

spf

21.

ÉRTÉKEK ÉS  
KIHÍVÁSOK

2002

MECTIFK

*Sárospataki Pedagógiai Füzetek*



*spf*

21.

*Sárospataki Pedagógiai Füzetek*

A MISKOLCI EGYETEM COMENIUS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK KIADVÁNYA

Szerkesztette:  
*dr. Kováts Dániel*

Felelős szerkesztő:  
*Kiss Ferenc*  
főigazgató-helyettes

Felelős kiadó:  
*dr. Hegedűs László*  
főigazgató

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

Tipográfiai terv és szövegszerkesztés:  
Feliciter Kft., Nyiregyháza–Szeged  
(Ügyvezető: *dr. Kováts Judit*)  
Nyomás és kötés:  
Sárospataki Nyomda Kft., Sárospatak  
(Felelős vezető: *Derda László*)

ISSN 0230 0435 17  
ISBN 963 7299 35 1

*Értékek  
és kihívások*

Sárospatak  
2002

Kötetünk illusztrációit  
MOLNÁR LÁSZLÓ  
oktatástechnológus  
felvételeiből válogattuk  
a 145 éves múltra visszatekintő  
sárospataki tanítóképzés épületeiről

## *Előszó*

A Sárospataki Pedagógiai Füzetek 21. kötete tagoltságában követi azokat a kutatásokat, elemzéseket, eredményeket, amelyeket a magyar felsőoktatás időszerű kérdései hívtak életre. Kérdéseket fogalmaznak meg, új értékeket mutatnak be. A tanítóképzés változásai, az új kihívások nem csorbíthatják a múltfeltáró kutatásokat sem, amelyekkel segíteni lehet a jövőépítés irányainak kijelölését. Indokolja a visszatekintést két jubileum is. 145 éve annak, hogy 1857-ben megtette első lépéseit az önálló intézménnyé formálódó sárospataki tanítóképzés Árvay József irányítása mellett. S száz esztendeje született dr. Újszászy Kálmán teológiai tanár, akinek gazdagon kibontakozó tanári tevékenysége 1929-ben a sárospataki tanítóképzőben indult.

A tanulmányok színes palettáját adják annak a munkának, amely egy nagy vidéki egyetem s annak tradicionális főiskolai kara végez. A sárospataki iskolakultúra 470 éves öröksége, a beszédkultúra kérdései mellett a jelen, a jövő, az európai kihívások foglalkoztatják e kötet szerzőit, akik az előző akadémiai év terméséből adnak ízelítőt.

Sorozatunk újabb darabját jó szívvel ajánlom az érdeklődő olvasók figyelmébe.

*Dr. Hegedűs László*  
főigazgató



A SÁROSPATAKI TANÍTÓKÉPZŐ ELSŐ ÖNÁLLÓ ÉPÜLETE (1869–1913)

A SÁROSPATAKI TANÍTÓKÉPZŐ MÁSODIK ÉPÜLETÉNEK HOMLOKZATI FELIRATA (1913)

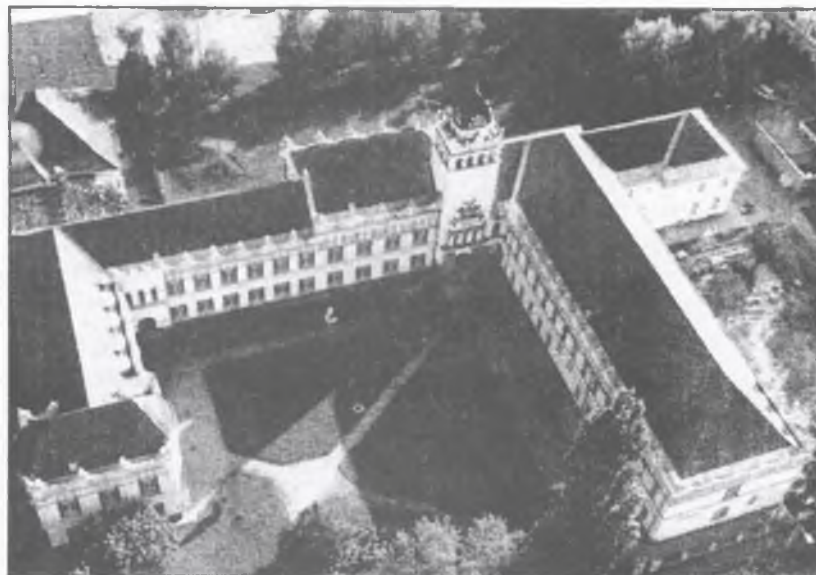




# Múltunk értékeiből



A TANÍTÓKÉPZŐ ÉPÜLETE ÉS KÖRNYÉKE MADÁRTÁVLATBÓL 2000-BEN



R. TOMA KORNÉLIA

## ***Az Árpád-kori Bács és Csanád vármegye helyneveinek történeti-etimológiai szótára***

*„A szótár csak kagyló, ezzel meregetünk a nyelv tengeréből.  
A nyelv azonban a tenger, a tenger.”*  
(Kosztolányi Dezső)

### **Kitekintés**

A szótár „szavaknak, kifejezéseknek meghatározott szempontú gyűjteménye, amely a szóanyagot betűrendben mutatja be”.<sup>1</sup> Többnyire nem rendszeres olvasásra szánt munka, hanem tudományos segédeszköz.

A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén folyó doktorképzés volt hallgatójaként helynévtörténeti témából készítem a disszertációm. A kutatómunka alapvetően két részből áll: 1. Bács és Csanád vármegye helyneveinek történeti-etimológiai feltárása, 2. az összes feltárt helynévre vonatkozó névtörténeti feldolgozó munka a választott szempontnak (többnevűség az ómagyar kori településnevek körében) megfelelően. A helynevek történeti-etimológiai feltárásának eredménye a 2003 elején A Magyar Névtörténeti Kiadványai sorozatban megjelentetni kívánt az Árpád-kori Bács és Csanád vármegye helyneveinek történeti-etimológiai szótára (erre utal a cím is).

Az olvasó számára most válhatott érthetővé, hogy a bevezetőben miért írtam a szótár fogalmáról. Meghatároztam, hogy milyen jellegű kiadványt készítek. A szótáraknak típusait szokás elkülöníteni, pl. céljuk szerint, vagy aszerint, hogy hány nyelvűek stb. Az általam készített szótár tudományos törekvésű szótár, típusa szerint pedig történeti-etimológiai. Két önálló szótártípus tulajdonságai egyszerre érvényesülnek benne, egészen pontosan a szócikkek tartalmában és felépítésében. Ennek bemuta-

<sup>1</sup> TOLCSVAI NAGY GÁBOR (szerk.): Nyelvi fogalmak kisszótára. Korona Kiadó. Bp., 2000. 244.

tására külön fejezetet szentelek. Előbb szeretném olvasóimat megismertetni a munkátat előzményeivel.

A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének névtanosai elhatározták, hogy elkészítenek egy olyan névtárat, amely a korai ómagyar korból az összes fennmaradt helynévi adatot tartalmazza. A teljes névtár létrehozása olyan, mint egy út építése. Egyes szakaszainak elkészüléséről már beszámolhatunk:

HOFFMANN ISTVÁN–RÁCZ ANITA-TÓTH VALÉRIA 1997. Helynévtörténeti adatok a korai ómagyar korból I. Abaúj–Csongrád vármegye. Debrecen. (a továbbiakban HA. 1.)

BÉNYEI ÁGNES–PETHŐ GERGELY 1998. Az Árpád-kori Győr vármegye településneveinek nyelvészeti elemzése. Debrecen.

HOFFMANN ISTVÁN–RÁCZ ANITA-TÓTH VALÉRIA 1999. Helynévtörténeti adatok a korai ómagyar korból II. Doboka–Győr vármegye. Debrecen. (a továbbiakban HA. 2.)

TÓTH VALÉRIA 2001. Az Árpád-kori Abaúj és Bars vármegye helyneveinek történeti-etimológiai szótára. Debrecen.

PÓCZOS RITA 2001. Az Árpád-kori Borsod és Bodrog vármegye településneveinek nyelvészeti elemzése. Debrecen.

TÓTH VALÉRIA 2001. Névrendszertani vizsgálatok a korai ómagyar korban. (Abaúj és Bars vármegye) Debrecen.

A megemlített alkotások mindegyike A Magyar Névarchívum Kiadványai sorozatban jelent meg, melynek szerkesztője HOFFMANN ISTVÁN. A kiadványok közül kettő-kettő szorosabban összetartozik profilja alapján. A társítás a címek alapján könnyen lehetséges. Az általam készített szótár e munkák sorába illeszkedik. Közvetlen azonos típusú előzményének TÓTH VALÉRIA történeti-etimológiai szótára tekinthető.

## **Bács és Csanád vármegye**

A még fel nem dolgozott vármegyék közül úgy választottam ki kettőt, hogy azok legyenek szomszédosak egy olyan vármegyével, amely helyneveinek történeti-etimológiai feltárása már megtörtént. Bács és Csanád vármegye szomszédai a már feltárt Bodrog vármegyének és egymásnak is. E három vármegyéből álló tömb helyneveinek feltárása majd lehetővé teszi, hogy megvizsgáljuk a térbeli szomszédság, illetve a régiók hasonló

természet- és társadalomföldrajzi adottságai mennyire befolyásolták a névadást.

A következőkben Bács és Csanád vármegye földrajzi adottságairól és Árpád-kori történetéről olvashatnak.

**Bács vármegyét** Ny-ról és D-ről a Duna, K-ről a Tisza, É-ről végig Bodrog vármegye határolta. A megye a Duna-Tisza közének D-i részét foglalta magába, nagyjából a löszhátság meredek peremétől D-re. E terület nagy része egyenletes síkság, mely igen alkalmas gabonatermesztésre. Tájilag eltérő képe a vízjárta peremterületeknek van. A Dunával párhuzamosan két folyó futott D-re: a Vajas és a Mosztonga, mely kezdetben csak alsó vízjárásos szakaszán viselte ezt a nevet, míg felső, bevágódott medrű szakaszának neve Úz volt. A folyók közötti vízjárta területen elhagyott folyómedrek, örvények, fokok, tavak és „Sár”-nak nevezett mocsarak váltakoztak. Valószínű, hogy a terület bolgár fennhatóság alatt volt, s a lakosság – legalábbis részben – szláv volt. (A helynevekben ennek nyoma van.) A magyarság a bolgár uralom megdöntése után az egész területet megszállta. Minthogy a megye területén minden magyar törzsnév előfordul a Jenő kivételével – s törzsnévvel általában az idegen törzsbeli településeit nevezték el – feltehető, hogy a Jenő törzs egyik nemzetsége telepedett meg itt. A megye területén hat földvár emléke maradt fenn. Ezek közül a kedvezőbb fekvésű Bács válhatott kezdetben nemzeti központtá, az államszervezéskor pedig az új ispán székhelyévé. A megye népessége a tatárjárás következtében súlyosan megcsappant. Az elnéptelenedett falvak betelepítése még a XIV. század első felében is folyt. A határnevek és személynevek a XIII. században már általában magyar nyelvűek.<sup>2</sup>

**Csanád vármegye** a középkorban az alföldi síkon, a Maros két oldalán Arad megyétől a Tiszáig terjedt. E területet a Maros szelte ketté számos mellékágával és tölgyerdőivel. Tovább tagolták a területet a Maros holtmedrei. A megye földrajzilag két eltérő vidékre bontható, melyet egykor Mező és Rét névvel különböztettek meg. A folyók partja és a rétség szigetvilága nyújtotta a legtöbb életlehetőséget (pl. halászat, pász-

<sup>2</sup> GYÖRFFY GYÖRGY 1987.<sup>3</sup> Az Árpád-kori Magyarország történeti földrajza I. Akadémiai Kiadó. Bp., 1987.<sup>3</sup> 201-8. (A továbbiakban Gy. 1.)

torkodás, földművelés). A VI-VIII. században avarok által lakott terület, a szláv lakosságnak csak helyenként volt nyoma. A IX. században erre terjeszkedő bolgároknak a Maros-Tisza sószállító út birtoklása lehetett fontos. A honfoglaláskor a megye területét megszálló nemzetségek a hátrvédők kivételével Ajtony törzséhez tartozhattak. A nemzetségszű és törzsfő központja a Maros bal partján fekvő Marosvár volt, ahova Ajtony bazilita szerzeteseket telepített. Miután Ajtony összetűzésbe került I. Istvánnal, a király hadat indított – élén unokaöccsével, Csanáddal – ellene. Csanád legyőzte és megölte Ajtonyt, várát elfoglalta. Marosvár és Ajtony nemzetségeinek területe új vármegye lett, amelynek ispánjául Csanádot állították. Róla nevezték el Csanád várát és Csanád vármegyét. A tatárjárás roppant nagy pusztításokat okozott a megye területén, s ezt még tetézték a lázadó kunok dúlásai is. Az egykori falvak helyén nem keletkeztek más néven új falvak, hanem telek néven a megmaradt falvak tartozékai lettek. IV. Béla betelepítette a kunokat, akik viszont nem tudtak beilleszkedni környezetükbe, így elhagyták a területet. A XIII. századi személynévi és helynévi anyag magyar nyelvű lakosságra utal.<sup>3</sup>

## **A szótár készítésének alapelvei**

I. A szótárát a Helynévtörténeti adatok a korai ómagyar korból című kötetekben megfogalmazott alapelvek szerint készítettem. Ezek érvényesülnek a kitekintésben megnevezett többi kiadványban is, jóllehet az idő folyamán csiszolódtak. Persze az adattár és a történeti-etimológiai szótár közötti műfajbeli különbségeket figyelembe kell venni, erre ahol szükséges utalok is.

A következőkben megnevezem a szótár tartalmára és az anyag elrendezésére irányuló alapelveket, de részletes taglalásukat nem tekintem feladatomnak.

### *1. A szótár tartalma*

1.1. A szótár szócikkese formában, betűrendben tartalmazza GYÖRFFY GYÖRGY *Az Árpád-kori Magyarország történeti földrajza* című műve első kötetében megtalálható Bács és Csanád vármegye településneveit és nem településnévi helyneveit. „Településnévnek többnyire azt tekintjük,

<sup>3</sup> Gy. I: 835-845.

amit GYÖRFFY a megyék fejezetein belül önálló vagy utaló szócikkkel felvesz betűrendes listájába (ennek megfelelően településnévnek tekintjük például a várneveket is).<sup>4</sup> A szótárba bekerülnek a korai ómagyar kor okleveleinek helymegjelölő kifejezései is a teljesség kedvéért, s azért, mert köznévi vagy tulajdonnévi státusukat sokszor nem lehet egyértelműen eldönteni (pl.: puszta földrajzi köznevek, nem tulajdonnévi értékben használt fanevek stb.).

1.2. A helyneveket vármegyénként elkülönítve tárgyalom. Ez lehetővé teszi egy vidék helynévállományának együttes láttatását.

1.3. Megtalálhatók a szótárban a magyarság vagy más, a Kárpát-medencében élő etnikum által használt, különböző nyelvekben keletkezett alakulatok, sőt a latin nyelvű helynevek is.

1.4. Szemléltető szándékkal térképmelléleteket is csatolok a szótárhoz, amelyek a GYÖRFFY által közölt vármegyeterképeken alapulnak. A térképeket TÓTH SÁNDOR és TÓTH VALÉRIA készítette. Újdonság, hogy a szócikkekben fokhálózatra utaló jelzés segíti az olvasót a térképen való eligazodásban, a név lokalizálásában. E jelzés azért is fontos, mert a mikrotoponimák jelentését többnyire a településnevek alapján adjuk meg.

1.5. A szótárban helyet kap még a teljes betűhív név- és a hozzá rendelt szóalakmutató (minden nyelvi adatot tartalmaz), a címszó- és névelemmutató (a helynévalkotó lexémák összes előfordulását bemutatja).

## *2. A szótár elrendezése*

2.1. A szócikkek kialakítása jelentéstani és névszerkezeti szempontok szerint történik. Azonos szócikkbe kerülnek az azonos jelentésű, a homonim nevek, illetve többnevűség esetén a névkeletkezés szempontjából összetartozó, megegyező funkcionális szemléleten alapuló nevek adatai és a is. Ezek morfológiai változatait a szócikken belül külön alcímszóba sorolom.

2.2. A nevek közszói elemeinek címszavasításában a magyar szótárírás általános gyakorlatához igazodunk (l. OklSz., TESz., ÚMTSz.). A közszói elemeket nem tartalmazó helynevek címszavazásában általában a mai névalakot tekintjük irányadónak. [-]be tesszük címszóként a magyar

<sup>4</sup> HA. 1: 9.

névnek akárcsak kis valószínűséggel is tekinthető latin kifejezéseket, amelyekről nincsenek magyar nyelvű adataink.

2.3. A címszót a jelentés meghatározása (a denotátum lexikonszerű leírása) követi, majd az adatközlő rész: az adat keletkezési éve (átvettem GYÖRFFY datálását és az általa használt jelöléseket is), az adat betűhív formája (bemutatásukat az írásváltozatok egyezése–különbözése alapján végzem el), a név mellett előforduló latin nyelvű értelmezés (a helynév denotátumának fajtáját jelöli meg), ha az adat többször előfordul, utalok gyakoriságára, szükség szerint a korabeli kiejtés, az adat előfordulási helye, fokhálózatra utaló jelzés, végül utalások az adatok összefüggéseire, vagy utaló címszó megadása a könnyebb tájékozódás érdekében.

2.4. A szótárban a két vármegye helyneveinek történeti adatai a IX. századtól többségében 1332-37-ig található meg, ritkán 1350-ig. Ebben igazodom GYÖRFFY-hez, aki az Árpádok korának időbeli határait tágabban értelmezte. 1332-37-ben keletkezett ugyanis a pápai tizedlajstrom, az első országos összeírás, mely csaknem az egész ország egységes keresztmetszetét adja, sok-sok adatot szolgáltatva az utókornak.<sup>5</sup>

2.5. Az adatközlő részt követően találja meg az olvasó a helynevek etimológiai feltárását, hang-és helyesírás-történeti sajátosságait. Ezután utalok a nevek keletkezéstörténeti és funkcionális-szemantikai típusára. A besorolásban és a megnevezésben HOFFMANN ISTVÁN modelljéhez igazodva (l. Helynevek nyelvi elemzése. Debrecen 1993.).

---

<sup>5</sup> Gy. I. 9.



KELEMEN JUDIT

## *Claudin de Sermisy* chansonjai

A chanson műfaj tágabb értelemben éneklésre szánt lírai jellegű költeményt jelent. 1500 után gyűjtőfogalommá vált a legkülönbözőbb dalok számára, míg a zenetudomány a szó jelentését alapvetően a XV-XVI. századi többszólamú francia dal szerkesztésmódjára korlátozza.

A XV. század végéig e műfaj gyöngyszemeit főleg kéziratokban (*chansonnier*)<sup>1</sup> találhatjuk, azonban *Ottaviano Petrucci* (1466–1539) olasz zene-műkiadó és hangjegy-nyomdász munkásságának köszönhetően a később keletkezett művek legtöbbje nyomtatásban maradt fenn.

*Pierre Attaingnant* (1494–1552), az első párizsi kottanyomdász 1528–1550 közt négy szólamú chansongyűjteményeket tett közzé, melyeknek darabjai a párizsi és Párizs környékén működő zeneszerzők alkotásai. E kompozíciók stílusa szembeötlően eltér a reneszánsz virágkorát jelentő korszak egyik legkiválóbb egyéniségét, Josquin des Prez-t követő németalföldi zene imitációs polifóniájától. Attaingnant legkorábbi fennmaradt nyomtatott kiadványa a *Chansons nouvelles en musique a quatre parties*<sup>2</sup> (4. április 1527 ante Pasha = 1528. április 4.)

A kor két nagy zeneszerzője *Clément Janequin* (cca 1485–1560) és *Claudin de Sermisy* (cca 1490–1562) volt. Mindketten az ún. párizsi chanson műfajában alkottak, melyre a homofon szerkesztésmód, az elbeszélő jelleg, a többnyire frivol, helyenként profán szöveg jellemző, s mely műfajban mutatkozott meg leginkább a francia muzsikuskok izléses egyszerűsége és racionalitásra törekvő irányultsága.

Dolgozatomban a továbbiakban Claudin de Sermisy chansonjaival kívánok foglalkozni.

<sup>1</sup> daloskönyv

<sup>2</sup> Chanson-újdonságok zenében, négy szólamra. (Ez idő tájt dalszöveg-antológiák is szép számban jelentek meg, melyek valószínűleg a párizsi utcák akkoriban divatos chansonjainak szövegeit tartalmazták)

Mivel a magyar nyelvű zenei lexikonok Sermisy-szócikkei meglehetősen szűkszavúak a biográfiai adatokat illetően, úgy vélem, nem érdemtelen bemutatni Sermisy életútjának főbb állomásait.

Hogy hol és mikor született, nem tudni pontosan. A Sermisy név mai modern változatainak földrajzi előfordulási helyei alapján a kutatók úgy vélik, hogy Ile-de-France, Burgundia és Picardia kerülhet szóba születési helyként. A vele kapcsolatos első ismert dokumentum 1508. július 19-i keltezésű, és a *Sainte-Chapelle du Palais*<sup>3</sup> papjaként és muzsikusként említi, ezért születési idejét 1490 körül feltételezik. Valószínűleg még ugyanebben az esztendőben került XII. Lajos udvari énekesei közé. Arra vonatkozóan azonban nincsenek adatok, hogy mennyi időt töltött itt, és hogy vajon az éneklés mellett szolgált-e továbbra is a *Sainte-Chapelle*-ben is, mint ahogy a későbbi években tette. XII. Lajos halála után az 1515-ben trónra lépő I. Ferencsel (1515–1547) Itáliába utazott, járt Angliában is. Egy időre Rouenbe költözött, mert az ottani *Notre-Dame-de-la-Rotunde* kanonokja lett, s ez az állás megkívánta az állandó ott-tartózkodást.

1532-ben ismét a párizsi *Sainte-Chapelle*-ben találjuk, ezúttal *sous-maître*<sup>4</sup> tisztségben. Névlegesen François de Tournon kardinális volt a felettese. A bíboros diplomata, humanista és I. Ferenc közeli barátja volt, s a chansonokat alfabetikus rendben közlő Sermisy-összkiadásban<sup>5</sup> a 118. számmal jelölt, *Or sus, amour*<sup>6</sup> kezdetű Sermisy-chanson szövegének szerzőjét is tisztelhetjük személyében. Pozíciója azonban pusztán formális, tiszteletbeli volt, hisz a zenei irányítás hagyományosan a mindenkori *sous-maître* feladatköréhez tartozott. Egyebek közt Sermisynek kellett gondoskodnia a *Sainte-Chapelle* gyermekénekeseinek általános ellátásáról (pl. ételmezés, könyvek), valamint az ő feladata volt az is, hogy új kórusénekeseket találjon. Valószínűleg a királyi udvar – I. Ferencet követően II. Henrik (1547–1559) – szolgálatában maradt 1562-ben bekövetkezett haláláig; bizonyossággal azonban csak 1554-ig állíthatjuk mindezt.

<sup>3</sup> Szent Lajos kápolnája a párizsi Palais de Justice-ben.

<sup>4</sup> segédtanító

<sup>5</sup> Claudin de Sermisy. *Opera Omnia* „Corpus Mensurabilis Musicae 52”, gen. ed. Armen Carapetyan, ed. Gaston Allaire, Isabelle Cazeaux (Neuhausen-Stuttgart-Roma: American Institute of Musicology, 1974) Vol. III. IV.

<sup>6</sup> Fel hát, szerelemre!

*Sous-maître*-i kinevezésével nagyjából azonos időben, 1533. szeptember 30-án a *Sainte-Chapelle* 11. kanonokjának nevezték ki; ezt a pozíciót élete végéig megtartotta. S bár a tisztség nem követelte meg a folyamatos párizsi jelenlétet, többnyire mégis Párizsban élt, hisz párhuzamosan a királyi kápolnában is voltak elkötelezettségei. (Párizs spanyol inváziója idején Sermisy házában letek menedékre a St Quentin kanonokjai.) Élete során óriási tiszteletben, nagyrabecsülésben volt része. Ezt igazolja sok kompozíciójának hangszeres átirata és *contrafactuma*, valamint Pierre de Ronsard – II. Henrik udvari költője – azon állítása a *Mélanges*<sup>7</sup> (1560) előszavában, mely szerint Sermisy Josquin egyik tanítványa lett volna. Ez természetesen nem igaz, viszont arra enged következtetni, hogy Ronsard Sermisyt kiemelkedő muzsikusként tartotta.

Sermisy életútját nyomon követve nyilvánvalóvá válik, hogy muzsikusi tevékenykedése mind az egyházi, mind a világi zene terén jelentős.

A *The New Grove* lexikon<sup>8</sup> kb.110 egyházi művet és 175 chansont említ, míg a Sermisy-összkiadásban csak 169 chanson szerepel. Ha az első közreadások évszámai megbízhatóak, akkor Sermisy korai éveiben főként chansonszerző volt, bár az ebben az időszakban keletkezett egyházi művei is majdnem olyan jelentősek, mint a világiak. A zeneszerző érdeklődése azonban a chanson műfaj iránt fokozatosan csökkent, míg az egyházi zene vonatkozásában folyamatos maradt.

Sermisy chansonjai az őt közvetlenül megelőző generáció (Antoine de Févin, Ninot le Petit, Jena Mouton, stb.) újító törekvéseinek jegyében születtek: egyszerű szerkesztésmód, népies jelleg, szillabikusság, az irodalmi szöveg természetes lejtésének és prozódiajának követése, többnyire homofon zenei szövet, fürgébb mozgás jellemzi az új stílust. A zene szerkezete oly pontosan követi az irodalmi alapul szolgáló költemény sorainak verstani felépítését, az ismétlődő ritmusképleteket, hogy a chansonok egy része alapvetően izoritmikus. A jellegzetes sorkezű daktilus (quasi incipit) – mely a költemény daktilusát vetíti elénk – 1500 és 1528 közt terjedt el, s szinte a reneszánsz chanson védjegyévé vált a XVI. század második harmadában.

<sup>7</sup> Vegyes költemények

<sup>8</sup> Robert Stevenson, „Sermisy, Claudin de,” in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, ed. Stanley Sadie (London: Macmillan, 1980) vol. 17, 171-177.

