

**M  
A  
G  
Y  
A  
R  
T  
A  
N  
Í  
T  
Á  
S**



*Eötvös József (1813–1871)  
Barabás Miklós festménye*

**2013/2.  
MÁRCIUS-ÁPRILIS**

# TREZOR KIADÓ

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

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

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

Az árak 2013. december 31-ig érvényesek.

Raktári szám:	Szerző:	Cím:	Iskolai ár (Ft)	Bolti ár (Ft)
TR 0001	Cs. Nagy Lajos	<b>Alapfokú helyesírási gyakorlókönyv 3–8. osztály</b>	960	1150
TR 0002	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 3–4. osztály</b>	760	960
TR 0003	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési munkafüzet 3–4. osztály</b>	450	550
TR 0005	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 5–6. osztály</b>	760	960
TR 0006	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 7–8. osztály</b>	960	1150
TR 0007	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési munkafüzet 5–6. osztály</b>	550	720
TR 0010/T	Magassy László	<b>Leíró magyar nyelvtan</b> az általános iskolák 5–8. és a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya számára (Tartós tankönyv változat, kemény kötésben.)	820	930
TR 0011	Magassy László – Magassyné Molnár Katalin	<b>Gyakorlatok, feladatok I.</b> magyar nyelvtanból az általános iskolák 5. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya számára	200	250
TR 0012	Cs. Nagy Lajos	<b>Helyesírási munkafüzet 5–6. osztály</b>	500	660
TR 0013	Magassy László	<b>Gyakorlatok, feladatok II.</b> magyar nyelvtanból az általános iskolák 6. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok II. osztálya számára	200	250
TR 0014	Magassy László	<b>Gyakorlatok, feladatok III.</b> magyar nyelvtanból az általános iskolák 7. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok III. osztálya számára	200	250
TR 0015	Magassy László – Magassyné Molnár Katalin	<b>Gyakorlatok, feladatok IV.</b> magyar nyelvtanból az általános iskolák 8. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok IV. osztálya számára	200	250
TR 0016	Cs. Nagy Lajos	<b>Helyesírási gyakorlókönyv</b>	1200	1450
TR 0018	Cs. Nagy Lajos	<b>Magyar nyelvi munkafüzet 1–2. osztály</b>	550	650
TR 0019	Cs. Nagy Lajos	<b>Helyesírási munkafüzet 7–8. osztály</b>	600	750
TR 0021	Tánczos K.	<b>Középiskolába készülök! Gyakorlókönyv magyar nyelvből</b>	840	950
TR 0022	N. Császi Ildikó	<b>Példaszövegek a magyar nyelvtan tanításához 2–8. osztály</b>	630	750
TR 0023	Cs. Nagy Lajos	<b>Helyesírási munkafüzet 3–4. osztály</b> (Átdolgozott, bővített, színes nyomású kiadás; szerepel a tankönyvjegyzéken.)	960	1100
TR 0024	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési munkafüzet 7–8. osztály</b> (Átdolgozott kiadás)	600	750

# MAGYARTANÍTÁS

2013. 2. szám

LIV. évfolyam

Lektorált módszertani folyóirat.

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

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

A korábbi számok hozzáférhetők az alábbi webhelyen:

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

Szerkesztő:

**A. Jászó Anna**

*Szerkesztőbizottság:*

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

A szerkesztőség címe:

**Budapest, Eötvös u. 77. 1153**

**Telefon/fax: 306-4234**

**E-mail: [postmaster@adamir-retor.t-online.hu](mailto:postmaster@adamir-retor.t-online.hu)**

\* \* \*

**Kiadja a Trezor Kiadó**

A kiadó címe:

**Budapest, Egressy köz 6. 1149**

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

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

Felelős kiadó:

A Trezor Kiadó igazgatója

**ISSN 0464-4999**

Az elektronikus kiadás előfizetési díja 2012-re: 1000 Ft

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

## TARTALOM

### JUBILEUM

- Málnási Ferenc:* „... fő és első teendő a népnevelés...” (200 éve született Eötvös József) ..... 2
- H. Tóth István:* „Én is szeretném...”  
Megemlékezésül Eötvös Józsefről..... 3

### IRODALMUNK MÚLTJA

- Kelemenné Szél Zsuzsanna:* Beniczky Péter:  
Magyar példabeszédek .....16

### AZ EMLÉKKÖNYVEK VILÁGA

- H. Tóth István:* A magyar emlékkönyvkultúra áttekintése. Bevezetés Vasvári Zoltán *Emlék, emlék, miért kísérsz?* című könyvébe ..... 14

### A TANÍTÁS MŰHELYE

- Polák István:* A memoriter  
régén és most.....19
- Homa-Móra Éva:* Móra és a korszerűség.  
Gondolatok a *Kincskereső kisködmön*ről...23

### NYELVMŰVELÉS

- Dóra Zoltán:* Villantott .....24

### MEGÚJULÓ ANYANYELVI NEVELÉS

- Málnási Ferenc:* A szövegvilág valóságából egy elképzelt világba... Petőfi S. János (1931–2013) nyelvészprofesszor emlékére.....25
- Tóth Katalin:* „Jó dolgok halmaza” – olvastató módszer nem mindennapi olvasmányokkal.....27
- Csépány Nikoletta:* Laczkó Mária: A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben (*Könyvbemutató*).....30

### HELYESÍRÁS

- A. Jászó Anna:* Amit az egyetemisták nem tudnak: folyt – fojt.....34

### KÖNYVSZEMLE

- Koltói Ádám:* Dóra Zoltán: Nyelvünkről, nyelvünkért ♦ *Zimányi Árpád:* Boda István Károly – Porkoláb Judit: A hipertext paradigma a szövegterületben és a stilisztikában.....36

### ÖTLETTÁR

- Raázt Judit rovata.....39

### E számunk szerzői:

Dóra Zoltán, tanár, Vác ♦ Csépány Nikoletta, tanár, Budapest ♦ Homa-Móra Éva, tanár, Eger ♦ A. Jászó Anna, professor emerita, ELTE BTK ♦ Koltói Ádám, tanár, Cegléd ♦ Kelemenné Szél Zsuzsanna, tanár, Makó ♦ Málnási Ferenc, tanár, Kolozsvár ♦ Polák István, tanár, Székesfehérvár ♦ H. Tóth István, tanár, Balassi Intézet, Budapest ♦ Tóth Katalin, tanár, Budapest ♦ Raázt Judit, tanár, ELTE BTK ♦ Zimányi Árpád, tanár, Eszterházy Károly Főiskola, Eger

## Málnási József

### „... fő és első teendő a népnevelés...”

200 éve született Eötvös József (1813–1871)

A reformkor legnagyobb regényírója, költő, politikus, a magyar iskolatörténet kiemelkedő jelentőségű alakja, az 1848-ban megalakított első magyar kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere...

Habsburg-hű főúri családban született, édesanyja művelt arisztokrata volt, nevelőként fia mellé azt a Pruzsinszky Józsefet bízta meg, akit a Martinovics Ignác vezette jakobinus perben elítéltek iskolatársa, Szalay László, a későbbi politikus és történetíró. A pesti egyetemen szerzett bölcsészdiplomát, és korán felébredt benne magyarságtudata, a nemzeti és a liberális eszmékért való rajongása. Politikai eszményképe – külföldi tapasztalatai alapján is, hiszen bejárta Német- és Franciaországot, Svájcot, Hollandiát, Angliát – a nagybirtokrendszer nyűgétől megszabadult, polgárosodott Magyarország lett. *A falu jegyzője* (1845) című regényében ennek érdekében leplezte le a feudális vármegyét, a megyei nemesség romlottságát, és tárta fel a jobbság szenvedéseit. *Magyarország 1514-ben* (1847) című művében a Dózsa György vezette parasztháborúra figyelmeztette kortársait, s talán érezte, hogy milyen veszedelmek származhatnak a nép elnyomásából... Olvashatta Petőfi Sándornak *Szabadság, szerelem, Palota és kunyhó*, *A nép nevében* című verseit és Arany János *Toldi*-ját... Irodalmi és politikai tevékenysége összefonódott, a *Pesti Hírlap*ban megjelent cikkei mellett ellenzéki centralista csoport vezetőjeként az ellenzék egyik vezéralakja lett, a polgári törekvések mellett szállt síkra.

Ilyen előzmények után nem tekinthetjük véletlennek, hogy íróként és politikusként 1848-ban a megalakuló első magyar kormányban megkapta a vallás- és közoktatásügyi miniszteri tárcát. Első tervei között az oktatás korszerűsítése szerepelt. Elgondolása szerint a reformot „a tudós pályára indult ifjaknak célszerű kiképezhetése s főiskoláinknak szilárd működtetése” miatt kell végrehajtani... Ezért terjesztette a népképviselői országgyűlés elé a népoktatás rendezéséről szóló törvényjavaslatát, melyet csak második minisztersége idején, 1868-ban sikerült elfogadtatni. Az 1868. évi XXXVIII. törvény Magyarországon elsőnek mondta ki a 6–12 éves gyerekek tankötelezettségét, megadta az iskolaállítóját a községeknek, a felekezeteknek, a nemzetiségeknek, továbbá a jogi személyeknek, és liberálisan kezelte

a tanítás nyelvét is. Ez a törvény vált a magyar népművelés demokratikus és liberális szellemű alaptörvényévé. „Fölfogásom szerint, ha fontos, hogy tökéletesbített közlekedési eszközök által ezen haza anyagi érdekeiről gondoskodjunk, nem kevésbé fontos, hogy gondoskodjunk azon közlekedési eszközökről is, amelyek az eszmék közlekednek. Ilyeneket pedig csak az iskola által építhetünk...” – mondta felszólalásában. „...fő és első teendő a népnevelés..., én azt akarom, hogy a fa gyökeret verjen a hazában, s erre nézve mindenképp előtti szükséges, hogy a talaj elő legyen készítve.”

Felfogása szerint az állam köteles gondoskodni a tankötelezettség végrehajtásáról, az államnak van vezető szerepe a központi irányításban, de tudomásul vette a magyar valóságot, benne az egyházak szerepét az évszázados művelődés támogatásában, elismerte iskolaállítási és -fenntartási jogukat, törvényes kompromisszumot kötött az állam és az egyházak között. Az egyházi népiskolákat segítette, ahol ilyen nem működött, ott községi iskolákat létesített. A vallásoktatás a tantárgyak élén szerepelt, de az egyes tantárgyak világi ismeretanyaga szabadon kibontakozhatott... Eötvös hangsúlyozta: „a nép által jól felhasználható ismereteket kell tanítani...” 1869-ben megjelent népiskolai tanterve koncentrikusan bővülő körökben tárta a tanulók elé a tantárgyakat: a hit- és erkölcsstant, az írást-olvasást, a számolást, a hazai mértékek és pénznemek ismeretét, a beszéd- és értelemgyakorlatokat, a hazai földleírást és a hazai történetet, a természetrajz elemeit, a gyakorlati tudnivalókat, a polgári jogokat és köteleességeket, az éneket és testgyakorlatokat.

A törvény meghatározta a népoktatás felépítését és a körébe tartozó intézmények – népiskola, polgári iskola, tanítóképző – szervezetét is. Megszabta az egy osztályba felvehető tanulók számát, a tandíjfizetés alóli mentesítés lehetőségét, tanítóképzőket állított fel, létrejöttek az iskolai hatóságok, tanfelügyelőket neveztek ki, tankönyvpályázatokat hirdettek, megindult állami költségen az iskolai kézi- és vezérlőanyagok kiadása, megkezdődött a taneszközök gyártása, 1868-ban megindult a *Néptanítók Lapja*.

A törvény nyomán Erdélybe is bevezették az általános tankötelezettséget, iskolaalapítási hullám nyomán sok egyházi iskola mellett községi

iskola is létesült... Az 1864/65-ös tanévben összesen 10.848 népiskolánk volt egész Magyarországon. A római katolikus egyház latin szertartású 5184 népiskolája mellett 1295 görög szertartású, a református egyház 1987 népiskolája mellett az evangélikus egyháznak 1148 népiskolája, az ortodox (görögkeleti) egyháznak 824 népiskolája, a zsidó közösségek 410 iskolája mellett. A fenti adatok mellett található a tanítás nyelvére utaló összesítés, ebből következtethetünk erdélyi iskoláink helyzetére is: A tanítás nyelve magyar 5581 tanteremben, német 1377 tanteremben, szlovák/rutén 2473, román 966 tanteremben, két nyelven 1145, három nyelven 448 tanteremben.

Eötvös József törvénye és tanterve mintául, modellként szolgált a felekezeti iskolák számára, s mivel a törvény nem tartalmazott semmiféle megkötést, saját tantervet is készíthettek. A 900 esztendő magyar római katolikus iskolatörténetben a népiskolaügy irányítását a magyar katolikus püspöki kar vette kezébe, rendelkezései ettől kezdve az ország mindegyik katolikus egyházme-

gyében érvényesítendő, kötelező erejűek lettek, így a Váradi, a Csanádi, az Erdélyi és a Milikói (Kun) püspökség területén is – olvashatjuk a Köpeczi Béla szerkesztette *Erdély történetében*. Az Erdélyi Református Egyházkerület Kolozsváron bizottságot nevezett ki – elnöke Gáspár János tanfelügyelő –, amely csekély módosítással átvette az állami tantervet, és népiskolai tantervet állított össze a református népiskolák számára.

Az 1868. évi népiskolai törvény – lassú és olykor akadozó megvalósulása mellett – jelentősen visszaszorította az analfabétizmust, s nagyhatalmú volt a magyarság és részeiben a nemzetiségek általános műveltségének növekedésére. „Jó törvények magokban véve még nem elégitik ki a népek szükségéit – fogalmazta meg Eötvös –, s bármi helyesek azon elvek, melyek népnevelési törvényeimben felállítottak, sok időre s munkára lesz szükség, míg e törvények gyümölcseit megeremthetik. De annyi bizonyos, hogy törvényeimben egy szebb jövőnek alapjait raktam le, s evvel beérheti egy ember...”

\* \* \*

## H. Tóth István

### „Én is szeretném...” Megemlékezésül Eötvös Józsefről<sup>1</sup>

#### Bevezetésül

*A valósággal kapcsolatos minden ismeret a tapasztalattal kezdődik, és a tapasztalattal végződik. Azok a következtetések, amelyek tisztán a logikus gondolkodás eredményei, nem tartalmaznak semmit a valóságból – tudjuk Einstein gondolatmenetéből,<sup>2</sup> amely nemcsak a történelmi valóságra érvényes, hanem figyelemre méltó a mi esetünkben, az irodalomtanítás világában is. Azért építem itt következő, az irodalompedagógiai gyakorlatot segítő gondolatvilágot az Einstein-tól idéztem megállapításokra, mert a szépirodalom értéséhez szükséges ismeretudás megszerzését az olvasói tapasztalatok, sőt tapasztalathalmazok felől, a szépirodalmi művek elemzéssel történő birtokba vételével, vétetésével látom megoldhatónak.*

Most, amikor a szerkesztőség biztatására Eötvös József *Én is szeretném...* című versének tanításához szöveghez, akkor ebből a *feltételezésemből* indulok ki: *az általános és a középiskolai irodalomórák még mindig képesek szem előtt tartani, hogy szelleműs, távlatos célokat, továbbá igényes olvasókat formáljanak*, és nem csupán harmadrangú kompetenciafejlesztő tanítási egységekként vegetálnak pragmatikusnak, ám valójában silányuló értékrendűvé válnak mondott világunkban.

Karcosnak nevezhető az előző bekezdésem? Lehet... De én is szeretném nyújtasabb kifejezésekkel illetni a lassacskán csupán olvasástanításra és információvadászatra kárhoztatott, a tantervekben még *irodalomórának* nevezett tanórákat, mert nemcsak az ábrándjaimban, hanem a tanítási és szaktanácsadói, valamint tanulmányi felügyelői és a felsőoktatásban szerzett tapasztalataimban is ott él, lüktet ama élményvilág, miszerint *az irodalomoktatás a szépirodalom befogadására nevelés alkotóműhelye*.

<sup>1</sup> Köszönettel tartozom *Hnatik-Riskó Mártának*, a beregszászi Bethlen Gábor Magyar Gimnázium magyartanárának és *Paál Zsoltnak*, a kiskunmajsai Szent Gellért Katolikus Általános Iskola tanítójának, magyartanárának jelen írásom lektorálásáért. Hálas vagyok lektoraimnak azokért az észrevételeikért, amelyeket némelyik értékítéletemmel kapcsolatban fogalmaztak meg nekem; ezeket felhasználtam jelen dolgozatom végső, itt olvasható változatában.

<sup>2</sup> Idézi: Hetényi Zsuzsa *A vesztes győztesek és túlélő áldozatok könyve* című utószavában (1075–1110), amelyet Vaszilij Grosszman *Élet és sors* című regényéhez írt. Európa Könyvkiadó, Budapest, 2012.

Nem mondom le erről a tényről: *a beszéd és a nyelv a közlő és tájékoztató funkcióján túl*, illetőleg ezek *mellett a befolyásolás, meggyőzés funkcióját is betölti*, kiváltképpen, ha megízestett nyelvezetű, poétikai hatással rendelkező, azt érvényesítő szövegművel van dolgunk. A köznapi beszéd eldurvultságát többek mellett azzal hozom kapcsolatba, hogy a poézist száműzendőnek tartják korunk magukat pragmatikusnak, valójában igénytelennek tekinthető megszólalói.

### Szemeztetés

1813. szeptember 3-án Budán, nagybirtokos családban született báró Eötvös József, aki az 1830-as évek erőteljes regénykísérletei után klasszikus regényeket alkotott.

Romantikus lelkesedéssel érkezett az irodalom világába, tisztelgő látogatással hajtott fejet Virág Benedeknek és Kazinczy Ferencnek is. *A kritikus apotheozisa* (1831) című, Bajza Józseffel polemizáló munkáját, amely dialogizált röpirat, Kazinczy Ferencnek ajánlotta. 1832-ben a pozsonyi országgyűlésen ismerkedett meg Kölcsy Ferencsel, akit ettől kezdve rajongva tisztelt. Hosszabb külföldi útján (1836–37-ben) beutazta Svájcot, Németalföldet, Franciaországot és a német tájakat is. Amikor 1841-ben ott hagyta a szülői házat, már ismert író és politikus volt.

Eötvös Józsefet tünődni szerető költőként emlegették kezdetben, még naplójegyzeteiben is gyakran bukkanhatunk verssorokra (Nemeskürty 1993: 477). Mindaddig, amíg írják a magyar líra történetét, Eötvös József nevét is emlegetni fogják néhány szép verséért, amelyekben az ifjú alkotó lelkének nemes érzelmei nyilvánulnak meg. Ez az érzelmes tónusa *A megfagyott gyermek* (1833) megrázó soraiiban, *A vár és a kunyhó* (1837) társadalmi kérdéseket is érintő költeményében szintén érzelmes akkordokat üt meg. Eötvös József egyik legszebb versének, a *Búcsúnak* (1836) az elégikus szépségét a költői én őszinte feltárulkozása teremti meg.

A hosszabb külföldi útjára induló Eötvös József megindító líraisággal búcsúzott hazájától:

(...) *S oh én szeretlek néma bánatodban,  
Hazám, szeretlek kömnyeid között,  
Égőn szeretlek özvegy-fátyolodban,*

*Nehéz keserved melybe öltözött;  
Bájlón mosolygsz, mert bár sorsod kemény,  
Él még a sír felett is egy remény.*

Lírai alkotásai közül messze kiemelkedik az *Én is szeretném...* (1846), amely antológiák állandó darabja.<sup>3</sup>

### Hozzájárulás egy ars poetica feltárlásához

Eötvös József eleinte költőnek készült, elkötelezve magát az úgynevezett *irányköltészet*, vagyis a *közéleti töltésű irodalom* mellett. Hogy milyen filozófiájú, mennyire szerteágazó, hogyan értelmezhető és értékelhető volt a maga korában és irodalomtörténetünk további formálásában is ez, az irányköltészettel foglalkozó elmélkedés és vitafolyamat, azt meggyőzően tanúsítja az irónia irányába történő tévelygésekkel foglalkozó tanulmány (Hansági 2007: 258–271).

Az *irányköltészet* neve alatt tartjuk számon azokat a költői műveket, melyek az *esztétikai hatás mellett erkölcsi és mozgósító hatásra* is törekuszenek. Erre a célra többnyire a regényt használták Eötvös József korában. Mindezek ismeretében egyértelmű, hogy miért bontakozott ki a korabeli lapokban az irányköltészetéről szóló vita, ugyanis a kritikusok *a politikai szempontok és a művészi értékek összeegyeztethetőségének* kérdését boncolgatták. Eötvös József *A falu jegyzőjében* ekképpen válaszolt: „*A költészet kedves játékká aljasul, ha a kor nagy érdekeitől különválva, nem a létező hibák orvoslása, nem az érzelmeik nemesítése után törekszik.*” Eötvös József a regény műfaja felé fordulva *A karthausi, A falu jegyzője, A Magyarország 1514-ben* címűekben úttörő módon járult hozzá a magyar széppróza fejlődéséhez, amely széppróza az irányköltészet égisse alatt bontakozott, és vált mindinkább élen járóvá.<sup>4</sup>

Következzék az abból az irányultságból való műalkotás, amely irányzatnak a költészeti programját Eötvös József fogalmazta meg himnikus szárnyalású vágyakozással.

<sup>3</sup> Ezzel összefüggésben mindenképpen érdemes fellelőznünk *Vasvári Zoltán* művelődéstörténész, néprajzkutató *Emlék, emlék, miért kísérsz?* című monográfiáját, amelyik a 20. századi emlékkönyvkultúráról ad széles horizontú körképet (Vasvári 2009).

<sup>4</sup> Az „irányköltészetről” érdeklődésen ír Jókai a *Politikai divatok* előszavában. A gyönyörködtetés és a tanítás egyensúlyának megfogalmazása Horatius *Ars poetica*-jára megy vissza, vö. Edward Corbett *Irodalmi művek retorikai elemzései* című tanulmányával, Magyarintanítás 2011/4. *A szerk.*

## ÉN IS SZERETNÉM...

Én is szeretném nyájasabb dalokban  
Üdvözleni a szép természetet,  
Ábrándaimnak fényes csillagokban  
S bimbók között keresni képeket.

Én is szeretnék kedvesem szeméről  
Enyelgve és busongva dallani,  
S nyájas arczáról, jég-hideg szívéről  
Erzékenyen sok szépet mondani.

Mit ezrek némán tűrve érezének,  
Eltölti égő kínval lelkemet;  
Mért bámulod, ha nem vidám az ének  
S öröm helyett csak bút ébreszthetett?

Mig gyáva kor borúl hazám fölébe,  
Én szebb emlékivel nem gúnyolom;  
Mig égő könny ragyog ezrek szemébe',  
Szélid örömről nem mesél dalom.

Én is szeretném lángoló szavakkal  
Dicsérni ősz Tokajnak tűzborát,  
Szabály szerint kimért zengő sorokban  
Megénekelni a magyar hazát.

De engem fölver nyájas képzetimből  
Komoly valónak súlyos érczkara;  
Fajom keserve hangzik énekimből,  
Dalom nehéz koromnak jajszava.

Miként az aeol-hárfa viharokban  
Feljajdul a magas tetők felett:  
Úgy zeng a dalnok bús dalt bús napokban,  
Ki várna tőle nyájas éneket?

Ha éji vész borítja látkörünket,  
Villámokért sohajt a tévedő;  
Ha régi bánat kínozza szívünket  
Nem könnyeket kér-e a szenvedő?

*S ilyen legyen dalom: egy villám fénye,  
Egy könny, kimondva ezrek kínjait;  
Kit nem hevít korának érzeménye,  
Szakítsa ketté lantja húrjait. (1846)*

Ha az imént olvasott Eötvös József-versestől nem vonatkoztatjuk el a kort, amelyben megszületett, akkor egyértelmű számunkra, mai olvasóknak is, hogy kétségtelen a költő és a versben beszélő, valamint a vershelyzet **irányzatossága**. Hogy ez a probléma mennyire volt képes erőteljesen tovább érni, mi sem bizonyítja ékeesebben, mint Kosztolányi Dezsőnek ez a levélrészlete: „*Van nemes, nagy irányköltészet, mely mindíg a legmagasabbra tör. A költő egykoron egyúttal pap és orvos is volt. Ma is annak kell lennie. Járjon a tömeg előtt, prédikálja a nagy ideákat, s gyógyítsa a társadalom sebeit. Mutasson a legmagasabb sziklafokra, és fújja meg a riadót!*” (Kosztolányi 1905).

Talán nem lenne eredménytelen az olvasásra és a könyvek hasznosságára nevelő áldozatos munkánkban, ha felhívnánk diákjaink figyelmét *A magyar költészet antológiája* című kötetre (Ferencz 2003), amely túl azon, hogy példa nélküli keresztmetszetét adja nyolc évszázados lírárnak, rávilágít együgyyanazon könyvben Eötvös József kortársai lírájának néhány figyelemre méltó alkotására.

Az Osiris Kiadó jóvoltából 2003-ban jelent meg Ferencz Győző válogatásában és szerkesztésében *A magyar költészet antológiája*, amely a kezdetektől szinte napjainkig, de legalábbis egészen a közelmúltunkig szemlézett magyar költészetünk klasszikus szerzőinek az alkotásaiból. Ezért is, és egyáltalán azért is, mert történeti és reprezentatív antológiának tekinthető ez a személyes válogatású-szerkesztésű 994 oldalas könyv, feltétlenül helyet, sőt megkülönböztetett olvasói figyelmet érdemel, természetesen, nemcsak a mi tanítói, irodalomtanári értékrendünkben, hanem növendékeink, diákjaink életében is (H. Tóth 2012).

### A műalkotás befogadását fejlesztő tevékenységek

Ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy mára alig ismertté lett ez az Eötvös József-vers\* – és az alkotó költészeti és írói munkássága is –, akkor szabadon, tehát a kötelező irodalomtörténeti tananyagtanítás béklyóiból kitörve vehetjük magunk elé, és vétessük is bátran minél gyakrabban diákjaink elé Eötvös József *Én is szeretném...* című költeményét.<sup>4</sup>

\* Eötvös József nem szerepel a legújabb Nat-ban. A szerk.

<sup>4</sup> Idekvánkokozik *Hnatik-Riskó Márta* lektorom szakmai lelkiismeretünket mozgósító megjegyzése: „Eötvös József *Én is szeretném...* című verse egy méltatlanul árnyékban tartott értéke páratlan irodalmi kincsesházunknak.”

A) A fenti Eötvös József-vers megszületése idején heves támadások érték Petőfi Sándor költészetét. Ekkor, a kor irodalmi vitáinak idején **bátorító biztatás**: Petőfi Sándor melletti, továbbá az általa képviselt ügy és költészeti stílus melletti kiállás volt az *En is szeretném...*, ez kétségtelen. Nem véletlen, ha bizonyos témabeli áthallásokat, megegyező szellemiséget fedezünk fel, mert mindez nem az esetlegesség műve, vessünk csak pillantást az Eötvös-költemény verszárlatára!

