél, tanít, magyaráz, mozog, mutat, a gyermek szükségszerűen követi, ismétli a mondottakat, de ez passzivitás, mégpedig testi és szellemi passzivitás. A gyermek maga fejlessze önmagát, saját munkájával jusson el testi és szellemi kifejlődéséhez. A tanító csak az ehhez a fejlődéshez szükséges eszközöket és az irányítást adja meg, azután hagyja a gyermeket magától fejlődni.

Az a legjobb tanító, aki a legkevesebbre korlátozza saját tevékenységét. A régi tanító helyett új tanító típus alakul ki. Ennek sem könnyű a feladata. Igaz, hogy a tanítást, melyet régebben végzett, legnagyobb részben elvégzi helyette a gyermek önmaga. Nincs szüksége több folytonos beszédre, fegyelmezésre. De kell sokoldalú tudása, gyakorlati ügyessége, a gyermek ismerete és szeretete, nagy nyugalom, türelem és rendkívül fejlett észlelőtehetség. Intézkedéseiben az egyes gyermek fejlődése vezesse, és ne általánosnak látszó tételek. Folyton tanuljon a gyermektől, mert a gyermek a nevelő legjobb tanítója. Ha hasonlittal akarjuk megértetni a tanító szerepét a Montessori-iskolákban, akkor gondoljuk őt olyasféleképpen, mint a tornateremben a torna-oktatót, aki megmutatja a torna-szer használatát, de a többit a tornászokra bizza. Gyakoroljanak, erősödjenek, ügyesedjenek. Montessori úgy könyveiben, mint előadásaiban sokat foglalkozott az új tanító-típussal, akitől azt kívánta, hogy a gyermek szolgálja legyen, abban a szellemi értelemben, hogy a gyermekek rendelkezésére adja mindazt, ami a fejlődéshez szükséges. A tanító nagy passzivitása azonban jobban illik a tanítónői lélekhez, mint a tanítókhöz. Éppen ezért az iskolák ott terjedtek el, ahol a tanítók nagyobb százaléka nő.

Azt gondolhatná valaki, hogy a Montessori iskolák tanítójának könnyebb a munkája. Inkább úgy lehetne jellemezni, hogy több figyelmet és türelmet követel, hiszen minden gyerekkel egyénileg kell foglalkoznia. A Montessori-iskolákban is ezer fortély van, melyeket csak gyakorlat által lehet elsajátítani.

## Montessori-módszer és tanmenet

A Montessori-módszer és tanmenet csaknem ellentétes fogalmak, mert amíg a tanmenet a tananyagot logikus szempontok szerint igyekszik rendezni és időrendben sorakoztatja, addig Montessori a gyermek szellemi képességeinek fejlődését fürkészte és ehhez alkalmazta módszeres eljárását. Tehát ott az időrendi sorrend a fontos, itt pedig a fejlődés fokozatai. Mindazonáltal a Montessori-óvoda és iskola is készít magának munkatervet, csak hogy az anyagot nem időben sorakoztatja, sem osztályokra vagy egyes órákra elkülönítve dolgozza fel, hanem fejlődési szempontok szerint csoportosítja és az egyes didaktikai eszközeinek használati módjához kapcsolja. Tehát azt írja le, hogy milyen fejlettségi fokon milyen munkák elvégzésére képesek a gyermekek és hogy ezeket a munkákat milyen eszközökkel, és milyen szellemi eredménnyel végezhetik.

A Montessori-iskola kereteiben a tanulás egyéni foglalkoztatás formájában történik. Nem előszóval, hanem azáltal, hogy a gyermekek megtanulnak Montessori didaktikai eszközeivel önállóan dolgozni. Montessorinál tehát a didaktikai eszközökben, használatuk módjában és egymásutánjában van lefektetve a tananyag. Ezeknek pontos leírása szolgálja egyrészt a tanmenetet, amely minden egyes gyermek szellemi fejlődéséhez alkalmazkodhat, miután a foglalkoztatás egyéni és hiányzik belőle az időbeli tényező. A gyakorlatban ez úgy valósul meg, hogy a taneszközök mintegy a tanterem berendezéséhez tartoznak és nem szemléltetésre valók, hanem arra, hogy a gyermekek maguk vegyék elő őket és dolgozzanak velük, mégpedig mindaddig, míg a munka leköti őket, vagyis amíg érdekességet, megismerni, gyakorolni valót találnak rajta. Ez tehát nem azt jelenti, hogy a gyermekek a Montessori-iskolában teljesen azt csinálnak, amit akarnak, hanem azt, hogy a Montessori-iskolában megtanulják azt, hogyan lehet a saját érdeklődésüktől vezéreltetve önállóan értelmes feladatokat megoldani.

Montessori módszere tehát azon igyekszik, hogy a gyermek közvetlen és aktív megnyilvánulásait olyan utakra irányítsa, amelyeken haladva nemcsak gyakorolja magát, hanem képességei is fejlődnek.

## **Módszertani utasítások az érzékszervfejlesztő eszközök használatára**

### *A) Az eszközök alkalmazásának sorrendje:*

Az érzékszervek helyes iskolázásának általában véve a következő fokozatai vannak:

1. Az egyenlőség felismerése (egyenlő tárgyak párosítása és az egybevágó formák összeillesztése).
2. Az ellentét felismerése (ugyanabból a sorozatból 2 végletet adunk).
3. A hasonlóság felismerése ( egy sorozat fokozatainak kirakása).

### *B) A külső elrendezés, mely a koncentrációt segíti:*

1. Egy-egy érzékszerv elszigetelése. Minden érzékszervet amennyire csak lehet, el kell szigetelni és pedig azért, hogy a gyermek minél erősebben és jobban tudja figyelmét adott pillanatban egy meghatározott ingerre összpontosítani. Ezért kívánjuk például azt, hogy a gyakorlatok végzésekor valamennyi gyermek csendesen viselkedjék, s ezért kötik be a gyermekek szemüket azokhoz a gyakorlatokhoz, amelyekben a látásra nincs szükség.

2. Az inger elszigetelése céljából szükséges, hogy az asztalon, a szőnyegen vagy általában ott, ahol a gyermeknek az eszközt bemutatjuk, semmi más tárgy ne heverjen azon kívül, amit be akarunk mutatni. A vezetőnőnek tehát először gondosan elő kell készítenie azt a helyet, ahol tanítani akar, és csak azután foghat a bemutatáshoz.

Egyébként már az érzékszervfejlesztő eszközök is a tárgyak egyes tulajdonságainak megtestesülései és így ezek maguk választják külön az egyes ingereket /színt, alakot, zörejt, stb./ egymástól.

Saját tapasztalat. Végül mindenkinek, aki a gyermeket ezekbe a gyakorlatokba be akarja vezetni, magának is dolgoznia kell az eszközökkel, mert csak a saját tapasztalatai alapján értékelheti a gyermek munkáját.

## **A tanítás három fokozata**

Beavatásnak nevezzük azt az egyszerű eljárást, amellyel a vezetőnő a gyermeknek az egyes eszközök használatát bemutatja. A beavatástól – hisz már a neve is utal rá – lényegesen különbözik a tanítás, amely a vezetőnő egy későbbi és bonyolultabb eljárására vonatkozik. Arra, amely

nek célja a gyermek fogalmait névadással pontosabbá tenni. Ezért tehát a tanításnak egészen határozott jellegűk van:

1. Nagyon rövidek és annál értékesebbek, minél kevesebb szóval adjuk őket,

2. nagyon egyszerűek, mert csak arra szorítkoznak, hogy egy reális tárgy pontos nevét adják, és

3. teljesen tárgyilagosak, hogy mint egy reflektor fénycsóvjára világítanak rá a tárgyra. Itt tehát a tárgy az, amely kiemelkedik, nem pedig a tanító személye, mint a szokásos tanításban, mert itt nem szükséges ékesszólással vagy bőbeszédűséggel a gyermek figyelmét a tanítóra irányítani.

Séguin a fogyatékos gyermekeket a nevekre egészen egyszerű módon tanította meg. Ez az eljárás a normális gyermekek tanításában is igen hatásosnak bizonyult, ezért a tanítás három fokozatában Montessori is átvette.

1. Az *első fokozat* a névadás. Tegyük fel, hogy a vezetőnő a színek neveit akarja megtanítani. Akkor először is a gyermek figyelmét magára a színre tereli úgy, hogy a gyermeket nevéen szólítva kéri, hogy most reá figyeljen és aztán a táblácskák közül, mondjuk, a pirosra mutatva, csupán ezt mondja: Ez piros (a piros szót hangosan, értelmesen és nyomatékosan ejtve ki). Majd egy másik színre mutat és azt mondja: Ez kék, és aztán a két kérdéses színre többször rámutatva ismétli: kék, kék, kék; piros, piros, piros.

2. A *második fokozat* annak megállapításából áll, vajon a gyermek felfogta-e a színek neveit. A vezetőnő tehát csak azt mondja a gyermeknek: add ide a pirosat! , add ide a kéket! Ha a próba sikerül, akkor mintegy tréfásan újra és újra kéri a tárgyakat és pedig ugyanazt kétszer vagy többször egymás után. A gyermek várja, hogy váltakozva kérjük tőle a színeket s csodálkozik az ismétlésen, de aztán jól mulat, mert játéknak veszi. Ez a gyakorlás pedig az elnevezéseket még biztosabban köti a tárgyhöz. Ha oly egyszerű dolgokról van szó, mint a színek, ez a fokozat szinte feleslegesnek látszik, de a nehezebb kifejezéseknél, mint trapéz, ötszög, stb, a vezetőnőnek sokszor kell elmondania a megfelelő neveket, míg a kérdéses szavak bevésődnek a gyermekelméjébe.

3. A *harmadik fokozaton* azt próbáljuk ki, hogy vajon a gyermek megtanulta-e a nevet. Mert lehetséges az, hogy ráismer ugyan a névre, de ez még sincs annyira a birtokában, hogy tudatosan használni is tudná. A vezetőnő egyszerűen rámutat a tárgyra, és azt kérdi: ez milyen? És ha a gyermek helyesen megfelel: piros, kék- akkor véget is ér a tanítás.

Ez a tanítás mindig csak egy gyermeknek szól, és nem is annyira a tanítás, mint inkább a kedélyes beszélgetés formáját ölti fel.

### **Hogyan tanít dr. Montessori írni és olvasni?**

Kétféle olvasást különböztet meg: a magunk és a más által írottak olvasását. Eszközei: üvegpapírból írott kis és nagy betűk, kartonlapokra írt felhívások. Az olvasás tanítását megelőzi az írásé, amelynek előgyakorlatainál mértani alakokat használ fel. Például a négyszög ráámájának belső oldalán piros írónnal vonalat húzat fehér papírra, azután a ráámát eltéve, a papíron keletkezett rajzba beilleszti a megfelelő négyszöget és azt kék írónnal rajzoltatja körül. A gyermek nagy csodálkozással látja a kétféle írónnal rajzolt alakok teljes azonosságát. Később az üres mértani alakokat párhuzamos vonallal töltik ki. Kiváló gyakorlat az írón kezeléséhez.

Megfelelő előkészítés után a gyermekek megszerzik a betűk látási és tapintási képzeteit. A betűk írásához szükséges izommozgásokat a csi-szolópapírból készült betűkön a jobb kéz mutatóujjával tapintva gyakorolják be. Ezeket a mozgásokat sokféleképpen, még behunyt szemmel is ismétlik, háromféle: látási, tapintási és izomérzetet keletkeztetve. Szerinte, ha a betűket az olvasásnál nem csak megnézetjük, hanem egyidejűleg a tapintást is gyakoroltatjuk, akkor a betű képe hamarabb és biztosabban megmarad. Háromféle ábécét használ: fa-, üvegpapír- és kartonbetűket.

*Módszere:* többszöri végigtapintás és hangoztatás, hogy minden betű írásmódja, vagyis alakja izomemlékezetté váljon. Kis pálcával a toll tartását gyakorolják. Később a két cselekvés elválik: a nézés olvasássá, a tapintás, az utánírás pedig tényleges írássá lesz.

Egyszerre mindig két betűt ismertet, de feltétlenül olyat, amelyekkel szót lehet alkotni, vagy amelyeket esetleg egy régebben tanult betűhöz lehet kapcsolni. Például az **l** és **r** vagy **l** és **ó**, továbbá az **f** és **a** betűket stb. Ha a kartonlapra ragasztott érdes felületű betűt már többször tapintotta, hangoztatta, később megpróbálják, hogy felismeri-e? Felhívják pl. „Add



ide az l-t, az r-t, végül kiemelve a tanult betűt a többi közül kérdezik, „mi ez?” (r). Ha megtudja nevezni a két betűt: egymás mellé fektetik és a kétőt egymás után tapintva és összevonva hangoztatják addig, amíg a gyermek előtt a kimondott hangok nem kapcsolódnak a tárgyi képzetel, vagyis amíg értelmes olvasás nem lesz belőle.