A XVI. századi franko-flamand tradíció szerint a chansonokat három szólamra írták. Szerkesztésük alapelve a superior és a tenor önállóan is helytálló duettje volt, melyhez harmónia-basszus csatlakozott. Később mindez kiegészült egy újabb szólammal; bár ezek a négyszólamú darabok is alapvetően három szólamra készültek, a negyedik szólamot gyakran csak a négyszólamúság kedvéért tákolták össze. Ezek a chansonok voltak az ún. *si placet* kompozíciók.

Attaignant nyomtatott kiadványai nyitják meg az 1530 táján keletkezett párizsi chanson új, fontos korszakát. H. M. Brown így foglalja össze a műfaj jellegzetességeit:<sup>9</sup> *„A párizsi chansonok verses szövegei nem követnek előre rögzített rímképleteket, bár gyakran strófikusak, és szkémaszerű ismétlődéseik rendszerint azonnal felfoghatóak. [...] A párizsi zeneszerzők által megzenésített költemények témaválasztása és dikciója a formaszékemához hasonlóan szintén a késő-középkori kötöttségektől való eloldódást és egy újfajta szabadság kialakulását tükrözi. A témaválasztás sokkal gazdagabb lett; lehetőségei között szerepelt a beteljesült és a viszonzatlan szerelem, és a szerelmi állapot összes komikus és komoly aspektusa. Sok költeményben népies és udvari elemek keverednek egymással. [...] Ezeknek a műveknek a költői nyelvezete is kevésbé erőltetett és mesterkéltsé, mint a XV. századi chansonoké, hangvételük oldottabb, természetesebb, őszintébb és személyesebb.”*

Sermisy chansonjainak azonosított szövegei nagyrészt a királyi udvar kortárs költőinek művei; a listát Clément Marot (1496–1544), I. Ferenc nagyon szellemes és jól verselő költője vezeti. Sermisy 22 szövegét zenésítette meg, többet, mint bármelyik más zeneszerző. A költemények szerzői közt szerepel I. Ferenc is, 12 chanson szövegével és egy Petrarca-forditással kapcsolatban jelöli meg nevét az összkiadás. Valószínűleg azonban több szerzeményt tulajdonítanak neki, mint amennyit valóban ő alkotott. Egyebek közt a *Dictes sans peur*<sup>10</sup> kezdetű dal első versszaka lehet az egyik verse; a dal második versszakának szerzője feltételezhetően nővére, Navarrai Margit (1492–1549). A költők közt szerepel a korábban már említett Cardinal François de Tournon és Petrarca (1304–1374)

<sup>9</sup> Howard Mayer Brown, *A reneszánsz zenéje*, ford. Karasszon Dezső (Budapest: Zeneműkiadó V., 1980) 246.

<sup>10</sup> Félelem nélküli sugalmak.

neve is, ez utóbbi természetesen francia fordításban ill. parafrázisban. Egy olasz és egy gasconi szövegű dal kivételével a chansonok francia nyelvűek. A szövegek leginkább boldogtalan szerelemről szólnak, mind elegáns, mind profán stílusban. Egyéb népszerű témaként szolgálnak a bordalok, az állatokat felvonultató és megszemélyesítő kompozíciók, vagy az ún. *malmariée* dalok, melyek vidám darabok fiatal asszonyokról, akik elégedetlenek fáradt, féltékeny, csúnya, öreg férjeikkel. Bármiről is szól a vers, a költemény többnyire egyszerű és direkt, kevés metaforával. Általában színvonalas alkotásokról van szó, eltekintve attól a kevés példától, amikor Sermisy népszerű szöveget választott.

Sermisy chansonjainak többsége négyszólamú. Összesen 5 kompozíciót sorolhatunk a kétszólamúak közé, és 12 szerzemény tartozik a háromszólamú darabokhoz. Ha a négyszólamú chansonokat alaposabban szemügyre vesszük, láthatjuk, hogy nem tartoznak a már bemutatott *si placet* típusúak közé. Sermisy ugyanis néhány esetben ugyanannak a versnek a három- és négyszólamú feldolgozására is vállalkozott; ezek a variációk, bár hasonló dallamanyagra épülnek, mégis teljesen függetlenek egymástól, és nyilvánvaló, hogy a negyedik szólam nem csupán a másik kompozíció három szólamához készült hozzátoldás. A 14-15-16. számú chansonok az *Au pres de vous*<sup>11</sup> kezdetű vers négy-, három- és kétszólamú változatai. Míg a két- és háromszólamú darabok polifon szerkesztésűek, a négyszólamú mű homofon. Ugyanilyen polifon-homofon variáció például a 34-35, 57-58, 64-65, 93-94 vagy a 119-120. számú chansonpár, esetükben teljesen nyilvánvaló a különböző zenei textúra. A polifon-polifon darabok (18-19, 27-28, 71-72. számúak) vizsgálatánál is általában csak a szoprán dallama egyezik meg többé-kevésbé, de még ez sem igaz minden esetben!

Kb. 25 darab teljes egészében, vagy majdnem teljesen homoritmikus. Kb. 15 mű szerkesztésére alapvetően a polifónia jellemző, szabad imitációval, és a szólamok egymás mellé helyezésével – ez történhet szólampárban is, vagy úgy, hogy egy szólam szemben áll a többi hárommal. Néhány kánonszerű darabot is találunk a chansonok között. Nem tiszta

<sup>11</sup> Közletekben.

kánonokról van szó: esetenként csak két szólam közt követhető a pontos imitáció, vagy csak a kompozíció egy részére jellemző.

A chansonok legtöbbjét nem sorolhatjuk sem a tisztán homoritmikus, sem a teljesen polifon csoportba, általában a két technika mesteri kombinációját találjuk a darabokban. A metrum alkalmanként párosból páratlanba vált a műveken belül, esetleg *alla breve*-ből  $2/4$ -be, de ez nem mondható általánosnak. Rendszerint a felső szólam a domináló szólam; harmóniavilágát tekintve a modális jelleg helyett inkább a domináns-tonika vonzat előképét figyelhetjük meg a basszus szólam haladásában. A darabok többnyire rövidek (rövidebbek, mint a kortársak szerzeményei), dallamai viszont nagyobb ívűek, gyakran ismétlődnek, s kissé melizmatikusak a frázisok végén.

Az 1528-ban kiadott Attaignant-antológia (*Chansons nouvelles*) darabjainak több mint a fele Sermisy kompozíciója. Sermisy chansonjait számos alkalommal nyomtatták ki Franciaországban is, külföldön is. Korai darabjai közül lengyel, francia, olasz és német szerzők többet is szabadon átdolgoztak. Néhány chanson paródia-misék modelljéül szolgált, másokat táncokká alakítottak. Protestáns egyházi költeményeket, zsoltárokat és egyéb contrafactumokat gyakran énekeltek Sermisy dallamaihoz. A Bach által is használt *Was mein Gott will*<sup>12</sup> német korárdallam Sermisy *Il me suffit*<sup>13</sup> dallamán alapul. Kétségtelen, hogy saját korában Sermisy chansonjai rendkívül népszerűek voltak, és különféle variációkban éltek az udvarnál, a felső középosztály otthonaiban, és valószínűleg az utcákon is.



Dolgozatomban az elemzésre kiválasztott chansonokat alfabetikus rendben – az összkiadás növekvő számozása szerint – kívánom bemutatni, így elsőként a 12. számú *Au joly boys* kezdetű kompozíciót veszem nagytíró alá, mely az amatőr kórusok repertoárjának kedvelt, gyakran énekelte darabja.

*Au joly boys en l'ombre d'ung soucy,  
My fault aller pour passer ma tristesse,*

<sup>12</sup> Amit az én Istenem akar.

<sup>13</sup> Beérem annyival.

*Remply de dueil, d'ung souvenir transy,  
Menger my fault maintes poires d'angoisse.  
En ung jardin remply de noires flours,  
De mes deux yeux feray larmes et plours.  
Fy de lyesse, et hardiesse, regret m'opresse,  
Puisque j'az perdu mes amours.  
Las, trop j'endure, le temps my dure,  
Je vous assure, Soulas, vous n'avez plus de cours.*

*A bájos ligetben járok, gondjaimtól borúsan,  
Azért kell odamennem, hogy elűzzem bánatomat.  
Egy elmúlt emlék gyászával teli szívem,  
És az aggodalom gyümölcset kell ennem.  
Egy kert, tele fekete virágokkal,  
Szememből is könny záporozik.  
Isten veled, merészség, megfojt a bánat,  
Mert elvesztettem szerelmemet.  
Ez több mint amit elviselhetek, az idő kegyetlen,  
Biztosan nem hoz számomra enyhülést.*

A nyersfordításban közölt szöveg<sup>14</sup> eredete ismeretlen, de jól példázza a reménytelen szerelem, a lemondás keserű, beletörődő hangvételét, amely Sermisy chansonjaira annyira jellemző. Előjegyzés nélküli dór hangnemet választott ehhez a hangulathoz a szerző, melyből csak a domináns hangnembe tér ki. Általánosságban homofon szerkesztésűnek tekinthető a kompozíció, egyszerű harmóniáit tipikus reneszánsz módosítások (di, fi, szi, ta) jellemzik üres kvintés záró akkordokkal.<sup>15</sup> Formai szempontból érdekes aszimmetrikus (4+5 ütem) zenei egység az első rész, a 2. és 3. szakasz azonban szabályos ismétlődés, ill. variáns, melyet a modern kiadások *prima volta* – *secunda volta* jelöléssel tesznek közzé. Zenei ötletként érdemes kiemelni a 3. ütem kvartszext-mixtúráját, valamint a 3. rész (Isten veled, merészség...) szövegének tercenként süllyedő

<sup>14</sup> Dolgozatomban az összes szövegfordítás nyersfordítás, Bodnámé Novákovits Zsuzsa munkája.

<sup>15</sup> Nagyobb konszonancia-foka miatt ekkoriban már általánosan alkalmazták a moll karakterű darabok nagyterces záróakkordját (picardiai tere); „optimista” kicsengésének ellensúlyozására, a szomorúság érzetének kiemelésére azonban gyakran elhagyták a tercet a darabok záró moll harmóniáiból.

szekvenciázó ütempárjait, mely az érzelmek mélypontra való érkezésének zenei képét festik elénk.

A következő kompozíció a 40. számú *Dictes sans peur* kezdetű chanson. A szöveg érdekessége, hogy első versszakát I. Ferencnek, második versszakát pedig Navarrai Margitnak tulajdonítják. S ha elolvassuk a költeményt, a két versszak valóban férfi-nő különös, „sermisysen” kilátástalan párbeszédét tárja elénk.

*Dictes sans peur ou l'ouy ou nenny,  
Car nul des deux ne m'est que profitable.  
Si c'est nenny, je rendray honorable  
Ma fermeté, aymant, de vous bany,  
Si c'est ouy, c'est le fruit de l'attente,  
Plus digne assez que labeur de service.  
Dont choisissez ce que vous est propice,  
Car l'un me honore et l'autre me contente.*

*Pour vous donner parfait contentement,  
Ma volonté voudroit ouy choisir  
Mais estimant honneour sur tout plaisir,  
Nenny dirai, plus que jamais aymant;  
Gloire en aurez d'aymer si fermement,  
Sans esperer loyer, temps ne loysir,  
Et moy aussi de vaincre mon desir,  
Pour honorer Amour parfaitement.*

*Mondjon bátran igent vagy nemet,  
Számomra mindkettő elfogadható.  
Ha nemet mond, azt is tiszteletben tartom,  
Ha igent, ez az Ön iránt  
Tanúsított türelmem gyümölcse.  
Kitartásom és szeretetem mindenképpen Önt erősíti.  
Azt válassza, ami Önnek kedvezőbb,  
Engem mindkettő boldoggá tesz.*



*Hogy Önnek igazi boldogságot szerezzek,  
 Az igent akarom választani,  
 De a tisztességet az öröm elé helyezem.  
 Ha nemet mondanék, ez is az örökre szóló vonzalomnak  
 És síríg tartó szerelmemnek a bizonyítéka  
 Anélkül, hogy jutalmat remélnék,  
 Legyőzöm vágyaim,  
 Hogy az örök szerelmet dicsőítsem.*

E fennkölt szöveg zenei megjelenítésére meglehetősen egyszerű technikákat alkalmaz Sermisy. A kompozíció háromtagú forma, melynek aszimmetrikus (5+4 ütemes) homofon nyitó ütemei a visszatéréskor *volta* megoldással ismétlődnek. A középészben homofon és polifon szakaszok hangsúlyozzák a szöveg mondandóját: zaklatott imitációval árnyalja a „Ha nemet mond...” gondolat érzelmi tartalmát, míg ringató homofóniában nyugszik meg a zene a „Ha igent...” lehetőségére. Reneszánsz harmóniavilág (di, szí, ta), terc- és kvartpárhuzamok, egyszerű ritmusok jellemzik a chansont, mely a g-dór alaphangnemben csupán d-eol és C-mixolid hangnemeket érint.

A 79. számú *Je ne menge* kezdetű kompozíció tárgyát nem a szerelem témaköréből választotta Sermisy. A szöveg szerzője és keletkezési körülményei nem ismeretesek.

*Je ne menge point de porc,  
 Le porc a condition,  
 Telle que je vous vois dire;  
 S'il a mengé cent estrons,  
 Il ne s'en fera que vire.  
 Il les tou  
 ne, il les vire,  
 Il leur rit et puis les mort.  
 Je ne menge point de porc,  
 Le porc s'en alloit jouant  
 Tout au long d'une riviere.  
 Il veit ung estron nouant,  
 Il loy print a faire chere,  
 Disant en ceste maniere:*

*„Estron nouant en riviere,  
Rend toy ou tu es mort.”  
Je ne menge point de porc.*

*Egyáltalán nem eszem disznóhúst,  
A disznó feltétel,  
Ezt mondom én önnek.  
Ha megeszik száz halat,  
Mást sem tesz, csak nevet,  
Forgatja őket, játszik velük,  
Nevetteti és végül megöli őket.  
Nem eszem disznóhúst egyáltalán,  
A disznó játszadozva elmegy  
A folyó mentén.  
Talál egy halat,  
Magához veszi  
És azt mondja neki:  
„Vízben úszó halacska,  
Add meg magad, vagy meghalsz!”  
Egyáltalán nem eszem disznóhúst.*

Ebben a ta és di hangokkal színezett, g-dór hangnemben lejegyzett darabban is keveredik a polifon és homofon szerkesztésmód. A kezdés hetyke, nyújtott ritmusos témafeje reális imitációban fut végig mind a négy szólamon, majd a 7. ütemtől felfelé törő új téma és tükörfordítása felelget a magas (S, T) szólamokban. A „mást sem tesz...” szöveghez homofon textúrát illeszt a szerző a kísérő szólamokban; a szoprán ritmusa ugyan külön életet él, a zene mégis jól kontrasztál az előzményekkel.

„A disznó játszadozva elmegy” – éneklük a szólamok újra imitációban, aztán ismét együtt mozognak. A Sermisy-chansonokra nem különösebben jellemző tempó- (lüktetés) váltást az „Add meg magad” szövegnél látjuk: mindössze két ütemre páratlan lesz a lüktetés (tempus perfectum), hogy utána keretbe foglalja a chansont a codaként ismétléssel is kiemelt kezdőgondolattal.

Csupán B-líd kadenciákat találunk a kompozícióban, e hangnemi rokonság már a későbbi dúr-moll rendszer párhuzamos hangnemei előképek tekinthető.

Kevés teljes polifon szerkesztésű chansont írt Sermisy, ezek közé tartozik egy igazi szerelmes panaszdal, mely ismeretlen szerző versére készült, s a 89. számot viseli:

*Las, je m'y plains, maudicte soit fortune,  
Quant pour aymer je n'az que desplaisir.  
Venez, regretz, venez mon cueur saisir,  
Et le monstrez a ma dame importune.*

*Sajnos csak panaszkodni tudok,  
Mert a szerelem számomra csak boldogtalanság.  
Jöjjön és sajnálgasson engem,  
Jöjjön és hódítsa meg a szívemet!*

Az F-ión hangnemű kompozícióban a vers négy sorának megfelelően négy határozott cezúrát találunk, minden dallamsorban más-más szólam-belépési sorrenddel és különböző sorhosszúságokkal (4-7 ütem). Az egyszerű zenei felépítés ellenére érdemes kiemelni az első sor zenei megoldását: kéttémájú imitációs szerkezeten osztoznak a szólamok. A harmadik dallamsor prím- (oktáv)kánonnal indít, majd ismét a keretes szerkezet alkalmazásával él a komponista: az első és a negyedik dallamsor lényegében megegyezik, a záró zenei gondolat megismétlésével pedig tipikussá válik a chanson szerkezete.

A darab harmóniai érdekessége: csupán egyetlen Ta-dúr akkord képviseli a jellegzetes reneszánsz harmóniavilágot, továbbá a kadenciák többségében – melyek egy domináns kivételével mind tonikai záratok – nem szerepel kvint!

A ritka kivételek közé tartozik a szélső szólamokban végig kánon szerkesztésű, 152. számú *Ton feu s'estaint* szövegkezdetű kompozíció, mely újra a szerelemről énekel:

*Ton feu s'estaint de ce que le mien art,  
Te regardant, le mien tousjours s'avive,  
Et le tien meurt combien que le mein vive.  
Mort ou pitié en feront le depart.*

*A te tüzed táplálja művészetemet,  
Ha téged látlok, mindig ihletet kapok.  
Annyira élsz és annyira halsz, amennyire én,  
Irgalom nekünk az élet és a halál.*

A szöveg szerzője nem ismert, de a költemény a *La fleur de poésie françoise*<sup>16</sup> című, 1543-ban megjelent verseskötetben éppúgy olvasható, mint a *Le courtizan amoureux*<sup>17</sup> című, 1582-es gyűjteményben. A szoprán szólam mellett a következő megjegyzés olvasható: *Canon supra bassum in epydyapason*,<sup>18</sup> melyet rendszeren oktávval a basszus fölé kellene átírni, ezzel szemben a Sermisy-összkiadást közzétevő Isabelle Cazeaux undecima hangközzel helyezte magasabbra (d-g). Az eredeti, oktávval magasabb megoldást nyilván nem találta kielégítőnek, oktávtól szűkebb hangközű kánonbelépés esetén pedig a contratenortól mélyebbre került volna. A kadenciából azonban egyértelműen látszik, hogy a contratenor nem lehet megfelelő felső szólam, a kiadó ezért *chiavetta* technika alkalmazásával értelmezte a kánont: a basszusban lejegyzett hangokat szopránkulcs szerint kell olvasni! A szólamok tetszőleges sorrendben és időben követik egymást, egyedül a szoprán belépése következetes: végig egy ütemmel követi a basszus hangjait. A gyakori reneszánsz módosítások (di, fi, ta) mellett – a kánon pontos ismétlése miatt – megjelenik a dó hangra énekelt kisterc is, alternatív feloldójel javaslatával a közreadótól. Kvint nélküli dór harmónián zárul a chanson.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Brown, Howard Mayer*: A reneszánsz zenéje Fordította: Karasszon Dezső. Bp., 1980.  
*Sermisy, Claudin de*: Opera Omnia "Corpus Mensurabilis Musicae, 52", gen. ed. Armen Carapetyan, ed. Gaston Allaire, Isabelle Cazeaux (Neuhausen-Stuttgart-Roma: American Institute of Musicology, 1974) vol. 3-4.  
*Stevenson, Robert*: „Sermisy, Claudin de”. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, ed. Stanley Sadie (London: Macmillan, 1980) vol. 17, 171-177  
*Szerb Antal*: A világirodalom története, 8. kiadás. Bp., 1992.

<sup>16</sup> A francia költészet virágai

<sup>17</sup> A szerelmes kurtizán

<sup>18</sup> Kánon a basszus fölötti felső oktávban (gör).

VINCZE TAMÁS

## ***Egy magyar tudós Berlinben (Gragger Róbert portréja)***

Az utóbbi időben több munka is méltatta a berlini Collegium Hungaricum jelentőségét, a magyar-német kulturális kapcsolatok megerősítésében játszott szerepét. Az egyes írások kitérnek a berlini magyar tanszék első professzorának fáradhatatlan szervezőmunkájának ismertetésére is, a Collegium alapításában és megindításában való közreműködésére. Viszonylag fiatalon, 29 évesen lett a berlini magyar tanszék vezetője, egy olyan funkció birtokosa, amely jóval többet foglalt magába a pusztán tudományos kutatásnál és intézetigazgatásnál. Indokolt tehát a kérdés: milyen is volt valójában annak az embernek az egyénisége, akire már olyan korán felfigyeltek? Milyen kapcsolatai, kötődései, belső ösztönzései voltak Gragger Róbertnek, amelynek alkalmassá tették ennek a kulturálisan és politikailag egyaránt nagy érzékenységet, tapintatot, diplomáciai érzéket feltételező posztjának a betöltésére? Hogyan értékelhető Gragger tudományos teljesítménye, hogyan illeszthető be az adott korszak kulturális törekvéseinek irányadó vonulatába? Ezekre a kérdésekre próbáltam választ keresni, kérdésfeltevéseim mögött azzal feltételezéssel, hogy a Graggert fűtő ambíciók, az ő adottságai és az a nagy körütekintést igénylő kultúrpolitikai feladat, amellyel megbízták, egy szerencsés egymásra találás révén hozták meg a gyümölcsüket.

A tanszék és a Collegium működésének első évei mindenképpen a sikereket hozó erőfeszítések periódusaként jellemezhetők. A nagy reményekre jogosító indulás és a kezdeti sikerek mögött nem egy sors szeszélyeinek magát odavető, elzárkózó szobatudós állt, hanem egy tudatos kultúrpolitikus, aki minden téren alapos, átgondolt tervek birtokában látott neki a rá váró munkának. Gragger emberi-tudósi portréjának megrajzolásakor egyes problémakörök, csomópontok köré lehet csoportosítani azokat a kérdéseket, amelyek élete és életműve körül felmerülnek. Ezek a

következők: sajátos kettős identitása, tanári karaktere, tudományos munkásságának megvalósult és tervezett részletei, valamint baráti-szakmai kapcsolatai. Szervezői tevékenységére, a Collegium profiljának kialakításáért és presztízsének emeléséért meghozott áldozataira jelen írásom kereteiben nem kívánok kitérni, annál is inkább, mert ezekről másutt részletekbe menően lehet tájékozódni.<sup>1</sup> Jómagam inkább arra törekedtem, hogy a nekrológokból, emlékezésekből kiszűrjem azokat az utalásokat, amelyek közelebb visznek Gragger Róbert gondolkodásának, személyiségének, tudományos tevékenysége mozzatárugóinak megértéséhez. Csak mozaikok ezek, de belőlük összeállhat egy viszonylag pontos jellemrajz, amely megkönnyíti az életmű egészének és egyes darabjainak értelmezését is.

Legelsőül említhetjük magányosságának problémáját. Két síkon is értelmezhető az ő magányossága: egyrészt mint családtalan, nőtlen ember nélkülözötte a legbensőségesebb emberi ragaszkodásokat másrészt mint külföldön élő magyart gyakran gyötörhette a hontalanság, a gyökereitől való megfosztottság is. Mindkét kijelentés pontosításra szorul. Való igaz, hogy nem alapított családot, mégis – körülményeiből adódóan is – intenzív társasági életet élt. Ez természetesen nem pótolhatta a feleség vagy a gyermekek szeretetét. Tanítványait szerette, de egyfajta „professzoros” távollágtartás megakadályozta, hogy közelebbi barátságba kerüljön velük.

Az az ember, akihez a legszorosabb köteléknek kellett volna őt kötnie: az édesanyja, éveken át távol élt tőle. Vallach Vilma nem mindennapi asszony volt a saját korában: elhagyta családját, gyermekét, mert a pusztá családanyai szerepnél magasabb ambíciók hajtották: orvosi tanulmányokat akart folytatni. Ezért külföldre ment, Berlinben, majd Zürichben tanult, 1897-ben Brüsszelben letette a Chirurgien Dentist (fogász) végzettség megszerzéséhez szükséges vizsgát, majd két évre rá doktori oklevelet is szerzett. Később sem élt a fia közelében, fogorvosként külföldi városokban tökéletesítette tudását. Mint asszisztens működött Brüsszelben, Antwerpenben és Bécsben. 1915-ig Kairóban élt, majd Nápolyban és Bukarestben dolgozott hosszú évekig.

---

<sup>1</sup> Pl. *Ujváry Gábor tanulmányai*. A tanulmányok adatai az irodalomjegyzékben találhatóak.

Az 1887-ben született Róbert így édesapja nővérénél, Rösler Károlynénál nevelkedett. Magányossága egész életén át végigkísérte, Becker kultuszminiszter találóan jegyzi meg nekrológiájában, hogy talán éppen ez az egyedüllét inspirálta Graggert a szinte szünet és pihenés nélküli tudományos kutatásra: „A legfényesebb társadalmi élet nem pótolhatta a magányos legényember számára a családi élet varázskörét, sem a leghűbb barátság, sem jószágos házijainak legszeretőbb gondoskodása nem száműzhetette a szomorúságot, ha a hontalanság érzése elhatalmasodott rajta. Az érzelmi élet ilyen mélységeiből menekült aztán akaraterejének teljes latbavetésével a tudományos megismerés vagy a kultúrpolitikai organizáció magaslataira és így a tett által győzte le éppen az ilyen cselekvés számára annyira szükséges, természete végzetszerű kettősségből eredő feszültséget.”<sup>2</sup> A nekrológ utolsó oldalain Becker utal arra a meggyőződésére is, hogy Gragger társtalanságának oka valahol mégis a tudós természetében, lelki alkatában keresendő, nem annyira a körülményeiben, a tennivalók szorításában. A miniszter alábbi soraiban különös kifejezőerővel ragadta meg Gragger egyéniségének ezt a sorsalakító pontját: „Ez a nagyszerű táncos, kellemes társalgó, aki az embereket kereste és nem tudott nélkülük lenni, aki vidám társaságban egész éjjeleket átmulatott, cigánybandákat dirigált és a legnagyobb társaságokat is felélénkítette és mulattatta, lényének legbensejében szerzetes volt. Nem elmélkedő és könyveket író szerzetes, bár ez után is vágyódott, hanem remete, igazi magányos ember, akinek sehol sincs otthona, akit valami mindig tovább és tovább űz, aki nyugalom nélkül bolyong a földön, mint Ahasver, az örök zsidó.”<sup>3</sup>

A fenti sorok Gragger Róbert magányosságának egy másik értelmezését is magukban rejtik; a két haza között is sajátosan hazátlannak, idegennek maradt tudós éppen kettős identitása miatt került ebbe a felmás helyzetbe. Gragger dédapja Stájerországból költözött Felső-Magyarországra, magyar lányt vett feleségül és gyermekeit is magyarnak nevelte. „Nem tartozom a bodenständig németiséghez – írta egy levelében a berlini professzor – és nagyapám sovíniszta Kossuth-párti volt, akit az oroszok

<sup>2</sup> Becker, 1927, 7.