B) Ha a klasszikus jelentése felől közelítjük meg az *ars poetica* fogalmát, akkor didaktikus és normatív jellegű, többnyire versben írott művekre, vagyis tankölteményekre gondolunk (Nádori 2012). Tágabb jelentésében olyan vallomásszerű alkotással van dolgunk, amelynek tárgya a költő és a költészet kapcsolata. Általános felfogás szerint az *ars poetica* valójában **költői hitvallás**. A magyar költészetben Petőfi Sándor *A XIX. század költői* című ódai szárnyalású műve mellett Arany János *Vojtina ars poetica* című költeményét említhetjük klasszikus mintaként (Élesztős 1994). Eötvös József *En is szeretném...* című himnikus lendületű verse is olyan lírai vallomás, amelyből az alkotónak a költészetéről vallott felfogását ismerhetjük meg, ezért talán nem túlzás azt állítanunk, hogy **a költői hivatás kiteljesítésének** mikéntjéről szóló **nyilatkozat**, lényegében **vallomás**, amiként Petőfi és Arany imént említettem művei is. Éppen emiatt szükséges fellapoznunk Eötvös József *En is szeretném...* című alkotása mellett Petőfi Sándor *A XIX. század költői* és Arany János *Vojtina ars poetica* című veretes műveit, hogy a tények mentén legyenek képesek diákjaink látni-láttatni az **egyezéseket**, a **hasonlóságokat** és a **különbözőségeket** e két szóban forgó költemény összehasonlító vizsgálata eredményeképpen.

C) Az *En is szeretném...* gondolatív, a versben beszélő **szenvedélyességének** ereje, a költemény **himnikus szárnyalása** és feltűnően **választékos szókincse**, valamint **klasszikus versformája**, vagyis az **ötös-hatodfeles jambikus lejtés** mindenképpen méltóvá teszi ezt a művet, hogy a mai kor embere is és a következő idők tanúságtevői is érdeklődve olvassák, tanulmányozzák Eötvös József – igaz, 1846-ból való, mégis – frissen zengő alkotását.

Az összehasonlító irodalomtörténeti kutatás álláspontja szerint az *En is szeretném...* közeli rokonságot tart Victor Hugónak a költészet hivatásáról vallott nézeteivel. Nem véletlenül, mert a fiatal Eötvös József élénk érdeklődéssel, csüggedetlen lelkesedéssel fordította magyarra a francia romantika méltán híres drámáját, az *Angelo* címűt. Aki elolvassa Eötvös Józsefnek *A francia dráma irodalma és Victor Hugo* címmel, a műfordításhoz írt előszavát, megbizonyosodhat arról, hogy mennyire magával ragadta az *En is szeretném...* alkotóját Victor Hugo drámája. 1837-ben *Hugo Victor mint dráma költő* címmel írt értekezést Eötvös József, és itt még egyértelműbben vállalta az új idők új eszmevilágát. Nekünk, a most előttünk lévő vers elemzése szempontjából azért is tekinthetők iránytűnek ezek az említettem Eötvös-tanulmányok, mert egyértelműen tárják fel előttünk, hogy **Eötvös József nem a szertelen romantikát kereste** Hugóban, hanem meggyőződéssel tárja fel: felfedezte benne az új művészi hitvallást, vagyis a társadalmi felelősségérzetnek a költészet eszközeivel történő kifejezését. Ennek a tételnek az igazolásául legyen ez az Eötvös Józseftől idéztem gondolat: „*Felette szent, felette nagy vala neki a poezis, mintsem hogy játékként célnak tartaná, neki eszköz vala, melyet használt, hogy népét erősítse, s az erő erény*” (Pándi 1964: 406). Ezt a citátumot a stílusalakzatokkal, a figurákkal való munkálkodásunk vagy a szóbeli beszéd szövegtípus tanításakor, elemzésekor is érdemes figyelembe vennünk.

D) Nemes költészeti példák segítségével a verstani ismereteket is eredményesebben vagyunk képesek megtanítani, illetőleg a megszerzett elméleti tudást alkalmaztatni újabb szemelvények verszeneiségének a feltárásakor (Szepes 1996). Az *En is szeretném...* szinte hívja a vers ritmusának önkéntelen ütemezésére az olvasókat, és nem véletlenül, mert ötös-hatosfeles jambusok muzsikálnak benne (Szepes–Szerdahelyi 1981: 249).

Az **ötös-hatodfeles jambus lényege**, hogy a két sor szinte mindig együtt szerepel. Az **ötös jambus** öt jambus elnevezésű verslábból álló sort jelent, amelyet helyettesíthetnek semleges verslábak. A **hatodfeles** képlete tisztán, csak jambusokkal: ∪ — | ∪ — | ∪ — | ∪ — | ∪ — ( | ∪ )

Az *En is szeretném...* verszáló strofájának első sora esetében a mondatkezdő „S” nem számít bele a ritmusba, mert magánhangzótlan, redukált köztűzőnek tekinthető: *S ilyen legyen dalom: egy villám fénye, (...)*, vagyis képletezve: ∪ — | ∪ — | ∪ ∪ | — — | — — | ∪ ∪.

Az *Egy könny, kimondva ezrek kínjait; (...)* verssor egy jambikus ötös, ahol csak az első és a negyedik jambust helyettesíti spondeus, ekképpen ritmizálva: — — | ∪ — | ∪ — | — — | ∪ ∪.

Ez egy hatodfeles jambus: *Kit nem hevít korának érzeménye, (...)*, amelyik ritmizálva így írható le: — — | ∪ — | ∪ — | ∪ — | ∪ — | ∪ ∪.



A *Szakítsa ketté lantja húrjait!* jambikus ötös, ennek a harmadik verslába spondeus, maga a sor egy pyrrichusszal zár, képlettel rögzítve: ∪ — | ∪ — | — — | ∪ — | ∪ ∅.

E) Igen hasznos olvasmányunk lehet Eötvös Józsefnek ez a szemelvénye a **komplex látásmódú irodalomórákon**, amikor diákjainknak a **stílusismereti** tudását kamatoztatjuk jelen versszöveg értelmezésekor. Induljunk ki abból, hogy a nyelvvel való kifejezés rétegeit, kategóriáit, a nyelv stílusfajtaát a sajátos

- a) szóhasználatuk,
- b) kifejezőkészségük,
- c) mondatfűzésük és
- d) szövegalkotásuk alapján különböztetjük meg egymástól.

Tény, hogy ugyanannak a nyelvi és nem nyelvi elemnek más is lehet a szerepe a közlésfolyamatban attól függően, hogy melyik **stílusrétegben** alkalmazzuk. Az írásbeli kapcsolatteremtés legfontosabb stílus kategóriái, stílusrétegei az elsőként említendő a **szépirodalmi** (= a széprői, művészi) **stílus**. Ennek az Eötvös József-alkotásnak a szemrevételezésekor más, így a szóbeli közlés vagy közlésfolyamat főbb stílusfajtaái közül a **szónoki stílus** ismérveit is segítségül hívhatjuk.

A **szépirodalmi** vagy széprői, művészi stílus legfőbb jellemzője, hogy a poétikai szabályok alakítják. A költők, az írók **egyéni módon** alkalmazzák anyanyelvük hangállományát, szóképzését, szófűzési formáit és mondat szerkesztési, szövegalkotási lehetőségeit. Ez, vagyis az egyéni mód adja a sajátosság hangulatát egy-egy irodalmi mű esetében. Indítványozzuk, hogy szembesítsék diákjaink Eötvös József *Én is szeretném...* című költeményét az itt olvasható szempontrendszerrel. A szépirodalmi stílus:

- a) a legváltozatosabb nyelvi eszközök mozgósítására törekszik;
- b) nemcsak a nyelvi-stilisztikai, hanem a poétikai szabályok mentén is formálódik;
- c) a költők, írók nyelvi képeikkel, vagy ezek hiányával fejezik ki a művészi közlendőt;
- d) a magasabb hírértékű stílusjelenségekből szerveződik;
- e) érzelmileg és hangulatilag telített;
- f) választékosra törekszik;
- g) az alkotói egyéniség érvényesülésének nyújt lehetőséget, mert a sajátos kifejezőmódnak ad nagyobb szerepet;
- h) állandóan megújuló a hagyományokkal szakító írók, költők törekvései által;
- i) a legmagasabb rendű esztétikum.

Igazoljuk az Eötvös József-költemény tanulmányozásakor, hogy helytálló az a megállapítás is, miszerint a **költői stílust** a prózai stílussal szemben is nagyobb mértékű választékoság jellemzi: szókinccse, mondat- és szövegszerkesztése, képalkotása a mindennapitól lényegesen eltérő. A költői stílusban található a legváltozatosabb stílus elemek. Gyakran él a költő a nyelvzene eszközeivel.

Amikor szembesítjük diákjainkat ezzel az Eötvös József-verssel, akkor a szóbeli közlésnek, más képpen a **közéleti szóbeliség stílusát**, a **szónoki stílusfajtaát** sem kerülhetjük meg, mivel az *Én is szeretném...* tekinthető **szónoki bravúrnak** is, ugyanis a funkció és a kommunikációs helyzet teszi sajátossá, hiszen felfogható nyilvános és élőszóbeli közleménynek is. Az itt említettem stílusrétegnek meghatározó követelménye a **szóbeli megnyilatkozás, a megszólalás felelőssége**. Felelősség a közösségünk, a hallgatóságunk és önmagunk iránt. Bizonyítsuk be, hogy az ebben a versben beszélőnek azonnali hatást, érzelmi azonosulást kell kiváltania a hallgatóságából. Rendelkezésre állnak a nyelv zenei, beszédhangsúlyozó eszközei, a gesztusok és a hallgatóság reakciói, azaz megnyilvánulásai, visszajelzései. Mozgósító hatása a szónok, ha képes állásfoglalásra készíteni a hallgatóságát, más kifejezéssel élve: a közönségét.

Eredményes **olvasmánymegértési** eljárásunk lehet az Eötvös József-költemény **szövegértelmező olvasása** úgy, hogy felhasználjuk a szónoki stílusnak ezeket az ismérveit:

- a) választékos, ünnepélyes, expresszív, tehát nyomatékos hatású kifejezések és szinonimák alkalmazására törekszik;
- b) fokozó ismétlésekkel, nyelvi képekkel, ellentétekkel, párhuzamokkal él a szónok;
- c) halmozza a mondatrészeket;
- d) a közlemény kérdései, csattanó válaszai, a hatásos felkiáltások fokozzák az érdeklődést;
- e) szólásokat, közmondásokat, idézeteket használ fel a meggyőzésre;
- f) szoros kapcsolatban van a szépirodalommal, a tudományos, a publicisztikai és a társalgási stílussal (H. Tóth 2009).

Mindenképpen célszerű fellapoznunk Adamik Tamás és alkotótársainak Quintilianus *Szónoklat-tanával* foglalkozó kötetét (Adamik 2008).

F) Ahhoz, hogy a befogadás elsődleges szintje is zavartalanul működhessen, mindenképpen hasznos tanulmányoznunk egy magunk által vagy a diákjainkkal együtt szerkesztett *szófelhőt*, amelynek elemeit egyenként – *lexéma szintjén*, majd *rendszermondatba* helyezett környezetben, ezután *szövegmondatként* – történő értelmezéssel még több és beágyazottabb tudás, valamint olvasói élmény birtokába jutnak tanítványaink.<sup>5</sup>

*nyájásabb dalokban, üdvözleni, ábrándimnak;  
 enyelegve és busongva dallani, nyájás arczáról;  
 lángoló szavakkal, ősz Tokajnak tűzbora, zengő sorok;  
 nyájás képzetim, valónak súlyos érczkara;  
 némán túrva érezének, eltölti égő kínnal lelkemet;  
 gyáva kor borúl hazám fölébe, szebb emlékivel nem gúnyolom, ezrek szemébe';  
 aeol-hárfa, zeng a dalnok bús dalt bús napokban, nyájás ének;  
 éji vész bortíja látkörünket, villámokért sohajt a tévedő, régi bánat kínozza szívünket;  
**Kit nem hevít korának érzeménye,  
 Szakítsa ketté lantja húrjait.***

G) Célszerű megvizsgálnunk az Eötvös József-költeményt *a szerkezet figyelembe vételével* sokoldalúan. Mindjárt adódik a cím értelmezése a szöveg egésze tekintetében: *Mit szeretne a vers lírai hőse?* Egyéni, páros vagy közös munkában tárhatjuk fel a válaszlemléket, és hamar kiderül számunkra, hogy *a negyedik strófa* nemcsak formai okokból, hanem a jelentés síkján is *fordulópontot* jelez.

<i>Én is szeretném...</i>	<i>De!</i>
<i>üdvözleni</i>	<i>fölver</i>
<i>keresni</i>	<i>eltölt</i>
<i>dallani</i>	<i>nem gúnyolom</i>
<i>mondani</i>	<i>nem mesél dalom</i>
<i>dicsejteni</i>	<i>zeng a dalnok</i>
<i>megénekelni</i>	<i>sohajt a tévedő</i>
	<i>Nem könnyeket kér-e a szenvedő?</i>
	<i>ilyen legyen dalom</i>

H) *A vágy és a valóság ellenpontozását* is kibonthatjuk az egyes állítások és az egyes strófák szembesítésével.

I) *A kommunikációs helyzet*, illetőleg *a beszélő szándéka* alapján hasznos jelentésvizsgálatul állhat előtűnk az Eötvös József-vers három kérdő mondatának a kibontása. Mindhárom mondategész kiváló lehetőséget nyújthat *a mondatszerkezet sokféleségéről* tanultak kamatoztatására, amiként elemzési szempontul vehetjük a szépirodalmi és a szóközi stílus mondatfajtaírói megfigyelteket, tanultakat is.

J) Érdemes tanulságokkal szolgál ennek *a költeménynek a névátviteleit* (= szóképeit) és *alakzatait* (= figuráit) számba vennünk, mintegy gyakorlandó *a stílusesszókörrel való tudást*, majd máris léphetünk tovább *mindezek versbeli funkcióját* láttatandó. Az ilyen szemléletű elemzéssel nyomatékosan tudjuk felhívni diákjaink figyelmét arra, hogy a szépirodalmi szemelvények értékgazdagságát úgy is felmutathatjuk, ha gondosan megnevezzük a stílusesszóköröket (= a névátviteleket és az alakzatokat), és rögvést értelmezzük is a szövegvilágban tetten érhető jelentésüket, illetőleg a jelentések összefüggését.

<sup>5</sup> *Paál Zsolt* lektorom egyik figyelemre méltó felvetését éppen az elgondolkodtató jellege miatt osztom meg tanártársaimmal, mivel a különböző értékelvek mentén keskenyebb vagy szélesebb határok húzódnak egy-egy költőről, íróról vallott nézetünk, felfogásunk és a hivatalos irodalomtörténeti állásfoglalás között. Ha diákjaink elé tárjuk a megdöntött álláspontokat azzal a céllal, hogy fejlesszük a kritikai látásmódjukat, akkor máris érdemes volt nyitottabbnak lennünk mások véleménye iránt. Lektorom az *Eötvös mint költő* problémakörben irodalomtörténetészeinknek a témában írt gondolatait tanulmányozva jutott arra az álláspontra, hogy azok megerősítették az előfeltevést, amely szerint Eötvös nem jelentős költő, még akkor sem, mikor a deákos költészet helyett a kissé demokratikusabb magyar jambikus verselést részesítette előnyben. Az ilyesfajta sváb (Umland) és Bajza költészetét megidéző verselést bontotta le – hál' Istennek – Petőfi Sándor. Lektorom legnagyobb problémája az itt bemutatott és feldolgozott verssel kapcsolatban az, hogy Eötvös József rag- és toldalékírási már Arany Jánost is bosszantották, ma pedig egyfajta epigonköltészet felé mutatnak negatív példákat.

*A forma és a funkció együttes érvényesítésével* bizonyíthatjuk, hogy a stíluselemzés egyáltalán nem a kifejezőeszközök öncélú vadászata, hanem azoknak a versbeli érvényesülésének a felmutatása, értékvalóságuknak az igazolása.

K) Amennyiben lehetőségünk van az érettségi követelményeire is tekintettel lennünk, akkor válaszunk olyan citátumot Eötvös József *Én is szeretném...* című merészen zengő ódájából, amelyre felfűzhető, illetőleg amellyel kapcsolatban megszövegeztethető diákjainkkal egy úgynevezett *reflektáló* vonatkozású *szövegmű*.

L) Rendkívüli intellektuális és pragmatikus haszonnal járó feladat *áttekintő* vagy *összehasonlító*, *esszé jellegű műelemzést* íratunk diákjainkkal Eötvös József *Én is szeretném...* című verséről, hogy tudatosuljon bennük: egy-egy szépirodalmi szemelvénynek a részekre bontásakor, valamint más művekkel történt egybevetésekor a feltárt értékeket, megfogalmazott olvasói tapasztalatokat gondosan, áttekinthetően rendszerezniük kell, hogy ne váljék a tudásunk olyanná, mint a „sýnyom fehér tarhegyen, mit befű a szél hajnalban”.<sup>6</sup>

Minden bizonnyal előtérbe kerül, illetőleg kerülhet a diákok *versértelmezése*kor, *olvasmánymegértésük* színvonalának látatásakor a *stilisztikai kompetencia*, hiszen nyilvánvaló, hogy az alkotóknak ahhoz, hogy meglepetést, különös érzéseket (kellemeset, felfokozottat, elutasítót stb.) váltsanak ki a befogadóból, vagyis a hallgatóból, az olvasóból, a nézőből, *stilisztikai kompetenciára*, tehát illetékességre, jogosultságra, szakértelemre, a(z anya)nyelvi rendszer szabályainak az ismeretére van szükségük. Ez azt jelenti, hogy birtokolniuk kell annak a nyelvnek a működését, amelyen megszólalnak.

Ugyanakkor a stilisztikai kompetenciára nekünk, a művet birtokba vevőknek: hallgatóknak, olvasóknak, nézőknek is szükségünk van. A stílusértés képessége valamekkora mértékben ösztönösen jelen van mindenkiben. De a befogadó a nyelvi, irodalmi, stilisztikai és általános műveltségét növeli a stílus értésével, amely olvasással, az olvasottak komplex értékelésével tudatosabbá válik.

### Összefoglalásul

Ebben a dolgozatomban a magyar költészet egy mára a múlt idők ködfátyla mögül felsejlő vers világról kívántam szólni – a megőrzés, az újralfedezés, az értékei nyilvánvaló tisztelete és irodalompedagógiai hasznosítása érdekében. A költemény, amelyre a figyelmet irányítottam, Eötvös József *Én is szeretném...* című verse, amelynek a felhasználásával tanítványaikat felszerkenhetjük az Eötvös-költészet kíváncsiságtól is áthatott felfedezésére.

Rá akartam mutatni a fentiekben arra is, hogy miközben tisztában vagyok azzal, miszerint *a szépirodalom művészet*, amelyet nemcsak iskolai olvasmányként forgatunk, *ugyanakkor a megízésített nyelvezetű irodalom értéséhez vezető ismeretek elsajátíttatását támogató, biztosító szemelvények köre is*. Nekünk, magyartanároknak kell azt megvalósítanunk, hogy diákjaink a szépirodalom értő-értető olvasói-befogadói legyenek. Ehhez elengedhetetlenül, álcáskodás nélkül tudomásul kell vennünk, hogy *meg kell tanítanunk a műalkotások megismeréséhez szükséges alapfogalmakat*, vagyis biztosítanunk kell a szépirodalom értékeinek a felpattintásához nélkülözhetetlen kulcsokat.

### Irodalomjegyzék:

- Adamik Tamás et. al. 2008: *Quintilianus: Szónoktattan*. Kalligram, Pozsony  
Bóka László és Pándi Pál (szerk.) 1964: *A magyar irodalom története 1849-ig*. Gondolat Kiadó, Budapest  
Élesztős László főszerk. 1994: *Magyar Nagylexikon*. Második kötet: *And-bag*. Akadémiai Kiadó, Budapest  
Ferencz Győző 2003: *A magyar költészet antológiája*. Osiris Kiadó, Budapest  
Hansági Agnes 2007: *Tévelygések az irónia irányába* (Eötvös József: *A falu jegyzője*). In: Szegedy-Maszák Mihály főszerk. 2007: *A magyar irodalom története 1800-tól 1919-ig*. Gondolat Kiadó, Budapest  
Hetényi Zsuzsa 2012: *A vesztés győztesek és túlélő áldozatok könyve*. Utószó (1075–1110). In: Vaszilij Grosszman: *Élet és sors*. Európa Könyvkiadó, Budapest  
H. Tóth István 2009: *Kettős tükrök. A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan*. Egyetemi tankönyv. Társzerző: Radek Patloka. Károlyi Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága  
H. Tóth István 2012: *A gyökeres szó költőjének közelsége* (Költővendégünk: Áprily Lajos). Magyartanítás, Budapest, <http://www.trezorkiado.fw.hu>  
Kosztolányi Dezső 1905: *Heit levél* (július 2.) *Bácskai Hírlap*  
Nádori Attila főszerk. 2012: *Britannica Hungarica Nagylexikon*. 2: *animáció-Barrault*. Kossuth Kiadó, 2012  
Nemeskürty István 1993: *A magyar irodalom története 1000–1945*. I–II. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest  
Szepes Erika 1996: *A mai magyar vers I–II. kötet*. INTERRA Rt. – Tevan Kiadó, Budapest  
Szepes Erika – Szerdahelyi István 1981: *Verstan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest  
Szerdahelyi István 1996: *Irodalomelmélet mindenkinek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest  
Vasvári Zoltán 2009: *Emlék, emlék, miért kísérsz? Tanulmány a XX. századi emlékkönyvkultúráról*. Ad Librum Kft., Budapest

<sup>6</sup> Pávulus Utsi zámi (lapp) költő *A mi életünk* című verséből való az idézet.

# Kelemenné Szél Zsuzsanna

## Beniczky Péter: Magyar példabeszédek

### 1. Bevezetés

A 17. század a barokk korszaka. Magyarországon e stílus négy periódusra bontható: kezdeti, hősi, misztikus és késő barokk korszakra. Az irodalmi alkotásokat és a korabeli szerzőket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a magyar barokk irodalom egyházi, vallási keretek között jött létre a 17. század elején. Így érthető, hogy az első szövegek is prédikációk, vitairatok voltak (Sötér, 1966). Megjelent az ájtatossági irodalom is, mely gyorsan a kor legjellegzetesebb szövegformájává vált. A vallásos tartalom mellett feltűntek a személyes tartalmú írások is. Ezek a későbbiekben a memoárirodalom alapját képezik majd.

A költészetben az anyanyelven megírt katolikus egyházi énekeket kell megemlítenünk, melyekkel kéziratossá vagy nyomtatott formában találkozhatunk.

A Magyar Irodalomtörténet (Pintér, 2001) alapján tudjuk, hogy e korszak első nagy képviselője Pázmány Péter hittérítő, főpap, a magyarországi ellenreformáció fő alakja, a katolikus restauráció vezére. Ugyanakkor a főúri nemesekről és középnemesekről is tudjuk, közülük sokan szerettek írogatni, verselni. Az udvaroknál familiárisok, azaz írástudók, versírók, házi tanító papok voltak jelen. (Sötér, 1966). A főurak melletti familiárisok közül is sok olyan személyt ismerünk, akinek írása, ezáltal neve a mai napig fennmaradt. Így érdemes megemlíteni Pázmány Miklós, Barakonyi Ferenc, gróf Balassa Bálint, Liszti László, Eszterházy Pál, Koháry István, Kőszeghy Pál nevét, vagy akár Gyöngyösi Istvánt, aki korának legnépszerűbb elbeszélője volt (Péter, 2000), s mindenképpen szót kell ejteni Beniczky Péterről is.

### 2. Beniczky Péter élete

Beniczky Péter életéről nagyon keveset tudunk. Születési ideje bizonytalan, az 1603 körüli évekre tehető. Ha lexikonokban (Csiffáry, 2001; Péter, 2000) nézünk róla írt ismereteket, Beniczkyt „aransarkantyús vitéz”-ként említik. Ez a jelző királyi adományként került a neve mellé. Jelzi, hogy a család régi nemességét ismerte el a király. Minden bizonnyal szüleitől, otthonról hozta magával a műveltségét.

Kiváló, biztos latintudással rendelkezett. Szolgáló nemesi értelmiségi volt, ahogyan Rimay János is. Pártfogó gazdája egy gazdag özvegyasszony, Vízkeletyné Thurzó Mária.<sup>1</sup>

Élete fő műve csak halála után látott napvilágot *Magyar ritmusok avagy versek, melyeket írt nemzetes Benyeczký Péter szentelt vitéz* címmel. Korábban még kéziratban sem publikálta verseit, a halála után megjelenő szöveget pedig Bartók István címzetes tinini püspök szigorúan cenzúrázva adta csak ki. Mindez jelzi, hogy a kiadni szánt versek olyan szavakat, kifejezéseket tartalmaztak, melyeket Bartók István nem talált illendőnek, s ezért vagy átalakította, vagy egyszerűen kihagyta őket a szövegből.

### 3. A barokk és a manierizmus a magyar irodalomban

A magyar irodalomban a manierizmust a kortárs prózairodalomban és a költészet szűkebb területén figyelhetjük meg. Ez az Olaszországból kiinduló stílusirányzat hazánkban a késő reneszánsz irodalommal él együtt, s legfőbb képviselője Rimay János (Hauser, 1968).

A manierizmus kialakulása összefügg a reneszánsz reményeinek szertefoszlásával. Tudjuk, hogy a reneszánsz kultúra kialakulása, virágzása egy jelentős gazdasági fejlődés eredménye volt. A 16. század kezdete Európában új remények megvalósulásának lehetőségét rejtette. A korszak nagy vívmányai, a tudományos és technikai fejlődés hirtelen megindulása azt sugallta, hogy az ember úrrá lehet akár a természet erői felett is (Kelényi, 1977). Képes megvalósítani álmait, és legyőzi a nehézségeket. A reneszánsz gondolkodók joggal hitték, hogy az ember a konfliktusokat, problémákat kizárhatja az életéből, és korlátlan tudásra tehet szert. Mindezek mellett kételyek is megfigyelhetők, hiszen a világegyetem erői az ember számára még mindig vad, szeszélyes és megszelídíthetetlen erők voltak. A manierizmus létrejöttét épp itt kell keresnünk. Az emberi hit, optimizmus az ember nagyságában és mindent legyőző erejében szemben állt a tőle független erők erejével. A reneszánsz hihetetlen fejlődése válságba jutott. Nyilvánvalóvá vált, hogy a valóság nem olyan, mint az elképzelt világ. Hiába a hit az embert mindent legyőző erejében, hiszen ezzel szemben

ott állnak a valóság nyers tényei: háborúk, sőt a reneszánsz bölcsőjének, Firenzének az eleste is jelzi, hogy a valóság más, mint az elképzelt világ. (Hauser, 1968). S ez a háborúsorozat más is volt, mint az eddigiek. Itt már kulturális értékek pusztultak, templomok, képek, szobrok, festmények, könyvek.

Mindezek tudatosulása, a valós tényekre való rádöbbenés hozható összefüggésbe a manierizmus kialakulásával.

A manierista líra magyar művelői között találjuk a Nagyszombat–Kassa közé eső területen élő főúri költőinket, köztük Beniczky Pétert is. Ezek a költők főúri családok gyermekei voltak, vagy főemberek szolgái. Ismerték egymást, életútjuk összetalálkozott. Írásuk is több közös vonást hordoz. Talán a legszembeütőbb, hogy mind-egyikük a Balassi-hagyományokat felhasználva építkezik verseiben. E hagyomány megteremtője Rimay János, aki Nyéki Vörös Mátyással kiadta Balassi műveit.<sup>2</sup> Beniczky pedig tanítványa volt, hatása erőteljesen érződik Beniczky versein. E hagyomány, valamint Rimay és Nyéki példája, verselése adta a mintát a főúri verselőknek. Hatásukra telítődött a korabeli magyar költészet manierista elemekkel. Beniczkynél egyértelműen megfigyelhető, hogy megjelennek a manierizmusra jellemző műfajok, stíluselemek (Hauser, 1968). Ez nem véletlen, hiszen első fennmaradt írása 16 éves korából származik. Tehát joggal feltételezhetjük, hogy épp Rimay hatását hordozza. Emellett látható, hogy Beniczky minden versét, így a *Magyar ritmusokat* is, Balassi-versszakokban formázta meg. Mestere ennek a formának, pedig ez a versforma nagy fejelemet követel a költőtől (Hauser, 1968).