Nem szabad azonban kényszerre, szigorra gondolni. Addig nem tanulnak tovább, ameddig a megismert két betű összeolvasása nem megy kifogástalanul. Ha nehezebben menne, két-három hetes szünete is tartanak s ezalatt csak külön-külön betűformákat tapintanak és az egyformákat egymásra rakosgatják. Később, amikor a gyermek már néhány betűt ismer, azok gyűjteményét elé teszik egy dobozban, lassan hangoztatva előmondanak egy szót, pl. baba, a gyermek a kiejtésnek megfelelően mindegyik betűt kikeresi, utána hangoztatja és egymás mellé helyezi. Két-három szó kirakása után ő állít össze, olvas el és ír le táblára vagy papírra szavakat és azután minden segítség nélkül akár órák hosszáig egyedül foglalkozik.

A karton papírból készült betűk közül a magánhangzók, pl. piros, a mássalhangzók pedig kékszínűek. Ha a papírszeletek olvasásában elég gyakorlatra tettek szert, következik a táblára vagy cédulára felírt, rövid, később hosszabb mondatok alkotása, amelyek valamiféle parancsot vagy értesítést tartalmaznak. Pl. „Csend!” „Nyiss ajtót!” stb. Így fejlődik ki lassan-lassan az írás, olvasás tudás nagy jelentősége, világossá lesz előttük, hogy az írás gondolatközvetítő. A gyermek korán megtanulja a szemmel való olvasást, és nemcsak hangosan fog tudni olvasni, mint a mai rendszer gyermekei. Azáltal, hogy a gyermek a betűket megtapogatja, a hibákat előzi meg, vagyis a gyermek sohasem ír le hibás szót. A betűforma gyakorlása Montessorinál olvasás közben történik, amikor a betű tapintását végzi a gyermek, s mert mindig más és más betűt tapint és mivel szeret olvasni és babrálni, az sohasem válik unalmassá.

Különböző olvasási gyakorlatokat is végeztet. Pl. kartonlapra írt játékszer előhozása, játszás után annak helyretétele, vagy egyes jelen nem lévő tárgyak neveihez megfelelő tulajdonság, nevek kikeresése, vagy pedig papírlapokra felírt cselekvésre való felszólítás végrehajtása. Lássuk az olvasás egyik játékgyakorlatát. Egy asztalon mindenféle játékszer, azok

neve egy-egy összehajtott kartonlapon egy kosárban van. A gyermekek kivesznek egy-egy lapot, olvasás után elmondják a rajta lévő szót és elveszik a megfelelő játékszert, amellyel szabadon játszhatnak. Ezalatt a játék helyére letett cédulákat előre jelezve elcserélgetik, hogy a visszahelyezésnél a hely emlékezte ne támogassa a gyermekeket, a játékot a cédula helyére, azt pedig a dobozba kell tenni.

Másik játékgyakorlat: a szobában több doboz: ismert, de jelen nem levő tárgyak, színek és tulajdonságok neveivel. Ezekből is nagy mohósággal olvasnak és az egyes tárgyakhoz a megfelelő tulajdonságneveket kikeresik. Más játékgyakorlat: több gyermek többféle cselekedet kartonlapjait veszi ki, olvassa el és azután minden gyermek hang nélkül elvégzi az ő feladatát, pl. az egyik a függönyt felhúzza, a másik az ablakot kinyitja, más énekel, vagy tornagyakorlatot végez, stb. Az olvasás minden gyakorlatnál mindig halk hangon történik, hogy szokták meg a más gondolatát percipiálni.

*Az írás, olvasás tanításának sorrendje a következő:*

- A betűforma tapintása, megnevezése és hangoztatása.
- Egyforma betűket egymásra helyeznek.
- Két hang összekapcsolása.
- Ismert, mozgatható betűkből szavak összeállítása.
- A játékok neveinek olvastatása (ekkor jelentkezik az olvasás vágya és ugyanakkor próbálnak egyes szavakat leírni).
- A mondatok olvastatása.
- A mondatok írása.

Az eredmény: három hónapon belül megtanulják az összes betűt írni, és fél év múlva olvasnak a gyerekek.

### **Hogyan történik a számlálás és a számolás gyakorlása?**

*Eszközei:* az érzékfejlesztő gyakorlatnál használt méterrúd és részei, két számológéprenyke 55 pálcikával, számjegyek (10 üvegpapírból, számlálótáblácskák) 1-10-ig, két szemléltetőlap a tízes rendszerhez. Dr. Montessori szerint már a három éves gyerek is tud általában kettőig, háromig számolni, ezt a tudásukat tízig, sőt húzig is ki lehet egészíteni a négy alapművelet egyszerű gyakorlásával.

A számjegyek írása és olvasása éppen úgy történik, mint a betűké. A helyes számképeket úgy alakítják, hogy a felragasztott vagy írott számjegyeknek megfelelő pálcikákat (más tárgyak is lehetnek) raknak be a fiókba. A zérusos fiókba nem kell semmit tenni! Mikor valamit „semmiszer” kell megcsinálni, akkor az egyenlő a semmivel. Ha a számjegyeket már jól ismerik, akkor emlékeztető, játékos gyakorlatra kerül a sor, pl. összehajtott papírkákra rá van írva egy-egy szám. Dobozból mindegyik gyermek húz egy-egy cédulát, melyet helyrehozás közben megnéz, leteszi asztalára, azután a szekrényből annyi labdát, képet stb. kell elővennie, amennyi a céduláján volt felírva. Amilyen könnyűnek látszik nekünk ez a feladat, olyan nehéz a gyermekeknek az elolvasott számot el nem felejtetni, különösen, ha sokféle tárgy közül kell kiválogatni a játéktárgyakat, amelyekkel a szám revidálása után szabadon is játszhatnak. Kiváló szolgálatot tesznek a cédulával való játékok is. Pl. végy elő két labdát, három babát, stb., vagy tedd az egyest a kilenceshez, kettőt a nyolcashoz stb., vagy tízből végy el négyet!

### **A rendszer továbbfejlesztése**

Dr. Montessori továbbfejlesztette kísérleteit és módszerét, kiterjesztette az elemi iskolai fokozatra is. Első könyvének címe: *Ösztönszerű tevékenység a nevelésben*. Ez a kötet beszámol azokról a kísérletekről, amelyeket hosszú időn keresztül végeztek a Montessori-iskolákban. Megismerteti a nevelésre vonatkozólag megállapított legújabb elméleti és bölcséleti szempontjait. Elméleti és módszeres eljárásai saját iskolájában végzett mindenkor gondos megfigyeléseken és kísérleteken alapulnak.

A gyermekeket természetes és semmiféle korlátozás által meg nem rontott környezetben tanulmányozta, ilyen alapon sikerült felfogni és megmagyarázni a gyermek szellemi fejlődésének valódi törvényeit. Megállapításait egyszerűség és a józan felfogás jellemzi. A gyermeknek különösen azt a korszakát tárgyalja, amikor már megtanult olvasni és írni, s folytatja a tanulást az elemi iskolai fokon. A figyelem, akarat, felfogóképesség, képzelőtehetség, az erkölcsi, társadalmi és vallási indítókok mind vonatkozásba vannak hozva a gyermekek munkájával.

A második kötet címe: *Dr. Montessori elemi iskolai tananyaga*. Leírja a fokozatok szerint összeállított új tananyagot és ismerteti azokat a peda-

gógiai eljárásokat is, amelyek segítségével az elemi iskolai tantárgyak: nyelvtan, fogalmazás, történet, mértan stb. előadódnak. Sokévi és változatos kísérletek után Montessori nemcsak új eszközöket vitt be az elemi iskolai oktatásba, amelyek megkönnyítik a számtan, nyelvtan stb. tanítását, de új és eredeti módszert is teremtett. Tanítási tervezete vonzó és érdekes, mert szorosan csak arra törekszik, hogy a gyermek értelmi erejét fejlessze és ne fárassza fölösleges haszontalansággal a tanítást.

### A Montessori-Gyermekház órendje

Beosztás pl. télen. A foglalkozás kezdete 9 órakor, vége 4 órakor van.

Órák	Délelőtt
9-10	Belépés és köszönés. A tisztaság felülvizsgálata. Gyakorlatok a mindennapi életből. (A felső ruha levetése, kötények felkötése, a gyermekek egymásnak segítsenek. A tárgyak rendezése és letörlése.) Beszélgetés az elmúlt nap eseményeiről. Erkölcsei oktatás. Közös ima.
10-11	Értelemfejlesztő gyakorlatok. Tárgyismertetés rövid szünettel. Nomenklátúra (névjegyzék). Az érzékszervek gyakorlása.
11-½ 12	Egyszerű testgyakorlatok. Hasznos és kecses mozdulatok. Testtartás, kilépés, köszöntés, illemgyakorlatok. A legegyszerűbb rendgyakorlatok, tárgyak átnyújtása, stb.
½ 12-12	Ebéd, rövid ima.
	Délután
12-13	Pihenés, szabadjáték vagy vezényelt gyakorlatok, lehetőleg a szabadban. A nagyobbak a kicsinyekkel gyakorlati munkákat végezhetnek, ilyen pl. a terem takarítása, rendezése, portörlés. A tisztaság felülvizsgálása. Beszélgetés.
14-15	Kézimunka: mintázás, rajz, stb.
15-16	Csoportban testgyakorlat és ének, lehetőleg a szabadban. Gazdasági gyakorlatok. Virágok és állatok gondozása.

1970-ben, Montessori Mária születésének 100. évfordulóján három napon át tartó centenáriumi ünnepségen emlékeztek meg róla a világ minden részéből összegyűlt résztvevők, s ezt követte a Perugiában tartott záró emlékülés. Az emlékülés összefoglaló címe: „*M. Montessori és a nevelés problémája a modern világban*”. Ezzel is méltán kifejezték azt, hogy Montessori elméleti és gyakorlati tevékenysége az egész világra hatást gyakorolt. India és Nicaragua, Dél-Amerika, Anglia s Franciaország méltatta azt az áldozatos küzdelmet, melyet Montessori pedagógiájának elterjesztéséért folytatott. A centenáriumi előadások sokoldalú és gazdag anyagát nyomtatásban több nyelven megjelentették.

A Montessori-mozgalom ma is él, s nemzetközi szervezete változatlanul az Amszterdamban székelő Association Montessori Internationale. Főigazgatója Mario M. Montessori, Montessori Mária fia. E szervezet továbbra is szervezi az AMI Montessori diplomát adó tanfolyamait.

A mozgalom kiszélesedett, tartalmilag megújult, továbbépítkezett, s különösen Németországban, Münchenben, Theodor Hellbrügge vezetése alatt működő *Sonnenschein Kinderzentrum*ban figyelemreméltó s követendő eredményeket ért el.

A mai továbbfejlesztett Montessori-szakirodalom teljes feltárása nagyon sürgős feladata a magyar neveléstörténetnek. Rendszerének egyes elemei részesei ma is a pedagógiai közgondolkodásnak, de csak a teljes körű szakirodalom ismerete révén juthatunk el Montessori rendszerének valóságos megismeréséhez.

Ma, az alternatív pedagógiák korában – úgy vélem – van jövője hazánkban is Montessori pedagógiájának!



**ÁR MELINDA**  
akvarellfestménye

URBÁN NIKOLETTA

## ***Waldorf-pedagógia az óvodai nevelésben***

*„Nem az a feladatunk, hogy a felnövekvő generációnak meggyőződéseket közvetítsünk. Hozzá kell segítenünk, hogy a saját ítélő erejét, a saját felfogóképességét használja. Tanuljon meg a saját szemével nézni a világban...”*

*Rudolf Steiner*

### **I.**

Emil Molt, a stuttgarti Waldorf Astoria cigarettagyár igazgatója 1919. áprilisában határozta el, hogy a gyár munkásainak gyerekei számára iskolát alapít. Az iskola pedagógiai vezetésére Rudolf Steinert kérte föl. 1919. szeptember 7.-én megnyílt az első Waldorf-iskola. Az intézmény a tantervet és a tanárok kiválasztását illetően az állami irányvonaltól relatíve független volt. Steiner szerint a gyermekeket úgy kell nevelni, oktatni, hogy eredendő individuális képességeik szabadon kibontakozhassanak. A Waldorf-pedagógia tehát *szabadságra nevelés*.

Az első magyarországi Waldorf-óvoda 1989. január 9.-én nyílt meg Solymáron. Az óvodát állampolgári kezdeményezés hozta létre. A solymári nagyközségi tanács vezetői támogatták az óvoda létrejöttét, a Művelődési Minisztérium pedig megadta az engedélyt. Annette Stroteich német óvónő segítségével elkezdhette munkáját az óvoda vezetősége. Napjainkban már több Waldorf-óvoda, iskola működik Magyarországon.