<sup>3</sup> Becker, 1927, 26.

49-ben majdnem megöltek, s aki már nem érzett németül. De azért sosem tagadtam német származásomat, és semmi áron nem akartam lemondani kevéssé csengő de velemszületett nevemről.”<sup>4</sup>

A származásából eleve adódó kettős identitást és az abból fakadó gyökértelenséget tovább erősítette a választott életpálya és kultúr-diplomáciai szerep által kijelölt mozgástér. Jól érzékelteti Becker ezt a nehezen elviselhető állapotot: éppen az az ember, aki arra vállalkozott, hogy közvetítő legyen két nemzet között, sajátságosan talajtalanná vált e feladat teljesítése közben. „Régi hazája már nem volt hazája és az új haza nem nyújtotta számára az igazi röghözkötöttség hagyományoszerű imponderábiláiát. Ha tiszta intellektuálista, cél- és hivatásember lett volna, sütékérezhetett volna sikereiben, de az ő eleven, természethez, végzethez, vérhez kötött irrationalizmusának hiányzott a történelmi, családi, érzelmi meggyökerezettség igazságsúlya választott német új hazájában.”<sup>5</sup>

Becker feltevését kiválóan alátámasztja annak a beszédnek egy részlete, amelyet Gragger valószínűleg valamilyen ünnepélyes alkalommal mondott el a kollégisták előtt. Az említett részletben kifejtette saját nemzetfogalmának alappilléreit, legfőbb összetevőit, amelyek közül első helyre a közös történelem, a közös szellemi alapok együttese került. Gragger gondolatmenetének ezt a részletét olvasva kitűnik, hogy a berlini tudós teljességgel a klebelsbergi új tartalmú nemzettudat elterjesztésének híve volt: „A nemzet nem valami absztrakt fogalom. A nemzet fogalma alatt én semmi mást nem értek, mint mindazon erőknek, tradícióknak, kezdeményezéseknek, akadályoknak, nehézségeknek összességét, amelyekkel minden egyes embernek, aki hozzá tartozik, számolni kell: a nemzet történelmileg kialakult, közös történelem, közös szellemi alapokon nyugvó ideális valami, amely azonban megnyilvánulásaiban teljesen konkrét. Ez a nemzet állandóan a változások sodrában van és ezen változások saját magából jönnek ki, és különösen egyes embereknek a tevékenységéből. Ez által folytonosan változik erejének megnyilvánulása. [...] Ezen megnyilvánulásoknak a hordozói a személyiségek, a nemzet napszámosai, a nemzet nagyjai, munkásai. Ezen egyéniségek, bár mindegyik zárt egyed,

<sup>4</sup> Bessenyei, 1944, 4-5.

<sup>5</sup> Becker, 1927, 6-7.



végső eredményben mégis mindig egy zárt közösséghez tartoznak, a magasabb egységhez, amennyiben őket mind egy nemzeti szellem megnyilvánulásainak tekintjük.”<sup>6</sup> Ezek a sorok a munkára, alkotásra, teremtésre serkentő nemzettudat kifejezői, írójuk saját életében is az alkotómunkának, a nemzet értékeit közvetítő tudományos bűvárkodásnak elkötelezettje volt.

Gragger az összehasonlító irodalomtörténet kutatásának szentelte életét. Ennek műveléséhez Riedl Frigyesztől kapta meg a bátorítást, az ösztönzést. Riedl hívta fel Gragger Róbert figyelmét arra, hogy irodalmunknak és művelődésünknek az európai irodalommal és művelődéstörténettel való kapcsolatait kutatni mennyire fontos nemzeti feladat. Módszertani útmutatásokat a kutatáshoz franciaországi tartózkodásai alatt kapott a fiatal bölcész, maga az összehasonlító irodalomtudomány is mint önálló tudomány Franciaországban született meg, ott csiszolódtak ki e tudományág vizsgálati módszerei. Gragger első tanulmányai, korai publikációi is az említett komparatistikai érdeklődés gyümölcsei. Kisázsiai útján egy arab népmesét hallott, amelyben rokon elemeket talált Schiller „Bürgschaft” című művének egyes mozzanataival. A közlemény 1907-ben jelent meg az Egyetemes Philologiai Közönyben. Egy év múlva ugyanebben a folyóiratban publikálta Moliere és a magyar irodalom kapcsolatával foglalkozó tanulmányát.

Pesti tanársága idején, 1910 októberétől kezdődően állami ösztöndíjjal egy teljes tanulmányi évet Berlinben töltött. Ekkortól fordult figyelme élénkebben a magyar és német irodalmi kölcsönhatások felé. Alig 25 évesen megbízzák a Heinrich Gusztáv tiszteletére összeállítandó emlékkönyv szerkesztésével. A kötet – színvonalas tanulmányaival a magyar-német irodalmi kapcsolatok érdekes mozzanatainak gyűjteménye – elismerést szerez szerkesztője számára az irodalomtudomány művelői között. Gragger nem elégedett meg a magyar-német irodalmi „kölcsönhatásoknak” egyoldalú vizsgálatával. Nemcsak a német szellemnek a magyar műveltségben kimutatható nyomai érdekelték, hanem igyekezett feltárni azokat az ösztönzéseket is, amelyeket a magyar irodalom szolgáltatott a német számára. Egy nagyon szép példája Gragger ilyen irányú

---

<sup>6</sup> Bessenyei, 1944, 44-45.

tudományos törekvésének „Gyulai Pál hatása Holteire” c. értekezése. Ebben Holtei „Der letzte Komödiant” c. regényét veszi górcső alá, kimutatja, milyen úton ismerte meg Holtei Gyulai Pál „Vén színész” c. novelláját, részletesen elemzi, hogyan köszön vissza Gyulai hatása a Holteiregény miliójában, a szereplők lélektani analizisében és az esemény formálásában.<sup>7</sup>

Gragger irodalomtörténeti vizsgálódásainak irányát az egyes nemzeti irodalmak közötti kapcsolódások jelölték ugyan ki, mégis tisztán látta az összehasonlítás ésszerű határait, korlátait. A legújabb magyar költészetről tartott előadásában kitért a komparatiztika problémáira is. Állítása szerint egy-egy nemzet irodalmának fordításokból történő teljes értékű megítélése lehetetlen, mivel a fordítók között ritkán lehet olyat találni, aki mindkét nyelvet, a fordítandó művet és a fordítását is az árnyalatnyi finomságok erejéig menő hűséggel magáénak mondhatná. A tökéletes ekvivalencia lehetetlensége különösen a lírai alkotások fordításakor mutatkozik meg. Gragger leszögezi, hogy akik Petőfit csak fordításokból ismerték meg, azok meglátták ugyan romantikus elképzeléseiknek megfelelően az egzotikus tájak rajongó költőjét, de sohasem juthattak el odáig, hogy felismerjék benne a nagy gyermek életerős, üde, egyszerű lelkét és örökre értetlenül állottak önkéntelen őszerejű naturalizmusával szemben.<sup>8</sup>

Hasonló gondolatokat fejt ki az 1921-ben megindított Ungarische Jahrbücher beköszöntőjében. Úgy gondolja, hogy az egyes népeket nem annyira a műveltségük, mint inkább a nyelv választja el egymástól. Amíg a latin nyelv mint a műveltség nemzetközi áthidalója a XVIII. századig fenntartotta az egyes népek közötti kapcsolatot, addig nem éleződött ki a különböző nemzetek műveltségi önállósulása.<sup>9</sup> Az Ungarische Jahrbücher című folyóirat elé egyébként is azt a célt tűzte ki Gragger, hogy ne elégedjen meg a nemzeti irodalom alkotásainak semmitmondó materiális bemutatásával, hanem állítsa bele a vizsgált műveket művelődéstörténetünk menetébe, nehogy az összefüggésből kiragadva értelmezhetetlenül álljanak az olvasók előtt. Ezért nem nélkülözte a folyóirat az archeológiai és művészettörténeti területre átcsapó tanulmányokat sem.

<sup>7</sup> Bessenyei, 1944, 33.

<sup>8</sup> Idézi Bessenyei, 1944, 35.

<sup>9</sup> Idézi Bessenyei, 1944, 39.

Gragger mint tudós maga sem maradt meg mindig az irodalom-történet által kínált keretek között. Exkúrsusokat tett a nyelvészet vagy történettudomány világába is, ha éppen ott ragadta meg a figyelmét valamilyen érdekes párhuzam lehetősége. Becker így ír Gragger saját tudományának keretein túllépő kutatási terveiről: „Már fiatal éveiben nagyon kiterjedten tűzte ki tudományterületének határait, semmi sem volt neki idegen, ami a német és magyar művelődéshez vagy a kettő közti kapcsolathoz tartozott, sőt az utóbbi években arra törekedett, hogy nemcsak a finn-ugor, hanem a szinte beláthatatlan uralaltáji művelődési kört is feldolgozza tudományosan. [...] Egészen rendkívüli képessége volt az asszociációra, a szintézisre, materiális és szellemi, földrajzi és történeti viszonylatok egybelátására, mégis néha túlbecsülte talán a lehetőséget, hogy mindezeket a valóságokat egy képbe vagy ítéletbe foglalja össze.”<sup>10</sup>

Sikeres kirándulást tett Gragger a nyelvtudomány területére, értékes eredménnyel gazdagítva a magyar nyelvtörténetet. Az Ó-magyar Mária-siralom, második legrégebb magyar szövegemlékünk magyarázatos kiadása az ő nevéhez fűződik. Gragger készített fényképfelvételt is a nagy érdeklődést kiváltó nyelvemlékről. Kimerészkedett Gragger a történelem területére is. 1923-ban jelent meg alapos levéltári kutatás után megírt könyve, amely a „Preussen, Weimar und die ungarische Königskrone” címet viseli. Gragger ebben a művében azokat a magyar politikai és diplomáciai törekvéseket tárja fel, melyek II. József uralkodása idején a porosz birodalom segítségét felhasználva, Károly Ágostnak a magyar trónra való meghívásával akarták helyrebillenteni a nemzeti függetlenség megingott egyensúlyát. Gragger leírásából világosság derül arra a szövevényes diplomáciai tevékenységre, amelynek szálai a porosz király bécsi rezidensének kezében futottak össze. A könyvön, amely így a világtörténelem számára jelentéktelen, de a magyar-német érintkezés szempontjából érdekesítő epizódot dolgoz fel, lehet mégis érezni, hogy nem vérbeli historikus, hanem irodalmár tolla alól került ki. A főbb szereplők szinte szépírói jellemzőerővel megelevenített alakokként jelennek meg, ám anélkül, hogy a történelmi hűség egyszer is csorbát szenvedne.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Becker, 1927, 14-15.

<sup>11</sup> Bessenyei, 1944, 48-49.

Jól mutatja a történelem iránti érdeklődését utolsó, már posthumusként megjelent kötete, az *Alt-ungarische Erzählungen* is. Ebben a gondos, igényes válogatásban a magyarországi középlatin irodalom alkotásaiból közöl szemelvényeket, melyek egy-egy történelmi mondánkat őrzik, elkezdve a sort Kézai krónikája nyomán a hun mondákon. Majd végighalad a magyar történelem korai szakaszán és annak kiemelkedőbb alakjain egészen a tatárjárásig. Így mondák és legendák nyomán elevedik meg népünk története a német olvasó előtt. Megismerhetik Attila alakját, a honfoglalás idejét, Szt. István és Imre életét és az ismertebb Árpád házi királyok uralkodásának egy-egy epizódját.<sup>12</sup>

Gragger tudományos munkássága – bár a publikációk számát tekintve jelentékenynek mondható – mégsem tekinthető lezárt, befejezett egésznek. Feldolgozatlanul hagyott jegyzetei, óriási adatgyűjteménye arról tanúskodnak, hogy még igen sok értékes művel ajándékozhatta volna meg a tudományos irodalmat, ha ebben meg nem akadályozza korai halála. A magyar pietizmus történetéről gyűjtött adatait egyik tanítványa értékesítette. A német felvilágosodás magyarországi hatásáról tervezett könyve sem ért el nyomtatásig. A XVI. és XVII. századi humanisták különös gonddal összegyűjtött levelei alapján a magyar szellemi élet alakulását akarta megírni. Tervbe vette azt is, hogy kiadja és ismerteti Petőfi neves fordítójának, Kertbenynek a Bettina von Arnimmel folytatott levelezését. Az anyaggyűjtésnél itt sem jutott tovább. Művelődéstörténetünk szempontjából kiváló eredményt jelentett volna, ha sikerül megvalósítani nagy hungarológiai lexikonát.<sup>13</sup> Ezek a munkák nyilván azért is maradtak meg a tervezés vagy az előkészítés fázisában, mert a tudományos kutatómunka mellett lelkiismeretesen ellátta tanári és szervezői feladatait is.

Gragger Róbert tanárként is jó emlékeket hagyott maga után. Nem idegenkedett ettől a pályától. Édesanyja egyszer arról érdeklődött, hogy nem bánta-e meg pályaválasztását. Gragger állítólag így felelt: „Ha még egyszer születnék, újra csak tanár lennék.”<sup>14</sup> Tanári munkálkodását a budapesti VIII. kerületi felső-reáliskolában kezdte meg 1909 szeptembe-

<sup>12</sup> *Bessenyei*, 1944, 54.

<sup>13</sup> *Bessenyei*, 1944, 52-53.

<sup>14</sup> *Bessenyei*, 1944, 30.

rében. Három évig tartozott a felső-reáliskola kötelékébe, majd 1912-ben az állami Pedagógium és az Apponyi Kollégium tanára lett. Gragger már 1915-ben gondolt arra is, hogy a berlini egyetemen magántanári képesítést szerez magyar irodalomból. Ennél azonban sokkal kedvezőbb ajánlatot kapott. A porosz parlament ugyanis elfogadta Bolte és Roediger berlini egyetemi tanároknak egy magyar tanszék felállításáról szóló javaslatát, s így 1916-ban ny. rendkívüli tanárnak ki is nevezték az általa már jól ismert egyetemre.

Még nem töltötte be a huszonkilencedik évét, amikor megkapott egy frissen alapított, gyökerek és tradíciók nélküli tanszéket. Gyorsan fejlődik a rábízott intézet: 1918 októberében sikerül lektort is kapnia a magyar nyelv tanítására. 1922 januárjában Gragger létrehozza az intézet keretein belül a finn és uralaltáji tagozatot is. Gragger az egyetemen és az 1924-ben meginduló Collegium Hungaricumban számos fiatalat megismert, akik előtt mint magas posztot betöltő pedagógusnak példát kellett mutatnia. Szekfű Gyula jellemzése szerint Gragger mint nevelő is vonzó, követésre méltó példaként állt a tanítványai előtt: „Megvolt benne az, ami legkönnyebben hat a fiatalságra: az örök őszinteség, saját magának gyermekesen nyílt megmutatása és ha benyomásainak hatása alatt pózba helyezkedett is, ezt is gyermekileg átlátszó formában tette. Talán nem fogta oly szigorúan a fiatalokat, mint penzumok komoly feladói szokták, akárhányszor hagyta, hogy maguk bukdácsoljanak az idegen életben, hová bevetette őket – az ő intézetei nem uniformizáltak és külső kényszer nem uralkodott bennük – de mindég visszatért minden egyeshez, kézen fogta és kikérdezte őket és mindenkor, legnagyobb elfoglaltságában is pontosan ismerte azt a fejlődési vonalat, minden kanyarulatával együtt, melyen neveltjét elindította.”<sup>15</sup> Gragger szerette volna a kint tanuló ösztöndíjasokat megnyerni annak az aszketikus életformának, amely rá annyira jellemző volt és amelyet az intézet szellemisége is sugallt. Fontosnak tartotta a fegyelmezettséget és a németes kötelességtudást, nem volt jó véleménye – talán diákkori tapasztalatai miatt – a magyar egyetemisták életvezetéséről. Munkatársának, Farkas Gyulának egyszer így vallott erről: „...nekünk ezzel szemben a cserkész és a Jugendbewegung erényeit

---

<sup>15</sup> Szekfű, 1927, 38.

kell ápolnunk, s a magyar diák élet nagyon is alpári alkoholos és nemi kinövészei ellen fellépünk.”<sup>16</sup>

Klebensberggel és Magyaryyal váltott leveleiből kitűnik, hogy odafigyelt a kollégisták életének minden mozzanatára. 1925 márciusában ezt jelentette Magyarynak a kollégisták tanulmányi előrehaladásáról: „Olyan erőfeszítéssel dolgoznak, hogy némelyikük alig alszik. A *carpe diem* náluk *carpe horam* lett. Hetenkint beszámolnak nekem levélben. Már szépen gagyognak angolul, olvasnak s képzelheted hogyan tágult látókörük, mióta beelátnak az angol-amerikai kultúrkörbe és az angol szakirodalmat is elővették.”<sup>17</sup>

Már az első időkben sokat jelentettek számára a hallgatók visszajelzései, a munkája értékelése. Erről tanúskodik egy 1916. november 21-én kelt levele is: „Munkássággommal tökéletesen elégedett vagyok. Jó és művelt hallgatóim vannak. Sőt igen megható dolgot is mondhatok. Néhány tábori levelet kaptam, melyekben többen kérnek, küldeném meg nekik rendszeresen előadásaim menetét és bibliográfiát, mert ha már fizikailag nem vehetnek részt legalább ott kint akarnak lépést tartani hallgatóimmal. Ilyen publikumnak érdemes teljes odaadással hirdetni kultúránkat. S kell-e több, mint látni, hogy munkásságunk hasznos, sőt egész nemzetünkre nézve jelentős? Majdnem boldog vagyok.”<sup>18</sup>

Gragger halála (1926. november 10.) után derült ki igazán, valójában milyen nehéz őt pótolni. Nemcsak a tudomány művelésében tette igen magasra a mércét későbbi utódai számára, az egyénisége is olyan szimpatikus volt, hogy kevesen versenyezhettek vele a népszerűségben a különböző rendezvényeken, fogadásokon. Így emlékezett erre Becker kultuszminiszter: „Miért örült mindenki, ha Gragger Róbert megjelent? Miért próbálta őt mindenki saját körébe vonni, úgyhogy néha csak csellel és erőszakkal tudott menekülni? Igaz, hogy a természet eleve is jól gondoskodott róla, kellemes külsővel, természetes kellemmel ajándékozta meg. Ragyogó szemében, elasztikus járásában, sportban edzett alakjában, élénk természetében volt valami megnyerő, de a test mindenkor csak a külső forma, mely elrejti a tulajdonképpenható erőket. [...] Nagyon tudott

<sup>16</sup> *Bessenyei*, 1944, 47.

<sup>17</sup> *Idézi Ujváry*, 1998, 28.

<sup>18</sup> *Idézi Bessenyei*, 1944, 58. (Gragger Róbert levele ismeretlenhez)

alkalmazkodni, lehetett őt legszűkebb szaktársai közé ültetni, vagy nagyigényű előkelő hölgyek közé, magyar kolostorok refektóriumában, cserkészcsapatok tábortüzénél, diplomaták szalonjában megfigyelni, vagy bárhol másutt, mindenütt úgy hatott, mintha épen ez lett volna a neki legmegfelelőbb környezet, mintha soha nem élt volna másutt.”<sup>19</sup>

Az egyes nekrológok szokásos sallangjait lehántva, figyelmesen olvasva Gragger jellemzését, a sok pozitív tulajdonság mellett fel lehet fedezni egy-két kevesebb elismerést tartalmazó megjegyzést is. Ilyenek Becker alábbi mondatai: „Elméletileg akaraterember, a valóságban könnyen befolyásolható, még pedig a mellékmondatok tartalma által könnyebben, mint a főmondatoké által.”<sup>20</sup> „Nemcsak világszemlélete által volt impresszionista, hanem azon mód szerint is, ahogyan az impressziók uralkodtak rajta.”<sup>21</sup> „Gragger sok tekintetben – erősségeiben és gyengéiben – hasonlatos is volt hozzá [ti. Heinrich Gusztávhoz] és nagyszerű nekrológjának egynéhány mondatát akár változatlanul saját jellemzésére fordíthatnók. Így a következő szavakat: «Az eszméknek és a praktikus módszereknek kimeríthetetlen gazdagságát bontakoztatta ki, hogy a magyar művelődés hiányait kitöltse és a magyar szellemnek egyetemes távlatot adjon. Nyugtalan, néha elszármított tevékenysége ezen az annyira széles területen nem hagyta neki időt, hogy egyes problémákba szeretettel, nyugodtan elmélyedjen. Ezért nem hagyott hátra egy befejezett művet sem, melyet klasszikusnak nevezhetnénk.»”<sup>22</sup>

Graggernek tagadhatatlanul fontos hivatása volt a magyar-német kulturális kapcsolatok történetében. Szorgalmas, az aprólékosáig precíz tudós volt, aki az irodalomtörténet egy akkoriban divatosá váló, egyre nagyobb érdeklődést kiváltó ágában, az összehasonlító irodalomtudományban találta meg az egyéniségének megfelelő önkifejezési formát és működési területet. Ehhez járult az a kultúrdiplomáciai megbízás, amely talán valóban megakadályozta abban, hogy minden kutatói tervét valóra váltsa. Így nem lett belőle olyan legendás hírű, nagy ívű pályát befutó tudós, mint egykori mestere, Riedl Frigyes volt. Gragger nevét ritkábban

<sup>19</sup> Becker, 1927, 23-24.

<sup>20</sup> Uo. 25.

<sup>21</sup> Uo. 11.

<sup>22</sup> Uo. 10.

emlegetik, ehhez nyilván hozzájárult korai halála is, valamint az, hogy speciálisabb területtel foglalkozott.

Egyéniségének, munkásságának legfrappánsabb, legtömörebb összegzése, amely egybeöleli negatív és pozitív tulajdonságait is, Bessenyei Ákos tolla alól került ki. Ez a mondat foglalja össze a Graggernek azokat az emberi értékeit, amelyek tudományos munkájában is mindvégig tükröződtek: „S ha Gragger Róbertnek is éreznie kellett néha az emberi életben érvényesülő nehézkedési törvényt, s ha az ő ideálokat látó és szerető lelkének is meg kellett harcolni a maga apró harcait és végigszenvednie az emberi gyengeségből folyó vereségeket, rapszodikus olykor-olykor végletekbe hajló lelke talán jobban átérezte a szellemi ideálokért lelkesülő élet szépségeit, mint sok más, talán higgadtabb, de problémátlanabb lélek.”<sup>23</sup>

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Becker, C. H.*: Gragger Róbert. C. H. Becker porosz kultuszminiszternek a berlini egyetem régi aulájában mondott emlékbeszéde. In: *Minerva* 1927, 1-27.
- Bessenyei Ákos*: Gragger Róbert. Danubia Könyvkiadó, Bp., 1944.
- Farkas Gyula*: A magyar irodalom Németországban. In: *Egyetemes Philologiai Közlöny* 1936, 176-220.
- Szekfű Gyula*: Gragger Róbert művelődésünk történetében. In: *Minerva* 1927, 28-42.
- Ujváry Gábor*: A magyar kultúra „külföldi őrszemeinek” történetéből. A berlini Collegium Hungaricum. In: *Magyar Felsőoktatás* 1993. 1. sz. 30.
- Ujváry Gábor*: „Tudós kolostor, csendes kolostori kerttel”. A berlini Collegium Hungaricum története (1924-1944). In: *Iskolakultúra* 1998. 3. sz. 18-30.

---

<sup>23</sup> *Bessenyei*, 1944, 44.



KÉZI ERZSÉBET

***Egy pataki professzor,  
dr. Újszászy Kálmán világszemlélete***

Dr. Újszászy Kálmán tanári pályáját 1929-ben kezdte Sárospatakon. 1902. december 13-án Budapesten született. Itt végezte középiskolai tanulmányait, viszont már Sárospatakon lett a Teológiai Akadémia hallgatója. Kiváló tanuló volt, amit bizonyítványain kívül az is tanúsít, hogy 1925-26-ban a diákság seniora lett, tehát a diákok képviselője a különböző irányító testületekben. 1926-tól 1929-ig Angliában, Svájcban és Németországban folytatott tanulmányokat. Az 1929-30-as tanévben hitoktató, 1930 szeptemberétől pedig a Sárospataki Református Főiskola Tanítóképző Intézetében lett vallás tanár. 1931-ben választják meg a Teológiai Akadémiára a filozófia tanárának. „Újszászy Kálmánnak úgy szellemi készsége, mint nevelői egyénisége és eddigi tudományos munkássága egyaránt garanciát nyújtanak arra, hogy az ő helyettesi megbízásával a filozófiai tanszék a jövő tanévre a lehető legjobb kezekbe lesz letéve.”<sup>1</sup> Kinevezésének indoklása így folytatódik: „Önálló gondolkodó, s nem elégszik meg merő percipiálással. Filológiai tájékozottságát teológiai tudományosságának szempontjaival párosítja, ami fölöttébb fontos különösen ott, ahol egy teológiai akadémia filozófiai tanszékéről van szó. Szinte elengedhetetlen, hogy a filozófia professzora a különböző nagy gondolkodók filozófiai rendszerének ismertetésénél a keresztyén világnézet szempontjából is kritika tárgyává tudja tenni azokat.”<sup>2</sup> Így indokolja az Igazgatótanács Jegyzőkönyv dr. Újszászy Kálmán kinevezését.

Kiemeli a jegyzőkönyv azt is, hogy dr. Újszászy Kálmán kiváló nevelői egyénisége megmutatkozott a tanítóképző intézetben végzett munkája során. A jelölt mellett szólt tudományos munkássága is. 1929-ben ma-

<sup>1</sup> Ig. Tanács Jegyzőkönyv 1931. június 11. 8. old. Levéltári jelzet: K.h. II.2.