#### **4. Magyar ritmusok avagy versek, melyeket írt nemzetes Benyeczky Péter szentelt vitéz**

##### **4.1. A verseskötet**

A verseskötet tudatosan megszerkesztett, 3000 sorból álló mű, amely 1664-ben jelent meg. Igen nagy sikere volt a korabeli közönség előtt, amit az is igazol, hogy rövid időn belül tizenhétszer adták ki. A könyv tudatos megszerkesztettségére bizonyíték a kötet végén olvasható peroráció, azaz búcsúvers. Ilyet csak egy kész, szerkesztett mű végére írtak. Az első kötet tartalmát pontosan leírja a verseskötet alcíme is: „szép isteni dicséreteket és poenitentiatartásra indító énekeket foglal magában” (Beniczky, 1664). Feltételezhető, hogy a

második rész sem csupán hevenyészve lejegyzett sorok sokasága, hiszen tudjuk, hogy Beniczky Péter igen művelt családból származott. Korán megismerkedett a latin nyelvvel, az irodalommal.

Minden bizonnyal a versírás tudománya sem volt ismeretlen számára. Aki ilyen tudással rendelkezik, az nem valószínű, hogy csak úgy lejegyezne sorokat minden rendszer, minden koncepció nélkül. Ez a mű tudatos, gondos, alapos átgondolás után kerülhetett papírra. Azonban nagyon nehéz a mai olvasónak fellelni benne a szabályszerűséget, sőt talán lehetetlen is.

##### **4.2. A Magyar ritmusok vizsgálata**

**4.2.1.** A 250 strófányi szöveg első olvasásra úgy tűnhet, mint valami egyszerűen megfogalmazott és régies szóhasználat, talán inkább az egyszerű paraszti nép beszédével megfogalmazott szólások, közmondások magyarázata. Tény azonban, hogy nem mind a 250 szakaszban találunk szólást vagy valamilyen közmondást, de jelentős részében mégis ott olvashatjuk a máig használatos szólásokat, közmondásokat.

Ez a 250 strófa egy olyan egységet alkot, mely talán a költő teljes életútját példázza: kezdetben élénk állítva az ifjúkor otthonról hozott intelmeit és tanácsait, majd bemutatva az érett férfi tapasztalatait, a megszerzett bölcsesetek átadását s végül az elmúlás gondolkörét. Ezért megtalálhatók bennük az egyes életszakaszokhoz kapcsolódó egységek.

A költő a verseket keretbe helyezi, melyet az első és az utolsó szakasz alkot. Mind a két szakaszban felhívja az olvasó figyelmét arra, hogy itt csak egyszerű időtöltésről van szó. Közvetlenül, személyes hangvétellő sorokban szólítja meg az olvasót: egyes szám első személyben fordul hozzánk, s kéri, ne akarjunk mást, többet értelmezni, érteni, csak azt, amit leírt.

Szerkezetileg négy, egymással tartalmilag összekapcsolódó nagy egységet vélek benne felfedezni. Ezek további részekre bonthatók. Az első és a második egység is kisebb részekre tagolódik.

- Az első részen belül három terület határolható el:
  - az otthoni tanítások,
  - a királyi udvarral kapcsolatos bölcsesetek és
  - a vitézi életről szóló gondolatok.
- A második nagy egységen belül négy kisebb területet különíthetünk el:
  - általános következtetéseket,

- bibliai vonatkozású bölcsesleteket,
- a pénzmotívumot és
- a közemberhez szóló tanításokat.
- A harmadik nagy egység önmagában áll, részekre nem osztható.
- A negyedik egység sem tagolható.

Sajátosnak tartom azt a belső keretet, mely az egyes egységeket különíti el egymástól. Megfigyelhető, hogy a nagyobb és a kisebb részeket minden alkalommal az Isteni lét, Isten mindenek fölé helyezése nyitja és zárja.

#### 4. 2. 2. Az első szerkezeti egység

A költő életútját szem előtt tartva az *első nagy egység* (2. sz. – 68. sz.) az ifjúkort idézi. Azokat a bölcsességeket sorolja, melyekkel otthon látták el, amelyeket a még ifjú ember családi körben, a szülői példák során sajátított el. Rögtön az elején figyelmeztet bennünket arra, hogy az életben minden változó, minden alakul, ahogyan majd látjuk a sorokból: az ő saját élete is milyen sokszor változott. Isten mindent lát fentről, figyelemmel kíséri utunkat – indítja a sorokat, majd a szülői intelmek legmeghatározóbb erejű tanítását vázolja: az emberi élet célja, értelme maradandót alkotni. Majd azokat a tanításokat sorolja, amelyek a boldog, nyugodt élet zálogát adják: az örömmel végzett munka, a titoktartás, az igazmondás, a pletyka veszélye, az öndicséret, az erkölcs és a tudás hatalma kerül előtérbe.

A 24. szakaszban az idő múlása figyelmeztet arra, hogy egy korszak véget ért életében, Isten hatalma mindenek fölött áll, ő viszi előre a sorokat, az idő múlása is az ő kezében van. Két fontos dologra tér ki, melyek egy érett férfi, maga a költő életében döntő szerepet játszottak. Az itt közölt bölcsességek a 30. szakasztól kezdődően először a királyi udvart veszik célba. Minden biztonnal személyes okok miatt kerültek ide ezek a fontos gondolatok, hiszen életrajzából tudjuk, hogy öröksége miatt sokáig perben állt a királyi udvarral. Ráadásul keményen megtapasztalhatta az udvar rossz oldalát, az igazságtalanságokat, a hatalommal való visszaélés csúf oldalát.

Ezek a személyes tapasztalatok indítják el a második kisebb egységet az 50. szakasztól kezdődően, melyben egy számára jól ismert másik világról szól: a katonák életéről, s a katonai élet bölcsesleteit részletezi. Ez a rész felhívja a figyelmet a katonai, a vitézi élet szépségeire és veszélyeire. A vitézi szerencse, az ellenség lebecsülé-

sének hibája, az ösztönzés, a bosszú, a borivás fenyegető képe mind megjelenik. Kiolvasható a sorokból, hogy a katonának a legnehezebb a kenyérkereset. Isten képe itt is kirajzolódik, hiszen ő segíti győzelemhez a jó katonát.

#### 4. 2. 3. A második szerkezeti egység

A 69–70. szakasz átvezet bennünket a *második fő egységbe*, melyben azokat a közmondásokat, szólásokat találjuk meg, melyek az eltelt időszak tapasztalatai alapján szűrődhetnek le a költőben. Mintha párokba állítaná a jót és a rosszat, egymás után jelennek meg a közmondások: az irigység, a példamutatás, a ravaszság, a hazugság gyűlölete, a fogoly képe, majd néhány szakaszban a számkivetett boldogsága, a gonoszság és a rab-ság (71. sz. – 85. sz.).

*Sással fedett házban,  
S gyakran nádhajlékban  
Találsz csendes nyugovást,  
De friss palotában,  
Szép kárpitos házban  
Láthatsz nagy visszavonást,  
Mert nem szegénységért,  
Hanem nagy értékért  
Szerzenek kardoskodást.*

A következő kisebb részben (86. szakasztól 110. szakaszig) bibliai vonatkozású tanításokkal ismerteti meg az olvasót: a *hálátlanság, az erőszak erőszakot szül* gondolattal. Majd a *jó után rossz következik* példázata, a harag, a bosszú, a kevélység és a nyomorúság gondolatához kapcsolódó közmondások következnek.

Külön kisebb egységet képez a pénz motívumának megjelenése a 112. szakasztól a 125. szakaszig. Az itt közölt közmondások arra utalnak, a pénz veszélyes, az önteltség, a kevélység rossz útra téríthet. Bölcs meglátása, hogy pénzéért szinte minden megvehető, de jobb, ha csak annyit kér az ember belőle, amennyire szüksége van.

A 130. szakasztól kezdődően az átlagemberhez szól, alapvető igazságokat mond el. Utal arra, mi vár az emberre az élete folyamán. Ismétlődő bölcs mondásokat találunk itt, melyekben újra fel-lelhetők az előző képsorok. Mintegy bővíti, más oldalról mutatja az eddigieket: az udvar képét, a vitézi életet, a katonai hűséget, majd a köznapi okosságokat. Ez a rész kissé összefoglalása is az eddig elmondottaknak. Talán nem véletlen: egy nagy korszak és a második nagy egység lezárása is a 190. szakasz.

#### 4. 2. 4. A harmadik szerkezeti egység

A harmadik nagy egység a 191–240. szakasz közötti verssorok. Visszatér a költő a vers kezdetéhez: mi is az emberi élet célja? Maradandót alkotni. Talán erre keresi itt a választ. Maradandót alkotni, valamit hátrahagyni kötelesség: gyermeket nevelni tisztességgel, önmagunk számára is megelégedéssel. Ezért ezek a sorok végigkövetik a felnövő gyermek útját a kezdeti fiatal kortól, amikor még csak olyan, mint a zsenge facsemete, hajlítható, nevelhető. Megismerjük a felnőtt, a szerelmes, a házasodó, majd a házias emberrel kapcsolatos bölcs mondásokat. Úgy érzem, hogy a szakaszok közül itt hiányzik valami. Ugyanis az eddigi sorok közmondásokat takartak, s itt külön áll egy szakasz (218. sz.), mely a vers legszebb, legmegindítóbb sorait tartalmazza.

„A szép kinyílt rózsza  
Azt magával hozza,  
Ok legyen szeretetre,  
Koszorúban ékes,  
S' ajándékban kedves,  
Mélto a' dicsiretre,  
Illetvén fájdalom,  
Nézzvén aggodalom  
Ragad róla szivedre.”

Ez a szerelem, a feleség, a szép nő dicsérete. Nehezen hihető, hogy ne lenne előzménye vagy folytatása ezeknek a soroknak. Feltételezhető, hogy a kiadás előtti cenzúra áldozatai lettek az itt következő sorok. Talán. Mindenesetre a titok motívum után beillesztett szakasz megkapó sorai őrten hagynak maguk után, melyet még a következő szakaszban feltűnő Isten-kép sem ellensúlyoz. Az utána következő intelmek pedig nem tudják feloldani a bennünk maradó hiányérzetet. Intelmek sora ez, mely már arra a kérdésre ad választ, mi vár ránk az életben? Előkészítik ezek az itt megjelenő szakaszok (237. sz. – 240. sz.) a teljes mű negyedik nagy egységét, mely az elmúlás témáját idézi. Az elmúlás gondolatát szorosan összekapcsolja az isteni alázat fogalmával. Isten képe itt három szakaszon keresztül jelenik meg, amivel a mű során nem találkoztunk.

#### Irodalom:

1. Arnold Hauser (1968): *A művészet és az irodalom társadalomtörténete. I.* Gondolat Kiadó, Budapest. 377–455.
2. Csiffáry Tamás (2001): *Magyar irodalmi lexikon A–Z-ig.* Könyvműves Könyvkiadó Kft., Budapest.
3. Kelényi György (1995): *Manierizmus.* Corvina Kiadó, Budapest.
4. Gerencsér Ferenc (szerk.) (2002): *Ki kicsoda a magyar irodalomban?* Tárogató Könyvek, Budapest.
5. Péter László (2000): *Új magyar irodalmi lexikon.* Akadémiai Kiadó Zrt., Budapest.
6. Pintér Jenő (2001): *A magyar irodalom története.* Black and White Kiadó, Budapest.
7. Sötér István (1966): *A magyar irodalom története I–IV.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

#### 4.2.5. A negyedik szerkezeti egység

A Példabeszédek *negyedik nagy egységét* a 241. sz. – 249. szakaszok alkotják. Feltűnő, hogy ebben a részben szinte minden szakaszban a hallal, az elmúlással, az élettől való búcsúzással kapcsolatos közmondások jelennek meg. Olyan ez, mintha végigjárva életutunkat, búcsúznánk az élettől, lassan, többször átgondolva, nem felejtetünk-e el valamit. S itt ér véget a költemény is, befejezve, megnyugodva, a Biblia felidézésével, a Teremtés véget ér. Az elmúlás gondolatát, annak fájdalmát pedig a megismételt keret próbálja feloldani.

#### 4. 3. Összegzés

A Balassi-stróféban írt versszakok kiváló nyelvi érzékről, a nyelv mesteri használatáról tanúskodnak. A költő ezt a versformát könnyedén, játékosan kezeli miközben gondolatai áradnak. Gyakorta megfigyelhető elem a manierista költőknél az ellentét. Beniczky is gyakran alkalmazza ezt az eszközt, sőt nemcsak keresi az ellentéteket, hanem halmozza is. Áradó gondolatait gyakorta erősíti alliterációval:

„A vitéz, s vérén veszi;  
Gyakran omol ott vér,  
Hasad, szakad az ér,  
S fejét prédára viszi,  
Kincsét és jószágát,  
S kedves szabadságát  
Szerencsére felteszi.”

A versszakok zeneisége, rímekkel történő játéka szintén manierista vonásokat hordoz. A 250 versszakban leírt gondolatsor végigkövet egy teljes életutat. Példaként állt az emberek előtt, belőle bölcsességeket tanulhattak, örök érvényű gondolatokat olvasgathattak. S példaként állhatnak e sorok a ma embere előtt is. Számomra inkább intelmekként hatnak, melyek papírra vetése tudatos lehetett a költő részéről. Talán épp így üzent az utókornak, átadva élete népi bölcsességeibe öntött tapasztalatait.

H. Tóth István

## A magyar emlékkönyvkultúra áttekintése

### Bevezetés

#### Vasvári Zoltán: *Emlék, emlék, miért kísérsz?* című könyvébe

##### Előszó

Jelen írásomban egy, a magyartanári munkánkban is nélkülözhetetlen forrásról adok hírt, amikor **Vasvári Zoltán** művelődéstörténész, néprajzkutató *Emlék, emlék, miért kísérsz? Tanulmány a XX. századi emlékkönyvkultúráról* című kötetét ajánlom a *Magyartanítás* olvasóinak megismerésre, az ebben a témakörben való magabiztos tájékozódás megszerzésére.

Sokféle szempontot hozhatnak arra nézve, hogy miért érdemes, miért szükséges nekünk, magyartanároknak megismernünk ezt a kiadványt, amely a magyar emlékkönyvkultúráról mutat be részletes és árnyalt tablót. Mindenekelőtt azért érdekes olvasmány, mert hiánypótló a műveltségünkre nézve, egyértelműen a háttértudásunkat gyarapító. Számunkra még azért is szükséges tanulmány ez a Vasvári-könyv, mert a tanítás- és tanulászervező munkánkba is szervesen illeszthető.

Vasvári Zoltán nemcsak példamutató kutató, hanem korszerűen felkészült drámapedagógus és magyartanár, jeles tankönyvek, kézikönyvek alkotója vagy társszerzője, aki a pedagógiai gyakorlatunkat az időről időre – például a *Csengőszó*, a *Módszertani Közlemények*, a *Magyartanítás* című és más folyóiratokban is – megjelölő írásaival is segíti.

##### Az emlékkönyvtabló bemutatása

Vasvári Zoltán *Emlék, emlék, miért kísérsz? Tanulmány a XX. századi emlékkönyvkultúráról* című kötetét az Ad Librum Kft. (1107 Budapest, Mázsa tér 2–6.) gondozásában jelent meg Budapesten, 2009-ben.

Vasvári Zoltán művelődéstörténész, néprajzkutató most sem okoz csalódást az olvasóinak. Ezúttal olyan témát dolgozott fel, amely az *emlékkönyvek* mai használóinak is értékes forrás, a művelődéstörténet kevésbé feltárt területei iránt fogékonyak számára valóságos kincsesbánya, *példáсан kidolgozott monográfia*. Már a könyv borítója a színeivel, az illusztrációjával és címével is: „Emlék, emlék, miért kísérsz?” az olvasó tudatának a mélyrétegeiből tovatűnt idők világát idézi. Számatlan értéke van ennek a hét (I–VII.)<sup>1</sup> fejezetből, összegezésből (VIII.), adattárból, irodalomjegyzékből és idegen nyelvű összefoglalóból álló 168 oldalas kötetnek. Van egy olyan nem mindennapi értéke Vasvári Zoltán e művének, amely miatt joggal nevezhető *megkerülhetetlen alapl mű*nek, ugyanis a szerző egy művelődéstörténeti korszakhatáron, egy soha meg nem ismételt kulturális közegben tárta fel a **20. századi magyarországi emlékkönyvkultúra komplex világát**, mivel korunk emlékkönyvírói mind gyakrabban blogokba, vagyis világháló naplókba írják már a szentenciáikat, semmint a kisebb-nagyobb emlékfüzetekbe vagy lakatkával zárható könyvecskébe.

Vasvári Zoltán új könyvének a kettős címe korrekt útjelző az olvasó számára, ugyanis nem általában foglalkozik a kutató *az emlékkönyvek komplexitásra törekvő feltárásával*, „... hanem azok XX. századi kulturális és folklór vonatkozásaival, csakis azokkal a kérdésekkel, amelyeket a folklorisztikai emlékkönyvkutatásban a legfontosabbnak tartok.” [7]<sup>2</sup> Az „Emlék, emlék, miért kísérsz?” olvasóit biztos kézzel irányítja a szerző, például a műfaj korrekt definiálásakor is: „... az emlékkönyv, mint jelenségkomplexum a nem-folklór jelentkezése folklórszerű megnyilvánulásokban és szabályszerűségek alapján a folklór és a nem-folklór határterületein.” [7] Gondos elemzésben tárul elénk a *folklór* és a *nem-folklór* kategóriák jelentéstartalma, mivel a *szerző avatott szakértője a folklór és a művelődéstörténet világának*, ezért képes a széles hazai és nemzetközi szakirodalom elemző áttekintésére is. Ennek a



<sup>1</sup> Ebben a recenzióban a római számjegyek alkalmazásakor tiszteletben tartottam a szerző, Vasvári Zoltán eljárását. Az évszámok arab számjegyekkel való közlése az én felfogásomat tükrözi.

<sup>2</sup> Jelen írásomban a szögletes zárójel [ ] közé Vasvári Zoltán általam elemzett kötetének a szükséges, hivatkozott oldalszámait helyeztem.



részletes fogalomértelmezésnek a csúcsa – Radu Niculescu román folklorista szempontrendszerének a bemutatását követően –, hogy az írásbeli hagyományt is lehet folklorának tekintenünk. Különösen napjainkban, amikor a szemünk láttára válik általánossá a személytelen írásbeli közlés a világháló fokozott térhódításával. [13] E nyilvánvaló művelődéstörténeti és folklorisztikai kutatások (Küllös Imola és Vasvári Zoltán eredményeire utalok elsősorban) mellett a személyes tapasztalataink is megerősítenek bennünket, olvasókat, a probléma iránt érdeklődőket.

Vasvári Zoltán itt ismertetőjében egyértelmű tárgya olyan **20. századi magyar nyelvű emlékkönyvek komplex folklorisztikai elemzése**, amely emlékkönyvek magyar nyelvterületről valók. [14] A kutató ennek az anyagának a kiválasztásánál, azok összegyűjtésekor éppen arra törekedett példamutatón, hogy az „... összegyűjtött anyagot a maga teljességében kell bemutatni.” [15] A szerző dokumentumtárát a 20. század utolsó évtizedéből való, saját isaszegi, zuglói, veszprémi és győri gyűjtései, közel 3000 szöveg adja. Figyelemre méltó, hogy lezárt emlékkönyvek teljes szöveg- és képanyagát gyűjtötte Vasvári Zoltán, mindeközben személyesen figyelhette meg a bejegyzések folyamatát, majd *interjúk és kötetlen beszélgetések* keretében tisztázott fontos kérdéseket a további elemzésekre tekintettel. Az alkalmazott anyaggyűjtési módszer következtében meggyőző képet tudott adni a kutató egy zárt közösségben élő korosztály emlékkönyvkultúrájáról. Vasvári Zoltán a 20. század első felének tekintélyes emlékkönyvanyagát a Magyar Nemzeti Múzeum Legújabb Kori Történeti Osztálya és az Óbudai Múzeum gyűjteményeiből választotta. [15]

Vasvári Zoltán a gyűjtött dokumentumokat és a vizsgált szakirodalmat egységben kezelve, az elemzés-értékelés vonatkozásában is *komplexitásra* törekedett. A szerző mindenekelőtt a *történeti tipológikus aspektust* választotta rendezőelvül, majd *komplex irodalom- és művelődéstörténeti vizsgálat* keretében tárta fel az emlékkönyvkultúra és az irodalom, az emlékkönyvkultúra és a tömegkultúra kapcsolatát. Ennek az elemzésnek az alapjául tekintettel volt az irodalomtörténeti és a *stílus történeti*, közelebbről a stílusirányzatok történetének az általánosan elfogadott korszakhatárait, s így megnyugtató eredményességgel derítette fel, hogy a műfajok és a stílusirányzatok milyen hatással voltak az emlékkönyvkultúrára. Ehhez a szempontrendszerhez sikeresen kapcsolta az úgynevezett *műfaj- és stílus történeti aspektust*. Nem került meg a *strukturális elemzést* sem, ennek köszönhetően lehetett az emlékkönyvszövegek történeti változásainak a leírása. A jelentősnek nevezhető gyűjtött dokumentumtárát funkcionális aspektusú szétszalázásakor tekintettel volt a *társadalomnéprajz*, a *szociológia* és még a *pszichológia* eredményeire és módszereire is Vasvári Zoltán jelen példaértékű szakkönyve elkészítésekor.

A kötet *Művelődéstörténeti vázlat* című fejezete segítségével tudhatjuk meg Vasvári Zoltán körültekintő, forrásokban gazdag kutatásai nyomán, hogy az első ismert emlékkönyvek megjelenése, vagyis a 16. század óta miképpen alakult az emlékkönyvek eredete, miféle előzményekre megy vissza az emlékkönyvhagyomány. [18–28]

Az *emlékkönyvek kutatástörténetébe* bevezető fejezet is gondosan felépített, szakszerű alapvetése Vasvári Zoltán jelen könyvének. Különösen termékenynek tűnik a *folklorisztika és a kommunikációelméleti folklor komplexitásának* az előtérbe állítása. A szerző egyértelműen rögzítette: neheztette az emlékkönyvvel foglalkozó irodalom áttekintését az, hogy a műfaj teljes körű bemutatásához elengedhetetlen volt a kéziratos versgyűjtemények, népi levelek, naplók és a felirat-irodalom, vagyis a népi írásbeliség bibliográfiájának és tanulmányainak a megismerése, tehát jelentős idejű és tematikájú bűvárkodást kellett végeznie a szerzőnek a szakirodalomban, hogy a saját hipotézisét igazolhassa a gazdag gyűjteménye vonatkozásában. [30] Vasvári Zoltán a könyve témáját a 20. századi magyarországi személyes, azaz magán emlékkönyvek körében határozta meg. De idézte és hasznosította a vonatkozó szakirodalmat. A *205 tételből álló bibliográfiája* [153–163] összeállításakor arra törekedett, hogy a magyar nyelvű emlékkönyvirodalmat lehetőleg teljességre törően szemlélje. Eredményes kísérletet tett a nemzeti közírodalomból a folklorisztikai és a folklorisztikailag hasznosítható munkák áttekintésére. Dicséretes és hasznos a szerzőnek ez az eljárása, mert az emlékkönyvekről a magyar kutatás eddig még semmilyen bibliográfiát nem tett közzé. [30]

Vasvári Zoltán miután feltérképezte az emlékkönyvirodalmunk *eszme- és művelődéstörténetét*, azt követően részletesen adott számot arról, hogy a szakirodalom alapvetően az emlékkönyvek klasszikus korszakával foglalkozik, a vonatkozó tanulmányok e műfajnak a 16–17. századi történetére összpontosítanak. Kutatónk a szakirodalmi háttér tanulmányozását követően erre a megállapításra jutott: „A XIX. századi polgári emlékkönyv irodalma már jóval szegényebb.” [30] Ami pedig a közelmúlt, tehát a 20. századi emlékkönyvkultúrát illeti, kijelenthetjük, hogy az „Emlék, emlék, miért kísérsz?” jóvaltöbb

magyar művelődéstörténeti feldolgozás került a kezünkbe Vasvári Zoltánnak köszönhetően. [30–35] A művelődéstörténeti és az *irodalomtörténeti* megközelítésű kutatások hasonlóságot mutatnak, s ezt a problémát Vasvári Zoltán konkrét adatokkal, forrásokkal támasztja alá. [35] Mindkét tudományterület hasznos adatokkal, kutatási eredményekkel támogatja a másikat. Erre fontos példákat sorol a szerző monográfiája kifejtő részében, például a *biedermeier* hatásának az érvényesülésére, vagy az *irodalmi-poétikai és nyelvi szempontok* hatására az emlékkönyvek világában [35], továbbá a roppant gazdag bibliográfiájában [153–163] is.

Az emlékkönyvekben a legkorábbi időktől szerepelnek a szövegek mellett *emlékmák, képek, illusztrációk*. Vasvári Zoltán jelen kutatása ebből a szempontból, tehát az *ikonográfia* aspektusából is kútfő értékű. Igaz, Verebélyi Kincső ötvözte először a magyar szakirodalomban a vizuális ábrázolások ikonográfiai vizsgálatát a folklorisztikai módszerekkel. Az általa elért eredményeket használhatta az emlékkönyvek képi világának az elemzésekor Vasvári Zoltán. [36–37]

Arról is képet ad Vasvári Zoltán, hogyan alakult, például Németországban, Lengyelországban az emlékkönyvek, a peregrinációs albumok *katalogizálása*. Magyarországon az Országos Széchényi Könyvtár kéziratárának a katalógusa a legfontosabb, amelyből válogatást készített a szerző jelen kézikönyve olvasói részére. [37] Az emlékkönyvek *folklorisztikai* kutatása fiatal, csak az utóbbi időszakban került az érdeklődés fényébe. A svéd és finn kutatások tanúságtévése szerint a magyar anyaghoz hasonlóan az ottani emlékkönyvek témavilágát is a barátság, a szerelem, az életművészet, a szex, az alkohol, az iskolai élet s más hasonlók adják, továbbá a romantika világát s a szentimentalizmust tükrözik. „A magyar anyagot illetően a folklorisztikai vizsgálódás éppen csak elindult” [39] – ám ebben Vasvári Zoltán oroszlánrészt vállalt, tanúsítja az „Emlék, emlék, miért kísérsz?” című jelen kötete is.

A 19. század végétől ismert emlékkönyveknek megvannak a részben felgyűjtött emlékei, különösen Keszeg Vilmosnak köszönhetően. Ugyanakkor Vasvári Zoltán keserűen jegyzi meg: „Szántai Lászlóné közel 200 emlékversére, amelyet az 1950-es években jórészt nagyanyjától, szájhagyomány útján tanult, mindmáig senki sem figyelt fel!” [40] Az emlékkönyvek folklorisztikai kutatását Magyarországon Voigt Vilmos kezdeményezte, maga Vasvári Zoltán is ennek hatására látott széles és elmélyült emlékkönyvkutatásaihoz. Aki az emlékkönyvekkel legszorosabb rokonságot mutató jelenségek folklorisztikai munkáit is tanulmányozni kívánja, annak Vasvári Zoltán a *felirat-irodalom* tanulságait, a *falvédó-kultúrát*, a *firkálások*, a *tetovált szövegek* és a *sírversek* területén végzett kutatásokat ajánlja.