1990 szeptemberében ugyancsak Solymáron kezdődött a posztgraduális Waldorf-óvónő képzés is. A nevelés, majd az önnevelés célja és feladata: segítséget nyújtani az embernek ahhoz, hogy a fejlődés útján egészségesen haladva, a lehetőségekkel úgy kerüljön kapcsolatba, hogy képes legyen kiválasztani a személyiségének megfelelőt. Így válik testileg egészséges, lelkiileg szabadon és szellemileg kreatív emberré.

A kisgyermek olyan, mint a világra nyitott érzékszerv. Minden, ami a környezetben történik, hatással van rá. A hallás, látás, tapintás, ízlelés, szaglás benyomásai töltik ki belső világát. Ezek irányítják megismerő tevékenységében. A fizikai világ mellett a pszichikus világot is érzékeli. Ezen belül a számára fontos embert, anyát, apát, testvéreket, óvónőt... A Waldorf-pedagógia szerint a gyermek átéli a másik ember pszichikus állapotát, realitását. A gyermeket saját individuális képességei, életkoronként változó testi, lelki és szellemi szükségletei alapján kell nevelni.

Az első években még nagyon közel áll egymáshoz a testi és lelki fejlődés. Ha szeretettel, örömmel, pozitív érzéssel és gondolatokkal veszük körül a kisgyermeket, akkor az kedvezően hat érdeklődésére. Egy ingerekben gazdag környezet előhívja a gyermek belső aktivitását, erősíti tevékenységében. Fontos, hogy a gyerek saját tempója szerint tudja felfedezni a világot, feldolgozni a tapasztalataiból származó élményeket. A kisgyermeket körülvevő felnőtt világának biztosítani kell ehhez az ingergazdag fizikális, pszichés környezetet.

A Waldorf-óvoda a mese, a játék, a tevékeny utánpótlás helye, mely átlátható világot teremt a gyerek köré, biztos szokásritmusokkal, tevékenység sorokkal, vegyes életkorú csoportokban. Az óvónő tudatosan magára vállalja az „anyai” gondoskodást, ez nevelői tevékenységének meghatározó része. A családi kapcsolat az egész csoportot átöleli. A Waldorf-óvoda a mindennapi cselekvések világát áttekinthetővé teszi a gyermek körül. A gyermek látja, hogy mi miből lesz (búzából kenyér, stb.), így a későbbi életkorban is otthonosan mozog az őt körülvevő világban. A Waldorf-óvodában szándékosan vegyes életkorú csoportok vannak. Így nem törik meg a család természetes közege. Az óvónő által gyakorolt nevelési stílus, módszer a gyermek utánpótlási képességére épül. Az óvodapedagógus folyamatosan fejleszti személyiségét, így példával szolgál a fejlődésben lévő gyermekek számára. A kisgyermek testi ritmusai csak lassan válnak rendszeressé, ezért a Waldorf-óvodapedagógia a mindig ismétlődő, rendszeresen visszatérő időbeosztással tagolja a gyermek életét. A témakörök, tevékenységek, művészeti foglalkozások, munkák, ételek, mesék, verses-dalok ritmikus játékok visszatérnek évi, havi, heti, napi ritmusokban.



## A z ü n n e p e k

Az óvodák életében fontos szerepet töltenek be az ünnepek. A csoport ritmusát határozzák meg. Az ünnepvárás, a készülődés és a beteljesülés nagy örömet jelent a gyerekeknek, óvónőknek egyaránt. Hagymányaink gazdagságát nem szabad elfelejteni. A gyermek lelkébe kell ágyazni, hogy újra és újra kiviruljon. A Waldorf-óvoda évkör ünnepei:

Szeptember:	Szent Mihály
November:	Szent Márton
December:	Szent Miklós
	Ádvent
Január:	Három Királyok
	Vízkereszt
Február:	Farsang
Március-április:	Húsvét
Május:	Mennybemenetel
	Pünkösöd
Június:	János-nap

## H á z t a r t á s i , k e r t i m u n k á k , k é z m ű v e s s é g

A Waldorf-óvónő által végzett munkák zöme hasonlít egy régi, hagyományos háztartás munkáihoz, ahol az emberi kéz dolgozik. E tevékenységek különbözőek lehetnek: mindennapi munkák, heti visszatérő munkák, havi, évszakonkénti munkák. Ilyen tevékenységi kör pl.: a gabona feldolgozása. A gyerekek kibontják a magot a héjából, majd kis kézi malmon ledarálják. Víz, só, kovász hozzáadásával dagasztják, gyúrnak a tésztát. Kis cipókat szaggatnak, letakarva állni hagyják, s sütőbe teszik. A kész, de még meleg cipót felvágják, majd megeszik. Így részesei lehetnek a kenyérsütés folyamatának. (Konyhasarok.)

A gyerekek – főleg a téli hónapokban – fonnak. Minden, amit készítenek, felhasználható későbbi játékuhoz. Melegebb időben nemezelésre is sor kerül. A színezett és nyers színű gyapjút később képzéskészítésre, állatkák készítésére használják. A kézimunkához tartozik a szövés is. A gyermekeknek kicsi kereteik vannak, melyen kis terítőt vagy tarisznyát stb. szőnek. (Szekrény a tevékenységekhez szükséges eszközökkel.)

Az óvónő minden esetben példaként szerepel. A gyermek az óvónőt utánzó mozdulattal, saját érzéki tapasztalatai alapján éli meg ezeket a tevékenységeket.

### A m e s é k

A Waldorf-óvodában a mesék mindig az aktuális ünnepkörhöz, évkörhöz kapcsolódnak. Az általában magyar népmesét választó óvónő azt legalább egy hétig fejből meséli. Az ismétlés nem teszi unalmassá a mesét, hanem elmélyíti az azonosulást, megértést. A gyermek biztonságérzete nő, örül, ha tudja, mi következik. A gyermekben a mese tájképszerűen jelenik meg. A mesélés minden nap ugyanabban az időben történik, szertartáshoz kötött: gyertyát gyújtanak, kialakul a kör, s közös dal után megszólal a mese. (Mesesarok évszakasztallal.)

### B á b o z á s é s b a b á z á s

A Waldorf-óvoda bábuai álló vagy marionett-figurák. Ezeket az óvónő takaratlanul vezeti az asztalszerű színpadon. A bábuk arca csak nagyjából kidolgozott, hogy teret adjon a gyermeki projekciónak. A bábozás erősíti a gyermek figyelmét, alátámasztja belső képeit. Indítást ad arra, hogy játékaik során ő maga is felépítsen egy tájat, bábként használható figurákat készítsen, s végül előadja bábszínházát társainak is.

Az óvodás korú gyerekeknek szüksége van egy olyan babára, akivel barátként, vagy játszótársként oszthatja meg örömét, bánatát. A Waldorf babák nagy gondossággal készülnek, sokszor az óvónők által. Természetes anyagok felhasználásával, a testarányok pontos betartásával születnek meg. Így válnak a gyerekek számára mintaértékűvé. (Waldorf babák: Jutka és Dani.)

### Z e n e , é n e k , v e r s

A Waldorf-pedagógia a műszaki zajjoktól kímélni szeretné a gyermeket. A gyerekeknek meg kell tanulniuk csendben lenni, hallgatni, hangot várni. Ha az óvónő elkezd énekelni – még a legnagyobb zajban is, szabadjáték közben – önkéntelenül is elcsendesednek. A Waldorf-pedagógia nem használ magnót és más technikai eszközt. Helyette különböző hangszereket alkalmaz: rézharangok, xilofon, csörgők, botok, fúvós hangszerek. Az ének a Waldorf-óvoda napirendjének szerves része. Az énekszó a

gyermeket bevonja az óvónő tevékenységébe. Az óvodában egy szólamban, magas hangon kvint és pentaton intervallumú dalokat énekelnek az óvónők. A nap folyamán a vers és a dal szertartások elemeként is szerepel. Kézmosás után az óvónő illatos olajat ken a gyermekek tenyerébe, dallal, verssel kísérve. Érzelmileg pluszt ad a gyermeknek és az óvónőnek egyaránt, személyes kapcsolat alakul ki. Mese előtt és után is énekel az óvónő, így jelzi az esemény kezdetét, végét. A mesék, versek, dalok kiválasztása az évszakhoz, ünnepkörhöz kapcsolódnak. A gyerekek a megtanult verseket, dalokat, szabad játéukban gyakran felhasználják. A verselés által sok esetben a logopédiai korrekció is megelőzhető.

### Ké p a l k o t á s , f o r m á z á s , r a j z o l á s

A Waldorf-óvodában hetente egyszer a gyermeknek lehetősége van rajzolni, festeni, gyurmázni, gyapjúképet készíteni. A rajzeszköz: méhviaszból készült, élénk színű, téglácska alakú kréta. A kisebbek három, a nagyobbak több színt használnak. A téma kötetlen. A gyerekek munkájuk befejezte után a rajzot az óvónőnek adják, aki kis dossziékba gyűjti azokat. Az óvodáskor végén a gyerekek ajándékba megkapják rajzaikat. A Waldorf-pedagógia a rajzokat üzenetnek tekinti, amit a gyermek ad a fejlődéséről. Az óvónő leolvashatja belőlük a gyermek fejlettségi szintjét, esetleges hiányosságait.

A sok színnel megfestett kártolt gyapjút filclapokra teszik a gyerekek, így készül a gyapjúkép. Ez a technika átmenetet képez a plasztikus formálás és a képpalkotás között. A formázáshoz a Waldorf-óvodások élénk színű, a kéz melegétől megpuhuló méhviasz lapocskát használnak. A gyerekek mindent-mindent megformázhatnak. Az elkészített munkákat az évszakasztalhoz a megfelelő helyre teszik. Az udvaron főleg homokkal és vízzel alkotnak. Télen a hóval való mindenféle játékra sor kerül. (Gyerekek munkái: rajz, festmény, gyapjúkép.)

A kenyér- és cipósütés alkalmat ad tésztával dolgozni, formálni, megsütni. Az óvónő körültekintően készíti elő a sütést, hogy a munka végig nyugodtan, szépen haladjon.

A festéshez az óvónő elrendezi a helyet, összeállítja az asztalokat. Elhelyezi a rajztáblákat, szivacsokat, vizesüvegeket, festékeket. Az óvónő énekszóval kísérve kezdi osztani az ecseteket, mellyel a gyerekek akvarell

papíron színeket futtatnak szét. A gyerekek a három alapszint kapják meg. A hatás: egymásba folyó színhatárok. A munka befejezésekor egy festőszekrénybe viszik a rajztablákat, ahol megszáradnak a képek, melyek szintén a gyermekek mappájába kerülnek.

### Ritmikus játék

A gyermekek életében fontos szerepet tölt be a mindennapos ritmikus játék. Ez a tevékenység, mely naponta 15-20 percig tart, a gyermek utánzóképeségére épül. Az óvónő egy dalt énekelve vezeti a gyerekeket arra a helyre, ahol mozogni, táncolni fognak. A verseket, dalokat mozgással kísérve egy történetbe ágyazva játssza az óvónő. A ritmikus játékban erőteljes és gyengébb mozgások jelennek meg. A gyors és lassúbb mozdulatok váltakozva követik egymást. Az óvónő megpróbálja a gyerekek testét és lelkét úgy mozdítani, hogy utasítást ne kelljen adnia. egyszerűen mozdul, énekel, úgy, mintha akkor találná ki az egész történetet. Az óvodások szabadon kapcsolódnak be a ritmikus játékba. A játékban helyet kaphatnak a szabályosabb gyermekjátékok, körtáncok is. Ez a játékforma két hétig naponta ismétlődik. A Waldorf-pedagógia szerint a benti és kinti játék és a napi szép mozgás elegendő egy óvodás korú gyermeknek. A futásra, ugrásra, dobásra, kúszásra, csúszásra, mászásra, függeszkedésre a mindennapi benti és kinti játékban lehetőségük nyílik. Ezért célszerű a csoportszobát könnyen mozgatható, többfunkciós bútorokkal, padokkal berendezni. A teremben megtalálhatóak a kötött labdák és a babzsákok is. A séta, a hegymászás fejleszti a gyermek állóképességét, testi ügyességét, kedvezően hat az egészséges fizikai test kialakítására.