<sup>2</sup> Uo.

gántanári oklevelet szerzett, az akkor benyújtott dolgozata vallási téma, „A negyedik evangélium írója”-val foglalkozott. Doktori disszertációt pedig „Rickert tárgyelmélete” címmel nyújtott be.

Így kezdődött az az életút, amely 1994-ig, dr. Újszászy Kálmán haláláig Sárospatakkal kötötte össze életét. Ő volt a teológia professzorai közül az egyik, aki az államosítás után is Sárospatakon maradt és a nehéz években is megpróbált a főiskoláért tenni. Ébren tartotta a reményt, hogy van lehetőség az újrakezdesre és kapcsolataival segítette a város és az iskola fejlődését.

Filozófiai rendszerének alapja Kant filozófiája. Filozófiai rendszerének társadalmi és politikai hatását a legteljesebben „A falunevelés szellemi alapjai” című munkájában fejt ki. A mű előszavában így mutatja be munkája gondolati előzményeit és a filozófia és a neveléstudomány kapcsolatát: „Ami ebben a tanulmányban sajátos, az abból a látásból fakad, hogy a neveléstudomány nemcsak filozófián alapszik, hanem maga is filozófia. Ez a látás magyarázza azt, hogy a dolgozat, jóllehet tárgy egyike a legaktuálisabb nevelési kérdéseknek és távolabbi célja is tisztán pedagógiai, természete szerint mégis filozófiai jellegű munka. Mint ilyen, Platonnak, Kantnak, Hegelnek, Kierkegaardnak és Heideggernek a gondolatai táplálják, valamint Barth Károlyé, akinek teológiai gondolkodásán át nyílt meg számomra az út az előbbieik felé.”<sup>3</sup>

A kornak, iskolázottságának és vallásos érzületének megfelelően a nagy idealista filozófusok gyakorolták rá a legnagyobb hatást. Munkája első fejezetében is erről számol be: „...ennek a kutatásnak két előfeltétele van. Az egyik az, hogy kiindulópontja csak az emberi szellem lehet, azaz a szellem úgy, ahogy az emberben valóság...”<sup>4</sup> A szellemet anyagi élőlényhez, az emberhez köti: „a szellem legközvetlenebbül az egyes emberben, a kutatóban magában, 'bennem tapasztalható' Így csak az emberi szellem adja a szükséges tapasztalati alapokat a szellem lényegének kutatásához és csak az ilyen kiindulás biztosíthat bárkit arról, hogy a szellem lényegét kutatva nem jut talajtalan spekulációkba.”<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Újszászy Kálmán: A falunevelés szellemi alapjai. Sárospatak. 1938. Előszó.

<sup>4</sup> Uo. 7.

<sup>5</sup> Uo. 7.

A szellemnek tehát az ember, a legmagasabb rendű isteni teremtmény dr. Újszászy Kálmán szerint az irányítója és felügyelője. A dolgokat magasabb szinten „spekulatív” gondolkodással lehet megragadni, de „akkor sem szabad a tapasztalati alapokat nélkülözni.”<sup>6</sup> Ez a filozófiai gondolkodásmód tehát nem fordul el teljesen a való világ tapasztalati tényeitől. A szellem immanens és transcendens. Tehát a szellem lehet a fogalmon belül, de lehet a szellem a megismerés határát túllépő is. Ezek a fogalmak Kant hatását tükrözik. Például Isten léte transcendens, mivel létezése tapasztalati tényekkel nem igazolható. Az immanens és transcendens fogalmak használatával dr. Újszászy Kálmán tehát bemutatja az őt érdeklő világot és a világból a számára rendkívül fontos jelenségeket. A szellem jellemzője az örökös tevékenység.

Az örökös tevékenységen kívül az immanens szellemet a causalis volt is jellemzi. A tevékenység valamilyen okból megy végbe a tapasztalati világban. Ez a gondolat már Hegel hatására utal. Hegeli hatásra utal a transcendens szellem jellemzése is: „A transcendens szellem ennél az állandó koncentrátságánál fogva állandóan magánál levő s mint ilyen, tudatos szellem, szemben az immanens szellemmel, amely csak tudatosulásra törekvő, a tudatosságot, mint célt maga előtt tartó szellem.”<sup>7</sup> Ezzel a mondattal egyben azt is indokolja, hogy a vallásos ideológia az elvonatkoztatás egy magasabb fokát kívánja meg, mint az embert körülvevő világ jelenségeinek, törvényszerűségeinek magyarázata. A szellem a maga kiteljesedését azonban csak az egymással való kapcsolat útján érheti el: „Az immanens szellem csak akkor történik teljesen, ha a transcendens szellem felé teljes nyitottságban történik és így a transcendens szellem történése az immanensre irányultság is teljesen történik és megfordítva.”<sup>8</sup>

A kölcsönhatás, a dialektikus kapcsolat feltételezése szintén hegeli gondolat. A munka irodalomjegyzéke nem tartalmaz Hegel-művet, de dr. Újszászy Kálmán nyugat-európai tanulmányútja során megismerkedett Hegel munkáival.

A transcendens szellem tehát az emberhez kötődő, az emberi értelem egy rendkívül magas színvonalú produktuma. A transcendens szellem

<sup>6</sup> Uo. 7.

<sup>7</sup> Uo. 10.

<sup>8</sup> Uo. 12.

fejlődése azonban szoros kapcsolatban van az immanens szellem fejlődésével, hiszen a tapasztalati tényeken alapuló jelenségmagyarázat elősegíti a transcendens szellem fejlődésének megismerését. A szellem, az eszme mindig valamilyen rendszerben tevékenykedik: „Így a rendszer az eszme teste, a testté lett eszme.”<sup>9</sup> Az eszme azonban csak transcendens és immanens voltában együttesen érthető meg. Egy rendszerben tevékeny az immanens és a transcendens szellem és tevékenységük csak így is érthető meg.

Az immanens szellem a szellem tevékenységének csak egyik, a transcendens a szellem másik tevékenységi területe. Szükségük van egymásra, hiszen egymástól impulzusokat kapnak, így tevékenységük feltétele a másik léte: „mindkettőjüknek szükségük van egymásra és egymást mindig a rendszerben találják meg... A kultúra a rendszer teste.”<sup>10</sup>

A kultúra tehát a filozófiai rendszer testet öltött formája. A kultúra azonban nem terméke a szellemnek, hanem maga az eszme, a szellem. Ahogy azonban a szellem tevékenysége transcendens és immanens, ugyanúgy a kultúra is kettős, magas- és mélykultúra. Dr. Újszászy Kálmán így vezeti le ezeket a fogalmakat: „A transcendens szellem tevékenységében élő, azaz adó kultúrát a tudományban már ismerős műszóval mélykultúrának, a befogadó, azaz az immanens szellem tevékenységében élő kultúrát pedig magaskultúrának nevezzük.”<sup>11</sup> A magaskultúra nem változhat azonban mélykultúrává és ez fordítva sem történhet meg. Kultúra csak ott van, ahol a két megjelenési formája is létezik. Kultúra és civilizáció egymást kizáró fogalmak. Ahol civilizáció van, ott még nincs kultúra.

Mivel „kultúra és nemzet elválaszthatatlanok egymástól”<sup>12</sup>, ezért dr. Újszászy Kálmán számára a legfontosabb kategória a nemzet (a fajjal és néppel szemben), mivel csak a nemzet képes kultúra létrehozására és fenntartására. Munkája 1938-ban jelent meg. Ezért is nagyon fontos, hogy ő a nemzetet magasabb rendű kategóriának tartja, mint a fajt.

---

<sup>9</sup> Uo. 13.

<sup>10</sup> Uo. 20.

<sup>11</sup> Uo. 22.

<sup>12</sup> Uo. 29.

A fasizmusnak filozófiai, gondolati előzményei, elsősorban a fajelmélet és a faj fogalmának meghatározása már a XIX. század végétől egyre előtérbe kerültek és a XX. század jelentős művészeire, gondolkodóira is érzékelhető hatást gyakoroltak. Thomas Mann „Tonio Kröger” című novellájában is kimutatható ez a hatás. Ezzel a szinte divatosnak mondható európai áramlattal szemben dr. Újszászy Kálmán elemzése rendkívül figyelemre méltó, és ha műve megjelenhetett volna németül és angolul is, és a politikai helyzet kedvezőbb lett volna eszméi befogadására, valószínűleg befolyásolhatta volna munkájával az európai közgondolkodást. „A faj vérközösség, a nép sorsközösség, a nemzet kultúrközösség” – írja a professzor. A faji és népi közösség kialakulásába az egyénnek szinte semmi meghatározó szerepe nincs, hiszen készen kapjuk. Őseink döntötték el vérségi kötődésünket és arról is szüleink döntöttek, hogy milyen népi közösségbe kerülünk. A népi közösséghez való tartozásunkat később meg is változtathatjuk. Kulturális értéket azonban csak saját nemzetünk kötelékében hozhatunk létre, például az irodalomban, hiszen nagyon kevés az olyan ember, aki az anyanyelvén kívül egy másik nyelven is képes irodalmi műveket alkotni. Felmerül a zeneszerzők helyzete. Mi a meghatározó nemzetiségük megállapításában? Mivel Újszászy professzor meghatározása szerint a kultúra a nemzethez kötődik, Liszt Ferenc esetében kérdéses, hogy melyik nemzethez? A némethez, az osztrákhöz, a magyarhoz? Műveivel melyik nemzet kultúráját gazdagította? A legegyszerűbb válasz talán az lenne, hogy mindháromét. Közben persze azt is tisztázni kellene, hogy van-e osztrák nemzet. Újszászy professzor felfogása szerint igen, mivel a nemzet megítélésének egyetlen kritériuma a kultúra. Azt pedig semmiképpen sem tagadhatjuk, hogy van a némettől önálló, jellegzetesen osztrák kultúra.

A faj, nép, nemzet fogalmát Újszászy professzor a következő módon kapcsolja össze: „Ha a faj és a nép is rendelkezik kultúrával, ... ez a kultúra sohasem az övék, hanem a bennük szunnyadó vagy alakuló nemzet kultúrája. A nemzet bennük a kultúra.”<sup>13</sup> A nemzet és kultúra kölcsönhatása pedig elválaszthatatlan. A faji és népi, tehát vérségi és sorskapcsolatokat a nemzet emeli az igazi közösség színvonalára a kultúra által.

<sup>13</sup> Uo. 30.

Ebben a részben újra konkrét utalás történik a hegeli filozófia és a német faji szemlélet hatására: „A faj kultuszának megnövekedése a nemzet kultuszának rovására csak evolucionisztikus világszemléletre felépítve lehetséges s ezért minden alapvetését mindig a hegelianizmusban, helyesebben a német idealizmusban találja.”<sup>14</sup>

Újszászy professzor azonban a szellem fejlődését, tehát a kultúrát nem a fajhoz, hanem a nemzethez köti. A faji és népi gondolat nem erősíti a nemzetet: „a faji gondolat erősödése mindig együtt jár a népiség izmosodásával és megfordítva, de sohasem áll együtt az igazi értelemben vett nemzeti gondolat megerősödésével. ... Míg tehát a nemzet a maga erőiből, önmagából mindig táplálója, erősítője a fajnak és a népnek, ezekről ugyanez sohasem mondható el a nemzetre vonatkoztatva.”<sup>15</sup>

Ezek a gondolatok teljes mértékben cáfolják a német fasizmus gondolati alapjait és Újszászy professzor részéről az attól való teljes elhatárolódást jelentik.

Rendkívüli éleslátásról tesz tanúbizonyságot a következő sorok leírása: „sohasem a nemzeti, hanem mindig a faji kultuszban keresendő azoknak a küzdelmeknek a forrása, amelyek népeknek és nemzeteknek a pusztulását is maguk után vonják.”<sup>16</sup> Szinte előre sejtí a II. világháború okozta következményeket. Persze 1938-ban már érezhető volt az az ideológiai, politikai, katonai fölény, amelyet a németek Európára gyakoroltak. Az egymást elpusztítani készülő erők már felkészültek az összecsapásra. Az is sejthető volt, hogy a küzdelemnek nagyon sok áldozata lesz, talán egy dolog volt mindenki számára abban a pillanatban titok. A legnagyobb veszélyt a háború kimenetele a német nemzet számára okozta, hiszen a német nemzet egysége szűnik meg több mint negyven évre.

Érdeemes tovább vizsgáljunk Újszászy professzor logikus okfejtését. „Sem a nép, sem a faj nem kapcsolhat hozzá senkit egy nemzeti közösséghez. Egyedül a nemzeti kultúra képes erre.”<sup>17</sup> Ez az írók és költők esetében teljesen igaz. Petőfi hiába dalocskákat hallgat bölcsőjében, felnőtt korában a magyar kultúra virágzó hatása kora legnagyobb

---

<sup>14</sup> Uo. 32.

<sup>15</sup> Uo. 32.

<sup>16</sup> Uo. 36.

<sup>17</sup> Uo. 37.

magyar költőjévé teszi. Liszt nemzeti hovatartozása pedig azért vitatható, mivel a német zene hatása jelentősebb volt műveire, mint a kissé parlagi magyar nép zenéje. Haydn, Mozart és Beethoven különben is a zenei fejlődés olyan csúcseit jelentették, amelyekkel a pallérozatlan magyar zenei élet nem vehette fel a versenyt. Újszászy professzor így ír erről a jelenségről: „Mindenki, akiben a nemzetet alkotó kultúra történik, tagja a nemzetközösségnek, mert benne a nemzet történik, és senki sem tagja a nemzetközösségnek, ha nem történik benne a nemzet.”<sup>18</sup> Bár ezzel Magyarországon nem lehetett népszerű, de ezen állítás alapján el kell fogadnunk legalább részben Liszt német voltát, hiszen merített a német kultúrközösségből és gyarapította is azt. Elmondható-e ugyanez a magyar nemzeti kultúráról is? Ismereteim szerint igen. A kérdés tehát csak az, hogy melyik volt rá nagyobb hatással, és mely nemzet kultúráját gyarapította jelentősebben. Ennek eldöntésére inkább a zenetörténészeknek kellene vállalkozniuk.

Újszászy professzornak a nemzetek közötti kapcsolatról a következő a véleménye: „A nemzet a maga önmagán belüli egyetlenségében teljesen homogén, ennél fogva nem tűrhet el magán belül más nemzeteket, még nemzetiségek formájában sem. Nemzetek csak egymáson kívül lehetségesek: egymáson belül sohasem. Csak az állam az, amely nemzeteket foglalhat magában.”<sup>19</sup> Ez a megállapítás azonban nem zárja ki azt a tényt, sőt határozottan állítja, hogy egy állam területén több nemzet is létezhet. Viszont nem ad lehetőséget a nemzetek közötti kapcsolat feltételezésére. Nem utal ennek esetleg megtermékenyítő voltára. Pedig az általam fent említett Liszt példáján kívül más példákkal is találkozhatunk.

„A nemzet tagja nem két nemzet tagja sohasem. Számára mindig csak egyetlen nemzet lehetséges.”<sup>20</sup> Újszászy professzor ezen megállapításával pontosan Liszt példája miatt nem érthetünk egyet. Liszt művészte határozott bizonyíték arra, hogy ha az emberi tehetség a saját nemzeti keretein belül nem érheti el lehetőségeinek csúcspontját, akkor szerencsés esetben más nemzeti kultúrkörhöz kapcsolódik, hogy tehetségét kiteljesítse.

---

<sup>18</sup> Uo. 38.

<sup>19</sup> Uo. 39.

<sup>20</sup> Uo. 39.

Ezek után Újszászy professzor visszatér a mély- és magaskultúra vizsgálatára. A mély- és magaskultúra hatása minden esetben azonos: „azaz a mélykultúrában minden nemzetben a transcendens, a magasban pedig az immanens szellem történik. Tehát amíg egy nemzet mély- és magaskultúrája egymás felé fordult, addig a különböző nemzetek mély- és magaskultúrái összefüggő sort alkotnak egymással a nemzetközösségeket egymástól megkülönböztető sajátosságok ellenére is. A funkcionális azonosság éppúgy megteremti a rokonságot a mély-, mint a magaskultúrák között.”<sup>21</sup> Az egyes nemzeti kultúrákban tehát a mély- és magaskultúrának azonos feladata van. Csak ezen a gondolati úton jut el Újszászy professzor az egyes nemzeti kultúrák kapcsolatához. Csak a mély- és magaskultúra azonos funkciója a nemzeti kultúrán belül teszi lehetővé a nemzeti kultúrák közötti kapcsolatot: „egyik nemzeti kultúra is hozzájárulhat a másik színezéséhez.... Különösen szembetűnő ez a magaskultúrák egymáshoz való viszonyánál, mint amelyeknek kiterjedéskaraktere lehetővé teszi a lehető leggyorsabb hatáskicserélődést is.”<sup>22</sup> Ebbe a megállapításba már belefér Liszt példája is. És Liszt esetében mind a magas-, mind a mélykultúra hatásával találkozhatunk. A magaskultúra hatása német oldalról erőteljesebb, a mélykultúráé magyar oldalról meghatározóbb.

Részletesen elemzi Újszászy professzor a kultúra faluhoz és városhoz kötődését: „Az a közösség, amelyikben a nemzeti mélykultúra történik, a falu, az a közösség viszont, amely a nemzeti magaskultúra története, a város.”<sup>23</sup> Mind a falu, mind pedig a város kapcsolatban áll a kultúrával és ezen keresztül a szellemmel. Ha a falu nem vállalja a kulturális szerepet, akkor megszűnik falu lenni. Csupán a telep funkcióját tudja betölteni. Mint ahogyan a mély- és magaskultúra elválaszthatatlanok, ugyanúgy elválaszthatatlan a falu és a város fejlődése. A falu is és a város is a nemzeti kultúrához kötődik. Ebből következik, hogy nemzet nem lehet falusi és városi fejlődés nélkül. Az erős falusi és városi fejlődés erősíti a nemzet fejlődését is. Helytelennek itéli meg Újszászy professzor a tanyásodást: „A tanyásodás elősegítése, ha nem azzal a céllal történik, hogy egy új

---

<sup>21</sup> Uo. 42.

<sup>22</sup> Uo. 43.

<sup>23</sup> Uo. 48.



faluközösség születésének adjon alapot, éppúgy egészségtelen és káros a nemzetre, mint a kultúrközösségre, mint a city, a nagyváros túlfejlés-tése.”<sup>24</sup> Mivel csak a falu és a város biztosítékai a nemzeti szellem a nemzeti kultúra fejlődésének, így a tanyák és az európai léptékű városnagyságot meghaladó városfejlődést nem szabad támogatni. Már azért sem, mert nem teszik lehetővé olyan közösségek kialakítását, amelyek képesek kultúra létrehozására.

Érdekes sárospataki vonatkozása is van Újszászy professzor munkájának: „Egészséges körülmények között mind a tanyásodásnak, mind az elnagyvárosodásnak útját kell állni. ...az ideális városközösséget az úgynevezett kisvárosok alkotják. A nemzeti magaskultúrának mindig ők a tulajdonképpeni hordozói. Amikor a falu mellett, mint a nemzeti magaskultúraközösséget a várost is a nemzeti lét őrizőjeként, garanciájaként említettük, akkor a város alatt a valóban magaskultúraközösséget alkotó kisvárosokat értettük.”<sup>25</sup> Nehéz olyan embernek ezt az állítást cáfolni, aki annyira kötődik a zempléni tájhoz, mint én is. Állításának megfogalmazásakor bizonyára Sárospatak lebegett Újszászy professzor szemei előtt. A kisváros valóban alkalmasabb az elmélyült alkotásra, mint a nagyváros. Erre számos nem magyar példát is említhetnénk: St. Gallen, Wittenberg, Greifswald. A kisvárost a provinciális gondolkodástól azonban a nagyvilággal való kapcsolat mentheti meg.

A falusi közösség mindig vallásosabb. Ezt Újszászy professzor a transcendens szellem iránti fogékonyságukkal magyarázza. Azt a felfogást azonban elveti, hogy a falura az állandóság lenne jellemző. Szerinte a falu kiismerhetetlen és sokszor meglepő jelenségeket hoz létre. A falu kultúrközösségét az érzelmi vonások határozzák meg.

Mivel a nemzet fejlődéséhez mind a falvakra, mind a városokra szükség van, így „csak az a kultúrpolitika lehet helyes és a nemzeti kultúra lényegének megfelelő, amely a falukultúrát, mint a mélykultúrát, a városi kultúrát mint a magaskultúrát segíti történni...”<sup>26</sup> Ezzel a gondolattal Újszászy professzor megalapozta a falukutatás, a faluszemináriumok 1930-as években kezdődő munkáját. Bebizonyította, hogy a falu a nemzet

<sup>24</sup> Uo. 51.

<sup>25</sup> Uo. 51.

<sup>26</sup> Uo. 56.

fejlődése szempontjából nem kevésbé jelentős, mint a város. A kultúra, a szellem fejlődése szempontjából jelentőségük megegyezik, így a kultúrpolitikának is egyforma bánásmódban kell őket részesíteni. „Nemzeti kultúrát erőteljes falu- és városkultúra nélkül nem lehet művelni, ami azt is jelenti, hogy nemzeti kultúrát csak falu- és városkultúrában lehet művelni. ... a falu nem képvisel alacsonyabb fejlődési fokot, mint a város. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a mai faluban minden olyan, amilyennek lennie kellene, és még kevésbé jelenti azt, hogy a mai falu semmi változást nem igényelhet. Ez csak annyit jelent, hogy ennek a szükséges változásnak a mértékét, módját és irányát magának a falu lényegének kell megszabnia, tehát sohasem a városhoz igazítandó az.”<sup>27</sup>

Ezzel kijelöli Újszászy professzor a kultúrpolitika új irányát. Azt azonban hangsúlyozza, hogy a falukultúra nem azonos a nemzeti kultúrával. A nemzeti kultúrát megtermékenyítő eredmények a faluból indultak ki, de a megtermékenyülés helye a város. „A falu védi a nemzeti kultúrát, míg a város terjeszti azt.”<sup>28</sup> Ezekkel a gondolatokkal újra meghatározza a falu és a város kultúrájának szerepét a nemzeti kultúrában. Újszászy professzor úr a faluról alkotott gondolatait a következő módon fejezi be: „a nemzetnek az elé a feladat elé kell állítania magát, hogy biztosítsa a falunak azt a szerepet a nemzet életében, amelyen át a falu élete a benne folyó transcendens szellem életével egybehangzóan történik. Amikor ezt a feladatot a nemzet azáltal igyekszik megvalósítani, hogy magában a faluban tudatosítja ezt a szerepet és a falu életét úgy irányítja, hogy ezt a szerepet a nemzetközösség életén belül ne csak hordozza, hanem hivatásként vállalja is, akkor lesz a falu a nemzet számára igazi nevelési, mégpedig a szó legteltesebb értelmében vett nemzetnevelési kérdéssé.”<sup>29</sup>

Ezekkel a gondolatokkal elhatárolódik Újszászy professzor a népiesek irodalmi irányzatától, de Szabó Dezső falvakról alkotott nemzeti fejlődést befolyásoló elméletétől is (Az elsodort falu). Ez a gondolat ma is aktuális, mert nagyon sok falut fenyeget a szellemi fejlődést, a kultúraalkotást akadályozó számos tényező.

---

<sup>27</sup> Uo. 57.

<sup>28</sup> Uo. 59.

<sup>29</sup> Uo. 60.

A továbbiakban Újszászy professzor néhány nevelésről írt gondolatát szeretném feleleveníteni. Újszászy professzor szerint az ember egyéniség és személyiség. Az egyéniségnek feltétlenül szüksége van a szabadságra. Az egyén bizonyos szabályok szerint kell hogy éljen, de ez nincs ellentmondásban azzal, hogy szabadságban teljesedik ki. A szabadság immanens kategória Újszászy professzornál. Ezek alapján az egyéniség nevelését Újszászy professzor a következő módon határozza meg: „Az egyéniségnevelés... nem lehet egyéb, mint az egyéniség kibontakozásának, azaz az immanens szellem teljes történésének elősegítése és olyan irányítása a paradox egységű emberben, hogy ez a kibontakozás az immanens szellem értelmének megfelelően történjék.”<sup>30</sup>

Az állam az, amely képes az egyén szabadságát biztosítani: „Az állam pedagógiai alakulat, pedagógiai célt szolgáló hatalom, és ez a cél sohasem lehet egyéb annál, hogy az embert, mint egyéniséget szabadságban tartsa.”<sup>31</sup> Ilyen értelemben az állami nevelésnek mindenképpen van létjogosultsága. De szabadságban tartja-e az állam az egyént? Újszászy professzor kategóriái szerint az elnyomó az elnyomással saját szabadságát is korlátozza, és nem az elnyomás által szabadabb: „Félreértés az, hogy egyéniséget, mint egyéniséget el lehet nyomni, de félreértés az is, hogy egy vagy több egyéniség elnyomásával, valamelyik egyéniség szabadabb lesz.”<sup>32</sup> Az egyén szabadságáról azonban csak ott lehet szó, ahol az állam a szabadságot biztosítja. Az államot kizárni a nevelésből nem tartaná helyesnek Újszászy professzor: „a nevelés munkáját az állam nélkül senki el nem végezheti”.<sup>33</sup> Viszont az állami nevelés nem biztosítja a személyiség kibontakozásának lehetőségét. Ezért van szükség az egyházi nevelésre is. „Személyiség egy másik személyiség nélkül soha sincs.”<sup>34</sup> A személyiségnevelés színterét, a közösséget csak az egyház tudja biztosítani: „Egyház nélkül igazi közösség éppúgy nincs, mint ahogy igazi szabadság sincs állam nélkül.”<sup>35</sup> Az egyén kibontakozásához pedig szükséges

<sup>30</sup> Uo. 84.

<sup>31</sup> Uo. 85.

<sup>32</sup> Uo. 87.

<sup>33</sup> Uo. 96.

<sup>34</sup> Uo. 100.

<sup>35</sup> Uo. 104.

az állam által biztosított szabadság, a személyiség kiteljesedéséhez pedig az egyház által biztosított közösség.

1938 óta számos tapasztalattal lettünk gazdagabbak. Sok pedagógus foglalkozott közösségek kialakításával. Azóta bebizonyosodott, hogy vallásos nevelés nélkül is lehetséges közösségek kialakítása. Az azonban tagadhatatlan, hogy a hit közösségének különleges összetartó ereje van. Az egyházi nevelés kulcsfigurája azonban éppen úgy a jó pedagógus, mint az állami nevelésé.