Az emlékkönyvkultúrával kapcsolatban több szempontból is rokon kutatási területnek tekinti Vasvári Zoltán a *katonakönyveket*, ezeket Küllös Imola nyomán jellegzetes, késői írásbeli folkloralkotások úgynevezett „másodlagos írásbeliség” [41] megnyilvánulásaként is értelmezhetjük. A kéziratos katonakönyvekben valódi emlékkönyvszövegek is felbukkannak.

Vasvári Zoltán jelen munkájának hasznos, mindenképpen kamatoztatandó járulékos vonulata az, ahogyan újabb és feltétlenül megvalósítandó kutatási lehetőségekre irányítja a figyelmet, például: „Feltételezésem szerint az emlékkönyvek jelentéstani vizsgálata (...) alkalmas lehet arra, hogy a csoporton belüli társas kapcsolatokra és a csoport értékrendjére fényt vessen.” [42]

Az *emlékkönyv és az emlékkönyvszöveg műfaji meghatározásának* a nehézségeibe is beavatja olvasóit Vasvári Zoltán. Az emlékkönyv definiálása egyszerűbb feladat, a nehézséget a beleírt szövegek műfaji meghatározása okozza. Először azért, mert az emlékkönyvszövegek tartalmilag más műfajokkal állnak kapcsolatban: a *verses levéllel*, a *szöveges falvédőkkel*, az *emberélet fordulóinak a költészetével*, a *diákköltészettel*, az *aforizmákkal* és a *szépirodalmi lírával*. Éppen erre a sokféleségre tekintettel, Vasvári Zoltán az *emlékkönyvszöveg* terminust használja következetesen. Az emlékkönyvek szöveganyaga főszövegeknek nevezhető bejegyzéseket és a főszövegekhez közvetlenül kapcsolódó, vagy azokat kiegészítő egyéb szövegeket tartalmaznak. Fontos megállapítása a kutatónak: „(...) egy-egy emlékkönyv-lap komplex egész, melyen minden szövegnek meghatározott, fontos jelentése van.” [44]

Műfajilag a *főszövegek* – ez Vasvári Zoltán terminusa – sem egységesek, döntő többségük kötött, verses poétikai formában jelenik meg, a tartalom inkább prózai természetűnek nevezhető. A szövegek a funkcionális felosztás alapján az *elmélkedés, kívánság, tanács, vallomás, alkalmi szövegosztályokba* sorolhatóak. A főszövegek többsége hosszabb történeti műltra tekint vissza, legtöbb esetben a biedermeier-ig. Az *emlékkönyvszöveg népszerű műfaj, állandóság és folyamatos bővülés jellemzi*. Az újabbak általában tréfás-humoros tartalmúak, a műfaj komolysága azonban ma már fellazulóban van „a gyermek-folklorba való leszállásával” [46], Vasvári Zoltán megállapítása szerint.

Az „Emlék, emlék, miért kísérsz?” szerzője természetesen bemutatja az *emlékkönyvek szerkezetét* is, így megtudjuk, hogy az első oldalon rendszerint a *tulajdonos nevét*, a *könyv/ecske megnyitásának* a

dátumát s általában a *dedikációt* is találhatjuk. Speciális szövegformula tudatja az emlékkönyv megnyitását. Léteznek *záró formulák* is. Egy-egy emlékkönyv szerkezetének további jellemzői a *megszólítás* és az *ajánlás*. Ezt követi a főszöveg. A lapot *kolofon* zárja, ebben megtalálható a bejegyző inkább keresztnévvel, ritkábban teljes névvel. A kolofon rendszeresen utal a tulajdonos és a bejegyző közötti viszonyra is. A 20. századi emlékkönyvekben fontos elem a *titok-szöveg*. A Vasvári Zoltán vizsgálta emlékkönyvekben megtalálhatóak a *társas lapok*, sőt a saját gyűjtésében *vicces oldal* mellékletre is talált néhány példát. Az emlékkönyvek világával foglalkozó Keszeg Vilmos kutatási eredményeit szem előtt tartó Vasvári Zoltán úgy látja, hogy a vicces oldal azért van eltűnően, „(...) mert az emlékkönyvek komolysága a század második felében igen nagymértékben fellazult, és már a szövegek nagy része önmagában tréfás-humoros tartalmú.” [50]

Kiemelkedő jelentőségű kutatási eredménynek nevezhetjük Vasvári Zoltánnak ezt a hangsúlyos megállapítását: „Az emlékkönyvek egyrésztől a kétszemélyes kommunikációt szolgálják, másrésztől azonban túllépnek a kétpólusú üzenetközvetítés keretein. Annak a mikroközösségnek a speciális diskurzusára teremtenek fórumot, szerteágazó igények kielégítését lehetővé téve, amelybe az emlékkönyv tulajdonosa tartozik.” [51]

Vasvári Zoltán, amikor az *emlékkönyvszövegek elemzését* kezdte, arra a legfontosabb kérdésre kereste a választ, hogy milyen szerepet játszanak használóik és készítőik életében az emlékkönyvek, továbbá, milyen funkciót tölt be egy-egy kisközösség s az alkotó egyének életében az emlékkönyv.

Az első lépés az emlékkönyvek szövegeinek a *tartalmi-funkcionális elemzése* volt. Ez az elemzés tárhatja fel az emlékkönyvszövegek *gondolatait, tartalmait, emócióit, értékeit*, a bennük lévő gondolati, erkölcsi és társadalmi *indítékokat, a kulturális, esztétikai és nyelvi megfogalmazás aspektusait*. Az emlékkönyvszövegek vizsgálatánál a Keszeg Vilmos kidolgozta módszernek s a saját filozófiájú és nézőpontú finomított változatát alkalmazta Vasvári Zoltán.

A szövegek csoportosítása nem mindig egyértelműen megoldható feladat, mert a szövegek *több funkciót* is betölthetnek. Egy-egy szöveg tartalmazhat *elmélkedést, ezt kívánság, tanács* vagy *vallomást* követheti. Vasvári Zoltán az elemzésében nemcsak a megvalósuló funkciókat és a megjelenített témákat, hanem ezek *gyakoriságát, népszerűségét, időbeli változását* is vizsgálta, a feldolgozott korpuszt *négy időszakra* osztotta fel: 1. a 20. század elejétől 1950-ig; 2. az 1951-től 1970-ig; 3. az 1971-től 1990-ig; 4. az 1990-től napjainkig tartó korszakokra.

Vasvári Zoltán saját anyaga *múzeumi gyűjteményekből*, az általa *véletlenül gyűjtött* emlékkönyvekből, továbbá *különböző életkorú tulajdonosoktól* való. A *területi, társadalmi, szociális és életkori különbségeknek* a szövegek korpusz alakulására, összetételére kifejtett hatását is bemutatta szerzőnk. Az egyes korszakok részletes elemzésekor Vasvári Zoltán ezeket az árnyalt témaköröket vitte végig következetesen: *élet, boldogság; szerelem, udvarlás, házasság; barátság, szeretet; édesanya, szülői szeretet; emlékezés; iskola, tanulás, diákélet; erények; vallás; természet; egyéb*. Az egyes korszakokból való dokumentumkészletét *táblázatokba* rendezte, hogy *statisztikai adatokkal* is segítse az olvasóit, a téma iránt érdeklődő kutatókat. [57]

A *20. század első feléből* való korpusz adatait értelmezve arra mutat rá Vasvári Zoltán, hogy „(...) ekkor a szövegek elsősorban a valóságban is működő, nem csak potenciális érzelmi igényeket elégítik ki, az udvarlást könnyítik meg, a leányok és legények közti érzelmi kommunikációt szolgálják, továbbá egyfajta asszonyi világszemléletet fejtenek ki. Ezekből a női öntudatosulás és egy ahhoz kapcsolódó sajátos vágyvilág képe bontakozik ki.” [63] Nyilvánvalóvá vált Vasvári Zoltán emlékkönyvszövegeket feldolgozó kutatási adataiból és azoknak az értelmezéséből, hogy a megrajzolt kép a falvédőszövegek világával tart rokonságot.

Az *1951–70 közötti korszakban teljessé vált a nyolcosztályos általános iskolai képzés*, ekkortól a lányok többsége is tovább tanul valamilyen középfokú intézményben. Az emlékkönyvek tulajdonosai ezért már inkább *középfokú lányok*. Ezekben az évtizedekben elmélyül az emlékkönyvszövegek *valomásos jellege*, maga „az emlékkönyv a nagylányok egymás közti kommunikációjának az eszközüvé válik” [64] – állapítja meg Vasvári Zoltán a kutatási adatok birtokában. A 20. század első felében született emlékkönyvekhez képest az újdonságot abban látja Vasvári Zoltán, hogy „egy, a leányokat izgató sajátos, érdeklődésre számot tartó érzésvilágot fogalmaznak meg.” [65] Ezek a szövegek azt bizonyítják, hogy a bejegyzőnek tapasztalatai vannak a *szerelem világáról*. Az 1951–70-es évek emlékkönyvszövegeinek nagy része a szerelmet egyszerűen, érthetően, szinte banális képekben írja le. Ezek az emlékkönyvszövegek a lányok nővé válásának az igényét tükrözik vissza. Ezt a kutatási eredményt Vasvári Zoltán így összegezi: „Ez a vágyvilág alkalmas az életkori közösség, egy speciális *társasság* megte-

remtésére.” [65] Ebben az időszakban a *szerelem*-téma a legnagyobb arányú. A szövegek hangvétele *passzímista színezetű*. Ugyanakkor elindult egy olyan folyamat az emlékkönyvkultúrában, amely a '70-es években teljedett ki: „(...) a szövegírók életkorának csökkenésével nő a szövegek szubjektivitása.” [66] Az 1951–70 közötti korszakban *megszaporodtak az elmélkedések, háttérbe szorultak az alkalmi, tréfás-humoros jellegű szövegek mellett a kívánság-szövegek* is. Kevés az eredeti, a kreatív ötlet, állapította meg erről az időszakról Vasvári Zoltán.

Az **1971–1991-es éveket** felölő korszakban az emlékkönyvnyitás életkora még lejjebb szállt, mivel „a felső tagozatos általános iskolai leánytanulók válnak az emlékkönyvkultúra továbbéltetőivé” – vonta le a következtetést a rendelkezésére álló tényekből Vasvári Zoltán. [72] A szöveganyagban a *kívánságok* vették át az elsőbbséget. Ez a szövegcsoport lehetőséget kínált a *szubjektivitás kifejezésére*, különböző gyakorlatias tartalmak megjelenítésére. A *vallomások* lettek az *utolsók*. Ugyanakkor a tréfás-humoros szövegek aránya jelentősen megnőtt. Feltűnő ebben a korszakban a *szerelemi tematika visszaesése*. Az iskolai koedukáció általánossá válásával a fiú–lány kapcsolat romantikus rejtélyessége eltűnt, mutat rá a probléma gyökerére Vasvári Zoltán. Ennek a korszaknak a legkedveltebb szövegtípusa az *élettel és a barátsággal* kapcsolatos kívánságok. [75]

Az **1990 utáni** anyaggal kapcsolatban ezt tárta fel Vasvári Zoltán: „Az utolsó évek fejleménye, hogy az emlékkönyv nyitásának kora az írás-olvasás elsajátításának idejére süllyed.” [79] Természetesen, az életkor csökkenése hatással van a szövegkorpusz funkcionális megoszlására. A legnépszerűbb a *kívánságok* szövegcsoportja. A korszaknak új fejleményei, kreatív ötletei is vannak, ezek a *paródiák*. Az emlékkönyvkultúra 20. századi magyarországi alakulását illetően azt állapította meg Vasvári Zoltán, hogy a műfajok és a szokások hagyománya ebben az esetben is, egyre inkább elvesztette az eredeti funkcióját, és a komédia irányába haladva *puszta szórakozássá* vált, lényegében játékformává lett a *kisgyermek világában*. [81]

Vasvári Zoltán a rendelkezésére álló emlékkönyvszövegek *funkcionális-tematikus elemzését* zárva így összegezte a megfigyeléseit: „Azt is le kell szögeznünk, a szövegek egy részét a hagyományozódás tehetetlenségi ereje tartja fenn hosszú évtizedeken keresztül egészen napjainkig. Az emlékkönyvbe ugyanis nem lehet bármilyen szöveget bejegyezni. Az ilyen szigorú szabályok csak az 1990-es évektől kezdenek fellazulni. (...)” [86]

A folklóralkotások legkisebb tartalmi egységére, a motívumokra is figyelemmel volt Vasvári Zoltán, amikor az emlékkönyvek szövegelemzésében a Küllős Imola javasolta *összehasonlító motívumvizsgálat* tanulságait alkalmazta. Az emlékkönyvszövegek jellemző motívumai, például: *az élet, a sír, a virág, a szív, az aranyfónál, a rózsza, a szikla, a fű* stb. A motívumokon belül a virág egy-egy hasonlat, metafora részeként szerepel.

Az emlékkönyvek szövegeinek tüzetes elemzésekor a *stilisztikai eszközökkel* kapcsolatban ezt tapasztalata Vasvári Zoltán: „XX. századi emlékkönyvszövegeink stilisztikai eszköztára meglehetősen szűkös.” [97] Sűrítő, tipizáló, jelképes *közlésformák* az emlékkönyvszövegekben is előfordulnak, de ezek már kopottak, sablonosak, a hatásuk gyenge fokú. A legkedveltebbek a *jelzős szerkezetek*, ugyanakkor jelen vannak a *hasonlatok* és a *metaforák* is. Ezek többsége is a hosszú használatban elveszítette igazi megjelenítőképeségét. Kedvelt stilisztikai eszköz még a *fokozás* és a *halmozás* is, ezek az affektivitás kifejezésében segítenek, alátámasztják a megjelenítendő minőséget, ám a túlzásba vitt használat miatt inflálódtak ezek is. [100]

Az emlékkönyvkultúrát vizsgálva, a *ritmussal* s a *prozódiával* összefüggésben erre a megállapításra jutott Vasvári Zoltán: „Az emlékkönyvszövegek az esetek zömében prózai tartalmak *kötött poétikai formában* való megfogalmazásai. (...)” [103] A Vasvári Zoltán gyűjtötte anyagban az a szerkezet a legnépszerűbb, amelyik négy *felező nyolcas, páros* vagy *keresztrímű* sorból áll, ezek mellett gyakoriak még a *félrímek* mellett a *bokorrímek* is. A *szövegszerkesztés* egyik jellegzetes megoldása az *akrosztichon* és a *telosztichon* alkalmazása a Vasvári Zoltán elemezte korpuszban.

Az *emlékkönyvszöveg idézet* is lehet, ezt a jelenséget elemzi Vasvári Zoltán, amikor kitékint az emlékkönyvek *kapcsolatrendszerére*. [109–123] A magyar irodalomból Petőfi Sándor, Arany János és Vörösmarty Mihály szövegei mellett Madách Imre, Móricz Zsigmond, József Attila, Váci Mihály és Gazdag Erzsébet gondolatai is idézettek váltak az emlékkönyvkultúrában. Az emlékkönyvekben citált magyar szerzők mellett esetleges a külföldi költők, írók megjelenése, de kiemelkedőnek mondható a Biblia, továbbá Cicero, Andersen, Beethoven, Antoine de Saint-Exupéry idézettsége. Léteztek már a 19. században is, ugyanígy a 20. században is jelentek meg olyan *vers-, aforizma- és speciális emlékkönyvszöveggyűjtemények*, amelyek erőteljesen segítettek a mives tanulságok, jókívánságok, tanácsok és

egyéb funkciójú fragmentumokat bejegyezni kívánókat. Ezekről a kötetekről is részletes összefoglalással és elemzéssel ír Vasvári Zoltán, utalva az adatgyűjtés idején igen frissnek számító, egy 1990-ben, akkor 14 éves szerzőtől származó emlékkönyv-szöveggyűjteményre. (Vasvári Zoltán e fiatal szerzővel, Vas Ágnessel az érettségijének az évében készített interjút, s megtudta, hogy valóban 14 évesen állította össze a gyűjteményét.) Értésülhetünk Vasvári Zoltán kutatásaiból arról is, hogy olyan emlékkönyvnek szánt szöveggyűjtemény is napvilágot látott, amely kötet üres oldalakat tartalmaz, lehetőséget kínálva újabb bejegyzésekre. [118] Ezek a jelenségek egyértelműen az emlékkönyvkultúra folklorizálódását mutatják. Találón összegezi Vasvári Zoltán az emlékkönyvek mibenlétét: „(...) az emlékkönyvszöveg nagy autonómiával rendelkező önálló jelenségkomplexum, amely minden külső hatást öntörvényűen sajátos céljaihoz hasonít.” [123]

Kiváltképpen művelődéstörténeti szempontból látszik hasznos kutatási eredménynek az „Emlék, emlék, miért kísérsz?” című Vasvári-kötetnek a *tradícióval* és a *kreativitással* összefüggő elemzése: „(...) folyamatos az emlékkönyv-használók fogyasztóvá válása. Egy, az előző nemzedékektől készen kapott szövegrepertoárból válogatnak, illetve ezt a bázist használják fel a változatok és a parafrázisok megteremtéséhez.” [125] A kreativitás a *parafrázisok* mellett, a *nyelvi játékok*, a *rímekkel* és a *rítussal* való *játszózásban* érhető tetten, ugyanakkor megjelennek *új témák* és merőben *új szövegek* is. [128–130]

A kezdetektől, tehát a 16. századtól szervesen hozzátartoztak az emlékkönyvekhez az *ábrázolások*, a *díszítő motívumok*, a *képek*, az *illusztrációk*, a *matricák*, a *beragasztások*. Ezek a szöveg szintjén funkcionáltak az emlékkönyv-kultúrában. [130–137] Vasvári Zoltán kutatásaiból megtudjuk, hogy az 1980-as évektől, amikor az emlékkönyvkultúra fokozatosan a kisgyermek világába került, a képi ábrázolásokban az emlékkönyvhasználók jóval nagyobb szabadságot vívtak ki, mintegy szakítottak a korábbi hagyományokkal: megsokasodtak azok a képi ábrázolások, amelyeknek semmilyen kapcsolatuk sincs a bejegyzett szöveggel. [137] Erről a folyamatról Vasvári Zoltán így rendszerezi a megfigyeléseit: „A XX. század végének vizuális *«robbanása»* pedig leolvasható az emlékkönyvek képi világából is. Az emlékkönyvek képanyagára a *legnagyobb hatást a tömegkultúra gyakorolja.*” [139]

Az *emlékkönyv-kultúra társadalmi-közösségi funkcióinak* az értékelésekor is hangsúlyozza Vasvári Zoltán azt a kutatási eredményét, miszerint az *emlékkönyvkultúra folklór jelenség*. Maga az emlékkönyvkészítés felfogható *szórakoztató tevékenységnek*, amely a kreativitást és a fantáziát is megmozgatja, továbbá maga „(...) az emlékkönyvkultúra oktató, és még jelentősebb módon, viselkedésszabályozó funkciót is betölt.” [141]

### Befejezésül

Vasvári Zoltánnak ezt a kiváló művelődéstörténeti kutatását is példaértékűnek tartom. A feltárt adatok nyomán készült rendkívül hasznos kötet, az „Emlék, emlék, miért kísérsz?” című, művelődéstörténeti és folklorisztikai kutatásokban *kiemelkedő jelentőségű tanulmány* véleményem szerint egyértelműen *hiánypótló munka* a 20. századi emlékkönyvkultúráról, amely kézikönyv tudományos alapokra építve, elgondolkodtató összegezést helyez elénk: „Az emlékkönyv természetesen még ma is az *emlékezés-emlékeztetés* eszköze.” [149] *Intellektuális eseményt jelent az olvasónak a találkozás ezzel a Vasvári-kötettel.*

\* \* \*

## Polák István

### A memoriter régen és most

A Nat legújabb változatának életbe lépése idején talán érdeklődésre tarthat számon napi munkánk ez a „kis” területe is. Írásom első részében röviden – a teljesség igénye nélkül – áttekin-tem a téma szakirodalmi előzményeit. A második részben kísérletet teszek saját tapasztalataim, próbálkozásaim összegzésére, s néhány kérdés felvetésére.

A visszatekintést időkeretbe foglalom. A Jászó Anna a lap 2011.1. számában írt, *Gondolatok a magyartanításról* c. cikkében megrázó élményeiről számolt be. A retorikaóráján általa elmondott, közismert idézetek többsége visszhangtalan maradt, a hallgatók még azonosítani sem tudták azokat. Pedig „az irodalom ismerete közös múltunk ismeretét is jelenti.”<sup>1</sup> „Mi még nem használ-

<sup>1</sup> Adamikné Jászó Anna: *Gondolatok a magyartanításról*. Magyartanítás, 2011. 1. sz. 11–14. p.

hattunk szöveggyűjteményt az érettségien, viszont sokat kellett idéznünk, és pontosan. Tanárunk megkövetelte, hogy minden versből tanuljunk meg egy központi gondolatot, azt, amivel igazoljuk mondanivalónkat, akár a feleletben, akár a fogalmazásban. Mára teljesen leépült a memoriter tanítása.”<sup>2</sup>

Az ellenpéldát a Könyv és Nevelés 2005.1. számából is megismerhetjük.<sup>3</sup> A lap itt közli a karcagi református gimnázium 1943/44. évi értesítőjében közzétett két listát, a kötelező olvasmányokról és a könyv nélkül tanulandó művekről. Összesen 128, megtanulásra jelölt művet vagy műrészletet találtam a nyolc évfolyam anyagában. A listákhoz kilenc mai vélemény kapcsolódik. A. Jászó Anna bírálja a tananyagcsökkentés mai hamis szövegét, elismeréssel illeti a listák fokozatosságát, s hangsúlyozza, hogy a tanár nem javíthat könyvből. Bácskainé Nagy Judit szerint káros, hogy a memoriter tanulását „csak egy jegy”-nek tekintik, ami miatt nem lehet megbukni. Mohos Sándor 60-70-re becüli a memoriterlistát, és hiányolja a világirodalmat. Nagy László fontosnak tartja, hogy „a memoriter alapvető mentális képességünk, melynek fejlesztése, szakszerű kiművelése hat az emlékezet magasabb formáinak fejlődésére is. Különösen jó hatással van... a megőrzés-reprodukálás pontosságára, hiszen az emlékezet az egyik leglabilisabb, legpontatlanabb megismerő funkciónk.”<sup>4</sup>

A 70 évvel ezelőtti lista és a mai helyzet kontrasztját látjuk igazolva egy interjúkötet olvasása közben.<sup>5</sup> Gordon Györi J. kötetének egyik alcíme: Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral. Hosszasan lehetne idézni a visszaemlékezéseknek azokat a mozzanatait, amelyek a memoriterekéről szólnak. Csak néhányat: Egedy Mária felidézte, hogy a 4. osztályban fél évet töltöttek a Toldi megismerésével, nagy részét kívülről tudták. Egyik magyartanára gyakran kezdte az órát egy frissen megjelent vers elmondásával (nem felolvasásával!). Mohácsy Károly érettségire 30-40 verset tudott József Attilától. Szerinte havonta kellene 1-1 verset megtanítatni. Jobbágyiné András Katalin a mai tanulóit nyílt szembenállásról szövegelt, mert sokan azt gondolják, hogy olyasmit kell tanulniuk, amire nincs szükségük.

A memoriter volt a témája 1981 áprilisában egy konferenciának. A Magyartanítás három cikkben számolt be az elhangzottakról. Szathmári István bevezető előadásában a csökkenés fő okait sorolta: a humán tárgyak tekintélyvesztése, a régi irodalom visszaszorulása, a nemzeti jelleg halványulása, a szó eredeti értelmében vett tanulás népszerűtlensége, a „rohanó idő” és az értelem nélküli „bemagolás.”<sup>6</sup> Pedig szerinte is sokféle szerepük van a memoritereknek, többek között a szó- és kifejezőkészség fejlesztése, a stílusérzék fejlesztése, a logikus gondolkodás megalapozása, a hangos beszéd gyakorlása, az előadókészség fejlesztése, irodalomértő-érző hallgatóvá nevelés. Nobel Iván<sup>7</sup> megemlíttette és helytelenítette egy központi címlista iránti igényt. Ő évente minimum 100-100 sor megtanulását tartotta szükségesnek, úgy, hogy a harmada szabadon választható legyen, s tartalmazzon prózai és drámai műveket is.

Kissné Kovács Adrienne<sup>8</sup> 1987-es írásában szintén hangsúlyozza a választás lehetőségét. Gyakorlati ötletei: kérdésre idézettel válaszolni, idézetkeresés játékosan, memoritertechnika (bevézési módszerek pl. Gáti József könyvének segítségével), művészi előadások meghallgatása. Két következtetése: a tanár a mű belső törvényei alapján válassza meg a legeredményesebb módszert, és próbáljunk a pusztá számonkéréstől eljutni egy motivált, változatos, árnyalt szöveg tanításhoz.

Nagy János<sup>9</sup> védőbeszédét (1995.3.sz.) szintén a lehangoló helyzetkép megállapításaival kezdi. Egy korábbi, Köznevelés-beli cikkéből idézi a következőket: „Mint volt egyetemi oktató bizonyíthatom, nagyon kevesen tudnak idézni az államvizsgázó tanárjelöltek. Hét évvel ezelőtt össze-

<sup>2</sup> Uo, 12. p.

<sup>3</sup> Jegyzék a karcagi református nagykun gimnázium 1943/44. évi értesítőjéből. + Hogyan látják a fentieket a szakemberek a XXI. században. Könyv és Nevelés, 2005. 1.sz. 80–88. p.

<sup>4</sup> Uo, 87. p.

<sup>5</sup> Gordon Györi János: A magyartanítás mestersége. Mestertanárok a magyartanításról. Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral. Bp. Krónika Nova. 2004. 219 p.

<sup>6</sup> Szathmári István: Gondolatok a szépirodalom olvasásának és a memoritereknek a szerepéről. Magyartanítás, 1981. 4. sz. 162–165. p.

<sup>7</sup> Nobel Iván: Az emlékezet tornája – az emlékezet próbája. Magyartanítás, 1981. 4. sz. 165–167. p.

<sup>8</sup> Kissné Kovács Adrienne: Néhány tapasztalat a memoriter tanítás-tanulás kapcsolatán. Magyartanítás, 1987. 1. sz. 28–30.p.

<sup>9</sup> Nagy János: Védőbeszéd a memoriter ügyében. Magyartanítás, 1995. 3. sz. 3–7. p.

állítottam egy memoriterminimum-jegyzéket, hogy a magyartanárok könyv nélkül tudják azokat a versszövegeket, amelyeket a különböző iskolatípusokban a tanulóknak meg kell tanulniuk. Célmatom nem tudtam elérni” (i. m. 4. p.) Egedy Máriaéhoz hasonlóan ő is kiemeli az iskoláskor előtti, a családi (szülői, testvéri) hatások fontosságát. Javasolja a közös versmondást, ahol az ajakmozgás bizonytalansága áruló jel. Cikke végén felsorolja a témához tartozó korábbi írásait.

Széplaki György szerkesztői üzenete<sup>10</sup> dióhéjban összefoglalja mindazt, amire tekintettel kell lenni a mennyiségről, a kiválasztásról, a számonkérésről való döntések közben. Két funkciót külön kiemel: a gyengébb tanulóknak mentsvár lehet a memoriter, s a sikeres szereplés egyúttal motivál is.