### Játékok

A Waldorf-pedagógia komoly szerepet tulajdonít a játéknak, hiszen az a kisgyermekkor legfontosabb tevékenysége. Fontos, hogy a játék szabad legyen, csakis így vezet céljához, egyéni benyomások feldolgozásához. A Waldorf-pedagógia szerint a természetben található lehetőségek adják a legjobb teret a gyermek különböző játékformáihoz. A játékhoz megfelelő játékeszközökre van szükség. Fontos, hogy ezek a tárgyak előhívják a gyermeki fantázia minél gazdagabb érvényesülését. A gyermek játék közben megtapasztalhatja a megfelelő viselkedési formákat, játszótársaival, így fejlesztheti szociális képességeit. A Waldorf-szemlélet összefüggést lát

a gyermek játék közben megjelenő s majdan a felnőttkori munkához kapcsolódó magatartások között. Ez „erőként” lép fel játékában, jelzi valódi aktivitásának teljes kielégítését. Célja minél többet átmenteni a későbbi életszakaszokra. A Waldorf óvodai élet tevékenységei között kiemelt fontosságot élvez a gyermek szabad játéka. A tanulási forma nem a játékos tanulás, hanem a valódi tapasztalatszerzés. A napirendben kétszer egy-egy óra szabad játékra van ideje a kisgyermeknek. Ezzel biztosított szükségleteiből fakadó játékigényének kielégítése. A gyermekek rendelkezésére állnak különböző kuckók, házacskák, fa- és kő építőelemek, természetes anyagok, szőrmék, selymek. (Babaszoba sarok.)

A gyermek a játékszert, játékbútort, anyagokat úgy alkalmazza, ahogyan azokra szüksége van. Megteremti játékvilágát és lakosává válik. Az óvodapedagógusnak ezt figyelemmel kell kísérnie, megértéssel követnie. Észlelnie kell a konfliktushelyzeteket megelőző jeleket, ilyenkor időben, tapintatosan belép a gyermek játékába.

## II. Interjú egy Waldorf-óvónővel

(Részlet)

Az interjú alanya: *Demblovszkyné Szabó Judit*

Helye: *3. Sz. Napközi Otthonos Óvoda, Sárospatak, Október 23 tér 1.*

Ideje: *2000. március 28.*

### ● *Hogyan lett Önből Waldorf-óvónő?*

– Azzal kezdeném mondandómat, hogy 1988-ban Vekerdy Tamás előadásában hallottunk először a Waldorf-pedagógiáról, és egyáltalán a különböző alternatív pedagógiák létjogosultságáról. Vekerdy Tamás kint járt Németországban, és az ottani tapasztalatait mondta el egy előadás keretén belül, illetve adta ki ennek az úti beszámolónak az írásos anyagát. Miután a beszámolót végighallgattuk, felcsillant a szemünk, hogy gyereket másképpen is lehet nevelni, mint ahogy mi azt korábban gondoltuk. Elkezdtünk egy kicsit többet foglalkozni a Waldorf-pedagógiával. Megtudtuk, hogy Solymáron akkor kezdtek egy szülői kör segítségével létrehozni egy ilyen típusú óvodát, egy németországi óvónővel. Amikor lehetett, akkor látogatást tettünk ebben az intézményben. A solymári óvodában egy nagyon finom, puha, gyerek közeli környezet fogadott. Tanulságos volt

az a sok értékes gondolat, amit Vekerdy Tamás megosztott velünk. Még azért azt elmondom, hogy Vekerdy Tamás már korábban is – tehát az 1988-at megelőző években – sok olyan dologra felhívta az óvónők figyelmét, ami a magyarországi óvodákban változást kívánna. Tiszteltük és elfogadtuk gondolatait, mert ráébredtett arra, hogy a gyerekek nevelése sokkal többet jelent, sokkal felelősségteljesebb munka, mint egy-egy foglalkozásra való felkészülés. A teljes személyiség nevelése, fejlesztése egy egész napos, egész hetes, egész éves munka óvónő, gyermek, szülő kölcsönös kapcsolatában. Ez nem szorítkozhat le egy-egy foglalkozásvezetésre, vagy csak az értelmi képesség fejlesztésére, mint az korábban a magyarországi óvodákban jellemző volt. Tehát mi teljes mértékben elfogadtuk és elhittük Vekerdy Tamás figyelmeztető gondolatait, és néhányan úgy gondoltuk, hogy milyen jó lenne ilyen légkörben, közegben dolgozni. Az óvoda akkori vezetője ebben maximálisan mellénk állt, segítette a munkánkat, illetve az akkor óvodába járó gyermekek szülei közül jó néhányan pártfogolták ezt a kezdeményezést.

– Ezt azért emelném ki, mert a hagyományos, klasszikus Waldorf-óvodák, iskolák szülői kezdeményezésre jönnek létre. Nagyon erős szülői akarat szükséges hozzá. Ők is működtetik ezeket az intézményeket. Ez nálunk fordítva történt, mi akartunk valami mást, ehhez próbáltuk megnyerni a szülők bizalmát, külső támogatókat. A tárgyi környezet megváltoztatásával kezdtük a munkánkat, ennek az anyagi háttérét egy pályázat segítségével tudtuk megteremteni. A pályamunkánkat Vekerdy Tamás természetesen támogatta, és szaktanácsokkal látott el bennünket. Az így nyert pénzből tudtunk aztán két csoportban a bútorokon, a játékokon, az eszközökön változtatni.

● *Miben nyújt többet a Waldorf-nevelés, mint egy hagyományos óvoda, és a szülők hogyan viszonyulnak ehhez a sajátos rendszerhez?*

– A Waldorf-óvoda esztétikus, a gyerekek igényeihez méretezett tárgyi környezetet teremtett meg. A Waldorf-óvónő egy nagyon érzékeny, impulzív lény, aki reggel hét órától délután két óráig minden idegszálával a gyermekekre figyel, de úgy, hogy közben hagyja a gyereket alkotni, játszani, fantáziáját, kreativitását kibontakoztatni, érzelmeit megélni. A személyes óvónő gyermek kapcsolatban a gyerek egész nevelése, fejlesztése

a meghatározó. Az óvónő maga egy olyan pozitív példát közvetít, amelyik minden gyermek számára utánzásra méltó. Ő úgy ül a széken, úgy beszél, úgy törődik a gyerekekkel, rajzol, mesél, hogy az minden gyermek számára követendő példa legyen. Az óvodánkban hat csoport működik, a három Waldorf-csoportba 27-29 gyerek jár. A szülők egy része a módszer miatt, a másik része az óvónők miatt kéri gyermeküket egyik vagy másik csoportba. Nagyon sok múlik az óvónő kapcsolatteremtő képességén, hogy hogyan tudja bevonni őket az óvodai életbe, de elmondhatom, hogy többnyire aktívak, segítőkészek a szülők. Az évek során úgy alakult a másik három csoportban dolgozó óvónők élete is, hogy nagyon sok példát, mintát, amit a Waldorf-óvónőktől láttak, átvettek a saját munkájukba. Az ő programjuk a magyar nép hagyományaira épül, természetes alapanyagokból építkeznek. Az óvónők lelkiülete nagyon gyerek közeli, gyerekközpontú.

● *Hol lehet megtanulni a Waldorf-pedagógiát?*

– Mi a Waldorf Óvodapedagógiai Szemináriumot végeztük el Solyháron. Ez egy hároméves képzést foglalt magába. Neves magyar antropozófusoktól hallgathattunk előadásokat, Rudolf Steiner tanításáról. Neves festőművész, színész, fafaragó tanáraink voltak, segítségükkel sajátíthattuk el ennek a művészeti részét, ami mindannyiunk számára nagy élmény volt. Sok olyan emberrel találkoztunk – Székely Györgytől Makovecz Imrén keresztül Fenyő Ervinig –, akik a maguk területén Európában, Magyarországon elismertek. Eddig három ilyen kurzus volt az országban. Most egyenlőre szünetel a Waldorf-képzés, átalakulóban is van. A képzés során sok-sok írásos anyagot kellett leadnunk, szemináriumi dolgozatokat és esszéket írunk. Szakdolgozatot kellett készítenünk egy választott témával kapcsolatban, amit meg kellett védenünk. Waldorf-óvodai hospitáláson is részt vettünk. Mi Németországban töltöttük ezt az időt, ami nagy élmény volt számunkra. Így kaptunk igazolást arról, hogy mi a Nemzetközi Waldorf Szövetség által elismert óvónők vagyunk.

### **III. Befejező gondolatok**

A főiskolai tanulmányaim során egy tanóra keretén belül látogattam el a sárospataki 3 sz. napközi otthonos óvodába. Itt találkoztam először olyan óvodai csoporttal melyben a Waldorf-pedagógia szerint folyik a ne-

velés. A látottak alapján nagyon megtetszett ez a fajta óvodai program. Ezért döntöttem úgy, hogy tanulmányomat e témából fogom írni.

Interjút készítettem az óvoda vezetőjével, aki Waldorf-óvónő is. Miközben interjúalanyomat hallgattam teljesen lenyűgözött az az odaadás és szeretet ahogyan a Waldorf-szemléletről beszélt. Elmondása alapján nagyon tetszett az, hogy az óvoda pedagógusai szorosan együttműködnek az intézménybe járó gyermekek szüleivel. Amint azt megtudtam, teljesen más napirend szerint zajlik a gyermekek élete, mint egy „hagyományos” óvodai csoportban. Az óvónő csodálatos gyermekmunkákat mutatott nekem. Az akvarell festményekről alig akartam elhinni, hogy gyerekek készítették. Egyszerűen fantasztikusak voltak. A tárgyi környezet, a játékeszközök természetes anyagokból állnak. Amikor beléptem a csoportszobába, rögtön „otthon” éreztem magam. A berendezésből, játékokból sugárzott a nyugalom. Az asztalok elrendezése az együvé tartozást jelképezi. A híres Waldorf-babákkal is találkozhattam. Minden babának neve van, mikor a kezembe vettem az egyiket szinte hozzám simult. Anyagából adódóan nagyon puha, örömet ébresztett bennem. A mesék, versek és a kézimunkák a hagyományokhoz igazodnak. Nagyon jó dolog az, hogy a gyerekek közvetlenül az óvónőtől hallják a mesét, a dalokat, és nem használnak különböző segédeszközöket (pl. lemezjátszót). A Waldorf-óvodában a gyermek mindent saját maga tapasztal meg, a tanulás nem az utánzáson alapul. Véleményem szerint ez egy nagyon jó dolog, mert a gyerekek láthatják azt is, hogy mi miért történik.

A szülőktől visszakapott kérdőívek azt bizonyítják, hogy sokan csak ismerősöktől hallanak a Waldorf-szemléletről. Ezt nagyon sajnálom, hiszen a megkérdezettek 100 %-a válaszolt úgy, hogy gyermeke szeret a Waldorf-csoportba járni. Bebizonyosodott, hogy az alternatív óvodák nincsenek kellőképpen propagálva, a szülőkhöz nem jut el az információ. Jó lenne, ha az innen kikerülő gyerekek továbbmehtének egy ugyanilyen szemléletű iskolába, azonban ehhez nagyfokú szülői összefogásra és az önkormányzat anyagi támogatására lenne szükség.

Nagy tisztelettel adózom a Waldorf-óvónőknek, hiszen ők olyan gyermek közeli szemléletet képviselnek, ami maximálisan a gyermeket helyezi középpontba. Úgy gondolom, hogy aki óvodapedagógusi pályára



készül, annak mindenféleképpen bele kell kóstolnia ebbe a pedagógiai szemléletbe.

### FELHASZNÁLT IRODALOM:

*Vincze Erzsébet*: Waldorf iskola. Esszé egy hollandiai látogatás tapasztalatairól. Ita Wegman alapítvány. Szociálhigiéniai sorozat, 1. 1994.

*Frans-Carlgrén*: Szabadságra nevelés. Képek és tudósítások a nemzetközi Waldorf-iskola mozgalomról. Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest, 1992. (Az idézett mottó a 7. oldalról való.)

Süss fel nap I. Alternatív óvodák és iskolák Magyarországon. Soros-alapítvány, Budapest, 1999.

Waldorf-óvoda Solymáron I. = Óvodai Nevelés, 1989. 11. sz.

Waldorf-óvoda Solymáron II. = Óvodai Nevelés, 1989. 12. sz.



**NAGY DEZSŐ**  
Csendélet

FÖLDYNÉ ASZTALOS ADRIENNE

## ***Hallgatóink gyermekkori zenei emlékei – felelősségünk az óvó- és tanítóképzésben***

Három évvel ezelőtt, mikor első éves hallgatóimmal a magyar gyermekdalokkal foglalkoztunk, feltűnt, hogy mennyire nem ismerik azokat.

Néhány éve figyelem, hogy egyre kevesebb népdalt ismernek hallgatóink. Ez látszik az alkalmassági vizsgán benyújtott népdalok jegyzékéből is. A felsőoktatási tájékoztatóban évek óta csak néhány dal „tudása” szerepel a korábbi 20 népdal helyett. A népdalok helyett sokszor kis gyermekdalokat írnak a felvételizők. Húsz, huszonöt évvel ezelőtt az almáskertek zengtek az énekszótól, később egyre kevesebbet énekeltek a hallgatók maguktól, szívesebben kapcsolták be a rádiót és a magnót.