Az általam elemzett „A falunevelés szellemi alapjai” című munka logikus felépítésű, a legelvontabb gondolati elmélkedéstől jut el a tapasztalati világ nagy kérdéseiben való véleményalkotásig. A mű vezérfonala az immanens és a transcendens szellem tevékenysége. Újszászy professzor képes ezen elvont kategóriák alkalmazásával mondanivalóját hibátlan logikával előadni. Mivel okfejtése logikus, így rendkívül könnyen érthető. Okfejtése tiszta, áttetsző, mint egész élete. A mű mondanivalója ma is aktuális. Tárgyalja a nemzet és kultúra, a nemzet és állam, a nemzet és nemzetiség kapcsolatát. A faj, nép, nemzet kategóriák meghatározására törekszik. Rendkívül alapos elméleti felkészültségén kívül – vagy valószínűleg éppen annak következtében – a jelentős történelmi pillanatokban is képes volt a higgadt véleményalkotásra.

Azért is adózom ezen írással is szívesen emlékének, mert ő az 1990-1992 közötti időszakban is józan és emberséges tudott maradni. Századik születésnapján valóban megérdemli, hogy szeretettel emlékezzünk rendkívül szerény, ugyanakkor nagyon tájékozott és tevékeny egyéniségére.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- A Sárospataki Református Főiskola Értesítője, 1929/30.  
 A Sárospataki Református Főiskola Értesítője, 1930/31.  
*Újszászy Kálmán*: A falunevelés szellemi alapjai. Sárospatak, 1938.  
*Újszászy Kálmán*: Dosztojevszkij. In : Péntek esték. Hat előadás. Sárospatak, 1935.  
*Vatai László*: Dosztojevszkij. A szubjektív életérzés filozófiája. Bp., 1992.  
*Újszászy Kálmán*: A tárgy problémája Rickert ismeretelméletében. Sárospatak, 1932.

FEHÉR ERZSÉBET

## *Egy rendhagyó iskolatörténeti emlék*

Iskolatörténeti tanulmányokban szinte kizárólag csakis „komoly” tényekkel illik és szokás foglalkozni. De az iskolák belső világában nemcsak komoly dolgok történtek, s azok is az iskolatörténetbe tartoznak. Egy ilyen témát szeretnék felidézni, amelynek írásos dokumentuma szerencsésen ránk maradt.

A sárospataki református tanítóképzőben a második világháború után, 1945 őszén indult meg a Dolgozók Tanítóképzője elnevezésű felnőttképzés. Ebben a különböző munkahelyeken dolgozó, korábban tanulási lehetőséggel nem rendelkező fiatal felnőttek szerezhettek tanítói oklevelet.

1948. december 4-én a tanítóképző épületében vidám Mikulás-estet rendeztek a dolgozó tanítóképzős „prepák”. Az egyik vállalkozó szellemű növendék, a III. évfolyamos *Frikker Borbála* erre az alkalomra különleges verssorozatot készített. Ebben mindegyik tanárukat megverselte: egyrészt jellemzést adott róluk; másrészt valamiféle tréfás ajándékot is kitalált számukra.

Semmi költői értékük nincs ezeknek a versezeteknek, mégis értékesek, érdekesek számunkra: egyrészt elénk idézik az egykor Sárospatakon és környékén széles körben ismert kiváló pedagógusokat; másrészt a növendéki hála és szeretet is kicseng a jókedvű strófákból, rímekből.

Az igazgatóhoz, a tizenkét tanárhoz, a pedellushoz és a konyhavezetőhöz szólnak a versek, amelyeket a jól ismert hagyományos öltözékbe öltözött Mikulás intéz a megszólítottakhoz, illetve a nagyérdemű közönséghez. A verssorozat címe: „Ítélt a Mikulás”. Legépelt szövege az egykori neves tanítóképzős tanár, Lázár Károly hagyatékában maradt meg.

## Íté! a Mikulás

Jó estét víg társaság,  
 Látom áll a mulatság.  
 És hogyha nem tévedek,  
 Csak legvégére érkezek.  
 Úgy van ez most már, hiába,  
 Nehéz az öreg csizmája.  
 Szedném szaporán léptemet  
 De alig bírom terhemet.  
 Egy teljes évig pihenek,  
 Hogy ma eléggé friss legyek.  
 A sok cipő, csizmácska,  
 Ne várjon rám hiába.  
 Mind megkapta már,  
 ami csak kijár.  
 Hol cukor, hol friss kalács,  
 Hol egy csípős nagy virgács.  
 Ki-ki , amit érdemel,  
 Jutalmát úgy vegye el.  
 De mivel a puttonyban  
 Még van egy kis portéka,  
 Betértem hát ide is,  
 Jut még ennek, annak is.  
 Van is egy jó ötletem,  
 Fordítok a helyzetem.  
 Ne mindig csak gyerekek  
 Dolga felett íté!lek.  
 Ma jó kedvemben vagyok,  
 Örüljenek a nagyok.  
 Oszto!gatok jutalmat,  
 Intelmet és szidalmat.  
 De azt igen ajánlom,  
 Fogadják el tanácsom.  
 Amit adok szívesen,  
 El kell vinni kedvesen.

Szaporán hát kezdjük el,  
 Kit szólítok, lépjen fel.  
 A nagy titkos könyv itt van  
 Beleírva pontosan,  
 Kinek-kinek érdeme,  
 Hibája és jótette.  
 Nyissuk hát fel lapjait,  
 Nézzük sűrű sorait.  
 És ki, amint jár neki,  
 Jutalmát úgy kapja ki.

### 1. Egey Antal

Mint a hold a csillagok között,  
 Csöndes estén a néma föld fölött  
 Szelíd, fényes, derűs, ragyogó  
 Mindenkihez nyájas, mosolygó.  
 Oly szelíd e nemes férfiú,  
 Nagy hatalmára egy cseppet sem hiú.  
 Mint neve is mutatja, származása égi,  
 Onnan vagy on hat ily sok erénye őnéki.  
 Iskolája szemefénye,  
 A képzősök gondos őre,  
 Sok nehéz gond nyomja vállát,  
 Mégis mosoly fedí száját.  
 Jutalma hát nem marad el,  
 Csak legyen kis türelemmel.  
 Mondok neki utasítást,  
 Hadd érjen el vele hatást.  
 Hogy a virgács kinek jár,  
 Minden gyerek tudja már.  
 Csakhogy itt ám más az eset,  
 Figyeljünk csak egy keveset!  
 Halljuk hát mind, amint mondom,  
 A virgácsot azért adom,

Ha rossz lesz valamelyik tanár,  
Büntetést hát ezzel kap már.  
Ha a diákok panasza fognak menni,  
A rossz tanárt azonnal el kell verni.  
Arra pedig fogadni merek,  
Megjavulnak így majd a jegyek.  
S rászavaz majd a diákság,  
Hogy bizony ez az igazság.  
Fogadja el hát jutalmát,  
Kezdje meg vele uralmát.  
Az igazgatónak csak azt kívánom,  
Hogy a virgácmódszer jól beváljon.

## 2. Zilahi Ferenc

A számok nagy embere,  
Logaritmus mestere.  
Akinék a gyökvonás  
És alapkiszámítás  
Oly könnyű, hogy álmába  
Minden kis hajszála  
A fejből gyököt von,  
És úgy marad kopaszon.  
Ami marad az alap,  
Betakarja a kalap.  
Alatta a mantissza,  
Amikor a bort issza.  
Kiszámítja magába,  
Egy ennedik hatványa  
Kell hozzá még tíz pohár,  
És a példa kész is már.  
Hát ily ritka lángelme  
Jutalma vaj' mi lenne?  
Csak oly érték, mely állandó,  
Nem csupán földi, romlandó.  
Hisz van még egy nagy erénye,  
Hova fel sem ér reménye.  
Oly magas lesz a jutalom,  
Hogy szinte magam is sokallom.

Rokkant gépek orvoslója,  
Istápjá és pártfogója.  
Ez érdemét is feljegyzik,  
Gépvédszentnek kinevezik.  
Küllők, pedálok, tengelyek,  
Árvák tovább már nem lesznek.  
Zilahi Ferencnek a babér  
Nagy lelkéért a nemes bér.

## 3. Polányi Aranka

Nézzük tovább, mi van itt,  
Kinek adjunk valamit.  
Van itt egy szív, jó, nemes,  
Jutalomra érdemes.  
Olyan, aki érdemét  
Ne ismerné, nincsen itt.  
A lányoknak gondos őre,  
Rövid szoknyák ellensége,  
Aranytanácsok kútfeje,  
Benne rossznak nincsen helye.  
A képzőnek büszkesége,  
Dolgozó nő mintaképe.  
Száz férfinél különb ő,  
Az önálló modern nő.  
Nem vitás, hogy nincsen párja.  
Sőt, már az a hír is járja,  
Csodálkozunk bár azon,  
Hős ő, mint egy amazon.  
Mert mikor a nyelve jár,  
A képzőben nincs tanár,  
Akinék a bátorsága  
Ne szállna le az inába.  
S hagyva csapot, és papot  
Keres ajtót, ablakot.  
Íme itt a bizonyosság,  
Nőké-e a gyávaság?!  
Nem használ ő semmi fegyvert,  
Mégis ennyi férfit megvert.

Az ő lelkes tisztelői,  
 Bámulói és társnői  
 Vezérüknek választották,  
 Királyuknak kiáltották,  
 És én kaptam a hatalmat,  
 Hogy megadjam a jutalmat.  
 Polányi Annna jutalma  
 A királynői korona.

#### 4. Szathmáry Frenc

Íme, a dicső férfiú,  
 Ki nem nagyképű, nem hiú.  
 Egyetlen példánya nemének,  
 Kiben megvannak az erények.  
 Amily magas a szelleme,  
 Oly nagyra nőtt a termete.  
 Óriási léptekkel  
 Halad az üttörőkkel.  
 A nevelési módszere  
 Az ellentétek rendszere.  
 Mondtam már, hogy nem hiú,  
 De nagyon sokoldalú.  
 Egyik órán csupa kedély,  
 Máskor búja setét és mély.  
 Hol remekel, mint egy színész,  
 Egész osztály szájtátva néz.  
 Hol mogorva arccal ül a katedrán,  
 És nem adja alább vagy tíz szekundán.  
 És ha néha kedve tartja,  
 Az osztályt úgy megríkatja,  
 Szállnak a bánatsóhajok,  
 És recsegnek az ablakok.  
 Meg kell adni a hatás  
 mestere ő, senki más.  
 Van még egy pár kedves vágya,  
 Beváltásuk oly rég várja.  
 Ballada és bábszínház  
 Ezért gyötri forró láz.

Dehát a sors oly mostoha,  
 Senki sem érti meg soha.  
 Sok csalódás jut részéül,  
 Állja ő mégis emberül.  
 Azonban ebből már elég,  
 Forduljon egyet a kerék.  
 Teljesüljenek vágyai,  
 Régi titkos, szép álmai.  
 De mivel ezeket nem ismerem,  
 És sok van belőlük, én úgy hiszem,  
 Szedje össze őket szépen sorba,  
 Rakja bele a „szatyor”-ba,  
 És Szathmárynak ígérem,  
 Gondom lesz rá a jövőben.

#### 5. Ecsedi Lajos

Jöhet a következő már,  
 A legudvariasabb tanár.  
 Ő az igazi nemes lovag,  
 Számára is van itt egy csomag.  
 Rajztanításának nem akad már mása,  
 Tudja mi a testek térben szaladása.  
 Magyaráz a táblán, lelkesen és szépen,  
 De az osztály jobb témát talál éppen.  
 Megáll tehát csöndben, mosolyogva,  
 Várja míg az osztály a vitát elhagyja.  
 És ha közben lassan letelik az óra,  
 Szája sosem nyílik mérges, szidó szóra.  
 Legszebb erénye a türelem,  
 És mivel én is jónak ismerem,  
 Örömmel adom tehát  
 Nemes lelke jutalmát.  
 Itt egy fényezett „bige”,  
 Szeretet rajt' a jelige.  
 Ki örökké vidám és sose haragos,  
 Játsszon vele soká jó Ecsedy Lajos!



## 6. Poros László

No, akié a legszebb juss,  
 Sorra kerül a pedellus.  
 Ki többet tud, mint tíz tanár,  
 Hallott-e ember ilyet már.  
 Állásáról abdikal,  
 Folyosót többé nem sikál.  
 Ez egy abszolút abnormáció,  
 Egy absztrakt ember csak fűtésre jó.  
 És még sepreghessen, abszurdum,  
 A sorstól kegyetlen dekrétum.  
 A demokráciában ez nem aktuális,  
 Tudása professzorrá agyusztálja máris.  
 Ez az eljárás nem szociális,  
 Sőt nem is egészen abnormális.  
 Ez a lehetetlen cirkumstancia,  
 Mindenkiiben lehet ennyi konvencia.  
 Habár az élet eléggé deklafizikálta,  
 A padlót ő már eddig eleget sikálta.  
 Én tehát ezennel azt proklamálom,  
 Laci bácsit tanárnak rektifikálom.  
 Kinevezését átadom hát szépen,  
 Kezdje új hivatását még ma  
 szerencsésen.

## 7. Csuka Andor

Nagy harcosa dicső szép eszméknek,  
 Szóljon immár őrá az ének,  
 Kinek lelkében harc és művészet  
 Egymással oly békés frigyre lépett.  
 Hősök, hadvezérek és dicső királyok  
 Régi ismerősként néz ő vissza rájuk.  
 S amit buzgón jegyzett fel az író,  
 Tettük fölött ő az igaz bíró.  
 Gonosz király sanyargatta népét,  
 Háborúra sose hozott békét.

A robot és súlyos adók terhe  
 Szegény népet a nyomorba verte.  
 A krónika ezt így magyarázza,  
 Fenyegette ő az öklét rázza.  
 Bűnös király ezer szerencséje,  
 Hogy hazája már sirhalom mélye.  
 Bár hősinkben bosszú tüze lángol,  
 Nem ér oda el a katedráról.  
 A históriát tovább mondja ő hát,  
 Közbe kiáltja hősi jelszavát:  
 „Hej! Népség és katonaság!”  
 Ím felfigyel a sokaság.  
 S az alvók is felriadnak  
 Gazdáját nézni a hangnak.  
 Mondám, benne harc mellett múzsa,  
 Az irodalomnak is tudósa.  
 Hirdeti a jót és hirdeti a szépet,  
 Fejlett társadalmat és műveltebb népet.  
 De az eszmék mellett  
 Még ennél többet tett.  
 Katona is volt ő, különb bárki másnál,  
 Nem látjuk példáját csak Hány  
 Jánosnál.  
 Ily hősnek jutalma mi is lehetne más,  
 Vegye át a kardot, vitéz Csuka András.

## 8. Erdélyi Dezső

Se nem művész ő, se nem hős,  
 Sem históriás dalregős,  
 De férfias és daliás,  
 Olyan ő, mint még senki más.  
 És párja talán nincsen is,  
 Legfeljebb maga Adonisz.  
 Mindig derűs és mosolygó,  
 Minden embernek bókoló.  
 Pártfogója versnek, dalnak,  
 Bölcs tanára a magyarnak.  
 Nincsen panasz reá semmi,

Kenyérrre is lehet kenni.  
 Vaj a szíve, könnyen olvad,  
 Lányoknak csak jó jegyet ad.  
 Csupán egy a hibája,  
 A hős Siegfried mondája  
 Németül van leírva,  
 S ő magyarul tanítja.  
 De hát ennyit már aztán  
 El kell nézni igazán.  
 Hiszen ez a német jegy,  
 Már komolyan úgy se megy.  
 Ennyi szép és jó mellett  
 Egy kis hiba elérhet.  
 Úgyis ő marad, hiába,  
 A diáklányok vágyálma.  
 Csüng is vagy öt minden ujján,  
 Számolni se tudja talán.  
 Kétsége, hogy ne legyen  
 E felől még neki sem,  
 Szaporán hát átadom,  
 Amit rejt a puttyonyom.  
 A lányok kedvence ő,  
 Jöjjön Erdélyi Dezső.  
 Szívem vágya az lenne,  
 Egészséggel viselje.

## 9. Rátkay László

Következik most a konyha hőse,  
 Jutalom nélkül ne legyen ő se,  
 Bár nincs itthon, ha jól tudom,  
 Ajándék nélkül nem hagyom.  
 Tudom, soha sincs nyugvása –  
 Diáknak kevés a kása.  
 Hogy ebédet adjon a sok éhes szájhoz,  
 Nem egyszer maga ül  
 krumplihámozáshoz.  
 A rossz kosztért hej, de sok panasz is  
 nyúzza!

Fejét ő csak némán válla közé húzza.  
 Nem tehetek másat, tárja ki két karját,  
 Ki jobb kosztot akar, menjen máshová  
 hát.

Mivel jól tudom, a konyha  
 Szegény fejének fő-gondja,  
 Itt van e kosár  
 Bőven rakva már  
 Mindenféle földi jóval,  
 Liszttel, cukorral és sóval,  
 Használja el szépen sorba,  
 Hadd javuljon már a konyha.  
 Legyen vége egyszer a sok panasz  
 szónak,  
 Adjuk e kosarat Rátkay Lászlónak.

## 10. Tóth Károly

Kinek itt van a mennyország,  
 Kinek szíve csak boldogság,  
 Arról szólnak e szép sorok,  
 Melyeket mostan olvasok.  
 Kitől a diákok remegtek,  
 Rabja lett két csillagszemnek.  
 S képzősök ajkán a nóta  
 Vidámabban száll azóta.  
 A jegyek egyre javulnak,  
 Ha nem is nagyon tanulnak.  
 Megnősült a zenetanár,  
 Szigorának híre sincs már.  
 Rossz kedve is eltűnt régen,  
 Nincs jobb ember, földön, égen.  
 Ajándékot kapott nagyot,  
 Nagyobbat ég nem adhatott.  
 Kinek a menny a földre száll,  
 Még álmában is muzsikál.  
 Hegedű és zongora már  
 Régi dolog, új divat jár  
 Egyszerűbb és könnyebb fajta,

Ez a helyes kis trombita.  
Nem kell hozzá tehetség  
Belefújni is elég.  
Erősen szól, jó a hangja,  
Akárki is meghallhatja.  
Ki is próbálhatja már  
Kedves Tóth Károly tanár.  
Kezden csak rá lelkesen,  
Nem kell hozzá kotta sem.

## 11. Kődöböcz József

Van itt egy kis baba, édes,  
Csupa cukor, mosoly, mézes,  
Ha leül a katedrához,  
Feje látszik az osztályhoz.  
Magyarárgat szépen, lassan:  
Mi is az a neveléstan?  
Hogyan fejlődik a gyermek  
Felnőtt okos nagy embernek.  
Hallgat az osztály csendesen,  
Jegyzet is figyelmesen.  
Csak azt soha meg nem értik,  
Bármennyit is beszél nekik,  
Ily kis ember ennyi sokat,  
Hogyan tanult, hogyan tudhat.  
Csodálkoznak, kételkednek,  
Nehezen, de mégis hisznek  
A fejlődés bölcs tanának,  
Mert a kedves kis tanárnak,  
Ha nem is a keze, lába,  
szépen nőtt a tudománya.  
Egy nyelvvel ő be sem éri,  
Az oroszot is jól beszéli.  
Kételkedni nem kell ebben,  
Ponyemájt nem kérdi szebben  
E föld hátán egy tanár sem.  
Akár megértik, akár nem,  
Rázúg az osztály kórusban:

„Ponyemáj”, és minden jól van.  
De dicséretből már elég,  
Nézzük mi is az ajándék.  
Gömbi diákok kedvence,  
Szolgál néki a szerencse.  
Léggömböt kap ő jutalmul,  
Játszani vele megtanul.

## 12. Varga István

Kvarcok, kristályok, kőzetek,  
Lombikok, csövek és vegyszerek  
Nagy tudású mestere,  
Róla szól e kis rege.  
Mindenféle keverékek,  
Savak, lúgok, vegyületek  
Keverője, kavarója.  
Tudja mi a foszfor sója.  
Kísérletnél kénkő serceg,  
S míg rohannak a gyors percek,  
Fogy a kénkő, nő a gáz,  
Büdös lesz az egész ház.  
Salétromhoz kénsavat,  
Bele egy kis aranyat.  
Hókusz-pókusz egykettőre  
Semmi sem lesz már belőle.  
El is hiszik, ha így mondja,  
De szörnyű az osztály gondja.  
Mi lesz majd a képlettel,  
Ha az arany így tünt el.  
Szörnyű furcsa tudomány,  
Csupa törvény és arány.  
Mire kell az oxigén?  
Tudja az ördög, de nem én!  
Hogyha két diák összetűz,  
Oxigén nélkül is van tűz.  
Az osztály pedig lúg, sav nélkül  
Hol elpirul, hol meg kékül.  
Ha sorra kerül felelés,

Szörnyű nagy a remegés.  
 Vegyérték és vegyrokonság:  
 Hogy enné már meg a kórság.  
 Legyen állandó, változó,  
 A diákra csak bajt hozó.  
 Szegényeket a kis Biol  
 Jobban gyötri, mint vitriol.  
 Úgy tudom, hogy szíve nincsen,  
 ami túl tesz bármi kincsen.  
 Hogy szánja a diákokat,  
 Szívet adok szép pirosat.  
 Varga István ne csak tanár,  
 De jószívű is legyen már.

### 13. Szathmáry István

Rideg szobának magános lakója,  
 Zajló élettenger zátonyúrt hajója  
 Világi hívságot ő bölcsen átlépi,  
 Könnyen teszi, hisz van hosszú lába  
 néki.

Nyelve is fordul már csupa égi szóra:  
 „Angyalkáim, csitt, most jön az  
 énekóra.”

De az angyalkáknak nem néma a  
 szájok,

Békés mosollyal hát imigyen szól rájuk:  
 „Betyár strici népség, piszkos kölyök  
 banda,

Kihajintlak mindjárt, hol van az a  
 kotta?!”

Mivel a kottának sokszor híre sincsen,  
 Az övénél több már égen földön  
 nincsen.

Felírja a hangsort, veszi majd a lécet,  
 Rámutat a C-re, buzdítja a népet.  
 Fontosabb ez sokkal minden egyéb  
 másnál,

Nincs hasznosabb munka a  
 hangtalálásnál.

Rakja a keresztet a dúrok hátára,  
 Leszállítja a B-ét a tábla aljára.

Szegény osztálykönyvet bizony meg se  
 látja,

Nem ír be ő órát egyetlen lapjára.

Zongorához osztályt licitálja sorba  
 De csak lapul mind ott a túlsó sarokba.

„Gyertek angyalkáim, üljetek le szépen,  
 Mi is volt feladva, játsszátok el nékem.”

De az angyalkáknak ehhez semmi  
 kedvük,

Zenegyakorlástól irtózik a lelkük.

Nincsen több időnk már, vége az  
 órának,

Jelentik pontosan, mindig a tanárnak.  
 Békés mosollyal ő elköszön hát szépen,  
 Nincs szelídebb ember se földön se  
 égen.

Kolostorokban sem találni már párját,  
 Szerzetesmód hordja kopasz tonzuráját.  
 Jutalmul ezután türelmesen, szépen  
 Morzsolja a szemet e rózsafüzéren.  
 Ezzel immár mostan bő jutalmat  
 kapván

Éljen hát sokáig jó Szathmáry István!

### 14. Sípos György

Ejnye ki is hinné már,

Hogy e gyerek kész tanár.

Éve alig több, mint húszt,

Pótolja hetyke kis bajusz.

Néha a jó kedve fölcsap, föl az égig,

S füttyülve nyargalja a folyosót végig.

Szélvésznel gyorsabban jár keze és lába,  
 Sokszor ütközik be az ajtófélfába.

Olykor, ha szép fejét adja búsulásra,

Szörnyen megharagszik minden  
diáklányra.

Nem fürgék, nem gyorsak, nem  
tornáznak szépen,  
Nem tud mit kezdeni velük  
semmiképpen.

Fejét, hát nem csoda, búsulásnak adja,  
Szemétládán ülve, térde közt lógatja.

De, mint ború után, derű jön az égre,  
Elfelejtí búját, vidám lesz majd végre.

A mérföldes csizma nem kell a lábára,  
Lép ő tíz métert is egy kisebb ugrásra.

Az ugró mérce is semmiség csak néki,  
A négy métert könnyen, játszva is  
átlépi.

Minden nemes sportnak lelkes  
rajongója, –

Hosszú lábát méltán irigylí a gólya.  
Van még sok érdeme, nem sorolok  
többet,

Láttunk testnevelőt őnála különbet?  
Képzős tanárok közt ki az ifjú kedvenc,

Ajándékát mostan vegye át hát  
Bukfenc.

Gyerecucli nyakban szép piros  
szalagon,

Tudjuk mi azt, örül Gyuri neki nagyon.  
Jó étvággal azt ő addig szopogassa,

Míg a törvény egyszer majd  
nagykörúsítja.

## 15. Lázár Károly

Édes, jó drága nagyapó

Fehér szakállá, mint a hó,

Jóságtól fényes két szeme,

Színaranyból van a szíve.

Csupa mosoly és csupa méz,

Örül, aki őreá néz.

Aranyló őszi napsugár,

Drága, kedves jó tanár.

A bizonyosság elég komoly,

Néki szól a „prepamosoly”.

S milyen jó, hogy süket a fal,

Az üvöltésből mit se hall.

Baj lenne ebből borzasztó,

A képző lenne Jerikó.

Ő azt mondja, hogy a fókusz,

Bár nevére majdnem kókusz,

De egy betű a különbség,

S ha nincs kókusz, lencse elég.

A gőzgépen úgy mondja ő,

Van egy kicsi fűtűlő,

S benne valaki vizet főz,

Nagyot fűtűl ott az a gőz.

A gőzgépek mestere Foulton,

Nehézkedés atyja New-Ton,

Vízben a súly könnyűvé lesz,

Rég megmondta Archimédész.

Tudja mi a titkok nyitja,

A fizikát ő tanítja.

Fénytanhoz a lelke fénye

Hótanhoz a meleg szíve

A legszebb nemes példakép

Ember valóban, nemcsak gép.