Ezt az első részt három híddal kapcsolom a saját mondandómhoz. Az egyik Valaczka András tankönyvsorozata: Memoriterfüzetek 5–12, amelyekről Somos Béla<sup>11</sup> írt ismertetőt. A kötetek évfolyamonként 10-10 művet tartalmaznak. A másik kapocs az 1978-tól napjainkig ívelő tantervek és Nat-ok sora, közös jellemzőjük a memoritereket illető visszafogottság. Korábban évenként 3-3 vers és 1-1 próza- vagy drámarészlet kijelölését várták el a tantervet alkalmazó pedagógusoktól, iskoláktól. Az új Nat-ban látható bizonyos mennyiségi és tartalmi előrelépés.<sup>12</sup> Az általános iskola 5–8. osztálya számára átlagosan tanévenként 4 önálló vers megtanulását rendeli el, a 9–12. évfolyamok számára pedig 20 önálló művet jelöl meg (ez már éves átlagban 5 vers), s hat szerzöt nevesít. Emellett megfogalmazza jellemző verssorok, versszakok, próza- és drámarészletek memoriterként való megtanulásának az igényét. (Talán mégsem volt pusztába kiáltott szó a bevezetőmben hivatkozott írás.) Végül: Vörös József<sup>13</sup> tankönyve két oldalon foglalkozik konkrétan a memoriterekkel, ahol elvárásaként az általános iskola számára 15 verset és 5 részletet, középiskolában további 10 verset határoz meg. És megállapítja: „Egy vers tudása is felér egy jó felelettel!” (244. p.)

Saját tapasztalataim áttekintését fiatalkori emlékeimmel kezdem. Szüleim falusi osztatlan iskolába jártak, s – talán éppen ezért – sok verset tudtak felnőtt korukban is (pl. *A madár, fiaihoz, Családi kör, Tetemre hívás* stb.) Ezt mi mindig csodálattal vettük tudomásul. Én az első négy évet ugyanilyen körülmények között töltöttem, s később ennek semmilyen hátrányát nem éreztem, sőt, mivel ugyanazokat a tudnivalókat (pl. verseket) évente hallottam, sokkal mélyebben belém vésődtek. A kőszegi gimnáziumban a hatvanas években tanáraink elvárták pl. a Halotti beszédnek vagy Hamlet nagymonológjának, Tiborc panaszának szöveghű ismeretét, az évenkénti 6-8 vers mellett. Egyik osztálytársam három egymást követő órán kapott elégtelent ugyanarra a versre. Gyakran kezdődött a felelet, illetve az óra az abban az évben tanult vers elmondásával, vagy lánokban való folytatásával. S még nekünk sem állt a szolgálatunkra szöveggyűjtemény az érettségien.

Iskolai könyvtároskodás után munkás életem utolsó szakaszában, 1994-től tanítottam magyart egy szakközépiszkolában. Ekkor kerültem szembe – s főként a 9–10.-es szakmunkástanuló osztályokban – a memoriterek kijelölésének és számonkérésének részletproblémáival. (Már az első héten próbáltam „jó példát mutatni”, a szintfelmérő tollbamondás százsavas szövegét fejből diktáltam.) Minden évfolyamon félévenként 3-3 művet jelöltem meg, s ezeket külön-külön értékeltem, majd egy félévi memoriterjegyként kerültek be a naplóba. Az volt a feltételezésem, hogy ha minden jegy önmagában lenne érvényes, akkor az egy tárgyként szereplő magyar nyelv és irodalomból elég lenne a hat vers megtanulása a tanév teljesítéséhez. Ez a gyakorlat talán 2005-ig bevált, s akkortól az ellentétére fordult. Egyre kevesebben voltak képesek (vagy hajlandók) a verstanulásra. Pedig mindig módot adtam a következő órákon a javításra. Azt szoktam mondani, hogy nem a rossz jegy kiosztása szerez örömet, hanem a versek meghallgatása.

Az osztályokon belül a különböző „előéletű” tanulók között eltérés volt abban is, hogy milyen számonkéréshez voltak szokva. Egyre többször kérték, hogy a memoritert leírassák, írásban adhassák be. Nem értettem a dolgot, próbáltam meggyőzni a tanulókat, hogy szóban tudok csak se-

<sup>10</sup> Széplaki György: A memoriterekéről. Magyartanítás. 1994. 5. sz. 2. p.

<sup>11</sup> Somos Béla: Valaczka András tankönyvsorozata: Memoriterfüzetek. Könyv és Nevelés, 2000. 3. sz. 96–99. p.

<sup>12</sup> 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 2012. 66. sz. (jún.4.) 10675–10676. p.

<sup>13</sup> Vörös József: Irodalomtanítás az általános és a középiskolában. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997. 305 p.

gíteni, illetve amíg sorra kerülnek, egymástól is tanulhatnak. Hiszen amikor már látszott, hogy kitől mire számíthatok, úgy választottam meg a sorrendet, hogy ez lehetséges legyen. Az értékelés folyamatában is különös kérdéseik, reklamációik voltak. A többség nem tartotta nagy hibának a szövegrontást vagy a befejezetlenséget. Megkérdeztem, mennyit érne egy abbahagyott ruha vagy szerelés. Végül kompromisszumot kellett magammal kötni, mert ha valaki félig el tudta mondani a verset, azt többre kellett tartanom, mintha el sem kezdte volna. Ezért aztán az elégségest megadtam, s akik eddig eljutottak, azok többsége a következő órán javított. (Egy elakadás két szövegértésvesztéssel volt azonos hiba, s egy jeggyel csökkentette a produkció értékét.)

Nehezítette a szövegek kijelölését a szakmunkástanulók számára, hogy a tankönyvválasztás során a Sipos Sándor<sup>14</sup> által írt mellett (előtt és után) próbálkoztunk két másfajta tankönyvvel. Mindkettő a másik végetlet jelentette. Addig, míg a nevezett tankönyv kronologikus és líra-központú, vagyis gazdagon volt választási lehetőségünk, a másik kettő<sup>15</sup> tematikus és epika-centrikus volta miatt sokkal kevesebb verset tartalmazott. (Megjegyzendő, hogy a szakiskolások órakerete – a tantárgy évi 37 órája – ezután az eddiginél még kisebb teret fog adni a verstanulásra.) Ezért aztán néha szükséges volt egy-egy verset írásvétítőről másoltatni.

Végül néhány konkrét példa. Nem lehetett ismertnek tekinteni a Himnusz és a Szózat teljes szövegét, mindegyik osztályban újra kellett ismételni. A szakközépiskolások egyre nehezebben voltak képesek pontosan megtanulni pl. az Odüsszeia első tíz sorát, a Halotti beszéd első részét vagy Vörösmarty A Gutenberg-albumba c. versét, pedig ezek nem hosszúak. A kar szövegét az Antigonéból mindkét fordításban elfogadtam. A szakmunkásosztályokban rövidítenem kellett, 12–16 soros verseket választani. És az ő osztályaikban nem jelöltem meg próza- vagy drámarészletet. Szabadon is választhattak pl. Petőfi, Ady vagy Kányádi versei közül. A versismeretet azzal is próbáltam ösztönözni, hogy a második félévben sokszor kezdtem az órát néhány táblára írt idézettel, korábban megismert versekből, s a leggyorsabb sikeres találatokat honoráltam. Ösztönöztem és díjaztam az iskolai vagy városi versenyeken részt vevő tanulóimat.

(Zárójeles megjegyzés: minden pedagógus számára belső kényszer által kijelölt memoriter lehet a tanulók azonosítása, a nevük megjegyzése. Én nem a napló ülésrendjét hívtam ehhez segítségül, minden osztályról készítettem egyet magamnak. Főként azért, mert értékeltem a jelentősebb órai szerepléseket, egy +/- jellel, ezeket az ülésrendbe jegyeztem, s ötösével jeggyé alakultak. Ide tudtam tenni az idézetek alapján megtalált versekért is a + jelet.)

Mindennapi munkás életszakaszom ugyan lezárult, mégis maradtak bennem „költői kérdések”. Elfogadható-e, elviselhető-e a mára jellemző mennyiségi minimum? Helyes volt-e az átlagjegy? Mennyire vegyük szigorúan a hibákat? Hogyan lehetne növelni a verstanulás népszerűségét, megkönnyíteni a pontos szöveg tanulást? A kimeneti pontokon számon kérhető-e az addig tanult összes memoriter ismerete? Ezekre azonban már nem nekem kell választ keresnem, a lehetőség a hivatásukat még gyakorló kollégáké. Akiknek abban a reményben ajánlom a figyelmébe ezt az írást, hogy talán egy kicsit segíthettem a memoriterhez fűződő nézeteik alakulását.



<sup>14</sup> Sipos Sándor: Irodalom a szakképző iskolák 9–10. osztálya számára. Debrecen, Pedellus Kiadó, 2004. 383 p. + Irodalmi szöveggyűjtemény a szakképző iskolák 9–10. osztályának. Debrecen, Pedellus Kiadó, 2005. 392 p.

<sup>15</sup> Somos Béla – Szakács Béla: Irodalmi olvasókönyv a szakiskolák 9. évfolyama számára. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2009. 175 p.

Somos Béla – Szakács Béla: Irodalmi olvasókönyv a szakiskolák 10. évfolyama számára. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2009. 208 p.

Magyar nyelv és irodalom. 9. osztály. Szerk. Schleicher Imréné. Debrecen, Pedellus Kiadó, 2007. 165 p. + Irodalmi szöveggyűjtemény. 9. osztály. Debrecen, Pedellus kiadó, 2007. 258 p.

Magyar nyelv és irodalom. 10. osztály. Szerk. Schleicher Imréné. Debrecen, Pedellus Kiadó, 2010. 210 p. + Irodalmi szöveggyűjtemény. 10. osztály. Debrecen, Pedellus Kiadó, 2010. 219 p.

További négy írás:

Andor György: Mit szavalnak a szakmunkás tanulók. Magyarartanítás, 1977. 1. sz. 23–26.p.

Fülöp Lajos: Memoriter és beszédművelés. Magyarartanítás, 1981. 4. sz. 168–169. p.

Lukács János: Az én memoritereim. Könyv és Nevelés, 2005.3. sz. 68–71. p.

Vajda Kornél: A memoriter hasznáról – kissé szubjektíven. Könyv és Nevelés, 2005. 3. sz. 72–76. p.



Homa-Móra Éva

## Móra és a korszerűség *Gondolatok a Kincskereső kisködmönről*

Felső tagozatban tanító magyartanárként évek óta megdöbbenve tapasztalom, hogy az alsóból „érkező” újabb és újabb nemzedékek nem ismerik a *Kincskereső kisködmönt*. Sőt, talán az olyan alapműveket sem, mint a *Szeptemberi emlék*.

Nem csak Móra-utódként fájlam ezt aényt. Tanítványaimmal beszélgetve, viselkedésüket, döntéseiket látva, tépelődéseiket ismerve szomorúan látom: egyre kevesebb a fogódzó, ami segítené eligazodni. Egyre nehezebb szétválasztani a rosszat a jótól. Napjainkban talán ez a legégetőbb, amiben Móra könyvei segíthetnek, hiszen gyermeknemzedékek nőnek fel úgy, hogy azt hiszik: a vétek, a rossz cselekedet csak akkor számít, ha kiderül. Ha nem tudja meg senki, akkor nem baj.

A tanítók, akik közös olvasmányként más választanak a *Kincskereső* helyett, vagy a szerkesztők, akik kihagyják az új tankönyvekből a Móra Ferenc-elbeszéléseket, korszerűtlenségre hivatkoznak. A mai gyerekek számára nehezen érthető Móra – mondják –, nem szólítja meg őket.

Valóban, nehezebb értelmezni. De nem mondható el ugyanez minden – akár néhány emberöltővel ezelőtti – irodalmi műre? Bizony, mindnek ez lesz a sorsa, ahogy haladunk előre modern korunkban. Mégse gondolja senki, hogy a János vitézt vagy a Toldit „le kéne cserélni” egy korszerűbb műre. Viszont tudomásul kell venni, hogy egyre fontosabbá válik a pedagógus szerepe, aki médiumként segít közvetíteni. A kicsiknél ez különösen fontos. A tanító példa is; amit ő ajánl, azt szülő, gyerek egyaránt elfogadja. De ez fordítva is igaz! Nem adhatjuk mi, pedagógusok a seprút a szülő, gyerekek kezébe, hogy a korszerűtlenségre hivatkozva kisöporjuk nemzeti műveltségünkben a Móra-germekirodalmat!

Mit is tanulhatunk Mórától? Mire tanít ma is a *Kincskereső kisködmön*?

*A rákészülést. A várakozást. Azt, hogy a dolgoknak íve van.*

Gergőnek édesapja varrja a ködmönt. S ahogy az napról napra készül, úgy születik hozzá a mese is. Ha úgy tetszik: a matéria mögött ott a lélek. Aki ezt a ködmönt viseli majd, megtalálja a kin-

cset. Dehogya tudja még az a kicsi Gergő, hogy milyen kincsről van itt szó! Kis tanítványaink se tudják. Arra mégis ráéreznek, hogy több ez holmi ezeregyéjszakai kincsnél. Hasonlót éreznek majd a *Kis herceg* olvasásakor a róka szavai nyomán, vagy még később, Kosztolányiban elmerülve: „*nincs meg a kincs, mire vágytam, / a kincs, amiért porig égtem...*”

De egyelőre még csak boldog izgalmában kísérik Gergőt a kis olvasók a várakozás útján. Nem türelmetlenkedik, azonnal követelve a ködmönt – mint ahogy mai csemetéink teszik annyiszor –, szomjasan issza apja szavait, készíti lelkét a csodára.

Gyönyörű apa-fiú kapcsolat bontakozik itt ki. József Attila sorai jutnak eszünkbe: „*Anyám szájából édes volt az étel, / apám szájából szép volt az igaz.*” A tanítók tudják, hogy a családok jó részében nincs meg ez a rend, legalább könyvből lássanak mintát a hagyományos apa- és anyaszerpre; arra a módra, ahogy két személyben a mindenséget közvetítik a gyerekeknek.

*Tanulhatunk még az áldozatról. A folytonoságról. A halál után feltámadás jön, erről is.*

A ködmön elkészül, az édesapa meghal. Megrázó a kicsiknek, de ha jól közvetítünk, világos és szép példája annak, hogy a lélek igenis ott van a tárgyakban. Apja már nincs többé, de ott hagyta maga után a ködmönt, abban sűrűsödik minden tudása, tapasztalata. Amikor majd szorít a ködmön, ő figyelmeztet. Ő mutatja meg az utat a helyes döntéshez. (Mellesleg: amikor a „zsákos aszszonyban” kis hősiünk nem hajlandó felismerni szülőjét, itt zseniálisan, gyerekek érthetően képeződik le az evangéliumi történet, amelyben Péter Jézust tagadja meg.)

*Megismerkedünk a bűntudat fogalmával, de azzal is, hogy a hibák jóvátehetőek.*

A legnagyobb ködmönszorítás egy nagy, valódi bűn után jön: Gergő csalt, méghozzá a szegény bice-bóca kárára. Gyönyörű metaforája következik a megtérés útjának: az égbelátót cipelve – de tanítványaink is tudják, a lelkiismeret súlya alatt – szinte földig roskad, de meg, hogy jóvá-

tegye bűnét. Keresztút ez, amit halál, de feltámadás is követ: minden összeomlik – fizikai értelemben is –, az öreg Küsmödi meghal, de a fiúk számára új élet kezdődik.

Fontos, hogy értsék kis olvasóink: nem biztos, hogy kiderült volna a család! A jóvátétel Gergő döntése volt, és nem félelemből döntött így. Fontos, hogy értsék: nincsenek jó és rossz emberek. Döntéseink vannak. A rossz döntések után muszáj jó döntésnek születnie.

Dramapedagógus szakemberektől hallottam: *Móra nagyszerű dramapedagógus is.*

Nézzük a bűvös tárgyait, amelyek mind valami „hatalmat” hordoznak! Először a körtemuzsika, ami csak akkor szól, ha jó gyerek fújja. Aztán a ködmön, ami kényszerít, hogy igazat mondjon a viselője. S a kalap, ami olyan bátorságot ad, hogy még a nagy és erős Cintulával is elbánik a kis Gergő, amikor fölveszi. Hát a sarkantyús csizma? Az arra tanítja a peckesen lépkedő kis „bárót”, hogy az Isten előtt minden gyerek egyenlő. A gyémántként működő üvegcserép a spiritua-

lizált, mondhatni művészi látásmódhoz segít: aki azon keresztül néz, tündérvilágot lát, nem a sivár valóságot. S az égbelátó, ami előbb vágy, álom, majd maga a büntudat, végül súlyánál fogva a vezeklés eszköze – e sok szerepénél fogva már-már mitikussá válik a műben a ködmön mellett.

A kincskereső kisködmön a mű végére betöltötte hivatását: gazdája megtanulta, hogy legyen a „legderekkabb”. A ködmön szétfoszlik, csupán a hímzett szülői ház maradt meg belőle. S itt összeér a vég a kezdettel: az édesapa erkölcsi tudásának java már a fiáé, irány a temető, hogy a lélekenben nagygyá nőtt kisfiú mindezt megköszönje.

Sorolhatnánk, elemezgethetnénk még a *Kincskereső kisködmön* filozofikus üzeneteit, de annyian megtették már. Inkább vegyük elő ezeket a történeteket, és meséljessük őket szeretettel.

Örömmel elmondható, hogy ezekben az évtizedekben megerősödött a modern, 21. századi gyermekirodalomnak egy új nemzedéke. De Móra Ferenc könyve ma is elfér közöttük, ott a helye gyerekeink, unokáink, tanítványaink polcán.

## Dóra Zoltán

### Villantott

A bulvárhírekben egyre gyakrabban találkozunk a *villantott* múlt idejű igével. A szó ebben az alkalmi jelentésben azt fejezi ki, hogy valaki megmutatta <többnyire intim> testrészét vagy ruháját. A villan igének az értelmező kéziszótárban négy jelentését találjuk meg, az adott szövegkörnyezetbe valószínűleg a 4. jelentés alapján kerülhetett, amelyet a szótár így fejt ki: „*rég irod* <Tárgy> hirtelen feltűnik, láthatóvá válik.

Ha a számítógép keresőjébe beírjuk a szót, oldalakon keresztül olvashatjuk, hogy valamelyik híresség „villantott”. A legszelídebbel kezdem: „*Brutális cipőt villantott Anne Hathaway*”. Arról is olvastam, hogy egy hölgy „*bugyit villantott*”, míg egy másik híradás ezt adja tudunkra: „*az egyre lejjebb csúszó countrysztár nemcsak fellépett a rendezvényen, de még villantott is egy nagyot*”. Egy, a „fotósok hada előtt tipegő” hölgy pedig „*jobb keblét teljesen kivillantotta*.” Egy villantás botrányt is okozott, ugyanis az egyik szerb televízió kényelmetlen helyzetbe hozta Ivica Dačić szerb kormányfőt, mivel a feltűnően csinos riporter „*lábközt villantott*” a miniszterelnöknek, aki meglátta, hogy a műsorvezetőn nincs alsónemű. A televízió ezt amolyan tréfának, „átvérsnek” tekintette, ám a hivatalos szervek valószínűleg másképp fogták fel a dolgot.

Nem lennének igazságosak, ha hazai példával nem szolgálnánk a *villantást* illetően. Íme két példa: V V Éva, amikor a kórházból kilépett, „*mellbimbót villantott*.” És a másik: „*Bódi Sylvi sextit villantott*.”

Azon túl, hogy már a témaválasztás sem vall jó ízlésről (különösen a szerb televízióban lejátszódo eset alapján mondhatjuk ezt), nyelvileg sem tekinthetjük szerencsésnek a *villant* ige ilyen gyakori használatát. Megjelent ugyanis egy újabb divatszó, egy közhely, amit már-már nem is tud mással helyettesíteni az újságíró. Szegényes szókincsről vall tehát ez az elkoptatott szó, amelyet a sajtó emberei fel-felvillantanak, de ezzel csak saját stflustalanságukat villogtatják.

Málnási Ferenc

## A szövegvilág valóságából egy elképzelt világba...

*Petőfi S. János (1931–2013) nyelvészprofesszor emlékére*

Olvasom, látom a fenti cím, egy szöveg fizikai hordozóját, az egymáshoz kapcsolódó betűket, megjelenik agyamban a hozzá rendelhető mentális kép és a formai, nyelvi, jelentéstani felépítés, de még mindig nem hiszem el, hogy a valóságos világból eltávozott Petőfi S. János professzor úr, és hogy ezután már csak a mentális képét, alakját idézhetjük meg, szavait, tanítását már csak a ránk hagyott könyveiben olvashatjuk... Hiszen nagyon sokunk számára a „professzor úr”, a „tanár úr” az „ember” volt a szó legteljesebb értelmében, szaktanárként nemcsak nyelvi szinten fejtegette, magyarázta, hogy mit jelent, mit jelent Neki egy-egy vers, szöveg, hanem úgy olvasta, mutatta be nekünk, hogy sokak számára is szinte lehetetlen volt nem megérteni vagy legalább megsejteni a jelentést... A professzor úr nem egy mű elemzését adta, mutatta meg nekünk, hanem a műalkotásokhoz való közelítés egy lehetséges, tudományos rendszerét nyújtotta... Egyedülálló és reprezentatív köteteket hagyott ránk, munkássága nyomán bármelyik általános vagy középiskolai, de egyetemi tanár is kitűnő munkaeszközt vehet a kezébe, használhat nap mint nap mind a nyelvtan-, mind az irodalomórán. Sőt! Bármely pedagógus használhatja, akinek szöveggel is kell foglalkoznia, és kinek nem kell? Sok-sok szakkönyve körül itt csupán egyet említsünk: Benkes Zsuzsa – Nagy L. János – Petőfi S. János: *Szövegtani kaleidoszkóp I. Antológia. A magyar nyelv és irodalom tanulásához a 14-15 éves korosztály számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. és Benkes Zsuzsa-Petőfi S. János: *Szövegtani kaleidoszkóp 2. A szövegmegformáltság elemző megközelítése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. Különös felépítésű és tartalmú könyv, amely a *Hét évszázad magyar versei* és más jelentős, irodalmi antológiák alapján 20. századi vers- és rövidprózaszövegeket tartalmaz, és elsődleges célja, hogy a **legáltalánosabb értelemben vett szövegmegformáltság** világába nyújtson betekintést, de a benne összegyűjtött szövegeknél fontosabbnak tartja

rendezőelvét, egy tág szemhatáru, ugyanakkor különféle szempontokat egységbe fogni kívánó **szöveg szemlélet** kialakításának elősegítését. A könyv azért 'szövegtani kaleidoszkóp', mert a közismert játék tulajdonsága a színesen kavargó változatosság, ám ebben a könyvben **szövegek** találhatók, amelyek nem véletlenszerűen, hanem egy-egy **szövegtani** kívánságnak megfelelően helyezkednek el... Az olvasónak alkotói közreműködésére van szüksége, hogy a megadott szövegek tulajdonságainak megismerés után megkeresse a könyvben a más, a hasonló szöveg tulajdonsággal rendelkező szövegeket, és eljussanak a szövegek „színes kavargó változatossága” felfedezéséhez...

Szövegek nyelvi szempontból történő vizsgálata azóta folyik, mióta egyáltalán szövegekkel foglalkoznak... A szöveggel kapcsolatos gyakorlati elemzések, az első műértelmezések nálunk éppen Gyulai Pál és Arany János nevéhez fűződnek... De szövegnyelvészeti kutatás csak az 1950-es évek végétől kezdett nagyobb mértékben kibontakozni, részben a Noam Chomsky-féle grammatikai koncepció nyomán, amikor kezdtek szöveggrammatikáról, szövegjelentésről és szöveghasználati kérdésekről értekezni, azzal a céllal, hogy a szövegértés, a szövegelemzés és a szövegalkotás törvényszerűségeit feltárják... A hangtani, szó-tani, mondattani kutatások körébe tartozó mondatgrammatikai kutatások hamarosan szöveggrammatikai kutatásokká bővültek, szövegekből elvont grammatikává gazdagodtak. Ebbe a széleskörű tevékenységbe kapcsolódott be Petőfi S. János, aki matematika-fizika-ábrázoló geometria szakos, majd német szakos egyetemi diploma megszerzése után szövegtani témával doktorált általános nyelvészetből Svédországban, szövegnyelvészeti kutatócsoport tagja lett Németországban, itt lett egyetemi tanár. 1969-től a Göteborgi, majd a Konstanzi Egyetemen, 1972-ben a Bielefeldi Egyetemen, 1989-től nyugállományba vonulásáig a Maceratai Egyetemen a nyelvfilozófia professzora volt... A szövegek modern nyelvészetet ismerő, de a

szövegek jelentését is figyelembe venni szándékozó elismert kutatójává vált, azaz a szöveg fogalmát nem korlátozta kizárólag lexikai elemekből konvencionális módon létrehozott szóbeli, verbális elemekre, hanem elemezte a szövegeknek mind nyelvi struktúráját, mind a bennük feltételelesen megjelenő valóságos és elképzelt világképet, de mellette a verbális elemeket, az élőbeszédet kísérő hangzó és látható elemeket, a szöveg írott és nyomtatott formáját, sőt az illusztrációkat is. Petőfi S. János professzor úr nevéhez kapcsoljuk a „szemiotikai textológia” néven kialakult, a szövegbefogadás, a szövegértékelés és a szövegalkotás módjait foglalkozó új tudományágat.

A kutatás tárgya a nyelv, és a kutatás eredményeit is nyelvi eszközökkel közölte, két nyelvvel dolgozott, a kutatás tárgyát képező objektumok nyelvével, a „tárgy-nyelvvel” és a kutatás eredményeinek megfogalmazására szolgáló „teoretikus nyelvvel”. Számos munkájában azt fogalmazta meg, hogy a szövegek jelentésvilága nem homogén, hanem sokféle, meghatározott egységekből áll, kisebb jelentésbirodalmakból állhat. A nyelv világa nem elhatárolt önálló terület, hanem az emberi vágyak és dolgok rendje között képződik, nem a nyelv szerkezeti elemei az uralkodók, hanem jelentős, sőt meghatározó szereppel bírnak az egyéni és a közösségi összetevők, amelyek a nyelvhasználatban kerülnek előtérbe.

Mindez azért nagyon fontos, mert a mai világban társadalmunk válságban vergődik. Azért is, mert az ismeretek bővülése/változása következtében időről-időre újra és újra kell értékelnünk, újra kell rendeznünk mindazt, amit szüleinktől, tanárainktól megtanultunk, mindazt, amit a szövegek elemzésére vonatkozóan megtanultunk. Mert az oktatási rendszerek is válságban vannak. Arra a kérdéskomplexumra, hogy miből, mennyit, mennyi idő alatt, milyen módon és milyen oktatási keretben kell elsajátítani, sehol sincs minden érintett fél számára egyaránt meggyőző (vagy legalább többekévesbé elfogadhatóvá tehető) válasz.