Szerettem volna tudni, mi az oka, hogy hallgatóim nem ismerik a gyermekdalokat. Ezért felmérést végeztem körükben, milyen volt énekzene képzésük az általános iskolában, hogyan emlékeznek vissza alsó- és felső tagozatos ének-zene óráikra. Hogyan emlékeznek tanítójukra, szeretett-e énekelni? Énekeltek-e együtt a családban?

Hallgatóim leginkább falun, kisvárosban élnek, 41-42 %-uk, nagy városból mindössze 17 %-uk jött főiskolánkra. A falusi, kisvárosi élet nyugodtabb, feltehetően több a szabad terület, esetleg az iskolaudvar is nagyobb, több lehetőség van a játékra, mint egy nagyvárosi iskolában.

Kérdésemre, hogy tanórán kívül játszottak-e körjátékokat, a hallgatók 80 %-a igennel válaszolt, ritkán 6 %-uk, 12 %-uk pedig nem játszott. A hallgatók 2 %-a nem emlékezett vissza. Bár a 6 és 12 % alapvetően nem sok, az viszont szomorú, hogy még falun is előfordult, hogy szabad idejükben nem játszottak dalosjátékot. Egy hallgató kiemelte, hogy a gyerekek magukban játszottak, nem nevelővel, egy hallgató csak az óvodát említette, egy pedig a cserkészek között játszott, nem az iskolában.

Az ének-zene órák emlékei a következőképpen élnek bennük: 80 %uk kellemesen emlékszik vissza az alsó tagozatos ének-zene órákra, 10 %uk közepesnek tartotta azokat, 2 %uk nem tartotta jónak, 8 %uk pedig nem emlékszik. Véleményem szerint, aki nem emlékszik vissza, abban nem is hagyott különösképpen nyomot.

Érdekes néhány hallgató megnyilatkozása. „Csak énekeltek” – említették, vagy alsó tagozatban nem szerette az éneket, de mikor felső tagozatban szakos tanár tanította, már szerette. Egy hallgató megjegyzése viszont elgondolkodtató. „Váltott oktatás folyt: hangos és halk.” Egy héten egyszer ének-zene órán csendben voltak, csak elmélettel foglalkoztak?

A felső tagozatos ének-zene órákról már kevesebben mondanak jó véleményt, mint az alsó tagozatban. 43 %uk jónak, 25 %uk közepesnek, nem jónak 22 %uk tartotta az ének-zene órákat. Néhányan nem emlékeztek, illetve nem válaszoltak a kérdésre.

Megdöbentő, hogy kötelező énekkart említettek felső tagozatban, emiatt nem szerették az éneket. Máshol pedig: „Az énektanárok csak a kórustagokkal foglalkoztak” – írták. Néhány iskolában hazánkban magas színvonalon működik az ének-zenetanítás, de az egész országra ez nem jellemző. Kodály Zoltán fél évszázaddal előbbi mondása ma is aktuális: *„Zenénk számottevő a nemzetközi életben. Ideje, hogy a nemzet életében is számottevő legyen.”*

A Nemzeti alaptanterv – bár a művészeti nevelést fontosnak tartja, sőt újabb művészeti tantárgyakat hoz be az általános iskolába – az amúgy is kevés két ének-zene órát lecsökkentette heti egy órára. A néptánc választható tantárgy csak, így nem biztos, hogy minden gyerek tanulja majd, tehát a heti egy énekórán kívül máskor és máshol nem fog zenével találkozni.

Kérdeztem továbbá, hogy tanítójuk szeretett-e énekelni? 80, illetve 66 %ban igennel feleltek. Jelzés értékű az is, hogy alsó tagozatban előfordult, hogy mind a négy osztályban más tanító tanította az éneket. Az évi felmenő rendszerben pedig az 1-2. osztályban és a 3-4. osztályban más volt a hallgatók véleménye tanítójuk zeneszeretetről. Kíváncsi voltam, hogy a családban énekeltek-e együtt. Erre a kérdésre sajnos már kevesebben válaszoltak igennel, 64 %uk.

Itt látom a tanítók nagy felelősségét az ének, a zene megszerettetésében. Neveljük hallgatóinkat arra, hogy örömmel énekeljenek, s ebben az örömben részesíthessék tanítványaikat is! Sokkal több készségfejlesztő feladatot kellene mutatni tanítványainknak, hogy jobban elsajátítsák a zenei elemeket. Az amerikai Gordon professzor előadásain szép példáját láttuk ezeknek. A zenei olvasási készségük is fejlődne, ha zenei improvizációra nevelnénk hallgatóinkat. A zenei készségfejlesztő feladatok és improvizációs feladatok sokkal élményszerűbbek, mint csak az olvasógyakorlatok éneklése. Zenei improvizációs feladatokkal nemcsak zenei ismereteik lennének mélyebbek, hanem személyiségük is jobban kiteljesedne, kommunikációs készségük jobban fejlődne.

Az utóbbi tíz évben több ének tankönyv jelent meg zeneileg pontatlanul és módszertani hibákkal. Emeljük fel szavunkat, hogy csak nagyon gondosan felépített tankönyvből és pontos dallamokkal lejegyzett dalokat tanítsanak a tanítók.

Nagy a felelősségünk. Nemcsak a kottaolvasásra, a zeneművek felépítésére kell hallgatóinkat tanítani, hanem a zene adta élményre, a zene szeretetére is.

Sokan ismerjük Tóth Annának a Népszabadságban közölt véleményét az ének tanításáról. Egyáltalán nincs csődben a Kodály-módszer. Az jó, de az iskolai vezetőinek, az ünnepélyek szervezőinek hibája, hogy a Himnuszt és a Szózatot lemezről hallgattatják meg. A zenekari feldolgozás nem alkalmas arra, hogy mellette énekeljenek, mert túl magas. Vagy hangszerrel kellene kíséreni, vagy valakinek énekelhető magasságban kellene elkezdni a közös éneklést. A baj inkább ott keresendő, hogy nem akarták énekelni: „Isten, áldd meg a magyart...”. Köztudott, hogy Kodály Zoltánt és Szokolay Sándort is kérték, írjon egy új himnuszt. Egyikük sem vállalta. Ilyen szép himnusza nincs más nemzetnek!

„Saját ballagásukon sem énekelnek a diákok” – írja Tóth Anna. Miért? Mert az osztályfőnök, az iskola igazgatója nem szorgalmazza, hogy énekeljenek a diákok. Ha törődnének vele, biztosan lenne, aki megtanítaná a dalokat. (Szakközépiskolában és szakképző iskolában nincs ének-tanítás.)

Mi, főiskolai oktatók felelősek vagyunk azért, hogy az évezred küszöbén a jövő tanítóit a szép, az értékes zene iránt érzékenyebbé tegyük, népi hagyományainkat tovább őrizzék és adják át tanítványaiknak.

GÁL GYÖNGYI

## *A dőlt betűs írás*

A XX. század elejének iskolásai a dőlt betűs írással ismerkedtek az első osztályokban. Az 1930-as években többszöri kísérlet után áttértek a Luttor-féle zsinórirásra. Az 50-es évek elején ezt egyszerűsítették, s így alakult ki a körívre épülő álló írás, melyet az iskolák többségében ma is alkalmaznak, s amelytől a tanulók gerincferdülésének megszűnését remélték.

Az 1978-as tanterv az olvasás és írás tanításának különböző módszereit, alternatíváit engedélyezte, s az 1991/92-es tanévtől visszatért a dőlt betűs írás tanításának a lehetősége is. Ez azonban nem azt jelenti, hogy vegyük elő a századunk elején használt írásfüzeteket, s kezdjünk ezek alapján tanítani, vagy az álló betűket döntsük kicsit jobbra – mint ahogy sokan gondolják –, s már el is jutottunk a dőlt betűs íráshoz.

A ma használatos dőlt betűtípus mindkettőtől eltér. A századelőn az írás esztétikai megjelenésére helyezték a hangsúlyt: a díszítő vonalakat, a kanyargós vonalvezetést fontosnak tartották. Mára megváltoztak a kézírással szembeni elvárások. A felgyorsult életritmust, a felgyorsult beszédtempót követnie kell az írás gyorsulásának. A mai dőlt betűtípus a jelenkor követelményeinek igyekszik megfelelni. Tetszetős, de egyszerű, elhagy minden, „fölösleges” elemet, jól olvasható, könnyen írható, s mindezek következtében teret enged az írástempó fokozásának anélkül, hogy a betűk torzulnának vagy keverednének.

Az írásmintát *Virágvölgyi Péter* alkotta meg, az iskolai alkalmazás programjának, módszertanának kidolgozásában *Kutiné Sahin-Tóth Katalin* és *Ligeti Róbert* segítettek. A program bevezetését tíz évi kísérletezés és tapasztalatszerzés előzte meg. A jelenleg legnépszerűbb tankönyvcsaládok közül az Apáczai Kiadó és a Mozaik Oktatási Stúdió által megjelentetettek tartalmazzák a dőlt betűs írás tanításához is a szükséges

tanesszközöket. A szerzők igazodtak a már megszokott formához, a munkafüzetek, írólapok felépítése, tartalma alkalmazkodik a tankönyvcsalád valamennyi tagjához.

Virágvolgyi Péter betűtípusának megalkotásakor a XV–XVI. századi reneszánsz kurzív írást tekintette kiindulási alapnak. Ez az írásforma lendületes, ritmusos, mint ahogy az emberi életben, az emberi tevékenységekben is felfedezhetjük a szabályos ismétlődéseket. Ha a munkának – s így az írásnak is – ritmusa van, az könnyebben válik automatikussá, s kevésbé fárasztó. Virágvolgyi írásmintájának is a hangsúlyos (lefelé húzott) s a hangsúlytalan (felfelé húzott) vonalak adják a ritmusát. A kihegyezett lúdtollal vagy később a mártogatós tollal írt füzetekben, levelekben jól látható a vastagabb (hangsúlyos) és vékonyabb (hangsúlytalan) vonalak váltakozása. Mai írásunkban legfeljebb a ceruzanyomás erősebb vagy gyengébb voltát lehet megfigyelni.

A körvíre épülő álló írásnak szimmetrikusnak kell lennie. A lendületes írás nem lehet szimmetrikus (Az ember fiziológiai felépítésének sem felel meg: a lefelé húzott vonalakat hajlító izommozgással, a felfelé húzottakat feszítéssel hozzuk létre), ezért nem épülhet a körvíre. Szabályos kört csak lassan, nagy odafigyeléssel tudunk rajzolni. Abban a pillanatban, amikor elkezdjük gyorsítani a kör írását, az oválissá, aszimmetrikussá, jobbra dőlt alakká válik. Ezért ez lett a dőlt betűs írás alapja. Ez jellemzi az egyéni, „felnőtt” írást is. Az álló betűs írás lendületét gyakran megtörte az ellentétes betűelemek (ferde és álló egyenes) találkozása.

A dőlt betűs írás ezt elkerülendő:

- a ferde egyenes helyett felső hajlítást alkalmaz:

*m, n, r, u*

– elhagyja a ferde egyenest az i, j, v, y esetén, ha ezek a betűk szó belsejében találhatók, szó elején pedig ún. lendületvonallal indítja:

*ni, i, j, v, y*

Lassította az álló írást a c-s kötés ún. rajta-vissza írása. A dőlt írás a c-s kötés helyett a hozzáillesztéses kapcsolási módot alkalmazza, s így alig fordul elő (kivételek pl.: d, p), hogy egy vonalon kétszer kell átmenni. Ezáltal több írástechnikai hiba is elkerülhető:

- a két vonal nem nyílik szét:

*a, a*



– meg lehet állni a szó írása közben (a c-s kötésnél a szót az íróeszköz fölemelése nélkül kellett leírni, ami lassította is az írást), s a kéz fölemelése által lehetőség nyílik arra, hogy a szükséges ékezeteket vagy áthúzásokat kitegyék.

A gyorsabb írást az is segíti, hogy a betűk formája egyszerűbb, a „főösleges” elemek, a kanyargós vonalak, a hurkok gyakran elmaradnak:

– hiányzik a horogvonal a nagy írott *A* betűből, a nagy írott *B* egy dőlt vonásból és két fordított kanyarításból áll;

– nincs hurokvonal, a *ff* két dőlt vonás és egy áthúzás.

– a hullámvonal csak a *z* betűben maradt meg, az *F. J. Ty* betűkben fekvő egyenest találunk a helyén.

Másként kapcsol néhány betűt, ami szintén egyszerűsíti és gyorsítja az írást: az *A, F, H* betűket az áthúzó vonal folytatásával kötjük. Hogy ki-nek mennyire tetszenek ezek a betűk, nem tudom, ízlés dolga. Az azonban bizonyos, hogy ezzel a kötéssel nem felejtkezhetnek meg az áthúzásról. A dőlt írás vékonyabb betűformája takarékosabb helykihasználást tesz lehetővé. Hasonlít a felnőttek írásához, ami motiválja a gyerekeket.