Úgy gondoltam, hogy legyen más

Jövőre majd a Mikulás.

Méltóbbnak erre őt tudom.

Lázár Károly az utódom.

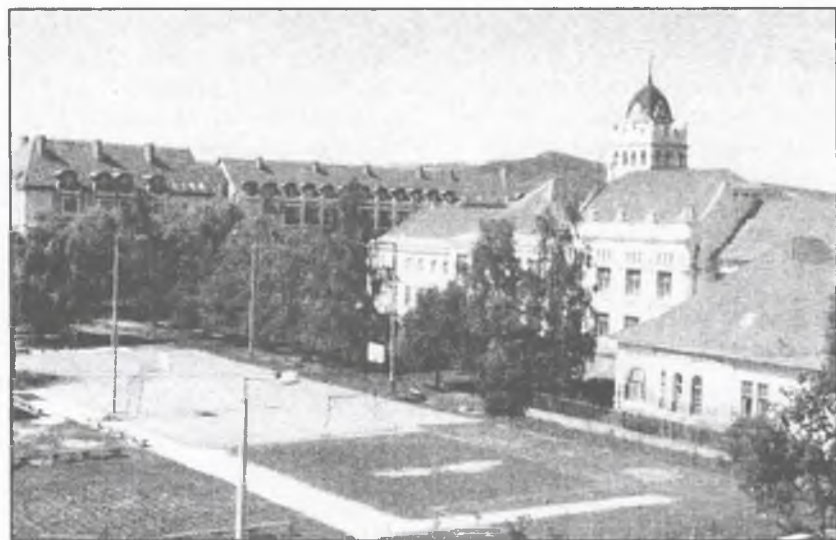
Ezennel hát kinevezem

S néki adom a süvegem.



A MISKOLCI EGYETEM SÁROSPATAKI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK KÖZPONTI ÉPÜLETE

A FŐISKOLA SPORTUDVARA



KÖDÖBÖCZ JÓZSEF

## *Egy találkozó ürügyén*

### **A 40 éve végzett tanítóképzősök alkotó tevékenységéről<sup>1</sup>**

Az Alma Mater s annak nevelője mindig örül, amikor volt tanítványairól, azok építő munkájáról s eredményeiről hall vagy olvas. Még nagyobb az öröme, ha a tanítványok felkeresik, s életükről az Alma Maternek számot adnak. Ezek a találkozások bizonyos mértékben azt is jelzik, hogy milyen kapcsolat alakult ki az iskola és a tanítványok között, mennyire volt emberi és sikeres a nevelő munka.

Az iskolai nevelés hatékonyságát nagymértékben meghatározza, fokozza a megvalósuló tanár-diákkapcsolat, a közös cél, a cél érdekében végzett közös munka, együttes tevékenység. Ez az 1962-ben végzett évfolyam nemcsak egyik volt a sok között: ez volt az érettségire épülő sárospataki *felsőfokú tanítóképző intézet első évfolyama*. Patakon ezzel az évfolyammal közös munkában alakította ki az intézet a működését, annak kereteit és tevékenységi formáit. S ennek a közös munkának az eredményességét, hatását nagymértékben fokozta, az Alma Mater és a hallgatók kapcsolatát mélyítette az is, hogy a tanárok és diákok, a diákok és diákok egymásra hatása és egymásért érzett felelőssége közvetlenebbül s erőteljesebben érvényesülhetett. Ezért is alakulhatott ki az iskolának ezzel az évfolyammal sajátosabb, közvetlenebb, szorosabb, élőbb kapcsolata.

Az Alma Mater, a volt nevelői kar büszke volt s büszke erre az évfolyamra. Az elmúlt évtizedekben többször találkoztunk az évfolyam tagjaival, s sokszor hallottunk ismerőseiktől és feletteseiktől is arról, hogy jól megállják helyüket az életben, s teljesítik azt a nevelői hivatást, melyre az intézetben felkészültek. A nevelő munkája sokszínű, de ennek a sokszínű tevékenységnek van egy közös jellemzője: minden megnyilvánulásával építeni, nevelni akar! S ezt a törekvést nagymértékben erősítette az a

<sup>1</sup> Elhangzott az 1962-ben végzett évfolyam találkozója keretében a tanítóképzőben 2002. június 29-én szervezett kiállítás megnyitóján.

szellem, amely Patakon évszázadokon át kialakult, megerősödött, s mely a nevelésben mély nyomot hagyott. A pataki szellem az igaz emberség szelleme, a használni, a segíteni akarás szelleme. Értésüléseink szerint ez a szellem fontos része, jellemzője volt az évfolyam életének, s egyaránt érvényesült az iskolai és iskolán kívül nevelői munkájukban és más tevékenységükben.

Örülök annak, hogy most – a nyugdíj-korhatár közelében – ismét hazajöttek, és a 40 éves találkozózt az eddigieknél színesebbé tették: néhány évfolyamtárs sajátos, egyéni munkájának testet öltött alkotásaiból bemutatót szerveztek. A kiállítás szempontjából szerencsésebb helyzetben vannak a festőművészek, alkotásaik ugyanis a tárgyiasult mondanivalókkal közvetlenül tükrözik a tartalmat, és hatnak. Jóval kevesebbet árul el a szemlélő számára a kiállított irodalmi mű címe, hiszen a benne foglaltakról való tájékozódásra, a tartalom értelmezésére csak elolvasás, tanulmányozás által kerülhet sor. Erre pedig nincs lehetőség! S bár a kiállított tárgyak látszólag nincsenek szoros kapcsolatban a neveléssel, alkotóik számára a nevelői hivatás fontos velejárói, értékes hajtásai, amelyeknek segítségével teljesebbé lett az életük, s egyben sokoldalúbbá, szélesebb körűvé a nevelő hatásuk. Meggyőződésem, hogy a vállalt nevelői hivatás lelkiismeretes teljesítésén túl az évfolyam többi tagja is törekedett az előirtakon felül más módon is segíteni a nevelést, s végzett különböző sajátos, egyéni tevékenységet, amely azonban nem olyan természetű, hogy itt bemutatható lenne.

A kiállítóhely adottságai miatt nem volt lehetőség arra, hogy egy-egy évfolyamtárs alkotásaiból ennél több bemutatható legyen, arra adódott csak mód, hogy néhányra felhívja a figyelmet. Magam sem kívánok a bemutatóról teljes, részletesebb ismertetést adni. Arra törekszem csak, hogy a képzőművész-kiállítók vallomásai és az alkotótársaikat értékelők egy-két megállapítása alapján törekvéseikről, eredményeikről, sikereikről néhány általánosabb megjegyzést tegyek, hogy művészeti sikereikben – amelyek az évfolyaméi is – és örömeikben osztozni tudjunk.

A kiállítók közül hárman k é p z ő m ű v é s z e t i alkotásokkal szerepelnek.

*Dézszy Attila* szerint „a művészeti érdeklődését Sárospatak egyedi kulturális tevékenysége és nagyszerű művészeti tanárai (Nagy Dezső, Deb-



reczeni Zoltán) áldásos hatása befolyásolta”. Az általános iskola 6. osztályától kezdve tanította rajzra Nagy Dezső, aki a tanítóképzőben az egyik képképzésén Dézsy Attila műveiből is szerepeltetett. „Ez a megtiszteltetés indította el igazán – írja – azon az úton, hogy a grafika, majd később az olajfestés legyen a szabad időm eltöltésének egyik területe. Ettől kezdve a hegyekben tett erdei séták, kirándulások, a tiszai holtágak, a síkságok más-más varázsa, a horgászat során ért élmények, hatások és érzelmek kifejezésekként grafikák, olajképek születtek. Családom, barátaim, a magam számára igyekeztem környezetünk, a természet szépségeit, idegnyugtató világát, annak rám tett hatását megőrizni.” Egyik méltatója (Gazsikné Kovacsics Erzsébet) szerint „nem törekszik a látványos formai megoldásokra. Gondolkodva emlékező lírai realista művész, a hétköznapok nagyszerű tolmácsolója. Azt akarja, hogy a környezet, a táj szeretete, a kedves emlékek nem csak múló pillanatok legyenek, hanem az erdei séták, kirándulások, a Tisza és környezetének szeretete elmúlhatatlanul bennünk maradjon”.

A tanítási tevékenységen túl sokféle időigényes feladatot oldott meg. Földrajz szakos általános iskolai tanári oklevelet szerzett. Iskolájában a dolgozók iskoláját is szervezte. Vezette a művelődési házi munkát. Színdarabokat tanított be fiataloknak és felnőtteknek. A helyi értékek bemutatására kiállításokat rendezett. Járási művelődési felügyelő volt. Borsodnádason, majd Ózdon is iskola-összevonásokat szervezett. A szaktantermi rendszer beindításával iskolájuk példányiskola lett, ahová sok más, még távoli iskola nevelői is jártak tapasztalatcserére. Zeneiskolai vonalon kárpátaljai és franciaországi iskolákkal létesítettek és tartottak rendszeres testvériskolai kapcsolatot. Művészeti alkotásai a természet, a táj szeretetét sugározzák. Fontosabb témái: a táj, a hegyek, a síkság, a tiszai élmények. Műveit több helyen, így Ózdon, Borsodnádason, Miskolcon, Sárospatakon is bemutatták.

*Hornyák Pál* képzőművészeti érdeklődésének s fejlődésének alakulására nagy hatással voltak Sárospatak 1950-es évekbeli festői tárlatai, a várbeli művészi alkotóotthon munkája, a tanítói, továbbá a technika és rajz szakos általános iskolai tanári oklevél, képzettség megszerzése. Tanítóképzős tanáraitól arra is ösztönzést kapott, hogy a festészetet aktív pedagógusként se hagyja abba. Vallja, hogy a vizuális kultúra értékeinek el-

sajátításával, a képzőművészeti tevékenység segítségével emberileg is több lett. Két táj: a Bódva völgye és a Hegyalja ragadta meg. Mint művészt a táj foglalkoztatja. Szereti a természetet, szerinte az a festő legnagyobb tanítómestere. Ezért is tájképfestő. A szép táj hatása erős érzelmeket, indulatokat vált ki benne, melyektől nem tud szabadulni: az élményt meg kell örökítenie. „Munkáimban – vallja – a táj az uralkodó, a látvány csupán ürügy. A bennük működő erők s a belőlük fakadó érzelmek, indulatok azok, amelyek folyvást foglalkoztatnak”. Demjén István szerint Hornyák Pál „nagyon igényes a képek megkomponálásában, a formák megrajzolásában s a színek használatában. Képein szép tájak jelennek meg. A színek élővé teszik a tájat, a fákat, a fűvet, a völgyeket s a dombokat. Az emberi alkotásokat, házakat, pincéket körülveszik a küzdő emberek, az emberi életek-sorsok jellemzői. A képi tájjal szinte felszólítat, hogy csodáljuk szépségét, szeressük, óvjuk, védjük.”

Szívesen rajzol is. Szereti a grafika különböző válfajait, a linómetszést, monotípiát is. Amatőr festőnek tartja magát, aki szabad ember, konvenciók kötöttsége nélkül, s azt fest, amit a szíve diktál. Több alkotó közösségben is dolgozik. Alapító tagja az 1978-ban indult Zempléni Rajztanárok Alkotókörének. Tagja a háromtagú Hegyaljai Alkotócsoporthoz is, mely Tarcalon, félévi cserével 1997-től állandó kiállítással szerepel. 1986-tól nyugdíjba meneteléig vezetője volt a szerencsi rajztanárok szakmai közösségének. Képeivel sok (14 önálló egyéni, 13 csoportos) kiállításon vett részt, a megyei tárlatokon is szerepelt. Három alkalommal kiállította anyagát a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete s egy-egy alkalommal az országos portré, illetve akvarell biennálén is részt vett. Gyűjteményes kiállítással szerepelt 1996-ban a Nemzeti Tankönyvkiadó Galériájában, s látható képe a Millenniumi Körkép című kiadványban is. Linómetszetei díszítik volt kollégiumának, a Sárospataki Református Gimnázium Kossuth Kollégiumának falait is. Műterem-galériája több mint ezer olajfestmény, pasztellkép, grafika, linó, toll és tusrajz tára. Érzékenyen reagál a jelenkor problémáira. A mezőzombori általános iskola udvarán történelmi emlékhelyet, szoborparkot tervezett és létesített az aradi vértanúkra, az 1956-os forradalomra és a Dózsa-féle felkelésre emlékező alkotásaival.

A képzőművészetten keresztül közel került a versíráshoz is. Andrásy Kurta János szobrászművész, amikor egy-egy kép konstrukciós problémáival fordult hozzá, azt mondta neki: „Az ötlet jó, de amit nem lehet megfesteni, azt meg kell írni!” Ennek megfelelően versei is vannak.

*Király István* képzőművészeti érdeklődése a Földes Ferenc Gimnáziumban kezdődött, s a pataki tanítóképzőben mélyült el, ahol rajzpedagógiai speciálkollégiumot is végzett, s a szakdolgozatát is „A tanító táblai magyarázó rajzai” témából írta. Vallja, hogy ilyen tevékenysége nem lett volna sikeres, ha nincsenek kiváló rajztanárai (Nagy Dezső, Debreczeni Zoltán), akik közül Nagy Dezső később is segítette korrekcióival. Ezzel együtt azt is vallja, hogy egész életpályájának eredményeit, sikereit elsősorban Sárospatak szellemének, a tanítóképzőnek köszönheti. Képzőművészeti tevékenysége az 1980-as években lett erőteljesebb. Pihenés, kikapcsolódásképpen s azért fest, hogy a benne lévő feszültséget az alkotással levezesse. Szereti a természetet, a lakóhelyét, vidékét. Erdőrészleteket, Sajó-parti tájképeket, csendéleteket fest különféle tónusokban a hangulatának megfelelően.

Nagy Károly szerint „Király István festészete magával sodró, nyugalmat árasztó, játékos énekszó, amely hol a Sajó partján, hol a falu és erdők feletti kéken zendül. Képein a tájak is a csendéletet sugallják, de a csendéleteiből is az élet árad. Nem szabályokhoz igazodik, csak egyszerűen érzi, hol mit kell festenie. Képeit igényesen fogalmazza meg, azokon felfedezhető a színek, formák, arányok harmóniája, s nyugalmat sugároznak.” Grafikai megtalálhatók a folyóiratokban, verskötetekben, megyei időszaki kiadványokban. A Független Magyar Szalon Képzőművészeti Egyesület katalógusában a következő megállapítás olvasható: „Képei a Sajó-partot idézik, a vízpart varázsát, a környező erdők nyugalma, virágok színes egyvelegét, békességet árasztó harmóniát”.

Sajóvelezd 1994-ben volt 700 éves. Ennek tiszteletére Király István elkészítette a község új címerét, mellyel népe történetét, munkaszeretetét, a szülőföldhöz való ragaszkodását, a hitet igyekezett megjeleníteni. A település történetének rövid vázolásával 19 saját velezdi képét is megjelenítette. 1974-től megyei alsó tagozatos szakfelügyelő, majd 1981-től vezető szaktanácsadó. Nagy munkát fektetett önmaga és a rája bízott pedagógusok továbbképzésébe azért, hogy minél sokoldalúbb és hatékonyabb le-

gyen az iskolai nevelő munka. Általános iskolai és középiskolai tanári oklevelet is szerzett, de megmaradt mindvégig a kisebb gyermekek tanítójának. Tagja a Bódva-völgyi Alkotókörnek és a Budapesti Művészetbarátok Egyesületének. Műveivel sok egyéni és csoportos kiállításon szerepelt: Edelény, Encs, Halmaj, Rudabánya, Miskolc, Ózd, Sátoraljaújhely stb. Rendszeresen részt vesz országos kiállításokon, de a gyermekek nevelése érdekében szívesen állít ki iskolákban is. Képeivel a szülőföld és a haza szeretetére nevel.

A bemutatón kisebb mértékben irodalmi anyag is látható. A nevelő tevékenységéhez ugyanis a táblai rajz és rajz mellett az irodalmi munkásság is hozzátartozik. A pedagógusnak általában munkatervet, majd a végzett munkáról elemző beszámolót kell készítenie. Milyen értékes s a jövő számára hasznos kordokumentum lenne, ha ezekből az írásokból egyénenként néhányat összegyűjtenénk, s az Alma Mater leendő iskolatörténeti múzeumában elhelyeznénk, megőriznénk. Itt most – természetesen – más, a gyakorlati nevelőmunkához szorosan nem kapcsolódó írásokról van szó.

*Faragó Lajos* számára az írás, a tudósítás, a publikálás a főfoglalkozást, a megélhetést jelenti. Újságíró, aki azonban a mindennapi munkavégzésében hű maradt a pataki tanítóképző szelleméhez. Az olvasó lépten-nyomon tapasztalja, hogy írásaival segíteni, használni, nevelni akar. Meggyőző bizonyítékai ennek az Észak-Magyarországban évtizedek óta közzétett írásai. Jelenleg az Észak-Magyarország, a Kelet-Magyarország és a Hajdú-Bihari Napló mellékleteként időnként megjelenő Gazdfigyelő szerkesztője is, melynek cikkei, közleményei ugyancsak erről tanúskodnak. Hűséges pataki diák, aki sok cikkben tudósít az Alma Mater munkájáról és a diákváros kulturális értékeiről, életéről. A pataki tanítóképzéssel kapcsolatban tanulmányai jelentek meg a Sárospataki Pedagógiai Füzetekben és a Bibliotheca Comeniana könyvsorozatban.

*Grajz István*ról, a tiszakeszi, majd a diósgyőri általános iskola igazgatójáról, továbbá iskoláiról több méltató írás látott napvilágot. Maga a Sárospataki Pedagógiai Füzetekben és az Egészségügyi Felvilágosító című folyóiratban publikált írásokat.

*Halászi Aladár* a régi néptanítói hivatásnak megfelelően a tanítási órán kívül is sokféle módon végzi a nevelőmunkát. Példát mutat a kert-

művelésben, a gyógynövényekkel, gombákkal való foglalkozásban. Az iskolán kívüli nevelő hatás érvényesítésének fontos eszköze a sokoldalú irodalmi tevékenysége. Vannak szépirodalmi írásai (versek, novellák, aforizmák), tudományos munkái (tanulmányok, esszék), publicisztikai írásai (vezércikkek, tudósítások, riportok, glosszák, recenziók, kritikák). Írásainak főbb témái: a közélet, a nevelés, a tudomány, a történelem, az irodalom, a nyelvészet, a közérkölc, a humor stb.) Sokszor nyert megyei és országos pályázatokon pedagógiai és irodalmi tárgyú pályamunkáival (pl. a pályakezdő pedagógusok beilleszkedési problémáiról írt dolgozata országos első díjat, a pedagógiai demokratizmussal foglalkozó írása országos második díjat, a forradalmi versek elemzésével országos első díjat nyert. A 2002. évi költői versenyen bronz oklevelet kapott). Hatását jelzik a rendszeresen írt és újságban közölt közéleti, nyelvi cikkek. Hat könyve jelent meg. Több írását közölték a következő folyóiratok, újságok: Krónika, Észak-Magyarország, Déli Hírlap, Borsodi Szemle, Pedagógiai Szemle, Fókusz, Új Arc; s különböző tanulmánygyűjtemények, antológiák, a Bibliotheca Comeniana könyvsorozat stb.

*Nagy László* szakmai és hobbi jellegű tanulmányokat publikált. A Tanító című folyóiratban módszertani, az Erdélyi Tükörben mintegy fél tucat történelmi tanulmánya (Erdélyről, a Rákócziakról) jelent meg. Publikált tanulmányt a Bibliotheca Comeniana könyvsorozatban is. Különösen sok cikket közölt a Bélyegvilág (Filatéliai Szemle) című folyóiratban. Büszke arra, hogy főiskolai működése során 184 szakdolgozathoz nyújtott szakmai és emberi segítséget. Lektorálta Nagy Angelika: Az Európai Unió című könyvét. A Debreceni Egyetemenél időszakosan külső konzulens.

Örülök, hogy a kiállításba bekapcsolódó volt tanítványaink a kötelező s hivatásszerűen végzett nevelőmunkán túl megfelelő többletmunka vállalásával, szorgalmas tevékenységükkel a bemutatott módokon is segítették nemzeti kulturális kincsünk gyarodását! Ezzel együtt szívből gratulálok is az elért eredményekhez, szép sikerekhez.



BARÁTI ÖSSZEJÖVETEL A DÍSZTEREMBEN KÖDÖBÖ CZ JÓZSEF SZÜLETÉS NAPJA ALKALMÁBÓ L  
(2001. november 10.)

KŐSZEGI FERENC

## *A túrázás kezdetei Magyarországon*

### **Bevezetés**

Turizmus, turisztika, túrázás hasonló csengésű szavak, egy töről fakadnak és szoros kapcsolatban vannak egymással. Az évek, évszázadok múlásával jelentésük egyre bővült. A turizmus mára egy komoly iparág és tudomány lett. Fontos bevételi forrás sok országban. A túrázás, ami mindezeknek a kezdete, egy kis, de jelentős szelet maradt a turizmuson belül. A túrázáshoz nagyon közeli fogalmak a természetjárás, kirándulás, barangolás, portyázás.

A *természetjárást* tekinthetjük a legtágabb fogalomnak, ezt két típusra oszthatjuk:

1. A *túrázás* sportszerű, nagyobb fizikai igénybevételt követelő testmozgás a szabadban. (A fokozott fizikai igénybevétel szükségessé teszi a rendszerességet, megfelelő edzettségi szintet.)

2. Egyszerűbb formája a *kirándulás, portyázás, barangolás*. (Kevesebb idő alatt rövidebb távok megtételével és kisebb fizikai igénybevétel mellett végezhető.)

A túrázás típusai egyre szaporodtak az emberiség fejlődése során. A technikai találmányok felhasználásával bővültek a lehetőségek (pl.: kerékpár, motorkerékpár, autó stb.). Az eszközök fölhasználásának mértékét és a fizikai aktivitást figyelembe véve két csoportra bonthatók ezek a lehetőségek:

1. A túrázó kizárólag saját fizikai erejét használja a helyváltoztatásra. (Ez történhet eszközök felhasználásával vagy eszközök nélkül): gyalog-, kerékpár-, vízi- (evezős, ill. lapátos hajók), barlang-, magashegyi-, sí- és korcsolyatúrák.

2. A saját erőn túl más erőforrást is felhasznál a túrázó: lovas-, motoros-, autós-, vitorlástúrák.

A kezdetekben a túrázás szinte kizárólag gyalogtúrázás volt. Ilyen, a mai értelemben vett gyalogtúrázás, a XVI. századtól létezik Magyarországon. Ettől az időtől pontos leírások alapján követhetjük nyomon a túrázás helyzetét, alakulását.

### **A túrázás története a XVI. sz. végétől a XVIII. sz. elejéig**

„A XVI-XVII. században a nagy turista elődök – Dante, Petrarca, Leonardo da Vinci, Miksa császár – követőkre talált Magyarországon is.”<sup>1</sup>

Az elsők között jegyezték le *Lasky Jeromos* késmárki várkapitány nevét, aki rendszeresen túrázott feleségével és barátaival a Tátrában. Brassóban emberemlékezet óta szokása volt a diákságnak a hegyi túrázás. A nagyszebeni diákság túráiról az 1500-as évek végétől vannak feljegyzések. A Tátrában a külföldet járt tudós-tanár, *Fröhlich Dávid* alapozta meg a magyar hegyi túrázást. Gyakorlati tapasztalatai alapján szakszerűen rendszerezte és leírta a tudnivalókat. Megfigyelési és kutatási eredményeit a *Medulla geographiae practicae* című tudományos földrajzi művében publikálta, ami izgalmas útikönyv és turisztikai szakkönyv is egyúttal. Idézek egy rövid részletet az 1615-ben történt Lomnici csúcs megmászásának leírásából:

„Amikor azt hittem, hogy nagy fáradsággal elérkeztem a legmagasabb csúcásra, egy sokkal magasabb bérc meredt fölém, amikor pedig erre is föl másztam, ismét egy még magasabb jelentkezett. Utam puszta és ingó sziklakon át vitt, amelyek közül, hogyha az utas egyet helyéről kimozdít és a völgybe dob vagy gördít, ezrével ragadja magával a többit...”<sup>2</sup>

Könyvében a túra izgalmas leírása mellett olvashatunk tudományos megfigyeléseiről is. (A felhők elhelyezkedéséről, széljárásról, nyári havazásokról stb.)

A következő ismert „tátramászó” *Buchholtz György* volt. Ő is leírta élményeit, tapasztalatait. Buchholtz Késmárkon Fröhlich tanítványa volt. Már ekkor is rendszeresen túrázott diáktársaival. Később Lőcsére költözött, a túrázást itt tartózkodása alatt is folytatta. Túraleírásai nagyon izgalmasak és olvasmányosak. Leírásaiból láthatjuk, hogy a túrázás, hegymá-

<sup>1</sup> A sport krónikája. 85.

<sup>2</sup> A magyar sport ezer éve. I. köt. 338.



zás módja ekkor már szakszerű, a maihoz hasonló volt. Tapasztalt túravezetőt alkalmaztak, aki előre megtervezte a túrát, meghatározta a felszerelést, ruházatot, élelmiszert stb. Alkalmazkodott a résztvevő túrázókhöz, például az útvonal nehézségi fokának megválasztásával, illetve a túra lebonyolításával. Térd- és karvasakat, mászóbotokat, köteleket rögzítőszöveget használtak a nehéz szakaszokon. A csúcson (napjainkban is így van) a túrát teljesítők felírhatták nevüket, amit az ott lévő fémdobozba helyeztek. A túrákat úgy tervezték, hogy minél több és szebb látnivalóban és élményben legyen része a túrázóknak, továbbá: „az ember olyan testmozgást végezzen a hegységben, amely hatással van lelkivilágára.”<sup>3</sup>

Részlet Fröhlich egyik diákkori túrájának leírásából:

„A mester erre így szól: Ennyi meg ennyi kenyeret, bort vagy sört hozzatok magatokkal! Ha hús kell, majd megfőzötek egy pár sonkát vagy zergecombót. Van egy zsákom is, tele térdvasakkal, kötelekkel és dobóvasakkal. Ezt hol az egyik, hol a másik hozza majd közületek. Látócsövet is viszek magammal, nektek pedig itt van mindegyikőtöknek egy-egy bot, szarvasagancsocskával s alól egy kis vasásával, amellyel gyökeret áshattok, a szarvval pedig fölfelé kapaszkodhattok.”<sup>4</sup> „... szerencsésen fel is jutottunk. Gyönyörű kilátásunk volt innen. Krakkó olyannak tűnt, mint egy nagy várkastély. Ezt a kárpáti hegységet a vendek Tátrinak hívják.”<sup>5</sup>

*Buchholtz* Györgyöt fiai, *György* és *Jakab* követték a neves turisták sorában. Nemcsak híres túrázók, de jelentős tudósok is voltak. Mineralógiával (ásványtan), metalurgiával (kohászat) és barlangászattal foglalkoztak.