A szövegtani kutatások eredményeinek az iskolai oktatásban való felhasználása mellett számos érv szól. – figyelmeztetett a professzor úr. A kommunikációs médiumok, rádió, televízió, magnetofon, világháló/internet, mobiltelefon stb. kialakulása, fejlődése és egyre szélesebb körű elterjedése elengedhetlenné teszi,

hogy az iskolai oktatás is lépést tartson ezzel a fejlődéssel. Tanítani kell a multimediális formák működésének mechanizmusát, és e formák közül – amennyit csak lehet – gyakorlatban is kell alkalmazni/alkalmaztatni... A szóbeli és írásbeli kommunikáció központi szerepe az oktatásban vitathatatlan, de az iskolában megismert tudományos és szépirodalmi szövegek tárgyalásakor, megismertetésekor szövegnyelvészeti szempontok alapján hamarabb célhoz jutunk. Az anyanyelvi oktatásban különös hangsúlyt kell kapjanak a szűkebb értelemben vett szövegbefogadás, szövegértékelés, szövegalkotás (szövegorganizáció) elemei. A mai iskolás gyermek másképpen hall és másképpen olvas, mint mi hallottunk és olvastunk annak idején. Ha ezzel nem számolunk, azokban sem tudjuk életben tartani az olvasásra való készséget, akikben ez még (!) megvan, nem beszélve arról, hogyan tudunk erre igényt támasztani azokban, akikben ez (még vagy már) nincs meg. A tudományos szövegek jó alkalmat szolgáltatnak a szóbeli, verbális és nem verbális szövegelemek jelentéseinek elemzésére, de egyben alkotó fantáziánk fejlesztésére is. Valamely komplex jelenség egyszerűbb bemutatása lehetőséget ad a diákoknak a következtetések, a megoldások elemzésére, felismerésére, a matematika, a kémia, a fizika, a földrajz stb., speciális jel-nyelve együttes jelentésalakító szerepére, még a zene oktatásában is. A szépirodalmi, a költői szövegek tárgyalásakor az értékeknek a megismerésén/megismertetésén túl a nyelvi és a képi, jelentéstani elemek megismerése is cél, hiszen ma már nem taníthatunk úgy, hogy ebben a műben az író ezt meg ezt gondolta, hiszen már Arany János megmondta: „Gondolta a fene!” Ma a szövegek elemzése, befogadása, megalkotása során azokat az olvasói modelleket kell tanítványaink aktív közreműködésével létrehozunk, amelyek alkalmazásával a kortárs olvasó olvashatja, vagy a mai olvasó olvashatja az adott művet, szöveget. Ahogyan Balassi verseit másolták, istenes versei egyházi énekeskönyvekben letek otthonra, ahogyan Petőfi verseit olvasták, sok versét népdalként énekelték, ahogyan Jókai regényeinek folytatását várták az újságokban.... Ma már szinte várni sem kell, mert bármilyen tudományos felfedezés, esemény, történet, fontos, sokszor jelentéktelen dolog percek alatt Földünk bármely pontjára eljut. És

nehéz dönteni a hírözönben, melyik a jó, melyik a rossz, melyik „kacsa”, melyik fontos, melyik jelentéktelen.

De ha van egy alapunk, egy módszerünk, ha volt, van egy „jó tanárunk”, „professzorunk”, akit nagyon érdekelt, amit tanított, és aki szeretett/szeret tanítani, oktatni, aki nem csupán megragad minden alkalmat, ami arra szolgálhat, hogy erről a valamiről többet tudhasson, hanem keresi is az alkalmat, aki a tanítás mellett az érdeklődést is fel tudta kelteni, érdeklődést pedig csak az tud ébreszteni valami iránt, akit magát is érdekli ez a valami, s aki erről a valamiről a korszerű ismeretek szintjének megfelelően tud beszélni. S mit jelent szeretni

\* \* \*

**Tóth Katalin**

## **„Jó dolgok halmaza” – olvastató módszer nem mindennapi olvasmányokkal**

Hogyan lehet rávenni a gyerekeket az olvasására? Mivel tudjuk megszerettetni velük a kötelező olvasmányt? Hogyan lehet többet is bevezetni? Az utolsó kérdés szinte álopszerű, de az egyetemi évek alatt megismertem Basa Katalin „... és elkezdtek olvasni” című módszerét (Magyartanítás 2001/3. 9–10), ami megoldást jelent a problémára.

Sokszor szembesül az ember azzal a ténnyel, hogy a mai gyerekek nem olvasnak, a kötelező olvasmány hallatára a kedvük is elmegy, mivel elképzeléseik szerint rossz az, ami kényszerű. Basa Katalin tézisének az a lényege, hogy minden hónapban szabadon választanak egy könyvet, melyet elolvasnak, s az olvasottakból az órán beszélgetnek róla.

Ehhez első irodalom- vagy nyelvtanórára bevisszük „kedvcsinálóként” néhány könyvet (10-12), közreadom, mesélek róluk, kérdéseket tehetnek fel, önmaguk is ajánlhatnak olvasmányt, és a következő órára választanak egy könyvet, melyből dolgozatot írnak 45 perc alatt. A módszert annyiban változtattam meg, hogy pontosan meghatározom: hány mondatban kell kifejtjenük a kérdésekre a választ.

A történetet ötödik és hatodik évfolyamon 15-20 mondatban kell bemutatniuk, míg hetedikben és nyolcadikban 20-25 mondatban kell leírniuk. A kedvenc részt ötödikben és hatodikban 10-15 mondatban, míg hetedikben és nyolcadikban 15-20 mondatban kell leírniuk. A kedvenc résznél mindig indokolniuk kell választásukat. Kedvenc szereplőjük jellemzését vagy egy helyszínt ismertetését az ötödik és hatodik évfolyamnak 7-8 mondatban kell interpretálnia, míg a hetedik és nyolcadik osztályosoknak 9 mondatban. A kérdéseket már az első órán megmondom, így otthon előre felkészülhetnek, írhatnak vázlatot,

azokat, akiket tanítunk? – kérdezte a professzor úr. S válaszol is: „Számomra mindenek fölött azt, hogy velünk egyenértékű emberekként vesszük komolyan őket, mind értelmi képességeik, mind érzelmi életük vonatkozásában. Tanítványainkban ugyanúgy megvan a logikus gondolkodás képessége, mint bennünk (s ha őszinték vagyunk, be kell vallanunk, hogy az ő logikájuk sokszor élesebb, mint a miénk!), s noha fiatalabbak, ugyanúgy lehetnek problémáik, mint nekünk, többek között azért is, mert nem könnyű fiatalnak lenni egy az értékrendszereket illetően annyira elbizonytalanodott korban, mint a miénk”.

vagy megírhatják a teljes szöveget, amit az órán nem használhatnak.

Fontosnak tartom az elkészült munkák küllemét, ezért minden csoportom sima A4-es fehér lapra dolgozik, így a külalak osztályzásakor figyelembe veszem a margót, vonalvezetést, sortávot, szóközt, amit előtte megtanítok. Fontosnak tartom a sima lap alkalmazását, hiszen ezzel tudatosítom bennük, hogy az írásképük elárulja személyiségüket, jellemzi őket, s képet ad munkamoráljukról. Erdemes már a csendet ésskor elkezdni a munkát, ehhez szünetben kiosztom a papírokat, előkészítik az olvasmányukat, s közreadjuk a helyesírási szabályzatot.

Négy évvel ezelőtt a módszer bevezetésekor tudtam, akkor érem el a célokat – akkor lesz sikeres az olvasóvá nevelés –, ha olyan könyveket választok, melyek elsősorban őket érdeklik. Ezért kínálatomat úgy állítottam össze, hogy tartalmazza a bestsellereket, valamint gyerek- és tinikorom kedvenc olvasmányait. Első évben a hagyományos ifjúsági irodalomnál jobban preferáltam a kortárs irodalmat. Verne Gyula, Fekete István, Jane Austen, J. R. R. Tolkien, Gerald Durrell, Pamela Lyndon Travers, Frances Hodgson Burnett mellett olyan írókat ajánlottam, mint Nógrádi Gábor, Böszörményi Gyula, Joachim Massannak, J. K. Rowling, Christine Nöstlinger, Darren Shan, Stephani Meyer, Meg Cabot. Az eredmény megdöbbentő volt. A felső tagozatos diákok olvastak az iskola kezdete előtt, a szünetben, az iskola után az udvaron, s voltak könyvek, melyeket elő kellett jegyezni a könyvtárban. Három kikötésem volt: a könyv nem lehet rövidebb 100 oldalnál, nem tartalmazhat szexuális jelenetet, illetve az ötödik, hatodik évfolyam nem választhattak Darren Shan- és

Stephenie Meyer-sorozatokból, illetve a *Harry Potter* könyvek 5., 6., 7. részéből.

Ahhoz, hogy a módszer hosszútávon kivitelezhető és sikeres legyen, nekünk pedagógusoknak is rengeteget kell olvasnunk. A már ismert könyveket időről-időre át kell forgatni, a gyerekek olvasmányával meg kell ismerkedni. A legnagyobb élményt és lelkesedést az nyújtja számukra, amikor az általuk ajánlott könyvért ugyanúgy rajongunk. Az évek alatt így ismerkedtem meg Rick Riordan *Percy Jackson-sorozatával*, Mary Hooper *Édességek kicsiny boltja* című művével, Janne Teller *Semmi* című regényével. Ekkor szerettem bele Jane Austen könyveibe, és tanultam meg, hogy Hemingwayt, Steinbecket értheti egy érett 14 éves.

Az olvasóvá nevelés mellett fontos feladatnak tartottam, hogy a gyerekek az általuk megtapasztalt élményt adaptálják. Az olvasmányok mentén meg lehet őket tanítani hosszabb lélegzetű fogalmazások írására, véleménynyilvánításra, jellemrajzok készítésére. Az első szabadon választott olvasmány előtti órán foglalkoztunk ezek elsajátításával.

Bár a módszer nagyon sok időt és energiát kíván a szaktanártól, de az eredmények kimagaslóak, megéri a fáradságot, s kevesebb olvasmánnyal is eredményes. Néhány hónap alatt a gyerekek szókincese rengeteget fejlődött, verbalitásuk és írásbeli kifejezőképességük sokat finomodott, a helyesírás eredmények egy év alatt olykor egy-két jegyet javultak, külalakjuk, laprendezésük összeszedettebbé vált.

A módszer a felső tagozat egészében alkalmazható, sikerességét mutatja, hogy az évek alatt a gyerekek rengeteget fejlődtek, egyre jobban hallgattak a tanári javaslatra, s mára kiszorultak Stephani Meyer, Meg Cabot és Darren Shan könyvei. Könnyebb őket rávenni egy-egy klasszikusnak számító ifjúsági regényre, felfedezték Verne Gyula regényeit, és a hagyományos kötelező olvasmányokkal is könnyedén megbirkóznak.

A módszer nemcsak a gyerekeknél volt eredményes, a munkaközösségünkre is hatással volt. 2010-ben úgy döntöttünk, minden évfolyamon megemléjünk a kötelező olvasmányok számát egyről háromra. Fontosnak tartottuk a korszerű pedagógiai elveket: figyelembe vesszük a gyerekek elvárásait, de ügyelünk arra, hogy értéket képviseljünk, használható tudást biztosítsunk számukra. A kötelező olvasmányok listáját úgy állítottuk össze, hogy adaptálható és akceptálható legyen, megfeleljen az életkori sajátosságoknak, igazodjon az érdeklődési körükhöz, esetleg problémáikban megoldásra lehessen. Figyeltünk a nemi különbségekre, ezért közös téma alapján is választottunk műveket. Ügyeltünk arra, hogy a tanév rendjéhez is igazodjunk, így a határidőket a hosszabb szünetek utáni időpontokra jelöltük ki.

A regényeket minden évfolyamon azonos tematika alapján kooperatív technikák segítségével dolgozzuk fel 2 x 45 percben, aminek produktumaként a

gyerekek plakátokat készítenek, megismerkednek a könyv háttértörténetével, illetve a 8. évfolyamon foglalkozunk a könyvek első, másodlagos, szociális és társadalmi mondanivalójával.

### **Gárdonyi Géza *A láthatatlan ember* című regénye az általános iskola hatodik osztályában:**

#### **1. óra**

**Cél:** Felelevenítjük a regény részleteit, felfrissítjük az olvasmányélményt, megismerkedünk Gárdonyi életrajzával.

**Módszerek:** Kooperatív tanulási technika – csoportmunka, fordított történetmesélés, szakértői mozaik.

**Eszközök:** Regény, kartoncskák, vastag filc, szöveg-részletek Gárdonyi életrajzához, A, B, C, D kártya a szakértői mozaikhoz, füzet.

**A terem berendezése:** Négyes csoportokba rendeződve elhelyezkednek.

#### **A csoportok feladatai:**

1. Címadás a regénynek, majd kartoncsikra felírni, mely így a csapatnevéük lesz, indoklás.
2. Fordított történetmesélés. A pedagógus mondja a mű utolsó momentumát, a gyerekek visszafelé haladva a történetben elmesélik a könyv tartalmát.
3. Gárdonyi témaválasztásának problematikája. Gárdonyi életrajzának rövid ismertetése, fő hangsúly a művének témaválasztásán.

#### **2. óra**

**Cél:** Főbb szereplők jellemeinek ismertetése, nemzeti öntudat erősítése, plakát készítése.

**Módszerek:** Pókháló, kooperatív technika.

**Eszközök:** füzet, papírok, toll, színes ceruza, ragasztó.

**A terem berendezése:** Négyes csoportokba rendeződve betöltik a termet.

#### **A csoportok feladatai:**

1. Minden csoport kap egy főbb szereplőt, akit a pókháló módszerrel jellemezni kell.
2. Főbb szereplők jellemeinek ismertetése.
3. Mit adtak a magyarok a nagyvilágnak?
4. Plakát elkészítése kooperatív technikával (szereplőkről, tárgyakról rajz, két szereplő jellemének leírása, 10 pontos vázlat a történetről)

A regényválasztáskor elsődleges feladatunknak tartottuk a hagyományápolást, illetve a tantárgyak közötti koncentrációt, hiszen történelemből is ezzel a korról ismerkednek hatodik év elején. Másodlagos feladatunk volt a nemzeti öntudat erősítése, megismertetni diákjainkkal azt, hogy milyen eszközöket, életvezetési módszereket adtunk a világnak. Harmadszorra megmutatni, hogy az irodalom mellett, hogy szórakoztat, konkrét dolgokat is megtanít, bevezet egy letűnt világba. Fontosnak tartottuk, hogy megmutassuk: a kötelező olvasmány is lehet érdekes, izgalmas, közérthető.

## **Ray Bradburry *Fahrenheit 451* című regénye az általános iskola nyolcadik osztályában:**

### **1. óra**

**Cél:** A szereplők jellemrajzán keresztül feleleveníteni a regény cselekményét, háttér-mondanivalóját.

**Módszerek:** Kooperatív tanulási technika – csoportmunka, irányított beszélgetés.

**Eszközök:** Regény, toll, füzet, kártyák, fényképek.

**A terem berendezése:** Négyes csoportokba rendeződve elhelyezkednek.

**A csoportok feladatai:**

1. Csoportonként egy ember választ egy kártyát, amin egy név szerepel.
2. A csoport feladata pókháló módszerrel a füzetben bemutatni a szereplőt.
3. Csoportonként bemutatják a szereplőket, a jellem leírása.
4. Párhuzamok keresése a regényből a jelen társadalmi problémáival kapcsolatban.

### **2. óra**

**Cél:** A könyv háttér-mondanivalójának feltérképezése, társadalomkritika megfogalmazása, konklúzió levonása.

**Módszerek:** Irányított beszélgetés.

**Eszközök:** Könyv, füzet, toll.

**A terem berendezése:** Körbeülünk, betöltjük a teret.

**Feladatok:**

1. Az előző órán megfogalmazott társadalmi problémák megtárgyalása.

A *Fahrenheit 451* kapcsán elsődleges célunk felhívni a figyelmet a könyv aktualitására, társadalomkritikájára, így megtanítani, hogy az irodalomban mindig van egy elsődleges és a másodlagos mondanivaló. Korosztályi problémájuk a média túlzott hatása, az olvasás háttérbe szorulása, a fogyasztói társadalom bekebelezése. A könyv hűen interpretálja számukra a jövőt, s felvázolja annak lehetőségét, hogy hova kívánnak tartozni. Montag útját követik vagy üresfejű Mildredkévé válnak. Ebben az időben tanulják történelemből a 20. századi diktatúrákat, így ismét párhuzamot vonhatunk.

A módszer sikerességét mutatja, hogy 8. évfolyamon a szabadon választott olvasmányok helyét – a felvételre való tekintettel – átveszi a kötelező olvasmány: Ray Bradburry *Fahrenheit 451*, Jane Austen *Büszkeség és balítélet* (lányok), Golding *A Legyek Ura* (fiúk) mellett, csoportjaimban Salinger *Zabhegyező* (fiúk), Kertész Erzsébet *Vilma doktor asszony* (lányok) című művét tanulmányozzuk. Az elmúlt három év tapasztalata alapján elmondhatom, hogy nyolcadik második félévére a gyerekek maguktól kérik a szabadon választható olvasmányokat. Általában bestsellerek megbeszélésére invitálnak, s ilyenkor irányított beszélgetés keretében gyakran pezsgő vitát folytatunk.

Egy irodalomtanár számára nincs nagyobb öröm, mint olvasó gyerekeket, értelmükben fejlődő

fiatalokat és elégedett szülőket látni. Elismerem, sokan, sokszor megrettennek a mennyiség láttán. Azonban mindennapi olvasással, olykor napi 10 oldallal a lassan haladó gyerekek számára is teljesíthető az elsőre óriásinak látszó feladat. Ma már diákjaink nem a tévé és a számítógép előtt ülnek, sikk lett az olvasás, kézzől kézre adják a regényeket, versengenek egy-egy könyvajánló megírásáért az iskolautj-ságba, olvasnak, mert megtanulták: olvasni jó.

Következzék most a kötelező és a szabadon választható könyvek listája, mely egy a sokféle variáció közül, s mely megtalálható iskolánk honlapján is: <http://hoaltisk.adsl.tvnet.hu/index.html>

### **Kötelező olvasmányok:**

#### **5. évfolyamon:**

Őszi szünet után: Nógrádi Gábor *PetePite* (fiúk), *Anyu én vagyok* (lányok)

Január vége, február eleje: Joachim Massannak *A Vad Focibanda* (fiúk), G. Szabó Judit *Hárman a szekrény tetején* (lányok),

Május vége: Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk*

#### **6. évfolyam:**

Őszi szünet után: Gárdonyi Géza *A láthatatlan ember*

Január vége, február eleje Cooper *Az utolsó mohikán* vagy Karl May *Az Ezüst-tó kincse*

Május vége: Gárdonyi Géza *Egri csillagok*

#### **7. évfolyam:**

Őszi szünet után: Verne Gyula *Tizenöt éves kapitány / A dél csillaga / Kétévi vakáció / Rejtelmes sziget*

Január vége, február eleje: Daniel Defoe *Robinson Crusoe* (fiúk)

Fekete István *Hajnal Badányban* (lányok)

Május vége: Mikszáth Kálmán *Szent Péter esernyője*

#### **8. évfolyam:**

Őszi szünet után: Ray Bradburry *Fahrenheit 451*

Január vége, február eleje: William Golding *A Legyek Ura* (fiúk)

Jane Austen *Büszkeség és balítélet* (lányok)

Május vége: Szabó Magda *Abigél*

### **Ajánlott olvasmányok:**

#### **5–6. évfolyam:**

A. A. Milne *Micimackó*

Arthur Ransome *Fecskék és Fruskák, A fecskevölgy, Téli szünidő, Galambposta, Nem akarunk tengerre szállni*

Bálint Ágnes *Egy egér naplója*

C. S. Lewis *Az oroszlán, a boszorkány és a különös ruhásszekrény*

Cécile Aubry *Belle és Sébastien*

Charles Dickens *Copperfield Dávid, Twist Olivér*

Dobie Smith *100 meg 1 kiskutya*

E. H. Burnett *A titkos kert, A kis lord*

Eleonora H. Porter *Az élet játéka*

Erick Kästner *Három ember a hóban, Május 35, Emil és a detektívek, A két Lotti*  
 Fehér Klára *Mi, szemüvegesek*  
 Fekete István *Csí és Vit meg az emberek, Tüskevár, Téli berek, Lutra, Bogács*  
 G. Szabó Judit könyvek  
 Hollós Korvin Lajos *A vöröstorony kincse*  
 Hugh Lofting *Doktor Doolittle cirkusza*  
 J. R. R. Tolkien *A babó*  
 Jack London *A vadon szava, Fehér Agyar*  
 J. K. Rowling *Harry Potter 1–4.*  
 Lakner István *Édes mostohák*  
 Mándy Iván *Robin Hood*  
 Mark Twain *Huckleberry Finn kalandjai, Tom Sawyer kalandjai, Koldus és királyfi, Utazás az Egyenlítő körül*  
 Michael Ende *A végtelen történet*  
 Nógrádi Gábor ifjúsági regényei  
 P. L. Travers *A csudálatos Mary*  
 R. Kipling *A dzsungel könyve*  
 Richard Adams *Gesztenye, a honalapító*  
 Sempé–Gosciny *A kis Nicolas*  
 Szabó Magda *Tündér Lala, Sziget-kék*  
 7–8. évfolyam:  
 Charles Dickens *Copperfield Dávid, Twist Olivér,*

*Szép remények*  
 Darren Shan *Vámpírtörténetek*  
 Déry Tibor *Szezelem, Két asszony*  
 Fehér Klára *Bezzeg az én időmben*  
 Gerald Durrell *Rokonom, Rosy, Családom és egyéb állatfajták*  
 Hemingway *Az öreg halász és a tenger*  
 J. R. R. Tolkien *A babó, A Gyűrűk Ura*  
 Jack London *A vadon szava, Fehér Agyar*  
 Jane Austen könyvei  
 Julius Verne *Utazás a Föld középpontja felé, 80 nap alatt a Föld körül, Észak dél ellen*  
 K. Rowling *Harry Potter*  
 Kaffka Margit *Színek és évek*  
 Kertész Egersébet *Szendrey Júlia, Vilma doktorasszony*  
 Mark Twain *Huckleberry Finn kalandjai, Tom Sawyer kalandjai, Koldus és királyfi, Utazás az Egyenlítő körül*  
 Mec Abot könyvei  
 Nagy Katalin *Intőkönyvem története*  
 Salinger *Zabhegyező*  
 Sylvia Platt *Üvegburga*  
 Szabó Magda *Sziget-kék, Für Elise*  
 Szerb Antal *Utazás és holdvilág*

\* \* \*

**Csépány Nikolett**

## **Laczkó Mária: A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben**

***Dissertationes Scientiarum Variarum 4., GeniaNet, Pécs 2011. 198 lap***

Ezek a mai középiskolások alig tudnak olvasni! Fogalmuk sincs a választékos, szép beszédéről! Csak makognak! A magyarok alig beszélnek idegen nyelveket! Ilyen és ehhez hasonló méltatlan-kodó felkiáltások nap mint nap elhangzanak a pedagógusok, a szülők szájából, s ezeket halljuk a médiából is.

Laczkó Mária tanulmányában igen részletesen s körültekintő módon írt a fenti kérdésekről. A szerző nem elégedett meg csupán a problémák bemutatásával, a megoldások lehetőségeit is ke-reste.

Korábban az olvasás- és beszédkutatók általában azokat vizsgálták, akik valamilyen nehézséggel küszködtek, kortársaiktól valamilyen oknál fogva elmaradtak. Az utóbbi évtizedekben az érdeklődés középpontjába az átlagos olvasás- és beszédképességű személyek kerültek. Laczkó vizsgálatai is ebbe a vonulatba illenek bele. A kötet több, egymással szorosan összefüggő olvasás- és beszédprodukciós vizsgálat bemutatása. Az egyes vizsgálatok előtt a szerző mindig ismerteti az adott területre vonatkozó szakirodalmat, megfo-

galmazza a hipotézist. A vizsgálatok bemutatása után következik az eredmények leírása, s a megfelelő következtetések levonása. Az egyes felmérések eredményei között is sok – a tanítási-tanulási folyamatban rendkívül jól hasznosítható – összefüggést fedez fel és ismertet a szerző.

A vizsgálatokat két korcsoport részvételével végezték Budapest egy külső kerületének középiskolájában. Köztudomású, hogy hazánkban, a nagyvárosi intézményekben általában valamivel jobb a tanulók teljesítménye, mint a kisebb községekben. Ez az iskola a főváros egyik külső kerületében van, elitképzőnek nem tekinthető. A tanulók teljesítménye az országos felmérésekben általában átlagkörüli, ilyen módon az itt elvégzett olvasás- és beszédvizsgálatok eredményei valószínűleg szintén közelítenek az országos átlageredményekhez. A korcsoportok kiválasztása tudatos volt: az egyik csoportban 15 éves tanulók voltak, tehát olyanok, akik nem sokkal korábban kerültek be a középiskolába, a másikban 18 évesek, olyanok, akik hamarosan elhagyják az intézményt, így jól nyomon követhető a középiskolás



időszak alatt végbemenő fejlődés, változás. Az egyes csoportokban 30-30 tanuló volt.

A munka célja a középiskolások beszédprodukciónak és szövegértésének kísérletes vizsgálata volt a magyar nyelvben és a tanulók számára első idegen nyelvként tanult angolban. A vizsgálatok tervezésekor alapvető összefüggésként kezelték azt a tényt, hogy az anyanyelv elsajátításának folyamata meghatározza a második nyelv, valamint az olvasás tanulásának folyamatát. A szerző hipotéziseket fogalmazott meg az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszédprodukciónak; az anyanyelven és az idegen nyelven olvasott szövegek megértésére; s rajtuk kívül a beszédprodukciónak és a szövegértés közötti lehetséges összefüggésekről.

A kötet a kísérletek irányultsága alapján két nagy egységre tagolódik. Az első egység a beszédprodukciónak vizsgálatát mutatja be. A tanulók beszédprodukciónak elemzéséhez az irányított spontán beszédet használták. A vizsgálatához 5-5 perces beszédmintákat rögzítettek magyarul, azaz anyanyelven és néhány héttel később angolul, azaz az első idegen nyelven. A diákoknak mindkét nyelven a filmekről kellett beszélniük. A téma egyébként illeszkedett a tanulók érdeklődési köréhez, a kísérletet megelőzően ők választhatták ki három lehetőség közül.

A beszédprodukciónak vizsgálata a beszédet megelőző tervezési folyamatra s magára a létrejövő nyelvi produkumra irányult. Vizsgálták az életkor szerepét, a beszédprodukciónak jellemzőit a két nyelvben, elemezték az anyanyelvi és az idegen nyelvi folyamatok összefüggéseit. Mind a két nyelv beszédmintáiban egyértelműen kimutatható volt az életkor hatása, tehát az, hogy a tanulók négy tanév alatt mind az anyanyelv, mind az angol nyelv területén határozottan fejlődnek az adott intézményben.

Az egyik legáltalánosabban elismert beszédprodukciónak modellt Levelt dolgozta ki. Laczkó Mária ezt a modellt használta vizsgálatában. Levelt modellje a beszéd szándékától az artikulációig terjed. Az artikulációt a gondolat megtervezése, valamint az annak megfelelő nyelvi forma hozzárendelése előzi meg. Ezek a folyamatok egymással párhuzamosan, egy időben zajlanak. A beszédszándék megszületése és a kivitelezés két szakaszban megy végbe, ezek a makrotervezés és a mikrotervezés szakaszai. A makrotervezés szakasza a pragmatikai, szemantikai és a szintaktikai tervezést jelenti. A konkrét nyelvi szerkezetek kiválasztása az ezt követő, úgynevezett mikrotervezési szakaszban történik. A kommunikációs helyzetekben a beszélgetés menetének, az érdeklődésnek, a beszédpartnerek reakcióinak követ-

kezében az artikuláció módosulhat, a beszélő elterhet eredeti szándékától.