Ezekből az előnyökből nem következik, hogy a dőlt írás tanítása nagyon elterjedt, vagy hogy könnyű lenne az álló betűs íráshoz képest. Nem könnyebb, de nem is nehezebb. Az új azonban félelmet kelt. A gyakorló pedagógusok megszokták az álló írást, ebben nagy gyakorlatra, tapasztalatra tettek szert, így nehezen váltanak. A tanítóképző főiskolák is inkább az álló betűk tanítására készítik fel a hallgatókat.

Sokakat elriaszt a 74°-os dőlésszög, mondván, egy első gyerek ezt nem tudja tartani. A dőlt írásnak nem a 74°-os szög a legfontosabb feltétele. A követelmény az egyenes vonalvezetés, az egyöntetűség – egy irányba dőljenek a betűk –, a rendezettség. Mindezt nagyon alapos előkészítés után meg lehet valósítani. A Mozaik tankönyvcsaládhoz egyébként ún. speciális sorvezetőt – én inkább dőlésszög-vezetőnek nevezném – is készítettek, melyet a gyerekek a sorvezetőhöz hasonlóan használhatnak. De megengedhető a füzet döntése is, sőt enyhén balra döntött füzet-tartás esetén az álló írás is dőltté válik. Az óvodákban az iskolára való előkészítés címén az álló írás betűelemeit gyakoroltatják a gyerekekkel.

A mai szülők is álló betűs írást tanultak, nehezen fogadják el az ettől eltérőt, s segíteni sem tudnak (nem is szerencsés) gyermekeiknek tanulásuk során.

A nehézségek ellenére úgy gondolom, érdemes a dőlt írással is megpróbálkoznunk annak érdekében, hogy a ma gyerekeinek írása felnőtté válva ne kusza, egyenetlen és torz legyen.

#### IRODALOM:

*Kutiné Sahin-Tóth Katalin*: Módszertani útmutató és tanmenetjavaslat. Bp., 1996.

*Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna*: Tanítói kézikönyv. Szeged, 1995.

*Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna*: Beszéd, olvasás, írás (1. osztályos munkafüzet, Dőlt írás). Szeged, 1995.

*Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna*: Írás munkafüzet, 1. oszt.. Dőlt írás, Szeged, 1995.

*Esztergályos Jenő* (szerk.): Dőlt kisbetűs írásfüzetem. Celldömölk, 1996.

*Esztergályos Jenő* (szerk.): Dőlt nagybetűs írásfüzetem. Celldömölk, 1996.

KŐSZEGI FERENC

## ***Az úszásoktatás története és helyzete*** **(Gondolatok egy készülő „Úszás” jegyzet kapcsán)**

*„Azon műveletlen emberek, akik sem úszni, sem írni-olvasni nem tudnak, nem kaphatnak közhivatali állást!” (Platón)<sup>1)</sup>*

2500 év telt el Platón kijelentése óta és ma, 2000-ben, Magyarországon, be lehet tölteni tanítói állást anélkül, hogy a „közhivatalnok”, a tanító tudna úszni, annak ellenére, hogy 1972-től *tantervben szereplő tananyag az úszás az alsó tagozatban.*

Jól ismertek a víz, az úszás rendkívül kedvező élettani hatásai. A víz önmagában is a testnevelés, a testedzés, a rehabilitáció és a gyógyítás fontos eszköze. A felhajtóerő, a hidrosztatikai nyomás, a különböző hőmérsékletű vizek hatásai, az ásványianyag-tartalom (gyógyvizek) egyaránt fölhasználhatóak. A vízben történő mozgás, az úszás ezt a hatást sokszorosára fokozza. Kimagaslóan fejlesztő hatású a légzési és keringési rendszerre. Az izomzatra is sokoldalúan hat, ezt fokozhatjuk, ha több úszásnemet használunk. Korhatár nélkül alkalmazható testünk edzésére minden ártalom nélkül. Bizonyos esetekben a prevenció, illetve a rehabilitáció egyetlen, valóban hatásos eszköze.

A *gyógyúszás* egy új ága az úszásnak. Felhasználható különböző fogyatékoságban szenvedő gyermekek fejlesztésére, illetve balesetek, sérülések, betegségek rehabilitációjára, gyógyítására. Ez utóbbi esetben igen nagy előny, ha a páciens tud úszni. Ha megtanult úszni az erre legkedvezőbb életkorban, az általános iskola 1-4. osztályában.

### **Hogyan jutottunk idáig?**

Tekintsük át az úszásoktatás történetét napjainkig, kiemelt figyelmet szentelve a helyi, sokszor „úttörő” törekvéseknek.

Mivel az úszás ismerete egyidős az emberiséggel, a spontán úszástanulás mellett bizonyára valamilyen jellegű úszástanítás is mindig létezett. Az erre utaló legrégebb dokumentumok kb. 5000 évesek, Kínából, Japánból, Egyiptomból és Görögországból származnak.

– A Kr. e. VIII. században a görögöknél kötelező úszásoktatásról vannak följegyzések, amit jól képzett rabszolgák végeztek. Gyakran előfordult a polgárság, de híres közéleti személyiségek (pl. császárok) körében is, hogy apák vagy nagyapák tanították úszni fiaikat.

– Az ókori római birodalomban a katonai kiképzés része volt az úszásoktatás.

– A középkorban változó a kép az úszás vonatkozásában, esetenként a keresztény egyházak részéről teljes tiltásról vannak feljegyzések, de főleg hadi vonatkozásokban dicsőítik a leírások az úszástudás fölhasználásával elért katonai sikereket, hőstetteket. Ismert a Búvár Kund legendája, aminek valós alapjai vannak, de például Szent Erzsébet testét soha nem érintette víz. A lovagi nevelésben „a hét szabad művészet” egyike az úszás (natare) volt.

– A felvilágosodás nagyjai közül Comeniust emelném ki. 1628-ban Nagy Oktatóstanában fontos szerepét hangsúlyozza az úszás oktatásának. Sárospatakon írt Orbis Pictus c. művében képekkel illusztrálva ír az úszás fontosságáról.

– Az első hivatásos úszásoktatók a XVIII. században tűntek fel a Német-Római Birodalomban és Svájcban.

– Ez időben Bernadi majd Guts-Muths segédeszköz nélküli módszerrel tanította az úszást.

– Később az úszástanítás „tévútra” került (1816. Heinitz). A tanulókat rúdon, hevederen függve tanították úszni. Ez a módszer sokáig divatos volt, amíg végleg ki nem szorította a mai korszerű úszásoktatás.

– Magyarországon az úszás népszerűsítésében nagy szerepet vállalt Széchenyi István (1791-1860) és Wesselényi Miklós (1796-1850).

– Az első zárt uszoda Egerben épült 1856-ban, iskolai úszásoktatás céljából pedig Szarvason 1877-ben.

– „A magyarországi iskolatörvényekben először a sárospataki kollégium tanácsa fogadott el úszásoktatási határozatot (1804).”<sup>2)</sup> A Bodro-

gon tervezett uszodát azonban csak 60 év múlva építették meg. Ennek ellenére 1805-től a diákok szervezett úszásoktatásban vettek részt.

– A következő évtizedekben egyre több iskolában próbálkoztak úszás oktatással: Pesten, Nagyenyeden, Sopronban és Sárospatakon.

– „Az úszás rendes tárgyként szerepelt a I. Magyar Tanügyi Kongresszus (1848) által elfogadott tanító-, ill. tanárképző intézetek oktatási programjában is.”<sup>3)</sup>

– „Egészen kivételesnek számított az a sárospataki iskolatanácsai rendelkezés, amely az 1864/65-ös tanévtől kezdve az iskolai indexekbe osztályzattal bevezette a sikeresen letett úszásvizsgák eredményeit.”<sup>4)</sup>

– 1915-ben a polgári iskolák, 1916-ban a középiskolák, 1918-ban az elemi iskolák tantervébe bekerült az úszás fakultatív tárgyként.

– A Művelődési Minisztérium 1959. évi rendelete az úszásoktatás kötelező bevezetését írja elő az általános iskolák 5-8. osztályai számára. „Kötelező ott, ahol az úszásoktatás megszervezhető”, megjegyzéssel.

– Az 1972-ben kiadott tantervben a szakosított tantervű osztályokban kötelező az úszás az 1. osztálytól, más osztályokban 2. osztálytól, de csak ott, ahol a feltételek biztosítottak.

– 1975-ben az OTSH által megfogalmazott irányelvekben olvasható: „A feltételekkel nem rendelkező iskolák tanulói pedig a tanulmányi szünetben tanfolyam keretében vagy nyári úttörőtáborokban sajátítsák el szervezett képzésben az úszást.”<sup>5)</sup> Ez a jó elképzelés nem valósult meg.

– 1995-ben elkészült az új „Nemzeti alaptanterv”, ami az úszás szempontjából – a kötelező területen – visszalépést jelent. Kimondja azt is, hogy az iskola a testnevelés céljait nem képes tanórai keretek között megvalósítani, ezt tanórán kívüli sportfoglalkozásokkal együtt kell megoldani. Úszást csak ott kell tanítani, ahol megfelelőek a feltételek. A megfogalmazott követelmények igen alacsony szintjei pedig sértőek mind a pedagógusok, mind a tanulók szempontjából. „Minimális teljesítmény a 4. évfolyam végén” „Az uszoda és a természetes vizek veszélyeinek ismerete. Vízbiztonság.”<sup>6)</sup> „Minimális teljesítmény a 6. évfolyam végén”; „Legyen képes 10-15 méter leúszására egy úszásnemben.”<sup>7)</sup> Azaz négy évi úszástanulás után biztonságosan kell mozogni a vízben, ahol leér a ta-

mulók lába. Hat évi tanulás után 10-15 méter leúszása a követelmény, ami semmiképpen nem nevezhető még úszásnak.

### **Tekintsük át az úszás, úszástudás jelenlegi helyzetét!**

Bakó Jenő „Az úszás története” c. könyvében olvasható, hogy egy 1950-52-ben készült felmérés szerint a szakmunkástanulók 60 %-a, az egyetemi hallgatók 40 %-a nem tud úszni. Ez a helyzet talán csak az utóbbi egy-két évtizedben javult valamit. Főiskolánkon az elmúlt években a hallgatók 30-40 %-a nem tudott úszni.

Felmerül a kérdés, ki az, akiről elmondhatjuk, hogy tud úszni. Az eddig említett felmérésekből nem tudjuk, hogy úszni tudás, vagy nem tudás milyen szintű. Jó lenne ezt meghatározni: pl. „Tud úszni az, aki mélyvízben folyamatosan, kitartóan úszik”. De még ez a meghatározás sem elég konkrét, a leúszott távot is célszerű megállapítani. Vízi jártassági engedély megszerzéséhez pl. 200 m folyamatos leúszása szükséges.

Főiskolánkon az 1998-99-es tanévtől konkrétan és egységesen mérjük és értékeljük a hallgatók úszás tudását, mielőtt az úszás oktatására sor kerül.

– *Nem tud úszni az, aki legalább 25 m-t nem tud leúszni.*

– *Alapszinten tud úszni az, aki legalább 25 m-t, de 100 m-nél kevesebbet tud úszni folyamatosan.*

– *Tud úszni, aki legalább 100 m-t folyamatosan úszik.*

Ezeket a szinteket az egyszerű és gyors felmérés, ill. a helyi lehetőségek (25 m-es medence) figyelembevételével határoztuk meg. Az elkészült két felmérés eredménye az 1998/99. és az 1999/2000. tanévben:

Nem tud úszni:	23 %
Alapszinten tud úszni:	16 %
Tud úszni:	61 %

Mint említettem, az elmúlt években, évtizedben kismértékben növekedett az úszni tudók száma, de még messze vagyunk attól, hogy elmondhassuk: minden közoktatásból kikerülő tanuló tud úszni. Ezért is nagyon fontos, hogy a tanítóképző főiskolán pótoljuk az elmaradást, hogy a jelenlegi lehetőségeket figyelembe véve minden tanító legalább alapszinten tudjon úszni.

Az úszástanulás legfontosabb időszaka az 1-4 osztály, ezért feltétlenül szükséges lenne, hogy az ezen korosztállyal foglalkozó pedagógusok, tanítók feltétlenül tudjanak jól úszni, és legalább alapszinten úszást oktatni. Ezt a kívánalmat azonban még a négyéves tanítóképzés sem tudja teljesíteni az alapképzésben, esetleg a testnevelés műveltség területet választó hallgatók esetében. Amit mégis minimális célul tűztünk ki, hogy minden diplomázó hallgatónk tudjon alapszinten úszni, és ismerje az úszástanítás kezdeti lépéseit. Így – ha önállóan nem is – szakember mellett (úszóoktató, testnevelő tanár stb) részt vehessen osztálya úszásoktatásában, és azt eredményesebbé tegye.