A túrázásnak szinte állandó kísérője volt ebben az időben a növény- és ásványgyűjtés. A „botanizáló turisztika” jeles képviselője volt *Fabricius Mátyás*, aki 1753-ban hosszú gyűjtőutakat tett a Kárpátokban, Szepes, Sáros és Zemplén megyékben, Máramarosban és Erdélyben. Útjaihoz királyi pecsétes engedélyt kért, hogy utazása zavartalan legyen, mivel egy korábbi útján, amikor csak kancellári engedéllyel rendelkezett, inzultusok érték. A királyi engedélyt megkapta, „amely megvédi őket minden bántalom ellen”.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Uo. 345.

<sup>4</sup> Uo. 341.

<sup>5</sup> Uo. 344.

<sup>6</sup> Uo. 346.

1793-ban érkezett Magyarországra *Robert Townson* svéd tudós, hogy ásvány- és növénygyűjtést, valamint magasságméréseket végezzen a Tátrában. 1797-ben megjelent *Travels in Hungary* [Utazások Magyarországon] című művében számol be útjáról. Azért írta meg könyvét, „mert bármely sok útleírás lát is napvilágot, ezzel az érdekes országgal egy sem foglalkozik.”<sup>7</sup> Könyvében szép rézmetszetek láthatók a Tátráról.

A tátrai túrák folytatódtak. A Bétsi Magyar Kurir 1816. évi 33. számában olvashatunk egy tudományos megfigyelésekkel összekapcsolt túráról, ahol néhány tudós és fiatal nemes alkotta a csapatot: dr. Tehel Lajos, dr. Elenyák György, Gabóry Gábor, gr. Károlyi Lajos, gr. Waldstein József. Magasság- és hőmérséklet méréseket végeztek. A cikkben elmarasztalóan szólnak az elmaradott viszonyokról és a sok nehézségről, ami a magyarországi magashegyi túrák kísérője.

A leírt időszakban a hegyi- és gyalogtúrákhoz az ott található barlangok felkutatása, bejárása is hozzátartozott. A már említett svéd kutató, *Townson* a barlangokat is kutatta. A Szilice melletti lednici barlangot és az aggteleki barlangot járta be és végzett kutatásokat, méréseket.

*Townson* útleírásainak hatására *Csokonai Vitéz Mihály* is nagy kedvet kapott egy aggteleki barlangtúrára. 1801. július 5-én barátjával, *Puky István*nal járta végig a barlangot és erről részletes leírást készített. Akkortájt elég kockázatos vállalkozás volt a barlang bejárása. A gyakorlott vezetőkkal is előfordult, hogy eltévedtek, ezért a szükségesen felül is mindig vittek magukkal tartalék fáklyákat. Egyes szakaszokon kúszva, mászva, vízben gázolva lehetett csak haladni, máshol szűk réseken kellett átpréselődni. *Csokonai* így ír a cseppkőről:

„A csepegő kő abból áll, hogy a barlang boltozatjáról szüntelen csepeg a legtisztább, leghűvösebb víz, mely mihelyt akár az emberre, akár mire cseppen, azonnal kővé válik és így formálódik lassanként a legszebb figurák, melyekből a képzelődés sok dolgokat formál magának.”<sup>8</sup>

Részletes leírást készített a barlangról *Zipser Keresztély András* 1817-ben. Ezekben az években más híres látogatói is voltak Aggteleknek. 1806-ban *József nádor*, 1817-ben *Ferdinánd trónörökös* és *Károly fő*

<sup>7</sup> Uo. 347.

<sup>8</sup> Uo. 351.

*herceg* látogatott ide. Ez alkalomra a tulajdonos Fáy család kissé kibővítette a bejáratot.

## Zárszó

Ez volt a túrázás kialakulásának és elterjedésének kezdete Magyarországon. Ennek az időszaknak az áttekintésével egyúttal a turizmus kezdeteinek is tanúi lehettünk. Az akkori turisztikai célpontokat (desztináció) már külföldi turisták is felkeresték (Tátra, aggteleki barlang).

A túrázás az eltelt évszázadok alatt mindvégig népszerű maradt, és egyre szélesebb rétegek számára vált igénnyé. Napjainkban – amikor életünk mesterséges környezetben zajlik – a természettel való kapcsolat mindenki számára elérhető és szükséges eszköze a természetjárás valamelyik módja, gyalog vagy kerékpáron, túrázás vagy kirándulás formájában.

A Sárospatak környéki hegyek könnyen elérhető és nagyon jó lehetőséget biztosítanak a gyalogos és kerékpáros túrázás, a Bodrog folyó és holtágai pedig a vízitúrák számára. Ezek bejárása után tovább lehet menni a Bükk, a Mátra, a Tátra stb. irányába, a neves elődök lábnyomát követve.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Dosek Ágoston* (szerk.): Erdők, hegyek sportja. A Magyar Testnevelési Egyetem Tankönyve. Kiadja a Magyar Tájékoztató Futó Szövetség. Bp., 1997.
- Földesi–Kun–Kutassi*: A magyar testnevelés és sport története. Bp., 1982.
- Dr. Siklóssy László*: A magyar sport ezer éve. I. kötet: A magyar sport őskora. Országos Testnevelési Tanács kiadása. Bp., 1927.
- Umminger, Walter*: A sport krónikája. Officina Nova. Bp., 1992.



A KÖZPONTI ÉPÜLET DÉLNYUGATI HOMLOKZATA

A DEZSŐ LAJOS KOLLÉGIUM DÉLNYUGATI HOMLOKZATA



## **Korunk jelenségeiből**



A DEZSŐ LAJOS FŐISKOLAI KOLLÉGIUM



HEGEDŰS LÁSZLÓ

## *Ablak Európára*

Az **Európai Bizottság** olyan szervezet, amely a közös európai érdekeket próbálja érvényesíteni. Tagjai Brüsszelben üléseznek, így Brüsszeli Bizottságnak is nevezik néha. 24 főigazgatóságából áll és kb. húszezer embert foglalkoztat, köztük tolmácsokat és fordítókat is.

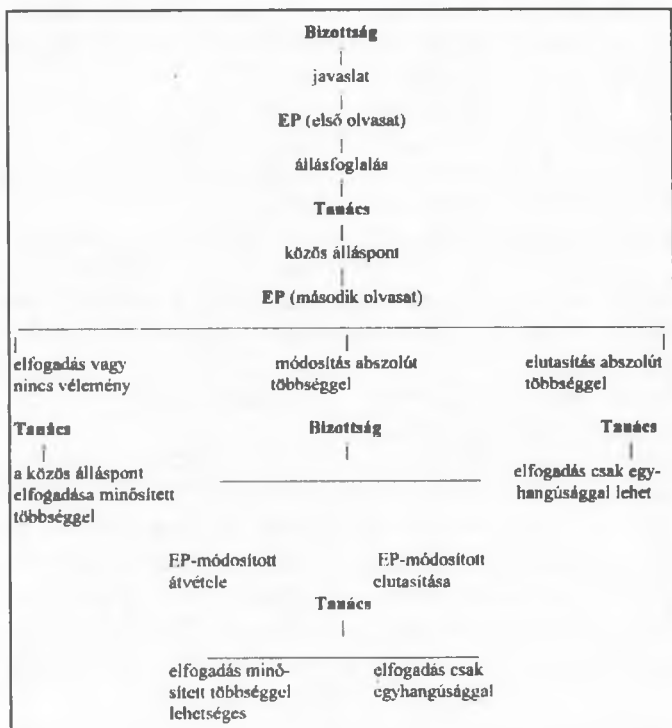
Az öt „nagy” ország: az Egyesült Királyság, Franciaország, Németország, Olaszország és Spanyolország két-két főt, a többi tíz „kisebb” ország pedig egy-egy főt küld a Bizottságba képviselőként. Minden bizottsági tag egy vagy több témáért felelős, de a döntéseket közösen hozzák. A bizottsági tagoknak hivatali idejük alatt nemzeti kormányuktól függetlenül kell dolgozniuk. A Bizottság feladata sokrétű:

- eldönti, hogy mely ügyek kerülnek a Tanács elé;
- javaslatait bármikor visszavonhatja vagy módosíthatja;
- felügyeli, hogy a tagállamok, a vállalatok betartják-e az alapszerződéseket és más szerződésekből adódó kötelezettségeket;
- végrehajtó szervként felelős a Tanács döntéseinek megvalósításáért;
- irányítja a közös politika megvalósítását, illetve őrzi azok betartását;
- kezeli a következő közösségi alapokat: Európai Szociális Alap; Európai Mezőgazdasági Orientációs és Garancia Alap; Európai Regionális Fejlesztési Alap; Kohéziós Alap;
- a segélyprogramok (pl. PHARE) pénzügyeinek kezelése;
- a közös költségvetés megvalósítása;
- a szerződésekben található ún. menekülő záradékok felhatalmazzák a szerződések előírásainak felfüggesztésére rendkívüli esetekben.

Az elnök feladata a Bizottság munkájának irányítása és az unióval kapcsolatos kérdések (pl. monetáris unió) felügyelete. Az elnök a közösség miniszterelnökének tekinthető. Az alelnökök feladata a közös kereskedelempolitika irányítása, kapcsolattartás az OECD-vel. Felügyelik az EU külkapcsolatait. A Bizottságot az EU kormányának is nevezik, ahol minden tagnak megvan a közösségi felügyeleti jogköre.

A maastrichti szerződés hozta létre a tagállamok képviselőiből álló **Régiók Bizottságát** (the Committee of Regions) Tagjai polgármesterek és önkormányzati vezetők, akik Brüsszelben tanácskoznak. A tagok mandátuma négy évre szól, s évente öt plenáris ülést tartanak. Munkájukat nyolc állandó bizottság és négy albizottság keretében végzik. Ez a bizottság is tanácsadó szerepet játszik bizonyos ügyekben, mint például: oktatás, kultúra, közegészség, ifjúság, gazdaság, szociális ügyek vagy a regionális érdekeket érintő kérdésekben. Az Európai Bizottságnak és a Miniszterek Tanácsának figyelembe kell vennie véleményét. Tagjainak száma 222, plusz az alternatív csoportok képviselői, akik a helyi és regionális érdekeket képviselik.

A közösség intézményi **döntéshozatali rendszerét** az EK-szerződés szabályozza, de ugyanez vonatkozik az EU-ra is. Egyszerűsített változatban nézzük végig a döntéshozatal lépcsőit az EU-ban:





A Bizottság mint az EU javaslattevő szerve, javaslatot terjeszthet elő:

- saját kezdeményezésére,
- a Tanács felhívására,
- az Európai Parlament felhívására,
- a Gazdasági és Szociális Bizottság felhívására.

A Bizottság konzultál a tagállamok államfőivel, bármilyen javaslatról legyen szó. Ha nagyobb horderejű kérdésről van szó, akkor konzultál az Állandó Képviselők Bizottságával vagy az Európai Parlament illetékes bizottságával, valamint a Gazdasági és Szociális Bizottság illetékes szakcsoportjával is.

A konzultációk után a javaslatot elküldi a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek és a Gazdasági és Szociális Bizottságnak, hogy azok is foglaljanak állást az adott kérdésben. Miután visszaérkeztek a vélemények, módosított javaslatot terjeszt a Tanács elé, és az EP dönt.

Ahhoz, hogy az elmaradottabb, a még nem felkészült országok is képesek legyenek a csatlakozásra, pénzügyi segítségre is szükségük van, ami- ben az Európai Unió újra segítőtársként lépett fel. Ezt a támogatást a vezető hét ország egy **PHARE** nevezetű, az Európai Közösség által támogatott programban valósította meg, melyet az 1989. július 14-i párizsi ülésen fogadtak el. A program eredetileg a közép-európai országok felzárkózásának segítésére jött létre, később pedig a csatlakozási előkészítő stratégia egyik kulcsfontosságú elemévé vált. A volt szovjet utódállamokra nem vonatkozik a PHARE.

A PHARE-program pénzügyi segélyeket biztosít a partnerországok gazdasági átalakulási folyamatának és a demokrácia kialakításának elősegítésére. Az egyes országoknak jutó támogatás összege az adott ország lakosainak számától, GDP-jük nagyságától és az EU által meghatározott minőségi kritériumoktól függ. A program előnyét élvező országok az első években Magyarország és Lengyelország voltak, ahogy kezdőbetűjük a program nevében is szerepel – Poland and Hungary Assistance with Restructuring the Economy (vagy Pologne – Hongrie Assistance a la Reconstruction Economique). Megkapta még 1991-től a kedvezményt a Cseh és Szlovák Köztársaság, Bulgária, Jugoszlávia és Románia. 1992-ben a támogatott országok közé került Szlovénia, Albánia és a balti államok. A program koordinálása az Európai Bizottság feladata. A kedvez-

ményezett ország megteszi javaslatát a Bizottságnak, az pedig mérlegelés után dönt. A PHARE egy kormányközi együttműködés, mely csak a kedvezményezett ország hivatalos megkeresésére válaszol. A jóváhagyott programot maga a kezdeményező ország hajtja végre.

A segély a következő területeken nyújt segítséget:

a) *Know-how*, a „tudd, hogyan” átadása, ami tanácsadást, képzést, tanulmányokat és intézmények jogszabályi reformjának segítségét jelenti.

b) *Beruházások támogatása*: ott, ahol más pénzügyi intézet nem tud segíteni. A program ezzel próbálja csökkenteni a beruházások kockázatát.

c) *Közvetlen finanszírozások*: az infrastruktúra fejlesztésére irányulnak.

A program Magyarországnak segítséget nyújtott a gazdaság, az infrastruktúra, az emberi erőforrások fejlesztése, a közigazgatás és a környezetvédelem területén. Ezekben a területeken nagy a lemaradásunk az európai normákhoz képest. Az 1995-1999 közötti időszakra szóló program például a következő területeken jelölte ki PHARE-részvétellel megvalósítandó tevékenységeket az általa támogatott országokban:

1. Az integrációs folyamat elősegítése általában: a közigazgatás reformja. (Az előirányzat: 27 millió ECU.)

2. Társadalomfejlesztés: oktatási programok; a humán erőforrások alkalmazkodásának elősegítése. (45 millió ECU.)

3. Az államháztartás reformja: szociális rendszerek finanszírozása, az államháztartás korszerűsítése. (25 millió ECU.)

4. Gazdaság- és szerkezetátalakítás: mezőgazdaság, privatizáció és szerkezetátalakítás, kis- és középvállalatok támogatása, regionális fejlesztés, kereskedelemfejlesztés és befektetés-ösztönzés, idegenforgalom fejlesztése, munkaerő-piaci törekvések. (142 millió ECU.)

5. Infrastruktúra: közlekedés, tranzit, vízgazdálkodás és hírközlés; energia; környezetvédelem. (150 millió ECU.)

6. Ágazatsemleges egyedi projektek. (150 millió ECU.)

EU-programokban való részvétellel 30 millió ECU az előirányzat ekkor.

Az Európai Parlament az 1995-1999 közötti programokra 425 millió ECU-t hagyott jóvá Magyarország számára.<sup>1</sup>

A PHARE támogatás elosztásában a 2000 és 2005 közötti időszakra jellemző, hogy a csatlakozás előtt álló tagországokat kiemelt régiós támogatásban részesítik, így Magyarországot is. Ezt a területenkénti elosztásról

<sup>1</sup> „Irány az EU”. 2. sz., 1996. szeptember.

szóló megállapodást az EU és Magyarország képviselői 1996. november 17-én írták alá. A nemzeti PHARE egyik legfontosabb eleme az oktatás, mely jelentős részben lefedi az emberi erőforrások fejlesztését. Ide tartozik a köztisztviselők és közalkalmazottak továbbképzése, az egyetemi képzés hatékonyságának javítása és a szakoktatás fejlesztése. A program a regionális fejlesztést is támogatja. PHARE-segítséggel próbálták megoldani például az Észak-Magyarországon (Ózd és Diósgyőr környéke) mesterségesen kialakított acélövezet problémáját is.

A PHARE nagyobb figyelmet szentel a partnerországai jogrendszerének, szabványainak és gyakorlatának harmonizációs lépéseire a belső piacra való belépési felkészülés során. A program megújulása során inkább a csatlakozás elősegítésére összpontosít. Ez azt jelenti, hogy ezentúl a csatlakozást segítő szempontok felől közelítik meg a projekteket. A Bizottság döntése szerint a PHARE-pénzek 30 százalékának a közösségi jog helyi alkalmazását és a tagság gazdasági és politikai feltételeinek teljesítését kell szolgálnia. A mostani újítások során azt tűzték ki célul, hogy jobban kell a fő feladatokra – a csatlakozás előkészületeire – ügyelni országos és regionális szinteken is. Hangsúlyt kaptak a beruházások. A rendelkezésre álló összeg 70 %-át szánják erre a célra. A szabályok szerint a PHARE akkor „lép be” egy beruházásba, ha abban a hazai állami költségvetés és a nemzetközi pénzügyi intézmények is részt vesznek. Ezt nevezük társfinanszírozásnak.

Az Európa Tanács **oktatási bizottsága** nagy figyelmet fordít arra, hogy a társuló országok történelmi tradicionális értékeit megőrizve alakítsák azokat a tartalmi kereteket, amelyek a globalizációs törekvésekből adódnak. Így tehát az egyes országok történelmi múltja, nemzetük szokásainak értékei megjelennek az oktatási tananyagokban, annak figyelembevételével, hogy ezek nem sérthetik más országok nemzeti kulturális sajátosságait. Azok az országok, akik jelenleg nem tagjai még a közösségnek, de szándékuk és döntésük alapján felvételüket kérték, az elvárások tudatában és ismeretében kell alakítsák a saját oktatási rendszerük tartalmi tagoltságát.

A tagországok kötelezettségei időrendi sorba helyezik azokat a prioritásokat, amelyek egyrészt az európai közösség együttes érdekeit képviselik, másrészt az ehhez szükséges megvalósítás ütemezését biztosít-

ják, s ezen túlmenően pályázati rendszer kiépítésével segítik a megvalósítás folyamatát. A miniszteri bizottságok elsősorban azokat a koordinációs feladatokat látják el, amelyek a jogharmonizáció szükségszerű kiépítését biztosítják az egyes országok és a közösség országai között.

Az Európa Tanács egyik igen fontos testülete a **regionális önkormányzatok kongresszusa**. A régióközpontok számára ez a kongresszus fogalmazza meg azokat az elvárásokat és célelemeket, amelyek segítik az európai közösség egységesítését oly módon, hogy ebben a folyamatban működjenek a demokratikus testületi formák, a döntések előkészítésében és a döntések meghozatalában. A régióközpontok ütemezik és koordinálják az ilyen irányú tevékenységet és biztosítják azokat a forrásalapokat, amelyek az ehhez szükséges infrastruktúrát működtetik. A képzési központok egy hálózati működésben a kapcsolattartáson túl megszervezik a képzések programját és színhelyét, biztosítják az elérhetőséget, egyedi módszereket dolgoznak ki az adott térség oktatásához.

Az Európa Tanács koncepciója szoros kapcsolatban áll a nemzetek kulturális programjával, éppen azért, hogy a tagországok saját hagyományait, értékeit megőrizhessék. A heterogén elemek megjelennek az oktatási anyagok iskolai tantárgyrendszerében éppen azért, mert egymás megismerése, szokásrendszerének elfogadása alapvető feltétele a globalizációs törekvéseknek. Amikor a tagországok száma bővül, nemcsak a gazdasági, ipari, mezőgazdasági mutatók arányosításával kell számolni. Figyelembe kell venni a kulturális értékek áramlását, ezek egymásra hatását és ennek oktatási oldalról történő előkészítését. Magyarország helyzetét tekintve kedvezőnek mondható az a történelmi előzmény, mely egy közép-európai, nagy, soknemzetiségű ország korai képét festi. Ezen előzmény segítője lehet azon törekvéseknek, mely összeköti az európai közösség országait.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> **Irodalom:** Kozma Tamás (szerk.): Euroharmonizáció. OKI, Bp., 1998. - Nagy János: Az iskolafokozatok távlati tervezése. Bp., 1988. - Komenczki Bertalan: Közös európai oktatásfejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán. Új Pedagógiai Szemle 51. évf. 3. szám 2001. - Európai Keretegyezmény a területi önkormányzatok és közigazgatási szervek határ menti együttműködéséről. Kiégészítő Jegyzőkönyv. Második Kiegészítő Jegyzőkönyv.

TUSNÁDY LÁSZLÓNÉ

## ***Egy lehetőség a hátrányos helyzetű gyerekek tanulásának ösztönzésére***

A *televízió* alkalmat nyújt ismeretek szerzésére, értelmi erők fejlesztésére, szórakozásra, az érdeklődés gazdagítására. Kitágítja a gyermekek látókörét, felhívja figyelmüket a társadalmi problémákra. Ugyanakkor a túlzott televíziózás kétségtelenül növeli a passzív, szemlélődő elfoglaltság arányát a gyermekek tevékenységében. Ez különösen azért van így, mert legtöbbször nem egy-egy kiválasztott műsorszámot néz meg, hanem televíziózik, azaz egyfolytában nézi az adást függetlenül attól, hogy az neki szól, avagy sem.

Nagyon sok kérdés vetődik fel így a televízió-pedagógia szempontjából: Mit ad a gyermeknek a tévé? Segíti-e személyisége alakulását vagy eltorzítja azt? Hogyan hat az értelmi képességekre? A televízió szinte észrevétlenül tört be otthonunkba. Ma már több csatorna közül lehet választani. Bátran mondhatnánk a beszédre vonatkozó magyar közmondásra asszociálva, hogy sok csatornának sok az alja.

Míg eleinte a televízió az embereket összehozta, mostanra inkább az ellenkezője érvényesül. A szomszédokkal, ismerősökkel való beszélgetés helyett egyre több időt töltünk a lakásunkba betolakodott virtuális szemlélyel, a tévével. Megelégedéssel vesszük tudomásul, hogy mindig nekünk van igazunk, mert, ha úgy éreznénk, hogy mégsem, akkor csak átkapcsolunk egy másik csatornára. A vacsorát is sok esetben nem a szűk családi körben fogyasztjuk el, hanem az éppen aktuális sorozat szereplőinek társaságában, akiket, ha úgy vesszük, akár a fél világ tekint ismerősének. Ezen szereplők nézetei, szemlélete, ízlése, erkölcsse a világ lakosságának bizonyos része számára minta, követendő példa, bizonyos mértékben függetlenül attól, hogy az adott országban a racionális történelmi és gazdasági helyzet éppen milyen, vagy milyenek az ország hagyomá-

nyai. Kérdés, mi lesz a személyesen szerzett tapasztalatokkal, marad-e saját fantáziánk, megmaradunk-e egyéniségnek vagy csak olyanok leszünk, mint a tápos csirkék, hogy meg se lehet igazán különböztetni őket egymástól, és szinte már csak mesterséges körülmények között életképesek, nem eszik meg a természetes tápanyagokat, nem nevelnek utódokat.

A média negatív hatását jó lenne csökkenteni, jó lenne elérni, hogy az emberek többet foglalkozzanak a saját maguk, a családjuk, a hazájuk, alig merem kimondani: az emberiség jövőjével. Ahogy a mindennapok problémáira az alkohol, a kábítószeresek nem adnak megoldást, ugyanúgy a média nyújtotta virtuális világ sem. Ha nem tudjuk visszaszorítani a lámpásból kibújt szellemet, akkor próbáljuk hasznos „munkára” fogni. Induljunk ki abból, hogy sokan néznek tévét, próbáljuk az egyébként a hagyományos módszerekkel nehezen nevelhető *hátrányos helyzetű gyerekek motiválására* felhasználni.

Egyre több tanítványunk kerül olyan helyzetbe, hogy cigány gyerekekkel kell foglalkoznia, ha egyáltalán tanítani akar. A visszajelzésekből egyértelműen tudjuk, hogy minden jó szándék ellenére vannak zökkenők, hiszen minden előkészítés nélkül egy fiatal nem ismerheti azt a különbséget, amely az eltérő hagyományokból fakad. A tájékozatlanság pedig minden előítélet nélkül is feszültséget szülhet.

Ahhoz, hogy a cigányokkal foglalkozzunk, feltétlenül szükségünk van valamennyi ismeretre a múltjukról, hagyományaikról, szokásaikról, jelenlegi helyzetükről. Ha nem vesszük figyelembe sajátos szociális, lélektani, képi gondolkodásbeli sajátosságaikat, az átlagosnál nagyobb zene és tánc szeretetüket, ha nem ezeknek megfelelően alakítjuk ki nevelési, oktatási stratégiánkat, akkor mivel nem tudnak azonosulni az iskola szellemével és követelményével nagyon hamar lemaradnak, nagyon gyenge eredményt érnek el, sőt sokan még az általános iskolát sem fejezik be. A cigányok évszázadok során elszakadtak ősi gyökereiktől, azok már csak töredékesen biztosítanak számukra bizonyos azonosságtudatot, a mi hagyományainkat még nem érzik sajátjuknak, pedig nyelvünk ismerete által gondolkodásunknak, szemléletünknek egy részét már magukévá tették, de ez nem igazán tudatosodott bennük. Jobban megérteni, az előrehaladásukban segíteni őket csak úgy lehet, ha megismerkedünk

múltjukkal és a miénktől eltérő hagyományainkkal, életszemléletükkel és gondolkodásukkal.