A beszédet megelőző makrotervezési és mikrotervezési folyamatok elemzéséhez először el kellett különíteni az azokat mutató, azokra utaló nyelvi jelenségeket az egyes beszédmintákban. A makrotervezés a 15 és a 18 évesek anyanyelvi beszédmintáiban részben azonos, részben különböző volt. A tervezés ezen szakaszát – többek között – a közbevetések vizsgálatával elemezték. Az idősebb tanulóknál a közbevetések hosszabb szövegrészek, összefüggő gondolatsorok között is megjelentek, a visszautalások is gyakoribbak náluk; a 15 éveseknél a közbevetések csak egy-egy gondolon belül jelentek meg. A közbevetések a mennyiségi mutatókon kívül minőségükben is különböztek. Az egyetlen gondolat nyelvi struktúrájába ékelődő közbevetések tipizálása különösen tanulságosnak bizonyult. Mindkét korcsoport beszédprodukciónak megjelentek azok a közbevetések, melyek funkciója a gondolkodási szünetekhez hasonlít, a beszélgető partnerhez intézett kérdések, valamint a közbevetett kérdések, melyek a téma további folytatásához kapcsolódnak. Kizárólag a 18 éves korosztályra voltak jellemzőek az érzelmi közbevetések és a közbevetett megjegyzések. Az alanyváltások mindkét korcsoport beszédprodukciónak megjelentek, bár számuk eltérést mutatott. Szórendi hibák is tapasztalhatók voltak, különösen az alany és a tárgy fordult elő rossz helyen. A 18 éves tanulók esetében kimutatható volt, hogy az alanyváltás oka főként az volt, hogy magyarul, értelmezni próbálták a korábban elhangzottakat. A makrotervezésnek a magyarban megmutatókozó különbségei azt bizonyították, hogy a 18 évesek határozottan előrébb járnak az anyanyelv-elsajátításban, mint 15 éves társaik.

A magyar nyelvű beszédmintákban megjelenő, az egyes tanulókra jellemző makrotervezési folyamatok az angolban főként az idősebbeknél jelentek meg hasonló módon, tehát azoknál, akik egyébként az idegen nyelv tanulásában előrébb járnak. Mindebből az következik, hogy a nyelvismeret magasabb szintjén a beszédet megelőző makrotervezési folyamatok az idegen nyelvben hasonlóan alakulnak, mint a magyarban.

A mikrotervezés elsősorban a nyelvi struktúrákban zajlik. A makrotervezés folyamataihoz hasonlóan a mikrotervezés is részben azonos, részben különböző volt a 15 és a 18 évesek magyar beszédprodukciónak. A tanulókról életkortól függetlenül elmondható, hogy többször nehézséget okozott nekik a helyes nyelvi forma megtalálása. Az ismétlések száma a 18 éveseknél magasabb volt. Mivel ez a beszédben gondolkodási

szünetként funkcionál, arra következtethetünk, hogy a két korcsoportnak jelentősen eltérnek a beszéd közbeni gondolkodási, tervezési műveletei. Az ismétlések a 15 éveseknél gyakran szünettel szerepeltek, az idősebbeknél inkább szünet nélkül. A fiatalabbak sokszor még az ismétlés után sem találták meg a megfelelő nyelvi formát, az idősebbeknek ezzel szemben határozottan segítettek az így nyert gondolkodási szünetek. A megismételt gondolatok száma nem különbözött a két korcsoportban. A fiatalabbakra az volt jellemző, hogy a gondolatokat azonos formában ismételték, az idősebbek általában változtattak rajtuk. Ez a tény utal egyrészt a tervezési folyamatok különbözőségére, másrészt a szóhasználatbeli, szókincsbeli különbségekre is. Megfigyelhető volt, hogy a két korcsoport beszédprodukcióiban inkább az idősebbekre jellemzőek az összetettebb megnyilatkozások, s ők voltak azok, akik többször korrigálták mondanivalójukat. A fiatalabbak főként nyelvtani hibákat javítottak, a 18 évesek inkább lexikai korrekciókat hajtottak végre.

Az idegen nyelvben a mikrotervezés folyamatai több ponton hasonlóságot mutattak az anyanyelvi folyamatokkal. Különbőség mutatkozott viszont a korcsoportok között a megismételt gondolatok számában. Szintén eltérés, hogy az angolban az idősebbek számára is nehézséget okoztak a hosszabb, összetettebb megnyilatkozások, nem csak a 15 éveseknek volt ez problematikus.

A két korcsoportban nagyjából mindkét nyelven megegyezett a grammatikai hibák száma, a két nyelv között viszont igen nagy volt a különbség. A tanulók az angolban több és többféle nyelvtani hibát vétettek. Ezen hibák részben összefüggtek az interferencia jelenségével, tehát azaz, hogy az anyanyelv szerkezetei hatnak az idegen nyelvben használt struktúrákra, s ez időnként hibázás forrása lehet. A hibák egy másik része az anyanyelvi spontán beszédben megjelenő hibákkal mutatott hasonlóságot.

A töltelékelemek aránya szintén független volt az életkortól, a nyelvtől viszont függött. A magyarban nagyon magas volt az arányuk, az idegen nyelvben ezzel szemben alacsony.

Ezen rész összegzéseként Laczkó azt állítja, hogy a különböző életkorokban a makrotervezési műveletek kevesebb hasonlóságot mutatnak egymással az egyes korcsoportokban, mint a mikrotervezés műveletei.

A tervezés elemzését követően magának a nyelvi produktumnak az analizálása következett. A két korcsoport spontán beszédmintáit mennyiségi elemzésnek vetették alá, s azt tapasztalták, hogy azok életkortól függően igen nagy külön-

séget mutattak. Az idősebb korosztály tagjai több tartalmas szót használtak, és megnyilatkozásaik is hosszabbak voltak. Ugyanezen mennyiségi mutatók jóval magasabbak voltak az anyanyelv esetében, mint az angolban.

A kvantitatív vizsgálatot kvalitatív elemzés követte. Az elemzés egyik tárgya a spontán beszédprodukciónban megfigyelhető véleménynyilvánítás, pontosabban annak nyelvi kifejeződése. Az egocentrikus szekvenciák, azaz a véleménynyilvánítás eszközei igen különbözőek voltak a két korcsoportban. A különbség az angol nyelvű beszédprodukciónk esetében még nagyobb volt, mint a magyarban. A bonyolultabb, választékosabb kifejezések ritkábbak, a fiatalabbakra egyáltalán nem jellemzőek. A magyarban és az angolban is ugyanaz a szekvencia volt a leggyakoribb: magyarul a *szerintem*, angolul az *I think*. Ezen gyakran használatos szekvenciák a fiatalabb korcsoport beszédprodukciónjában gyakran töltelékelemként is szolgálnak.

A tetszésnyilvánítás kifejezéséhez használt szavak, szerkezetek elemzése azt mutatta, hogy a magyarban nagy különbség van a 15 és a 18 évesek között. Az idősebbek többféleképpen tudták kifejezni véleményüket, de a leggyakoribb lexikai elemek azonosak a két csoportban: *érdekel, tetszik*. A szlengre jellemző, igénytelenebb formák (*bejön*) főként a fiatalabbakra voltak jellemzőek, az igényesebb, a tetszésnyilvánítás mellett egyéb jelentéstartalmat is hordozók az idősebbekre. Laczkó a fentiekhez hasonló eredményt kapott az angol nyelv esetében is, az életkori eltérések ugyanúgy alakultak, bár – mint ahogyan azt várni lehetett – a tanulók a magyar beszédmintákhoz viszonyítva jóval kevesebb szerkezetet használtak az angolban, s hiányoztak a választékos formák.

A mellékneveket és a minősítést kifejező egyéb szerkezeteket is vizsgálták, s arra a következtetésre jutottak, hogy a minősítés kifejezésének vizsgálatában a melléknevek közül a minősítő melléknevek számának és gyakoriságának megfigyelése a leginkább célravezető. A 18 évesek a minősítő mellékneveket többféle jelentéstartalom kifejezésére használták. A fiatalabbak kevésbé választékos és kifejező mellékneveket alkalmaztak. Az idősebbek angol nyelvű beszédprodukciónja ebből a szempontból sokkal inkább hasonlított a magyarra. A 15 évesek inkább a hangzásukban egyszerű, valószínűleg könnyebben megtanulható fajtajelölő mellékneveket használták.

A minősítő szerkezetek elemzésének legfontosabb eredményei a következők voltak: a magyarban mindkét korcsoportban az igei alaptagú szintagmák voltak a leggyakoribbak, ezután kö-

vetkeztek a névszói alaptagú szintagmák, a predikatív szerkezetek és az állandósult szókapcsolatok, a szólások száma volt a legkevesebb; a szerkezetek száma az angolban kevesebb volt, de a gyakorisági sorrend hasonló, különösképpen a 18 évesek esetében; az idősebbek gazdagabb jelentéstartalmakat fejeztek ki a szerkezetekkel; mindkét életkori csoportban előfordult, hogy a szólásokat pontatlanul idézték.

Laczkó Mária az anyanyelvi spontán beszédprodukciókban előforduló szükségtelen idegen szavak használatát is vizsgálta. A vizsgálat alapján kimondható, hogy ezek főként a fiatalabb korcsoportra jellemzőek. Az ilyen szavak túlzottan gyakori használatát a média, a szórakoztatóipar és a filmek nyelvfejlődésre gyakorolt hatásával magyarázta.

A beszédprodukcióval foglalkozó rész összegzőképpen azt állíthatjuk, hogy az idegen nyelvi beszéd fejlődésének folyamatai sok tekintetben hasonlítanak az anyanyelv elsajátítására, lényegében követik azt, emiatt a magyar nyelvi beszédprodukció tudatos és módszeres fejlesztése pozitívan hat az idegen nyelvi beszédre is.

A kötet második nagy egysége az olvasott szöveg megértésének vizsgálatát mutatja be. Az elemzés legfontosabb szempontjai itt is az életkor és a nyelv, illetve az, hogy az anyanyelv tendenciái érvényesülnek-e az angol nyelvű írások megértésében. Ezek mellett foglalkoztak azzal is, hogyan hat a szöveg típusa a megértésre.

A tanulóknak mindkét nyelven három-három különböző típusú szöveget kellett elolvasniuk, majd írásban számot adniuk arról, mennyire értették meg azokat általánosságban, s mennyire voltak világosak számukra az egyes részletek. A szövegek általános megértésének vizsgálatához azt kérték a tanulóktól, hogy adjanak azoknak találó címet, az egyes mozzanatokra pedig kérdések vonatkoztak. A vizsgálat során nyílt végű kérdéseket alkalmaztak, hiszen a korábbi tapasztalatok azt mutatták, hogy a feleletválasztós tesztek nagymértékben javítják az eredményeket, így valószínűsíthető, hogy torz képet adnak a megértésről. A szövegeket minden esetben egyszer olvashatták el a diákok. A kérdésekhez a magyar nyelvű teszt esetében nem használhatták a szöveget, az angolnál igen. A szövegértési feladatok kérdéseit az adott nyelven kapták meg a diákok, s a válaszokat is azon várták.

A vizsgálatban használt szövegtípusok a következők voltak mindkét nyelven: narratív szöveg, mely az időbeliségen alapul, s lineáris szerveződésű; ismeretközlő szöveg, leírás, mely összehasonlításokra épül; kommentár típusú újság-

hír. Laczkó azért választotta ezeket a szövegtípusokat, mert úgy gondolta, hogy a tanulók ezekkel találkozhatnak középisoklás éveik során, megértésük így kulcsfontosságú.

Mindkét nyelven és mindkét életkori csoportban a narratív szövegeket értették legjobban. A szövegegész globális értésén kívül a történetek lényeges mozzanataira is emlékeztek a tanulók. Még a 15 évesek szövegértési teljesítményét is elfogadhatónak értékelte Laczkó. Úgy gondolta, hogy a jó eredmények oka, hogy a könnyen átlátható szerkezet segítette a vizsgálati személyeknek az olvasottak pontosabb felidézésében. A leírásokat sokkal kevésbé sikeresen értették meg a tanulók. A leírásban az összehasonlított tulajdonságok közötti kapcsolatok felismerése bonyolult struktúrát eredményezett, így a lényeg kiemelése igen nehézkessé vált. A leggyengébbnek az újsághírhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszok bizonyultak. Az újsághír esetében keveredtek az elbeszélő és a leíró elemek, valószínűleg ezek párhuzamos feldolgozása okozott nehézséget.

A szövegekben található egyszerű információk, valamint az ok-okozati viszonyok megértésének vizsgálata igen erőteljesen mutatja a szövegtípusok megértésének nehézségi fokozatait, tükrözi a fent már bemutatott sorrendet. Az egyszerű információk megértése mindegyik szövegtípus esetében jobb volt, mint az ok-okozati viszonyoké. Ez utóbbiak megértése mindkét nyelv esetében összefüggést mutatott az életkorral, tehát az idősebbek jobban teljesítettek ugyan, de a különbség nem volt nagy. Az egyszerű információk felidézését igénylő kérdéseknél főként a 15 éves korosztálynál fordult elő, hogy hiányzott a válasz. Az ok-okozati viszonyok megértésében mind a 15, mind a 18 éves korosztály tagjai esetében különösen nehéz volt a kikövetkeztethető logikai viszonyok feltárása és a tanulás vagy a végkövetkeztetés megfogalmazása. Az összes tanulóra igaz, hogy az ok-okozati viszonyok sikeres megértését a bonyolult szerkezetek sokkal jobban megnehezítették, mint a nehéz szavak (például az archaikus jellegűek). A nehezen érthető szavak, szószervezetek, idegen szavak inkább a 15 éves korosztály tagjainak okoztak nehézséget. A tanulók általában nehezen értették a mondatok és a tagmondatok közti referenciális viszonyokat. Szintén gondot okozott, ha egy gondolat egyes összetevői a szövegben térben távol helyezkedtek el egymástól. A leírás, azaz összehasonlítás esetében a párhuzamos információk megértése bizonyult a leginkább problematikusnak. A kommentár pontos megértéséhez a tartalmi összefüggések és a logikai kapcsolatok átlátása is szükséges lett

volna, főként az utóbbi okozott nehézséget a tanulóknak.

A vizsgálat eredményei rámutattak arra, hogy a megértés anyanyelvi tendenciái visszatükröződnek az angol nyelvű szövegértés tendenciáiban is. A 18 évesek az angol és a magyar nyelvű szövegeket hasonló mértékben és módon, azaz hasonló hibákkal, nehézségekkel értették meg. A fiatalabbak eredményei erőteljesen különböztek a két nyelv esetében az anyanyelv javára. A három szöveg közül az angolban is az elbeszélő jellegű volt a legkönnyebb a középszintűek számára. A magyarral ellentétben nemcsak a szintaktikai szerkezetek összetettsége, hanem a lexikai tényezők is erősen nehezítették a szövegértést. Különösen a fiatalabbakra volt jellemző, hogy nem tudtak a szövegkörnyezetből következtetni egy-egy ismeretlen, számukra új szó jelentésére.

Nem meglepő, hogy az angol nyelvű szövegek megértésében a 18 évesek általában sokkal jobban teljesítettek fiatalabb társaiknál, megdöbbentő azonban, hogy az anyanyelv esetében ez a teljesítménynövekedés nem volt megfigyelhető. Laczkó úgy gondolja továbbá, hogy a teljesítmények mindkét életkori csoport, s mindkét nyelv esetében elmaradnak a kívánatostól, ennek egyik bizonyítékeként említi, hogy még – az egyébként a legkönnyebbnek számító – narratív szövegek megértése sem volt problémamentes.

Az egyes tanulók eredményeit vizsgálva elmondható, hogy azok, akik az anyanyelvi szövegértési tesztben jobban teljesítettek, többnyire jobbak voltak az angol nyelvűben is. Azok, akiknek beszédprodukciója a fent bemutatott mutatók

alapján jobbnak bizonyult, az olvasott szöveg értésében is eredményesebben teljesítettek.

Összegzésként elmondható, hogy Laczkó Mária fent már bemutatott hipotézisei az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszédprodukcióval; az anyanyelven és idegen nyelven olvasott szövegek megértésével; valamint a beszédprodukció és a szövegértés közti lehetséges összefüggésekkel kapcsolatban a kísérletek eredményei alapján a legtöbbször helytállóknak bizonyultak.

Sajnálatos, hogy a kötetet rendkívül apró betűkkel nyomtatták, ez nagyban megnehezítette az olvasást. Az ábrák, grafikonok eredetileg valószínűleg színesben készültek, s a kiadásban alkalmazott fekete-fehér nyomtatás miatt kissé nehezen értelmezhetők az olvasó számára. A könyvben több kisebb hibát is találtam, ezek közül az egyik leginkább szembetűnő, hogy a 17. ábra egyszerűen hiányzik a 106. oldalról.

Összességében úgy gondolom, hogy a könyv olvasása rendkívül hasznos és tanulságos lehet a magyartanárok, a szülők és a tanárképzésben részt vevők számára is. A kötet szerzője nem elégszik meg csupán a helyenként kifejezetten szomorú következtetések levonásával, hanem ezen túlmenően a tanítási-tanulási folyamat tervezésében, alakításában kiválóan felhasználható iránymutatókat is megfogalmaz mind a beszédprodukció, mind a szövegértés fejlesztésével kapcsolatban. A vizsgálatban diagnosztikus céllal használt kitűnően átgondolt és részletesen bemutatott feladatok, feladattípusok nemcsak az iskolai felmérésekben, hanem a mindennapos oktató munkában is alkalmazhatók.

## A. Jászó Anna

### Amit az egyetemisták nem tudnak

#### *Folyt ~ fojt*

Volt egy kis zavar e körül a két szó körül a napokban. A *folylík* igét *ly*-nal kell írni, viszont a *fojt*, *elfojt*, *megfojt*, *beléfojt* igét *j*-vel. Hernádi Sándornak voltak jó kis példamondatai a két alak megkülönböztetésére, most is emlékszem egyikre: Itt valami sav folyt, a gőze még most is fojt. Elég nagy szégyen, hogy a tüntető egyetemisták nem voltak tisztában a két ige különböző helyesírásával. (Emlékeztetőül: „bár belénk próbálták *folytanni* a szót” – ezt írták, ráadásul egy jól látható táblára.)

A közhiedelem úgy tartja, hogy az *ly* és a *j* különbsége mechanikus, nincsenek szabályok, ezeket az eseteket be kell magolni. Ez azért nem így van, léteznek fogódzók, nyugodtan mondhat-

juk, hogy szabályok. Ilyen a következő tanács: a toldalékok nélküli egyszerű szavakban *t* előtt és *r* után *j*-t írunk: *sújt* 'üt', *fojt*, *sejt*, *rejt*, *ejt*, *fejt*, illetve *cserje*, *orja*, *perje* (fűféle), *sarjú*, *tarja*, *varjú*. A Hernádi-féle mondatokkal jól be lehetett gyakorolni ezeket az eseteket: Cipel az szörnyű súlyt, akit nagy csapás sújt; Rúgó ló sokszor tulajdon mesterét sújtja agyon (az efféle mondatokon jókat nevettek a diákok, de egy életre meggyeztek a kritikus szavak helyesírását). Azt is meg kell figyelni, hogy a *j* utáni *t* a tőhöz tartozik, ezzel szemben a *folylí* már múlt idejű alak, a múlt idő jele van rajta, a *súlyt* főnév tárgyragos, az *ly* tehát a tövet zárja. „A *folytán*, *folylí*at, *folylí*on szavak nem kivételek, hanem toldalékos alakok: a *fo-*

lyik ige származékai” – írja Szemere Gyula Helyesírási segédkönyv a középiskolák számára c. ma is használható, aprólékos tanácsokat, hézagmentes ismereteket adó segédkönyvében.

Hasonló buktató a *rejtélyes* szó írása, de ha ismerős a *t* előtti *j* szabálya, akkor nem lehet elrontani; persze szükségeltetik némi szóelemzési ismeret. (Zárójelben jegyzem meg, hogy több diplomás emberrel is beszéltem, s egyikük sem hallott a fenti szabályról.)

Nemrégiben a *tavaly* írása okozott gondot egy általános iskolai kislánynak (nem egyetemistának). Régen úgy tanítottuk, hogy őt [aj]-nak hangzó szót írunk *ly*-nal a végükön, ezek: *tavaly*, *bivaly*, *guzsaly*, *karvaly*, *padmaly* ’vízmosta üreg’. Egyébként ha *aj*-t hallunk, akkor *j*-t írunk, vagyis az *aj* végződés általában *j*-vel írandó: *kacaj*, *olaj*, *robaj*, *sóhaj*, *szilaj*, *talaj*, *tolvaj*, *tutaj*, *zsvaj*.

Jól megjegyezhető szabály a következő: ha az egytagú szavak végén *j*-t ejtünk, általában *j*-t írunk: *baj*, *díj*, *fáj*, *fej*, *haj*, *zaj* és még sok szó. Kivétel tizenkét szó, ezekben *ly*-t kell írni, s ezeket egyszerűen meg kell jegyezni: *gally*, *hely*, *mely*, *mély*, *ily(en)*, *mily(en)*, *oly(an)*, *boly*, *foly(ik)*, *moly*, *súly*, *siúly* (betegség). Tehát: Eltapszott egy bolyt. Sapkáján lóg egy bojt. Régies szó a *gaj*, ezt *j*-vel kellett írni, jelentése ’rög’, a szólásban ez szerepel: valami gajra megy, vagyis tönkremegy; itt sem szabad *ly*-t írni, ez történetesen egy televíziós vetélkedőben fordult elő (érdekes, hogy a *Magyar szólások és közmondások szótára* szlengesnek minősíti ezt a szólást, Tinta Könyvkiadó, 2003). Tehát a *gally* ’faág’, de *gaj* ’rög, göröngy’ – jegyezzük meg legalább a szólás miatt.

Még két szabályt érdemes felidézni, bár egy kissé hosszadalmasak.

Ha az utolsó szótag végén *áj*, *ej*, *éj*, *oj*, *öj*, *uj* hallatszik, akkor általában *ly*-t írunk: *akadály*, *geregy*, *borbély*, *fogoly*, *bögöly*, *paszuly*. Kivétel pl. a *muszáj*, a *dőrej* és a *papagáj*.

Ha *ja*, *je*, *jag*, *jeg*, *jog*, *jög* elemet ejtünk, akkor általában *ly*-t írunk: *boglya*, *gereblye*, *hólyag*, *bélyeg*, *mosolyog*, *hömpölyög*. Itt kevés a kivétel, de rendszeresen elrontják: a *bója* (vízi jelzőeszköz), a *héja*, a *tuja* és a *sajog*, a *zsvajog* tehát *j*-vel írandó, pl. *Zsvajogó természet*.

Nagyon fontos szabály, hogy a toldalékokban mindig *j* van: *kapuja*, *adja*, *verje*, *várjon*. Ezt is tanítani kell. A szó elején pedig egyetlen esetben van *ly*, ez a *lyuk* és származékszavai. Jó kis példamondatok: Miközben az ajtót csukja, lehull fejjéről a csuklya; Foglya fogja magát, és kiáltozni kezd.

Igaz, van néhány olyan szó, amelynek *ly*-ját nem tudjuk szabályhoz kötni, ezeket valóban be kell magolni: *béklyó*, *golyó*, *kályha*, *selyp*, *sólyom*, *vályú* stb.

Régi tanároknak volt egy jó tanácsuk: ejtsd ki *l*-lel a szót, és ha természetesnek hangzik, akkor *ly*-nal kell írni. Ha tehát a [vályú], [kölök] ejtés elfogadható, akkor biztosan *ly* van a szóban. A *majom* biztosan *j*-vel írandó, hiszen *l*-lel más szó. Ennek a tanácsnak az a reális alapja, hogy vannak olyan nyelvjárásaink (pl. a nyugat-dunántúli ilyen), amelyekben *l*-et ejtenek *ly* helyett, ezekben működik ez a szabály. Az a tapasztalatom, hogy ez a tanács működött a nem *l*-ező területeken is, idős emberek emlékeznek rá, én is tanultam az elemiben. Mivel valóban nyelvjárási alapja van, kivették a kézikönyvekből, kitörölték a tanárság emlékezetéből. Szemere kézikönyve sem említi.

Nagyon hasznos volt annak idején Szemere Gyula helyesírási segédkönyve, és nagyon hasznosak voltak Hernádi Sándor példamondatai. Sokszor humoruk, furcsaságuk miatt ragadtak meg a tanulók agyában.

Arra kívántam felhívni a figyelmet, hogy az **ly** és a **j** körében is vannak megtanítható és megtanulható szabályok. Az a sejtésem, hogy a szabálytanítás eléggé kiment a divatból (a *tavaly* írását és a vele kapcsolatos szabályt nem ismerő kislány nem elsős, hanem nyolcadikos és kitűnő tanuló volt). Sejtésemet megerősíti Goór Judit magyartanár cikke az anyanyelv tanításának elhanyagolásáról (*Magyar Nemzet*, Ha hiányzik az anyanyelvi kód, 2013. jan. 28.). Rendkívül sokat ártott a helyesírási szabályok tanításának az a hivatalos-tudományos helyről hangoztatott felfogás, miszerint lényegtelen, hogyan ír a gyerek, az a fontos, hogy megértsék, hogy létrejöjjön a kommunikáció.

Tulajdonképpen itt két probléma van: egy szemléletbeli és egy módszertani.

Hamis szemlélet az, hogy a kommunikáció minősége lényegtelen: a gyerekek személyiségi joga az akárhogyan beszélés-írás; ha a tanár javítja beszédét-írását, akkor még a családját is megsérti. Az efféle „elméletek” nem emberbarátok, hanem emberellenesek, tudniillik a magára hagyott, műveletlen gyerekek csökkenek jövőbeli tanulási és munkavállalási esélyei. Szélsőséges esetekben már a kommunikációt akadályozza a szokatlan íráskép.

A módszerbeli probléma komolyabb, s egyszerű hosszabb kifejtést kívánna. Minket még úgy tanítottak, hogy elmagyaráztak valamit, megértettük, megtanultuk, s a megértett ismeretet jól begyakoroltuk, azaz folyamatosan ismételtük (az

ilyen gyakorlás mindig a szabály felidézésével kezdődött, azaz tudtuk, mit csinálunk). A tanár magyarázat közben használta a táblát, áttekinthető és olvasható vázlatot írt a táblára, amit mi leírtunk a füzetünkbe. Menet közben megtanultunk definíciót alkotni és vázlatot írni. Most ezek a lépések kimaradnak, a gyerek munkafüzetben vagy feladatlapokon, teszteken gyakorol, sokszor elméleti ismeret nélkül. Valami csak megragad az agyában. Például többször „dolgoztam” együtt gimnáziumi felvételre készül – egyébként kitűnő tanu-

ló – kislányokkal. Igen hálásak voltak, mikor elmagyaráztam egy-egy feladat hátterét, például a fenti *ly*-os szabályokat.

Szomorúnak tartom, hogy az iskolarendszerben nem derül ki a gyerek botrányos helyesírása, az érettségít is le lehet tenni botrányos helyesírással, az enyhe javítókulcs megengedi. Az egyetemre is be lehet jutni botrányos helyesírással, hiszen emelt szintű érettségít nem minden tárgyból tesznek a jelöltek, csak a kiemelt szakjukból. Lenne itt tenivaló bőven.