A gyakorlat általában az, hogy egy osztályt egy oktató (pl. testnevelő tanár) egyszerre tanítja úszni. A nagy létszám viszont csökkenti az eredményességet, hiszen jó hatásfokkal úszást oktatni csak kis csoportban, maximum 15 főig lehet. Ezért került kezdetben fakultatív lehetőségként, a négyéves képzésben pedig kötelező tantárgyként az úszás bevezetése a főiskolai tanítóképzés tantervébe. A felhasználható órakeret nagyon kevés, az alapképzésben maximum 15 óra, a testnevelés műveltségi területen maximum 30 óra. A célok csak a hallgatók nagyarányú önálló gyakorlásával, tanulásával érhetőek el.

## **Záró gondolatok**

Az új tanterv a testnevelés vonatkozásában nem jelentett előrelépést, az úszástanítás kapcsán pedig inkább visszalépést eredményezett. A folyamatban lévő NAT-módosítás pedig további visszafejlődést eredményezhet. Mindez akkor történik, amikor a lakosság egészségi állapota negatív csúcsokat ér el Európában. A rendszeres, mindennapos testedzés biztosítása – aminek fontos eszköze az úszás – minden gyerek számára nélkülözhetetlen, ez lenne a záloga egy egészségesebb nemzedék felnövekedésének. Ennek elmulasztása bűn a gyerekekkel szemben, de önmagunk számára is helyrehozhatatlan hiba.

Az úszástudás fontossága a testnevelésben és hasznossága életünkben vitathatatlan, így mind a tanítóképzésben, mind a közoktatásban nagyobb figyelmet és több lehetőséget kell kapnia.

„A víz és annak használata elkíséri az egész emberiséget  
a bölcsőtől a sírig.

Legjobb barátja annak, aki bánni tud vele,  
de mindenkor félelmetes ellensége marad annak,  
aki nem tanult meg úszni.”

(Ovidius)<sup>8)</sup>

### IDÉZETEK JEGYZÉKE

- 1) *Bakó Jenő*: Az úszás története (Budapest, 1986.) 24. o.
- 2) *Bakó Jenő* i. m. 266. o.
- 3) *Bakó Jenő* i. m. 267. o.
- 4) *Bakó Jenő* i. m. 267. o.
- 5) *Arold Imre*: Az úszás oktatása (Budapest, 1979). 8. o.
- 6) NAT 1995. 252. o.
- 7) NAT 1995. 254. o.
- 8) *Bakó Jenő* i. m. 13. o.

### IRODALOM

- *Arold Imre*: Az úszás oktatása (Sport, Budapest, 1979.)
- *Bakó Jenő*: Az úszás története (Sport, Budapest, 1986.)
- *Botár-Frenkl-Kereszty-Mohácsi*: Egészségtan – Sportegészségtan II. (Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.)
- *Kun László*: Egyetemes testnevelés és sporttörténet. (Sport, Budapest, 1978)
- *Rajki Béla*: Úszástanítás-úszástanulás (Sport, Budapest, 1978.)
- NAT (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.)
- Országos Úszóedző Konferencia (Előadások anyaga) (Testnevelési Egyetem Budapest, 1994. IV. 16.)



HEGEDŰS LÁSZLÓ

## ***A romanevelés pedagógiai kérdései az alsó tagozatos iskolákban***

### **A cigányokról általában**

A Magyarországon élő cigányság az életmód és a társadalomba való beilleszkedés foka szerint *három csoportot alkot*. Az *első* csoportot azok alkotják, akik elérték a lakosság átlagos gazdasági- és kulturális színvonalát, felhagytak a hagyományos cigány életformával, többnyire szétszórtaan élnek. A *második* csoportba a beilleszkedésben lévők tartoznak, akik még külön telepeken, a falu vagy a város határában putrikban élnek. Többnyire csak alkalmi munkát vállalnak és kulturális színvonaluk igen alacsony. *Végül* a be nem illeszkedettek képezik a harmadik csoportot. jelentős részüknek nincs munkaviszonyuk, kerülik a tisztességes munkát, máról holnapra élnek, többségük írástudatlan.

Ma az arányok egyre inkább az első csoport irányába tolódnak, de foglalkozni kell a második és a harmadik csoport tagjaival is, mivel a jelenlegi tömeges munkanélküliség elsősorban a cigányokat sújtja. Magyarországon a cigányság alkotja a legnagyobb lélekszámú, sajátos kultúrával, tradíciókkal rendelkező társadalmi, etnikai csoportot. 70 %-uk falvakban vagy kistelepüléseken lakik. Döntő többségük ma is szakképzetlen segédmunkás. Szellemi foglalkozású cigány nagyon kevés akad.

*A cigányok foglalkoztatása terén a legfőbb gond:*

- a munkaviszonyban való megtartás,
- a munkafegyelem megszilárdítása,
- a termelő munkához szükséges alapismeretek megtanítása.

Jelentősen csökkent a telepek, illetve a telepeken élő cigányok száma. A telepek melegágyai a cigány-bűnözésnek, okai a gyermekek iskolázatlanságának, a betegségeknek és a fertőzési veszélyeknek.

A lakóhelyi beilleszkedést a helybeliek előítéletei is nehezítik. Igen sok beilleszkedett cigány szégyelli és letagadja származását, sérelmesnek tartja a megkülönböztető bánásmódot. A telepeken élő, szociálisan elmaradott, legszegényebb emberek magatartására a befelé fordulás, a hátrányos helyzet fásult tudomásulvétele jellemző.

Ezekben a körökben élnek leginkább a régi cigány életforma maradványai. A primitív, még ma is a hagyományos cigány életformában felnövekedett lányok korán lesznek anyává, s szinte évente szülnek. A családtervezés gyakorlata számukra még ismeretlen fogalom. A megtermékenyülésre már alkalmas, de a kihordásra még kevésbé érett gyermek-lányszervezet, a hiányos és egyoldalú táplálkozás, a partnerek közötti vérrokonság, a dohányzás, az alkoholfogyasztás együttes hatása mindenképpen káros az utódokra nézve. A koraszülés és csecsemőhalandóság a cigányok körében az országos átlag fölötti; súlyosabb esetekben az újszülött értelmi fogyatékosként születik.

A szűkös otthon koncentráltan nyújtja a gyermeki szervezetre ártalmas mikroklímát. A cigánygyermek beleszületik ebbe a társadalomba, s növekedésével egyre inkább aktív részese lesz ennek az életformának. A család már korán bevonja a „munkamegosztásba”, amennyiben a szülők a gyermeket koldulni vagy lopni tanítják. A rongyos, éhes, szánandó kisgyerek látványa hamarabb meglágyítja a szíveket.

A szellemi retardáltságnak három legáltalánosabb szindrómája: az érdeklődéshiány, a szellemi aktivitás hiánya, valamint a figyelemkoncentráció korlátozottsága.

A cigány tanulók többsége túlkoros. Ennek okai:

- Többségük az iskolára éretlenül kerül az 1. osztályba.
- Jelentős részük nem osztályozható a gyakori hiányzás miatt.
- A családi környezet nem teszi lehetővé a zavartalan otthoni tanulást.
- A szegényes szókinccs, a primitív nyelvhasználati készség nem alkalmas a fogalmi szinten történő ismeretnyújtás befogadására, feldolgozására.

*A gátló tényezőket így csoportosíthatjuk:*

a) Szociális okok:

- többgyermekes család,
- a szülők alacsony műveltségi foka,
- rossz lakásviszonyok.

- b) Morális okok:
- bűnöző szülők,
  - erkölcstelen életmód.
- c) Biológiai okok:
- szülő betegsége,
  - gyermek betegsége,
  - ideg- vagy elmebeteg szülő.
- d) Társadalmi okok:
- rossz baráti kör,
  - narkózis, szipózás,
  - alkoholizmus.

*A helyzet kedvező változását szolgáló célkitűzések:*

- a megfigyelőképesség fejlesztése,
- az összefüggések megkeresésének fejlesztése,
- az összefüggő beszéd gyakorlása,
- a nyugtalan, szertelen magatartás megfékezése,
- a beilleszkedési zavarok megszüntetése.

### **Cigánytanulók a jelen iskolájában**

Jól tudjuk: a cigánygyermek abszolút többsége számára az iskola világa új és idegen. Ha otthon a felnőttek vagy az idősebb testvérek az iskolával mint valamiféle mumussal ijesztgetik, rémisztgetik őket, akkor most, a tanévnyitó ünnepségen ez a kisgyermek valóban a félelem birodalmának küszöbét lépte át.

A cigánygyermek eddigi élete során akarátát hangoskodással, daccal, hízelkedéssel stb. mindig érvényesíthette, legalábbis a szűkebb környezetben belül. Amikor iskolába kerül, ezt a képességét itt is latba veti. A kezdeti időszakban ezek a jelenségek eléggé gyakoriak a tanítási órákon, de még a szünetekben is. Csaknem jóvátehetetlen hibát követ el az a pedagógus, aki a „betérés” eszközével próbálja megfékezni, rendre szoktatni őket. Ha valahol igen, hát itt kötelező a fokozatok betartása.

A nevelők gyakorlatuk során számos hatékony módszert „fedeznek fel”, ha hivatásként végzik feladatukat, ha őszintén szeretik ezeket a gyerekeket. Mert tegyük hozzá, hogy ezekre a cigányok esetében még fokozottabb mértékben van szükség. Ha megérik a nevelő jóindulatát, ha

meggyőződnek a szeretet meglétéről, az út neheze már bejárhatónak tekinthető.

A cigánytanulók felzárkóztatásának egyik legneuralgikusabb pontja a gyógypedagógiai áthelyezés. Megyénkben néhány év alatt közel 100 % -kal növekedett a kisegítő, illetve változó tantervű osztályokba járó cigánygyermek száma. A gyógypedagógiai intézményekben a 4250 értelmi fogyatékos gyermek 65 %-a cigány. Ez az általános iskolai cigány tanulók 27,9 %-a.

A továbbtanulni szándékozó és a követelményeknek megfelelő cigánytanulók a középfokú intézményekbe felvételt nyernek, minden indokolt és igényelt esetben kollégiumi elhelyezést, ösztöndíjat, soron kívüli segélyezést kapnak. Ennek ellenére a gimnáziumokban és szakközépiskolákban számuk évek óta stagnál, 80 fő körül mozog. Pályaválasztásuk során a szakmunkásképzőt részesítik előnyben, itt számuk a korábbi 652 főhöz viszonyítottnan 823 főre emelkedett.

A cigánytanulók körében kedvelt tantárgyak az ének-zene és a testnevelés, kiemelkedő eredményt azonban általában nem érnek el itt sem. Megfigyelésekből tudjuk, hogy a készségtárgyak több lehetőséget biztosítanak a belső indítékú tevékenységek kiélésére. Ha sok mozgásra van lehetőség, temperamentumuk szabad teret kap, teljes személyiségükkel élnek át az adott tevékenységeket. Problémát okoz viszont a magyar nyelv és irodalom (írás, olvasás, helyesírás) tanulása. Ennek oka, hogy számos magyar szó jelentése ismeretlen számukra, illetve keveset olvasnak, ami az előző okkal szoros összefüggésben és kölcsönhatásban van.

Évismétlés kb. 15-20 %-uknál fordul elő. A cigánytanulók körében a nagymérvű évszűrésnek számos oka van. Ezek például:

- Többségük az iskolára éretlenül kerül első osztályba.
- A szegényes szókinccs, a primitív nyelvhasználati készség nem alkalmas a fogalmi szinten történő ismeretnyújtás befogadására, feldolgozására.
- Jelentős részük nem osztályozható a gyakori és nagyszámú hiányzás miatt, vagy csak elégtelenre minősíthető.

A családi környezet általában sem fizikai, sem pszichológiai értelemben nem teszi lehetővé a zavartalan otthoni tanulást. A cigánytanulók többsége napközis vagy tanulószobai foglalkoztatás nélkül reálisan nem tud eleget tenni az iskolai követelményeknek. Ennek kompenzálása érde-

kében még inkább fontos a differenciált oktatás, illetve korrekciós osztály indítása.

„... A cigányok nélkül és ellenükre felemelkedésüket nem biztosíthatjuk, nem segíthetjük elő. Ehhez meg kell nyerni őket, hogy egyre többen legyenek hajlandók együtt cselekedni velünk szükségleteik, érdekeik jóval erőteljesebb, de minden esetben legalizált, reális kielégítéséért... ... Egy darabig még mienk marad a nagyobb (elsősorban anyagi) áldozatvállalás, ám övéké a nehezebben járható út, hiszen jelentős részük még ma is 'messzi századokból' indul. ... Minden – bármilyen apró – konkrét tett, cselekedet érettük és érettünk van, hiszen nem szabad elfelejtenünk, hogy itt nemcsak róluk, rólunk is szó van.”<sup>4)</sup>

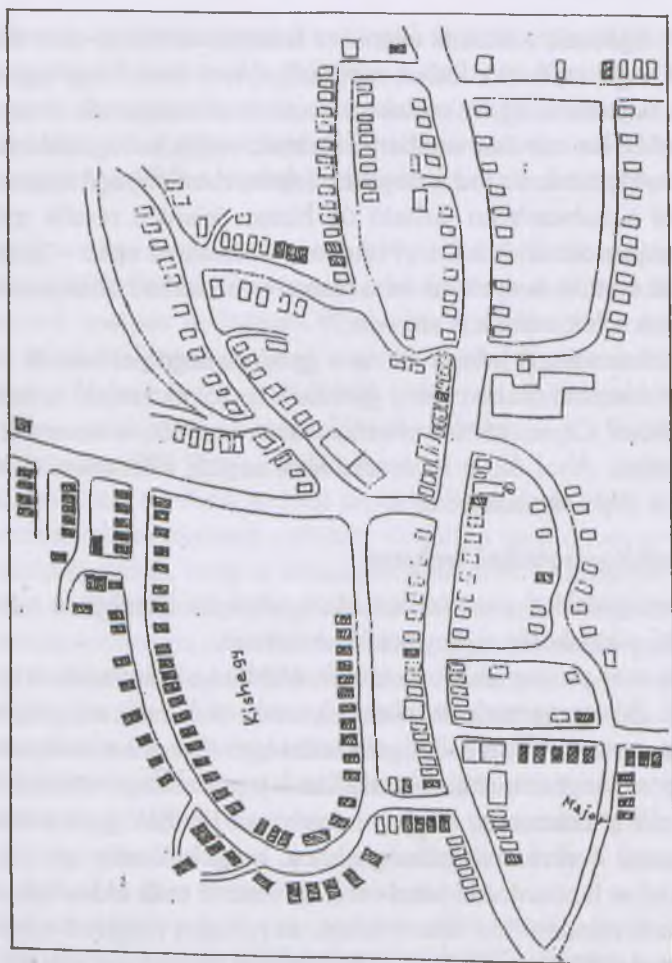
Nem rezervátum jellegű és nem gyógypedagógiai iskolát kívánnak, ahol a problematikusabb cigány gyerekek is „jól elvannak” a kedves tanító néniükkel! Olyan iskolát akarnak, ahol szeretik, s nemcsak elviselik gyermekeiket. Ahol ők is fontosak, ahol segítik előmenetelüket. Ha ez megvan, a többi részletkérdés.

### **A makkoshotyikai helyzet**

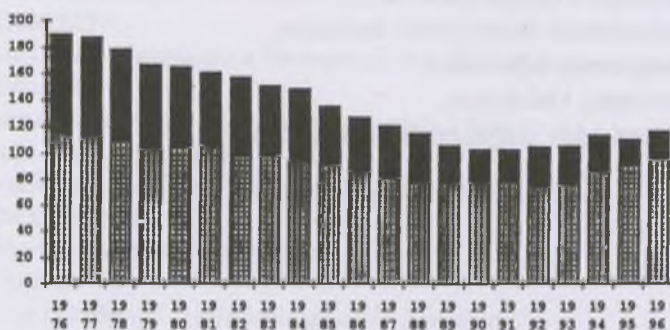
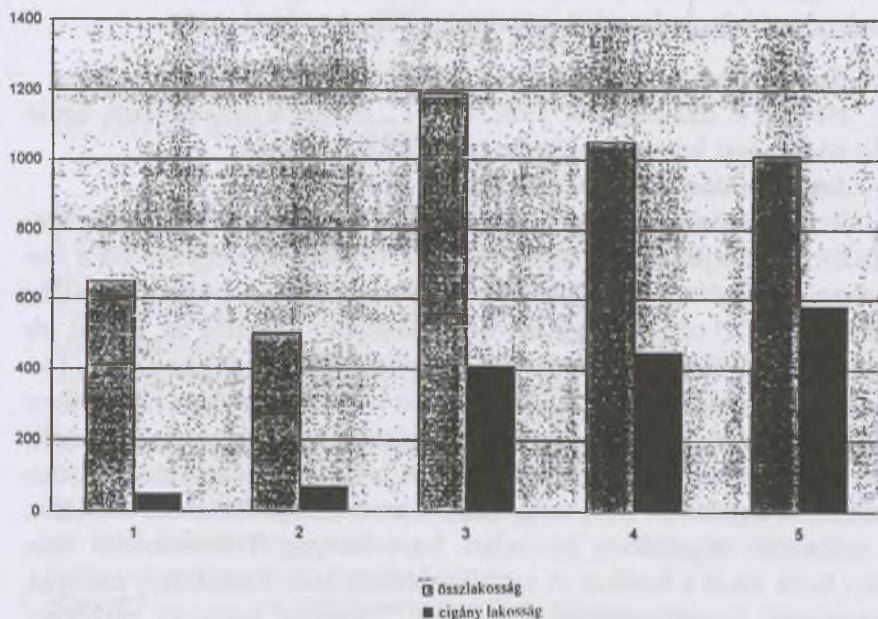
A Sárospatakkal szomszédos Makkoshotyka községben vizsgáltuk a cigányság, a kisiskolás cigánytanulók helyzetét.

Itt ma már nincsenek olyan szülők, akikben az iskola iránti igény nem merül fel. Bőven vannak azonban olyanok, akik csak annyira méltatják az iskolát, amennyire az feltétlenül szükséges (bejutni a szakmunkásképzőbe, jogosítványt szerezni). Hozzáállásuk pozitív irányú változásából az a jelentős előny származik, hogy rendszeresen járatták gyermekeiket iskolába. Hosszú évekre volt szükség ahhoz, hogy belássák: aki nincs jelen, azt nem lehet tanítani. Aki jelen van, azt viszont csak akkor lehet jól tanítani, ha sok mindent tud róla a tanító, és minden meglévő tulajdonságával együtt el tudja fogadni őt. A jó pedagógiai munkához nagyon fontos a metakommunikáció. Ezt minden ember igényli és nem csak gyerekkorban, hanem egész életükön keresztül. Kell, hogy érezzék fontosságukat, egyenlőségüket.

A térkép vázlat a község települési rendjét mutatja be, összesen 284 lakás van, satírozottan ábrázoljuk a cigányok lakta 108 házat.



### A makkoshotykal össznépeesség és a cigány lakosság arányának alakulása:



### A makkoshotykal tanulók összlétszáma és a cigánytanulók száma közötti arányok

Végül – szemléltetés céljából – bemutatunk egy cigánytanulóról szóló pedagógiai feljegyzést a fejlesztésére kijelölt irányokkal együtt.

*Személyi adatai:*

Név: O. T. Születési idő: 1982. dec. 11. Születési hely: Miskolc. Születési körülmény: koraszülés. Születési súly: 2200 gramm.

*Személyisége, általános jellemzők:*

Rosszak a lakáskörülményeik. A szülők mindketten alkoholisták, egyáltalán nem foglalkoznak semmivel. O. T. a második nagyobb fiú a családban, így gyakran ő foglalkozik a kisebb testvéreivel, s egyes háztartási munkákat is ő végez el otthon. Sajóbabonyban elkezdte az iskolát, de nem tudta eredményesen befejezni. Ekkor irányították át iskolánkba. Testileg fejlett, közepes testalkatú kisfiú. Szervi megbetegedése nincs. Gondolkodása lassú, gyenge a megfigyelőképessége. Kézügyessége kezdetleges. Beszédhibás. Szókincse szegényes. A betűk felismerése hiányos, összeolvasni egyáltalán nem tudja őket. A mennyiségekkel nincs tisztában, a műveletek végzésében pontatlan. Írása hanyag. Tollbamondás után nem tudja leírni a betűket. A foglalkozásokon csak felszólításra szerepel, gondolatait összefüggéstelenül fejezi ki. Társaival szemben zárkózott. Nyugodt természetű.

*Célkitűzések:*

- a megfigyelőkészség fejlesztése,
- a beszédhiba megszüntetése,
- a mennyiségek fogalmának tisztázása,
- a kézügyesség fejlesztése,
- a pontosság kialakítása,
- a beilleszkedés megkönnyítése a közösségbe.



# Tartalom

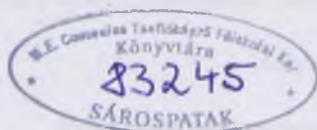
DR. PHD. HEGEDŰS LÁSZLÓ: Előszó	5
NYELV ÉS KÖLTÉSZET	
DR. MOLNÁR ÁGNES: A magyar és az európai nyelvek viszonya – Gáti István művei alapján	9
MOLNÁR LÁSZLÓ: Karakteres magyarsággal Európába	19
TOMA KORNÉLIA: Ne szerénykedjünk! (A feltételes mód helyes használatáról)	25
DR. KOVÁTS DÁNIEL: Az abaúji Hegyköz helynévtárának néhány jellemzője	31
DR. PHD. TUSNÁDY LÁSZLÓ: Az ember hangja (Vázlat a török költészetéről)	43
DR. PHD. KOMÁROMY SÁNDOR: A szabadvers Tolnai Ottó gyermeklírájában	55
ROBERT FRANCE – DR. DERDA ISTVÁNNÉ TÓTH ILDIKÓ: Nyelvek vonzásában	63
MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET ÉS ETIKA	
SÓSTÓI PÁLNÉ DR.: A sárospataki kollégium diáktársadalmának vizsgálata számadatok tükrében	71
KÉZI ERZSÉBET: A tanulói létszám vizsgálata a Sárospataki Ref. Kollégium gimnáziumában	81
KÉZI ERZSÉBET: A sárospataki tanítóképző egyházi visszavétele 1929-ben	87
DR. PHD. FEHÉR ERZSÉBET: Reformok a sárospataki középfokú tanítóképző történetében	91
KÖDÖBÖCZ JÓZSEF: Kiss Sándor és a pataki tanítóképző	99
KISS FERENC: Várkonyi Hildebrand Dezső feldolgozatlan kézírataiból	105
RÓNYAI FERENC: Az etika racionális megalapozásának lehetőségéről Karl-Otto Apel diszkurzív felelősség etikájában	113

## NEVELÉS ÉS KÉPZÉS

DR. TUSNÁDY LÁSZLÓNÉ: A gyermek és a televízió	125
VINNAINÉ VÉKONY MÁRTA: A hospitálás szerepe a tanárrá fejlődés folyamatában	139
SZÜCSNÉ DR. CSISZÁR MAGDOLNA: Gondolatok a tanítójelöltek matematikai műveltségének megalapozásáról	147
FERÓNÉ KOMOLAY ANIKÓ: Kihívások és lehetőségek az óvóképzésben	155
DEMETER ÉVA: A turizmus környezeti hatásai	165

## ISKOLA ÉS GYAKORLAT

KOVÁCS GABRIELLA: A Montessori rendszerű óvoda és iskola	177
URBÁN VIOLETTA: Waldorf-pedagógia az óvodai nevelésben	189
DR. FÖLDYNE DR. ASZTALOS ADRIENN: Hallgatónk gyermekkori zenei emlékei	201
GÁL GYÖNGYI: A dőlt betűs írás	205
KÓSZEGI FERENC: Az úszásoktatás múltja és mai helyzete	209
DR. PHD. HEGEDŰS LÁSZLÓ: A romanevelés pedagógiai kérdései az alsó tagozatos iskolákban	215





**S**ÁROSPATAKON az 1999/2000. tanévtől új szervezeti keretben folyik a képzés: a Miskolci Egyetem főiskolai karaként működik tovább az intézmény. A hazai főiskolák, egyetemek integrációja kedvezőbb tartalmi és gazdasági feltételeket teremthet ahhoz, hogy az alapcélokat – a tanítók és óvodapedagógusok képzését – sikeresebben szolgálhassuk. A megváltozott keretek között él tehát tovább a régi hagyomány.

**P**EDAGÓGUSKÉPZÉSÜNK folyamatos megújulását a kor követelményei kívánják tőlünk, és olyan új képzési profilok kialakítását sürgeti az ezredforduló, amelyek rugalmasan igazodnak a gyors változásokhoz. Hűségesnek maradni a Sárospatakon 1857 óta szakintézményben folyó képzés örökségéhez, s vállalni az elkerülhetetlen modernizációt: ez a közvetlen és a hosszabb távú feladatunk.

**F**ÜZETÜNKBEN ennek megfelelő igénnyel jelentkezőnk oktatóink és hallgatóink írásaival. A négy részbe szerkesztett közlemények a nyelv és az irodalom, a sárospataki művelődéstörténet, a nevelés és a képzés, az iskolai és óvodai gyakorlat témaköreivel foglalkoznak. Kiadványsorozatunkkal fórumot kínálunk a kutatási eredmények bemutatásához, a kari élet időszerű kérdéseinek tisztázásához.