**A fenti cikk szerzője, Adamikné Jászó Anna professzor asszony március 15. alkalmából a Magyar Érdemrend tisztikeresztje (polgári tagozat) kitüntetésben részesült. A Magyartanítás valamennyi olvasója és munkatársa nevében őszintén gratulálunk!**

## KÖNYVSZEMLE

### Éber nyelvőr

#### Dóra Zoltán új könyvéről

Talán nem irodalmi illetlenség Arany János verssorának (Magányban) átigazítása, ekképpen: Ébren a nyelvészgond virrasztva mécsel. Dóra Zoltán ugyanis élénken, szüntelen figyelemmel kíséri nyelvünk állapotát, a nyelvhasználati változásokat. Válaszai nem öncélúan tudományoskodók, – kifejeződik bennük a nyelv és birtokló iránti tisztelet, a felvilágosító, segítő szándék. Erről tanúskodik legújabb könyve: *Nyelvünkéről, nyelvünkért* (Vác, 2012).

A fejezetcímek felidéznek az olvasóban a gazdag tematikát: *Helyesen!, A nevekről és helyesírásukról, Grammatica sacra, Vélemények, viták, könyvismertetések, Szavak és szólások.*

Közléseinek, megállapításainak alapja a magas szintű műveltség, a naprakész szakirodalmi tájékozottság és a lendületes kutató szellem. Sokat merít konkrét egyéni élményeiből, s a látszólag egyszerű, mindennapi nyelvi eseteket, adatokat is precíz etimológiai, nyelvtörténeti levezetéssel minősíti. A *Povédál* című írásában ez áll: „Jó másfél évtizeddel ez előtt... részt vettem a kiránduláson.” A szó értelmezéséhez felhasználja szlovákiai tapasztalatát, a szlovák–magyar szótárt, az etimológiai szótárt, az értelmező szótárt. Hasonló módon jár el például a *Törek és a törköly* (ez az írás címe) jelentésének tisztázásában is. A *Barbárok*-ban is összekapcsolja tapasztalását („Ismerősömmel arról beszélgettünk...”) a tudományos háttérrel.

Ez a két forrás kiegészül több írásában irodalmi példák bemutatásával. Ez nemcsak a hitelességet, a meggyőzést erősíti, hanem a stílust is élénkíti.

A szerző nyelvszemléletével, a nyelvvelés szerepével több írás foglalkozik. Az ezekből idézett gondolatok mutatják be felfogását. (*Kell-e védeni a nyelvet?* – „Éljen hát minden nemzet a nyelvében, s akkor a nyelvek is élni fognak.” A *szavak ősvényein* – Ismerteti Grétsy László ezen című könyvét, s tisz-

telettel vallja a „vérbeli nyelv művelőnek”, „mesterének” nézeteit. *Nyelv művelés régen és ma* – Ebben is idézi Grétsy Lászlót, s azonosul céljával: „– mind az iskolai anyanyelvi oktatásban, mind az iskolán kívüli ismeretterjesztésben erősödjék meg a nyelvi hagyományok ápolása, ébren tartása, felélesztése.”

*Édes anyanyelvünk* – „A nyelv művelés tehát, ahogy Lőrincze Lajos vallotta, határtalan, Grétsy Lászlótól kölcsönözve pedig nemzetközpontú.” Bár lelkes nyelvvédő, de elítéli a *Nyelvi álokoskodást*.

A nyelvi adatok megítélésében körültekintő, normafelfogása rugalmas, kerül a „jó vagy rossz” merev állásfoglalást. (*Az energiavámpír nyomában* – „Nem üdvözöljük felbukkanását, ám útját sem igen állhatjuk a terjedésének.”) Nem tilt, nem javasol rábeszélően, helyette tanácsol. Ez az ún. emberközpon-tú nyelv művelés módszere. A társadalmi kommunikáció, a (művelt) nyelv szokás, az úzus (Lőrincze) gyakorlata, igénye a meghatározó a nyelv védelemben, a nyelv fejlesztésben, a nyelvi tervezésben.

A széles körű ismeretterjesztést szolgálja a tematikai gazdagság (helyesírás, nyelvhelyesség, stílus, nyelvtörténet, érintkezéskultúra). Az aktuális és elemzett példák nemcsak a mai nyelvállapotról, nyelvhasználatról adnak hiteles képet, hanem kultúr-történeti, szociológiai körvonalakat is felrajzolnak. Például a helyi (váci) szellemi életéről. Izgalmasak azok az írások, amelyeket az ottani újságok cikkei vagy elhangzott előadások ihlettek vitára. (Ezekben a válaszokban válik nagy erénnyé Dóra Zoltán higgadt, tárgyilagos, tudományosan megalapozott, segítő szándékú magatartása.)

Ismétlődő vitatéma a nyelvrokonság. Dóra Zoltán felkészülten száll szembe a különböző téves, divatos felfogásokkal. „... a kiolvasható elkötelezett hazafisággal, a magyar történelem értékeihez való ragaszkodással teljesen azonosulok, de a cikkírónak

a nyelvtudományt érintő téves felfogásától szakmai okok miatt el kell határolódnom.” (*Még egyszer a finnugor nyelvrokonságról*)

Időszerű és tiszteletreméltó vállalkozása a szerzőnek a szakrális témák feldolgozása. Célja elsősorban a szóhasználati helyesség bemutatása, az eligazodás. Ennek okát így fogalmazza meg: „A tájékoztatatlanságnak fő oka az évtizedeken keresztül háttérbe szorított vallási nevelés. Ennek káros következményei elsősorban erkölcsi téren mutatkoztak meg, de az általános és az anyanyelvi műveltség is csorbát szenvedett.” (*Plébános és káplán*)

Olvashatunk grammatikai magyarázatokat. („*Aki élz és uralkodol...*” – *Az uralkodol* alakról) Vannak helyesírási útmutatók. (*Csakis egybe – a görögkatolikus szót*)

Az e témához tartozó írások többsége a szójelentést mutatja be, amelyeket a címek is jeleznek. („*Egyházfik*” és „*tiszteletes urak*”, *Ima vagy imádság, Malasztal teljes, Paxolás, Plébános és káplán, Pünkösdszombat*)

Nemcsak szakrális, hanem általános nyelvtörténeti érdekesség a tegező-nemtegező formák kialakulása, használata.

A *Helyesen!* című fejezet témamegjelölése talán így lett volna pontosabb: *Helyesen és stílusosan!* A szerző ugyanis nemcsak a szorosabb értelemben vett nyelvhelyességi szempontok szerint elemez, hanem körütekintően mutatja be a stilisztikai megjelenést, minősítést is. Pragmatikus cél vezérli: segíteni akarja

olvasóit abban, hogy a nyelvhasználat során törekedjenek a kommunikatív helyénvalóságra, a kifejezőmód adekvátságára. Ez a motivációja a nyelvi illetékes tanácsainak is. (*Lesz egy sör!* „... a nyelvi megnyilatkozásban nemcsak a gondolatok fejeződnek ki, hanem a beszélő lelki-érzelmi világa is feltárul.”)

Visszatérő témája az idegen szavak indokolatlanul széles körű elterjedése. (Pl. *Referens*) Rendkívül időszerű, figyelemfelhívó a megállapítása: „Ma mintha a magyarítás fordítottjával szembesülnénk.”

Az *Aki, ami, amely* (íráscím) használatában ma – főleg a sajtóban – szinte az ad hoc megoldás jellemző. Grammatikai áttekintése pontos. Talán kiegészítette volna azzal a terjedőben lévő eljárással, hogy a logikai egyeztetésben a gyűjtőnév után a vonatkozó névmási kötőszó többes számú alakja jelenik meg. (Egy színész nyilatkozatából: „Olyan *családban* nőttem fel, *akik* szeretik a zenét.” Rendőrségi tudósítás: „Elfogták azt a *házaspárt*, *akik* betöréseket követtek el.”)

Olvasmányosak azok az írások, amelyekben a nyelvi elemzések argumentációja kiegészül bibliai utalásokkal, helytörténettel. (*Péter és Pál, Oberländer*)

\*

Van-e értelme a nyelvművelésnek? – kérdezik pró és kontra. Dóra Zoltán szép könyve határozott jó választ ad. Ezt az olvasó biztosan megleti majd.

*Koltói Ádám*

## Boda István Károly – Porkoláb Judit: A hipertext paradigma a szövegtanban és a stilisztikában *Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2012. 234 o.*

A szövegértés és -értelmezés új útjait járhatjuk be a témában már hosszú ideje publikáló szerzőpáros jóvoltából. A cím bizonyára sokak számára kissé ijesztőnek tűnik, de hadd nyugtassak meg mindenkit: a komoly tudományos háttér igencsak gyakorlatias és a közoktatásban is hasznosítható eljárásmodot rejt.

Mindenekelőtt arról, hogy mit is jelent a *hipertext*, másképpen a *hiperszöveg*. Ahogy a bevezetőben olvassuk: „A hipertext korlátlan mennyiségű információ hatékony hozzáférést teszi lehetővé, miközben semmi sem korlátozza a visszakeresés pontosságát és teljességét.” Három alapvető elven alapul, melynek kulcsszavai a csomópont, a link és a böngészőprogram segítségével végrehajtható úgynevezett bejárás. Ezt hallván először a világhálóra gondolunk, pedig a hipertext fogalma korábbi, és többek között a CD, a CD-ROM és a DVD sajátos alkalmazásával is összefügg. Mára mindezek valóban kiegészülnek a számítógép és az internet nyújtotta végtelen lehetőségekkel. A hipertext szó szerinti értelme: 'a szövegen túli, a szövegen kívüli', s – mint látni fogjuk – bizonyos alapszövegen túli, ahhoz kapcsolódó további szövegek együttesét jelenti.

A kötet elméleti alapozással indul, melyben a szöveg és a szövegszerűség, illetve az oktatásban is használt kohézió és a koherencia fogalma kiegészül a korrespondancia és a konstingencia fogalmával. Az előbbi a valóságnak való megfelelést, az utóbbi a szövegvilág tényállásainak és a mentális modellben reprezentált tényeknek a megfeleltetését jelenti. Amíg a kohézió és a koherencia szövegek központú tényezők, a szerzők megkülönböztetik a szövegszerűség felhasználó-központú összetevőit, jelesül a szándékolttságot, az elfogadhatóságot, a hírértéket és a helyzetszerűséget.

A megértéshez közelebb visz, ha tudjuk, hogy milyen hipertextuális viszonyokat tárhatunk föl. Ilyen például a lexikon szócikke és a forrásra (pl. egy másik szócikkre) való hivatkozás, a vendégszöveg és a vendégszöveget tartalmazó eredeti szöveg, a kommentár és a kommentált szöveg, a kritika és az elemzett szöveg, valamint a vázlatok, tervek és azok kidolgozott formája. A hiperszövegekben és a hipertextuális struktúra esetében másféleképpen jelentkeznek a szövegszerűség tényezői. A szövegek kö-

zotti kohéziót a linkek valósítják meg, viszont koherenciáról nem beszélhetünk.

A hipertextuális szövegértelmezés során az alapszöveg köré felépítünk egy *hipertext struktúrát*. Ehhez először kijelölünk egy alapszöveget (pl. verset vagy bibliai szövegrészletet), amelyet értelmezni kívánunk. Majd a különböző szempontok alapján kiválasztott szövegekből korpuszt alakítunk ki, miközben a szövegek között hipertextuális kapcsolatot létesítünk. A korpuszban lehetnek elsődleges szövegek (az adott szerző további művei, kortárs szerzők művei), másodlagos szövegek (fordítások, referátumok, ismertetések) vagy metaszintű tudást leíró szövegek (szótárak vonatkozó szócikkei, tanulmányok, kommentárok).

A hipertextuális szövegértelmezés hipotézise, hogy az alapszöveg a vele hipertextuális kapcsolatban álló szövegek segítségével többféleképpen értelmezhető. Az értelmezés pedig attól függ, hogy a kialakított hipertext kapcsolatok közül mikor melyiket vesszük figyelembe. Ennek megfelelően lesznek olyan kapcsolatok, amelyek az alapszöveg összes értelmezéséhez szükségesek, míg más kapcsolatok csak bizonyos értelmezésekhez járulnak. E rövid áttekintésben a hetvenoldalas elméleti fejezetből csak néhány alapfogalom lényegét tudtuk felvillantani. A következő 150 oldal viszont már az alkalmazásáé, a gyakorlaté.

Hogyan hasznosíthatjuk az eddigi ismereteket, az újszerű elméleti alapokat? A szerzők ezt így magyarázzák: „[...] a XXI. század információs kultúrájának és technológiájának egyik legnagyobb problémája az óriási mennyiségű adat- és információtömeg feldolgozása. A probléma általánosan a következőképpen fogalmazható meg: egy adott témából kiindulva és információkeresést végezve eredményül különböző forrásból származó szövegeket (ill. szövegrészleteket, képeket stb.) kapunk, amelyek a téma meghatározott kulcsszavai alapján összekapcsolhatók, azaz hipertextuális szöveggé szervezhetőek. Az így kapott hiperszöveg azonban általános esetben nem lesz koherens, nem teljesíti a szövegszerűség korábban áttekintett kritériumait.”

Az oktatásban egyre általánosabbá váló internet-használat miatt ezek a gondok meghatározódnak, és a hozzáférhető információk feldolgozási nehézségei okozzák a diákok legtöbb szövegértési problémáját. Mindez főleg a versszövegekre érvényes. Ugyanakkor a modern versszövegek egyik alapvető sajátossága az inter-, ill. hipertextualitás, amely a különböző szövegekre történő utalások, hivatkozások sokaságában fejeződik ki. A vers értelmezéséhez megfelelő háttértudásra van szükség, és ehhez mind a hagyományos, mind az internetes források kimeríthetetlen háttér-információval rendelkeznek.

A vers- és stíluselemzések első fele – a könyv legnagyobb terjedelmű része – a funkcionális stilsztika eljárásait mutatja be a következő felépítés sze-

rint: (1) akusztikai szint (hangzás, zeneiség, verselés), (2) a szó- és kifejezőkészsétek szintje (benne részletesen a konnotáció, valamint az appercepció kognitív műveletének részletes bemutatása), (3) a szintaktikai, (4) a képi, (5) a szövegszint, végül pedig (6) a nyelven kívüli (extralingvális) jelenségek szintje. A fejezet újszerűségét az adja, hogy a gazdag példanyagot az elméleti bevezetőben rögzített módszer felhasználásával hipertextuális tudásbázissá alakítja, azaz minden verselemzési szemponthoz több példa kapcsolódik, majd a pont kiegészül valamilyen rá vonatkozó szaktudományos idézettel, elemzésrészlettel, hivatkozással (itteni szóhasználat: kommentárral), így téve eleget a hipertextualitás követelményének. Ez a kreatív módszer lehetővé teszi, hogy az olvasó saját maga szinte újraalkossa a művet, és a kommentár révén elmélyüljön az elemzés részleteiben. Például a *mondatszerkezet stilsztikája* alfejezet egyik pontja a *fordított szórend* és az *értelmező szerkezet* példájaként Arany János Szondi két apródja c. verséből idéz: „Felhőbe hanyatlott a drégeli rom, / Rá visszasüt a nap, ádáz tusa napja”. A hozzá kapcsolódó két rövid *kommentár* a következő:

„A fordított szórend (inverzió) célja a *rá*, vagyis a *drégeli romra* kifejezés kiemelése (Szathmári 2011: 10). – A *nap, ádáz tusa napja* szerkezetben a *nap* szó két különböző jelentésben fordul elő (‘égitest’ és ‘időegység’), de a *nap* konnotatív jelentése annyira erős, hogy a versmondattal appercepciója során az első (‘égitest’) érteleme is felsejlik a második, *napja* szóalak esetében – egyfajta értelmező jellegű szerkezetként –, ami egészen különössé teszi a stílushatást. (PJ–BIK [= a könyv szerzői – a szerk.]”

Ugyanítt, a *mondatszerkezet stilsztikája* alfejezetben még olyan fogalmakkal – és a hozzájuk kapcsolódó példákkal, valamint kommentárokkal – találkozunk, mint a többszörös alany, a jelzőhalmazás, a hiányos mondat, az indázó mondat, a bővíltve hullámzó mondat, a körmondat, a tompa és az éles soráthajlás. Az iménti Arany-idézethez csak rövid kommentár fűződik, de vannak olyan példák, amelyek sokkal hosszabb kiegészítést, elemzést tartalmaznak. Különösen igaz ez a *képi szint* alfejezetére, ahol a metafora, szinesztézia, allegória stb. gazdag példatárhoz mélyebb elemzések társulnak, egy-egy kommentáron belül több szaktudományos munkából származó részlettel, idézettel.

A kötet utolsó, szintetizáló fejezete összefoglalja a versek inter- és hipertextuális kapcsolatainak rendszerét. Közülük most egyetlen dolgot emelünk ki. Érdekes összefüggéseket tár föl az a táblázat, amelyik Vörösmarty Mihály *A vén cigány* c. versének elemzéseiben fellelhető utalásokat mutatja be áttekinthető formában (az utalt mű megnevezése, az utalás típusa és az utalás helye, forrása). A vizsgált elemzésekben 14 inter-, ill. hipertextuális utalás található, többek között Tompa Mihály *A madár fia*hoz, Ady Endre *A fekete zongora*, Dante *Isteni szín-*



*játék*, Juhász Ferenc *Az éjszaka képei* című művének meghatározott elemeire, amelyeket a táblázat következő oszlopa nevesít.

Befejezésül térjünk vissza magához a címhez! Egyetlen szavával még nem foglalkoztunk: ez pedig a *paradigma*. Mindebből, az ismertetett gyakorlatból hogyan lesz paradigma, azaz sajátos rendszer, szemlélet? Úgy, hogy a bemutatott eljárás mód egyfelől a műalkotások befogadásához nélkülözhetetlen nyelvi és kulturális háttértudást egységes egésznek tekinti, másfelől pedig az ismeretek folyamatos gyűjtésére és

a már megszerzett tudás kreatív alkalmazására sarkall. Tehát a legújabb technológia egyéni módon ötvöződik a klasszikus kultúra értékeivel. Ebből pedig a pályán lévő magyartanárok is hasznosítható ötleteket meríthetnek, hogy felfrissítsék szakmai-módszertani kultúrájukat, és a tanítványaik ismeretszerzési gyakorlatát, gondolkodásmódját is befolyásoló – hozzájuk közelebb álló – eljárásokkal tegyék korszerűvé a hagyományos ismeretszerzési formákat.

*Zimányi Árpád*



## ÖTLETTÁR



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

A következő játékleírásokat és a hozzájuk fűzött egyéni javaslatokat, tapasztalatokat **Kazár Ágnes** tanárnőtől kaptuk.

### **Játék neve:** A piaci kofa

**Idő:** előadó tanulónként 2 perc

**Korcsoport:** 12 éves kortól

**Létszám:** 10–16 fő

**Eszköz:** tárgyak, amelyekről a tanulók beszélni fognak, pl. egy mobiltelefon, egy golyóstoll, egy olló stb.

**Előkészítés:** Egy padot helyezünk a játéktérbe.

**Cél:**

- a rögtönzés gyakorlása,
- önismeret fejlesztése abból a szempontból, hogy a tanulók megtudják, hogyan teljesítenek egy ilyen helyzetben,
- az a tény, hogy ketten beszélnek (kiabálnak) egyszerre, segít leküzdeni a gátlásokat.

### **A játék leírása:**

Két önként jelentkező tanulónak el kell helyezkednie a középbe tett pad két oldalán, majd 60 másodpercig kell hangosan kiabálni és az előre előkészített portékát reklámozni. Aki elakad, és a beszédet abbahagyja, kiesett a játékból. A győztes új partnert kap. A játék végén a tanulók elmesélhetik, hogy milyen érzés volt a játékban részt venni, milyen eszközökkel próbálták az időt húzni, milyen stratégiával próbáltak kitalálni mondanivalót.

**Az értékelés** kollektíven történik, kiemelve a feladat nehézségét, és azt, hogy aki kiesett a játékból, az az elkövetkező foglalkozásokon fejlődni fog.

### **Saját megjegyzés:**

Ha a csoportban több olyan tanuló van, akik vélhetőleg nehezen szerepelnek ebben a játékban, a páros játék előtt alkalmazhatunk egy csoportos próbát, ahol a csoport körben áll, és a csoport minden tagja egyszerre próbálja ki a „piaci kofaságot”, így a bátortalanok is könnyebben kipróbálhatják magukat. Ebben az esetben is 60 másodpercig kell valamilyen tárgyat reklámozni.

### **A játék neve:** Meier család

**Idő:** 6-10 perc

**Korcsoport:** 10 éves kortól

**Létszám:** 12-25 fő

**Eszköz:** cédulák, amelyeken családnevek, családi funkciók (apa, anya, gyerek, nagypapa stb) és életkorok szerepelnek. A családneveknek hasonló hangzásúaknak kell lenniük, pl. Meier, Leier, Reiner, Weiber stb.

**Előkészítés:** családonként egy-egy széklet kell egymástól egyenlő távolságra elhelyezni (kb. 5 méterre egymástól, egy képzeletbeli kör ívére). Minden szék a képzeletbeli kör közepe felé nézzen. A székek száma a családok számától függ, ez pedig a tanulók létszámától, lehetnek három- vagy négytagú családok. A családon belüli családtagok száma minden családnál azonos kell legyen. 25 fő esetén 5 db ötfős családot, 12 fő esetén 3 db négyfős családot alakítunk ki.

**Cél:**

- a hallásértés fejlesztése,
- a térhasználat gyakorlása,
- az együttműködés fejlesztése,
- a kommunikáció fejlesztése,
- az emlékezet fejlesztése.

#### A játék leírása:

Minden tanuló húz egy cédulát, megjegyzi a nevét, a családban betöltött szerepét és az életkorát, majd a cédulát zsebre teszi. Ezután a tanulók sétálni kezdenek a székek között és körül, de beszélgetni nem szabad. Egy meghatározott jelle saját nevüket kiabálva meg kell keresniük családtagjaikat, és életkor szerint le kell ülni a székre egymás ölébe úgy, hogy a legidősebb ül a székre, a fiatalabbak pedig életkoruk szerint csökkenő sorrendben egymás ölébe. Az a család győz, akik a leghamarabb hibátlanul teljesítik a feladatot. Ellenőrzésképpen a cédulákat előveszik a zsebükből, és hangosan felolvassák a nevüket, szerepüket és életkorukat.

#### Saját megjegyzés:

A játék nagy zajjal jár, ezért fontos a megfelelő helyszín kiválasztása, hogy ne zavarjunk másokat.

### A játék neve: Kétlábú szék

**Idő:** 5-10 perc

**Korcsoport:** 10 éves kortól

**Létszám:** 10-15 fő

**Előkészítés:** A csoport létszámának megfelelő számú széket állítunk körbe, az ülőfelülettel a kör középpontja felé.

**Cél:**

- a ritmusérzék és a koordináció javítása,
- az együttműködés fejlesztése,
- a kommunikáció fejlesztése.

#### Játék leírása:

Minden tanuló egy szék mögé áll, a bal kezét a háta mögé teszi, a jobb kezével pedig megfogja a szék támláját. A széket két lábra kell állítani úgy, hogy vagy az első két lábán, vagy a hátsó két lábán álljon, ezt minden tanuló maga dönti el. A tanulóknak egy meghatározott irányba kell székről székre haladva lépkedniük, anélkül, hogy valamelyik szék a négy lábára állna. A cél, hogy egy kört megtegyenek hiba nélkül. Minél nagyobb a csoport, annál nehezebb a feladat. A játék végén meg kell beszélni, hogy volt-e valaki, aki jó ötlettel segítette a feladatot, volt-e jó stratégia.

#### Saját megjegyzés:

A játékot lehet úgy is kezdeni, hogy először mindenki előre dönti a székét. Nem minden csoportban alakul ki a stratégia megbeszélése, ekkor biztatni kell őket az előrevívó ötletek többiekkel való megosztására.

Várjuk ötleteiket. Levélüket az alábbi módokon folyamatosan küldhetik a rovatvezető címére: 1. postai úton: Raatz Judit 2100 Gödöllő, Lovarda u. 28. 2. Ímélen: [raatz.judit@vnet.hu](mailto:raatz.judit@vnet.hu).

## **Konferenciafelhívások**

### **ANYANYELV – OLVASÁS – IRODALOM**

**ANYANYELV – OLVASÁS – IRODALOM** címmel *nemzetközi konferenciát* rendez az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara (Budapest XII. Kiss János altb. útja 40.) 2013. május 31-én. Jelentkezési határidő: 2013. május 8. A jelentkezés feltételeiről, illetve a konferencia szakmai céljairól, részletesebb tématervről itt olvashatók további információk:

<http://www.tofk.elte.hu/node/356>; kérdéseikre választ ezen a címen kaphatnak:

[farkas.tunde@tok.elte.hu](mailto:farkas.tunde@tok.elte.hu)

\*\*\*

**Tudományos konferenciát** rendez az eгри Eszterházy Károly Főiskola *Gárdonyi Géza és Bródy Sándor születésének 150. évfordulója alkalmából* 2013. szeptember 26–28-án. További információk a [gardonyi.emlekeve@ektf.hu](mailto:gardonyi.emlekeve@ektf.hu) címen kérhetők, illetve itt olvashatók:

[http://btk.ektf.hu/hirek/orszagos\\_tudomanyos\\_konferencia\\_gardonyi\\_geza\\_es\\_brody\\_sandor\\_szuletésenek\\_150\\_evforduloja\\_alkalmabol](http://btk.ektf.hu/hirek/orszagos_tudomanyos_konferencia_gardonyi_geza_es_brody_sandor_szuletésenek_150_evforduloja_alkalmabol)

# ÉRTÉKES ÉS SZÉP KÖNYVEK!

# TREZOR KIADÓ

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

Telefon/fax: 363-0276 \* E-mail: [trezorkiado@t-online.hu](mailto:trezorkiado@t-online.hu)

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

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

## A MAGYAR NYELV KÖNYVE

Szerkesztette: A. Jászó Anna  
24 cm, 824 oldal, ára 3780 Ft

## ÚJ UTAK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN (Tanulmányok)

24 cm, 172 oldal, ára 2415 Ft

## A SZÓKÉPEK ÉS A SZÓNOKI BESZÉD

Retorikai tanulmányok és a 6. Kossuth-szónokverseny anyaga.

24 cm, 284 oldal, ára 2520 Ft

## Demeter Katalin: ÉRTÉKŐRZÉS (Tanulmányok)

20 cm, 192 oldal, ára 2520 Ft

## Hegedüs Géza: VILÁGIRODALMI ARCKÉPCSARNOK I-II.

200 külföldi író portréja Homérosztól Dürrenmattig.

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

## Hegedüs Géza: AZ EURÓPAI GONDOLKODÁS ÉVEZREDEI

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

## Hegedüs Géza: A SZÉPIRODALOM MŰFAJAI

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

## Marshall McLuhan: A GUTENBERG-GALAXIS

A tipográfiai ember létrejötte

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

## L. Sz. Vigotszkij: GONDOLKODÁS ÉS BESZÉD

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

## Hegedüs Géza: A HALHATATLAN HAMISJÁTÉKOS

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

## Benczik Vilmos: JEL, HANG, ÍRÁS

Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez

24 cm, 287 oldal, ára 2310 Ft

## Benczik Vilmos: NYELV, ÍRÁS, IRODALOM

kommunikációelméleti megközelítésben

24 cm, 332 oldal, ára 2240 Ft

# CS. NAGY-TANKÖNYVCSALÁD: elsőtől nyolcadikig... és tovább!

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

Telefon/fax: 363-0276

E-mail: trezorkiado@t-online.hu \* Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>



A könyvek megrendelhetők postai szállításra levélben, telefonon, telefaxon vagy elektronikus postán, illetve előzetes telefonos egyeztetés alapján személyesen megvásárolhatók a fenti címen.