A *cigányok* Indiából származnak, onnan szóródtak szét, vándorlásuk közben a több néppel való kapcsolatteremtés következtében ősi vonásaikhoz, nyelvükhöz, hitvilágukhoz más népek kultúrájából is kapcsolódtak elemek. A cigány népköltészeti hagyományok verses szövegének témái, költői mondanivalói hűen tükrözik a cigányság történetét, múltbeli életét, életkörülményeit, a természeti és a társadalmi valóságot, a cigány nép közösségi érzelm- és gondolatvilágát. Ha a cigány népmeséket nézzük, feltétlenül ki kell emelni azt, hogy fontos kellékük a kaland. A halottak szellemének visszatérése a túlvilágról is nagyon gyakori elem. A cigány népmesékben a főszereplő nem hőstettet hajt végre, hanem fuffanggal, leleményességgel győz.

A cigányokra vérségi kapcsolaton alapuló nemzetiségi társadalmi be rendezkedés volt jellemző. Ma is nagyon nagy köztük az összetartozás érzése. Ha valakit baj ér, azon segítenek. „A cigányoknál mindenki testvér és egymásnak nem idegenek.” A családon a bővített családot értik, a távoli rokonok is beletartoznak. „A vidékről érkező cigány bármeddig ott tartózkodhat, ételből, italból, cigarettából bárki bármikor vehet minden felszólítás nélkül.”

Nagyon szeretik a szabad életet, a kötöttségeket nehezen viselik el (sok esetben ilyen az iskola és a munkahely). Ez nem jelenti azt, hogy a cigány közösségben bárki bármit csinálhat. Hagyományokra épülő belső törvényeik vannak. A lopást, a verekedést nem tekintik bűnnek, de aki gyereket bánt, vagy valakinek az anyját szidja a körökben, az megemlegeti, mert még örülhet, ha egy alapos eltángálással megússza. A cigány közösség kötelességének tekinti az elárvult cigánygyerekek felnevelését. Sokkal erősebb náluk a gyerekeikhez való ragaszkodás, mint sok átlagos, nem cigány családban. Minden gyereket megszülnék. Ritka náluk az abortusz, hiszen úgy tartják, hogy „a másvilágon ezért felelni kell”.

Érzelmi életük szélsőséges. Nem több köztük az alkoholisták, mint az átlag népességben, de szeretnek szórakozni, táncolni, énekelni. Ilyenkor együtt van az egész család, a rokonság. S bizony a gyerekeknek is jut az alkoholból. Könnyen haragra lobbannak, összeverekednek, megütik a gyerekeket is, de nagyon hamar meg is békélnek.

Nem alkalmazzák a hagyományos nevelési lehetőségeket (kondicionálás), nem jutalmaznak, nem büntetnek a viselkedés elismerése vagy éppen az elítélése miatt. Ugyanakkor tartós érzelmi melegséggel veszik körül gyermekeiket, a nagy család tagjai pedig viselkedési modellt bőven nyújtanak. Az ilyen nagy családok jól funkcionáló együtt maradásához szükség van arra, hogy a család minden tagja erős empátiával rendelkezzen. Nagy fokú érzékenység, és valljuk be őszintén, ötletgazdagság kell ahhoz, hogy minimális anyagi háttérrel is biztosítani tudják a mindennapi megélhetésüket.

A cigány családokban nincs éles ellentét az egyes nemzedékek között. Különösebb feszültségek, lelki megrázkódtatások nélkül lesz a hihetetlenül óvott-féltett gyerekből néhány hónap alatt kicsinyített felnőtt. Nem történik semmi furcsaság, hiszen eddig is mindent együtt csinált és érzett a többiekkel.

Megvan annak is az alapos oka, hogy miért nem tudnak az iskolában az átlagosnak megfelelően teljesíteni, viselkedni. Nehezen tűrik a monotonitást. A cigány családban jót akarni a gyerekeknek nem azt jelenti, hogy az eredményesebb, jobb jövőjük érdekében elvárni tőlük, hogy jól szerepeljenek az iskolában, hogy szorgalmas, kitartó legyen az ismeretek elsajátításában. Nem a jó osztályzat, az egyre nagyobb tudás megszerzése a cél, hanem az ügyeskedés elsajátítása. Versengésre nevelnek, de azt ismerik el, aki a legabszurdabb helyzetekben is feltalálja magát. Nincs feltétele az ajándékozásnak, ha tehetik, minden felülvizsgálat és habozás nélkül kielégítik gyermekeik vágyait. A mában élnek, még a napszak diktálta ritmushoz sem igazodnak, nincs időbeosztásuk, nem alakítanak ki tudatosan túlélési stratégiát, boldogulnak anélkül is. Büntetik is gyermekeiket, de nem azért, mert túllépte azt a határt, mely az elfogadható viselkedést jelenti, mert nem is jelölik ki a határokat, nem egyértelmű, hogy mit szabad és mit nem. Egyszerűen azért büntetik a gyermeküket, mert olyan a hangulatuk, mert éppen indulatba jöttek. Könnyen eljár a szülő szája éppúgy, mint a keze. Más esetben ugyanazért a viselkedésért lehet, hogy éppen elismerésben lesz része a gyerekeknek, szinte büszkék arra, hogy lám-lám ezt is meg merte csinálni. Az iskolában ezek után nehezen veszi a gyerek tudomásul, hogy mások az elvárások, a szolid viselkedésért a jó tanulásért jár dicséret, még nehezebb elfogadnia azt, hogy olyan köve-



telmények elvárások vannak, melyek számára szinte teljesíthetetlenek, nehéz megemésztenie azt, hogy a pedagógusok többsége nem tud szabadulni az előítéletektől. Szomorú az, amikor éppen ennek következtében a tanító nem értékeli a kisebb előrelépést, hanem eleve elkönnyveli a kis diákok reménytelen esetnek. Egyre jobban kialakul az, hogy a gyerek az eléje tárt értékrendet megkérdőjelezi, és öklét rázza azokra, akik irányítani próbálják. Egyre több problémája lesz a tanulással, ennek következtében egyre kevesebb lesz az esélye arra, hogy felnőttként a társadalom által elismert foglalkozása legyen.

Vannak közülük, akik felhagynak a cigány életformával, többnyire szétszórtan élnek. Vannak, akik igyekeznek beilleszkedni, de többnyire alkalmi munkából élnek. Sajnos van olyan réteg, amely kerüli a munkát, máról holnapra lopásból, csencselésből él. A lakóhelyi beilleszkedést a helybeliek előítéletei is megnehezítik. Van, aki szégyelli és letagadja származását. A cigányok többségének nagyon rossz az anyagi helyzete és az egészségügyi állapota. A rossz lakásviszonyok, genetikai okok (rokonok házassága), a nem megfelelő egészségügyi ellátás, a helytelen táplálkozási szokások, a rossz baráti kör (ivás, cigarettázás, szipózás), a gyakori koraszülések is okai lehetnek annak, hogy 10-15 évvel alacsonyabb az átlagéletkoruk, mint a nem cigány lakosságé.

Mindenképpen az lenne a cél, hogy az egészséges, tartalmas életet szolgáló hagyományaikat megtartsák, de feltétlenül el kellene érni, hogy egyre több iskolázott ember legyen közülük. Bizakodásra ad okot az, hogy elindult egy tendencia, egyre többen végzik el a nyolc osztályt, és egyre többet átvesznek a többségi kultúrából, sajnos sok esetben nem éppen az értékeset.

Van még mindig tennivaló bőven, de ehhez meg kell nyerni őket, hogy egyre többen legyenek hajlandók együtt cselekedni velünk szükségleteik jóval erőteljesebb, de minden esetben legalizált, reális kielégítéséért.

A szlovákiai Resicán tanító tanítványom néhány éve tiszta cigány osztályok tanítását vállalta. Nem volt könnyű dolga, mert kollegái kezdetől fogva azon voltak, hogy elvegyék a kedvét, mivel szerintük ezekkel a cigánygyerekekkel nem fog sokra jutni. Egy kezdő pedagógus nem

ilyen biztatást vár a már tapasztaltabbaktól. Kicsit megijedt, de nem riasztották el. Úgy gondolta, hogy azért is megmutatja, hogy sikerülhet.

Sajnos, az első tapasztalat igazolta kollégái álláspontját. A tanítványok között volt olyan gyerek is, aki már harmadszor kezdte az első osztályt. A tanítványom kíváncsi volt, hogy mi ennek az eredménytelenségnek az oka? Rájött, hogy az előrehaladás szempontjából a gyerekek rendkívül negatív modellt szívnak magukba. A pedagógusok hiába szeretnének a gyerekeknek sok szépet, jót tanítani, a családi környezet adta mintát örökké magukban fogják hordozni. Nem is lehet elvárni tőlük azt, hogy olyan embereket tekintsenek modelljüknek, akik az ő családtagjaiknak a viselkedését alacsonyabb rendűnek tekintik. A szülők általános műveltsége rendkívül alacsony. Éppen ezért nincs senki, aki a gyerekek szellemi tevékenységét ösztönözné. Ami a tanulmányi eredményüket illeti, nem lehet összehasonlítani az átlagos gyerekekével. Magukhoz képest ezek a gyerekek fejlődnek, de nagyon le vannak maradva.

A hátrányos helyzetű családokban már szinte családtagnak számít a televízió. A tanítványom, Szabó Bartko Mónika nagyon sokat beszélgetett a gyerekekkel. Amikor elkezdett tanítani, felfigyelt arra, hogy a gyerekek különös neveken szólítják egymást, mintha színdarabot játszanának. Mikor megkérdezte, hogy mit csinálnak, meglepően visszakérdezték: „A tanító néni nem nézi a Paula és Paulinát?”

Volt tanítványom nem szappanopera-rajongó, de elkezdte foglalkoztatni a gyerekeknek a sorozatokhoz fűződő különleges viszonya. Felvetődött benne az ötlet, hogy ha ennyire szeretik ezt a filmet, akkor ezt a lehetőséget ki lehetne használni a gyerekek tanulásának motiválására.

Miért kedvelik annyira ezek a gyerekek az ilyen filmeket? Ezeket nézve beleélik magukat a filmbeli szereplők helyzetébe, és arról álmodoznak, hogy ők is lehetnének olyan sikeresek. Ezekben a sorozatokban szintén, mint a mesékben a gonosz elnyeri méltó büntetését, a jó pedig boldogan él, amíg meg nem hal. Éppen ezért talán bizonyos mértékig lelki megnyugvást is jelent a gyerekek számára a szappanopera figyelemmel követeése.

Mindenki számára nagyon lényeges az énkép kialakulása, ami tulajdonképpen társas képződmény, annak az eredménye, ahogy az emberek néznek ránk. Nehéz felfogni és kérdéses, hogy milyen lehet ezeknek a

gyerekeknek az énképük, hiszen kiskoruk óta csak lenézik és nem is veszik emberszámba őket. Az ember egészen kicsi korától kezdve várja mások elismerését. A kicsi gyerek az anyáét, a nagyobb az óvó néniét, majd a tanító néniét. Ha ezt az elismerést nem kapja meg, akkor elégedetlen lesz, dúl benne az indulat. Ezeknek a gyerekeknek is annyira nagy a szeretethiányuk, hogy sokszor elég egy mosoly számukra a „teljes” boldogsághoz. Ezt igazán csak az tudhatja, aki kapcsolatban van velük. A hasonló korúak esetében a versengés hoz magával olyan viselkedést, amely fájó nyomot hagy. Teljesen elkerülhetetlen a feszültség létrejötte, amit valahogyan mindenképpen fel kell dolgozniuk, le kell vezetniük. Erre nagyon jó lehetőség nyílik a beszélgetések során, de ugyanakkor segíti ezt a sport, a játék, a mese, ezen gyerekek esetében a sorozatok nézése is.

Mónika először is nem fogadta el a kollégái véleményét, hogy bármit tesz, úgyis reménytelen. Nem nézte le tanítványait, rendkívüli empátiával ráérezett arra, hogy hogyan tudja elfogadtatni, megkedveltetni magát, és szép lassan a tanulást is. Elhatározta, hogy eljátsszák a gyerekek kedvenc sorozatuknak egy-egy részletét, hátha jobban kedvük lesz a tanuláshoz. Volt tanítványom kitűzte „házi feladatnak”, hogy mindenki nézze meg az újabb epizódot. Nagy lelkesedéssel fogadták „zseniális” kérését, és nem értették, mit is szeretne ezzel elérni. Boldogan végre is hajtották a feladatot. Reggel még be sem ért, már az ajtóból kiabáltak, hogy megnézték a filmet. Nem bírták kivárni, mikor mondhatják már el a látottakat.



Kiosztotta a szerepeket. Kérte, hogy mondják el, hogy éppen azzal a szereplővel mi történt. „Örületesen boldogok voltak, hogy tanulás helyett kedvenc műsorukat elemezgethették.” Utána beszélgetett a tanítványaival a történetről, a szereplőkről. Mindenki aktív volt az egész órán. A hangjukat magnóra vette, lefényképezte őket, ahogy beöltöztek a szerepnek megfelelően.

Meglepte, hogy szinte mondatonként fel tudták idézni a filmben hallott szöveget. Carlitos szerepét alakító kislány, aki egyébként nagyon nehezen illeszkedett be az iskolai életbe, szinte még a hangját sem lehetett hallani, eddig semmire nem válaszolt, a szerepjátás azzal a hatással volt Mónika nagy megdöbbenésére, hogy minden betűt hiba nélkül felismert. A dramatizálás jó „gyógymódnak” mutatkozott.

Megpróbált mesét olvasni nekik. A cigány családokra nem jellemző, hogy a gyerekeknek mesélnének. Eddig nem is érdekelte őket a mese, de mikor megtudták, hogy a meghallgatás után el fogják játszani, kíváncsian hallgatták. Kiosztotta a szerepeket, kivonultak az osztály elé. Mindenkinek adtak nevet, annak is, aki a mesében nem volt megnevezve. Ez így még jobban tetszett nekik. Úgy gondolta, olvassa a mesét, és közben a gyerekek játsszák a hallottakat. Örültek ennek, de eleinte nem tudták követni a történetet, magyarázatra, leegyszerűsítésre volt szükség. Nagyon jól sikerült ez a kis „produkció”, nagyon jó volt a hangulat is. Tetszett nekik, amikor Bolond Istók kikötözte a fához a bikát, mert azt hitte, hogy a fa majd kifizeti neki.

Másnap beszélgetést kezdeményezett a meséről. „Ez egy bolond ember!” „Nincs normális esze és a testvérei sem szeretik.” Hosszú tanakodás után azt mondta az egyik kislány, hogy biztosan azért olyan butus, mert nem jár iskolába. Ez a kislány, aki rátapintott a lényegre, nagyon ügyes. Pont ezt szerette volna Mónika a „figyelmükbe ajánlani”, hogy ha valaki nem jár iskolába, akkor tudatlan marad.

A resicai tanító néni azt tapasztalta, hogy kis tanítványai beleszerettek ebbe a mesébe és még jobban kötődnek hozzá általa, hogy dramatizálás folyamán megelevenednek a szereplők, és így konkrét elképzelésük van a történetről.

Rajzórán a meséből azt a részt rajzolhatták le, amelyik a legjobban megnyerte a tetszésüket. Nagyon igyekeztek. Biztatta őket, így egyre na-

gyobb kedvvel, lelkesedéssel dolgoztak. Rajzolni eddig is szerettek, leginkább vágyaikat juttatták érvényre. Legszívesebben szép házat, autót rajzoltak, tehát olyan dolgokat, amelyek nekik nincs. A mesék, a dramatizálások hatására színesebbek, változatosabbak lettek rajzaik.

A számolás gyakorlását is elő lehetett segíteni dramatizálással. Az egyik kislány, aki egyébként még a kezén sem tudott számolni, szeretett volna a vásárló lenni. Bolond Istók szerepére is egy gyenge tanuló vállalkozott. Elővett a tanító néni egy zacskó aprópénzt, és azt kellett felhasználniuk a játékhoz. Ezután elkezdődött a nem mindennapi matematikaóra. Bolond Istók búzáirt árult. A gyenge tanuló kislány hibátlanul számolt.

Boldogság és egy kis büszkeség töltötte el Mónikát, mert végre látta, hogy nem volt értelmetlen a munka, amelyet a velük való foglalkozásba fektetett. Az órai beszélgetések közben kijelentették, hogy ők nem lesznek olyan buták, mint Istók, mert fognak tanulni. Rájöttek az iskolai munka fontosságára. Örült, hogy ezt állapították meg, mert éppen arra szeretne volna rávezetni őket, hogy tanulniuk kell, és ez nemcsak számukra fontos, hanem családjuk boldogulásának is feltétele.

Később egy másik csoportjával tudatosan cigány népmesét választott, mert úgy gondolta ez is növeli kedvüket, segíti a gyermekeket abban, hogy találják meg helyüket a világban, elszigeteltségükből így tudnak igazán kilépni, és így van remény arra, hogy ne érezzék idegennek azt a művelődést, amelynek már úgymint részei, hiszen elsősorban nyelvünket ismerik. Mikor mondta nekik, hogy ez cigány népmese, megkérdezték, hogy melyik cigányé? Hogy hatásosabb legyen, miközben olvasta a mesét, a gyerekek közül folyamatosan választott ki a szereplőket, és játszoták az eseményeket. Tetszeni nagyon tetszett nekik. Jól sikerül a produkció, olyannyira, hogy megkérdezték, fogják-e játszani holnap is. Hogy fokozza a hangulatot, Mónika azt mondta nekik, hogy mindenki hozzon a szereplőknek megfelelő ruhát. Tapsoltak örömeikben, sőt még táncoltak is, mert „azt szeretik a cigányok” – mondta az egyik kisfiú.

Mónika tevékenysége példamutató, ám az ő követésére előítéletek és nem megfelelő szenzitivitás miatt nem minden pedagógus képes. Az a pedagógus, aki lenéz és elítél, az nem lehet jó példája a gyerekeknek. Meg kell tanulni tolerálni a különbözőségeket. Másképpen nem lehet

közösséggé alakítani egy osztályt, nem lehet komolyabb eredményt elérni az oktatásban sem. A televízió műsorainak, majd később a meséknek a dramatizálása hihetetlen mértékű motivációul szolgált Resicán a cigány gyerekek oktatásában. Nem úgy zajlik le egy tanítási óra, hogy majdnem elaludnak a gyerekek vagy rendetlenkednek, hanem igyekeznek eleget tenni az elvárásoknak, erősödik, fejlődik megfigyelőképességük, és ezáltal valamennyi ismeretet biztosan elsajátítanak. Ebből a szempontból egyértelműen sikernek mondható az akció.

A hátrányos helyzetű gyerekek nevelése, oktatása égető problémája az iskoláknak. Minden olyan próbálkozást, lehetőséget, megoldást, mely bizonyos mértékben elősegíti ezen gyerekek felzárkózását, még ha nem old is meg mindent, de valamennyire előre visz, közkinccsé kell tenni, hogy mások is kipróbálhassák, akár úgy, ahogy tanítványom tette vagy módosítva az alapötletét. A hagyományos tanmenettel, a hagyományos módszerekkel szinte reménytelen cigány gyermekek esetében a jó eredmény elérése, elsősorban azért, mert a szülők és az iskola elvárása nem egyezik. Valamennyien felelősek vagyunk ezekért a gyerekekért, hogy egykor majd jellemes, kiegyensúlyozott felnőttekké váljanak.

A nem cigányoknak sem mindegy, hogy az ország lakosságának elég nagy százalékát képező réteg mennyire lesz művelt, mit tekint értéknek. Sokakban egyre erősödő velük szembeni ellenségkép semmilyen eredményre nem vezet, az ilyen szemlélettel csak még jobban csökkentjük annak a lehetőségét, hogy ők is az ország hasznos polgáraivá váljanak, és ne legyenek élőködők, akik még a létszükségletükhöz elég minimumot sem tudják megtermelni. Nem alamizsnát kell nekik adni, hanem rá kell venni őket, hogy rendszeresen tanuljanak, dolgozzanak. Ez nem jelenti azt, hogy a saját kultúrájukat, hagyományaikat teljesen fel kellene adni. A hagyományokból ápolni kell azokat, melyek nem összeegyeztethetetlenek a teljes lakosság érdekeivel. Nem elég a hibáikat, hiányosságait látni, tenni is kell ellenük valamit. Senki nem fogja helyettünk, pedagógusok helyett megoldani a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésének problémáját, és mint pedagógusokat képző intézmény fel kell készíteni ezen gyerekek nevelésére tanítványainkat, megismertetni velük minél több hatásos módszert.

FARKASNÉ BORZA ÉVA

## *Dyslexia prevenció az óvodai nevelésben*

*„A tanulás minden ember számára alapszükséglet, amelyet feltétlenül művelnie, fejlesztenie kell. A tudásvágy vagy a kíváncsiság a tanulás hajtóerői. Ez a természetes hajtóerő a dyslexiásoknál a környezet meg nem értése miatt a motiváció elvesztéséhez, rezignációhoz vezet, így tehát az első feladat a kezelésben az aktivitás újjáélesztése. Alapfeltétel, hogy a nevelő építse le a motivációvesztés alapját, ami azt jelenti, hogy kerülje a sikertelenségeket és állítsa helyére a sikertelenség miatt elvesztett önbizalmat. ”*

(Dr Ormai Sándor: Diszlexiások az iskolában. Bp., 1998. 35.)

Az óvodapedagógiában bekövetkezett változások, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának irányelvei – mint a központi tartalmi szabályozás eszköze – egy humanisztikus, személyiség- és gyermekközpontú nevelésfilozófiát tükröz. Ennek megfelelően tartalmában megváltozott az óvodai nevelés iskolaelőkészítő funkciója. A 6-7 éves korú gyermekek iskolaérettsége helyett iskolai életmódra való felkészítésről beszélünk, mely mint az óvodai intézmény alapvető feladata meghatározza a 3-7 éves korú gyermekek óvodai nevelését. A megfelelő iskolai életmódra történő felkészítést segíti elő az 1993. évi LXXIX. sz. közoktatásról szóló törvény, mely a gyermek 5. életévétől kötelezővé teszi az óvodai nevelést.

A humanisztikus pedagógia elvének megfelelően alapvető óvodapedagógiai módszer az óvodás gyermek egyéni képességének egyéni ütemű fejlesztése az életkorból adódó játékos tevékenységeken, a játékba integrált tanuláson keresztül.

Más értelmet és tartalmat kapott az óvodai tanulás. Az ismeretek, a tárgyi tudás bővítése és halmozása helyett előtérbe kerültek a képességek, kiemelten a tanulási képességek megalapozása és fejlesztése. Ennek érdekében az óvodapedagógusok továbbképzésében egyre nagyobb

hangsúllyal jelennek meg a pszichológiai, pedagógiai-pszichológiai kurzusok.

A tanulási képességzavarok között sajnos egyre több gyermeknél jelenik meg a dyslexia mint részképességzavar. A kudarc nélküli iskolakezdés érdekében már az óvodáskorban megfelelő prevenciót kell alkalmaznunk az olvasás, az értő-olvasás előkészítése érdekében, mely egy életen át tartó tanulás alapja kell, hogy legyen.

A veszélyeztetettséget okozó részfunkció-zavarok egy része az életkor előrehaladtával nem rendeződik, hanem alapját képezheti az iskolai kudarcok sorozatának. Mindezt megelőzhetjük vagy csökkenthetjük, ha a korai tünetekre, rizikó-tényezőkre felfigyelünk és még óvodáskorban megkezdjük a dyslexia-prevenció foglalkozásokat, súlyosabb esetekben a terápiát. Szakemberek véleménye szerint a megelőzés alapfeltétele lenne, ha minden ötödik életévét betöltött gyermek speciális logopédiai vizsgálaton venne részt. Jelenleg a veszélyeztetett gyermekek döntő többségének kiszűrése a Nevelési Tanácsadó iskolaérettségi vizsgálatán történik a pszichológus és a logopédus által.

A gyakorlat azonban azt bizonyítja, hogy a vizsgálatra már csak a hátrányos vagy veszélyeztetett gyermekek jutnak el a beiskolázást megelőző hónapokban. Nagy a valószínűsége, hogy a dyslexiás gyermekeink egy része sem az egyik, sem a másik szakemberrel nem találkozott a beiskolázása előtt, mivel nem volt beszédhibás, és nem vettek észre nála egyéb rendellenességet sem. Éppen ezért a gyermekkel nap mint nap együtt lévő, őt jól ismerő óvodapedagógus figyelmét kell felhívni a jellemző tünetekre, és a felelősségre, hogy a korai felismeréssel még időben megfelelő szakemberhez irányíthassák a veszélyeztetett gyermekeket.

## Dyslexia fogalom meghatározása

Ha a szó jelentését értelmezzük akkor a *dyslexia* szó a *dys* görög igekötő – mely hibás funkciót jelöl – és a *legere* 'olvasni' latin szó összetételéből származik. Mint olvasási nehézség, mint dyslexia nagyon régóta ismert fogalom. A szakirodalomban már 1896 óta találkozunk vele. A problémakör nemzetközileg is elismert szakembere és képviselője a magyar Ranschburg Pál. A jelenség megnevezésére az általa használt szak-



kifejezés, a *legasthenia* olvasásgyengeséget jelent. Hazánkban az utóbbi évtizedekben a gyermekek képességéből és tanulási teljesítményéből adódóan kiemelt problémakör megnevezésére az angolszász nyelvterületről kölcsönzött dyslexia terminus terjedt el.

*„dyslexia: az olvasás és a helyesírás elsajátításának zavarai... legaszténia: az olvasás és a helyesírás elsajátításának többé-kevésbé súlyos károsodása, amely gyakran látásélességi nehézségekkel, fokozott fényérzékenységgel, bal-jobb felcserélődésekkel, számolási nehézségekkel, az időérzékelés, az emlékezet és a zenei hangok felismerése kapcsán megnyilvánuló fennakadásokkal és a beszédfejlődés megkésettiségeivel társul. Ennek okai még nem tisztáztak.”*

(W.D. Fröhlich: Pszichológiai szótár 242. old.)

*Samuel T. Orton* amerikai neuropszichiáter kutatásait követően egyre többen figyeltek fel a problémakörre és a modern vizsgálati eszközök és módszerek egyre több metodológiai lehetőséget adtak a dyslexia mind pontosabb meghatározására és leírására. A szakemberek e fogalom meghatározása mellett más szinonimákat is használnak. Magyar fordításban ezek a következők:

- olvasási nehézség, elsődleges olvasási képtelenség, kongenitális, szóvakság, specifikus olvasási képtelenség, kongenitális legaszténia,
- fejlődéses dyslexia, nem-olvasás, gyenge olvasás, olvasászavar.

Mindezek a terminusok jól jelzik a a dyslexia fogalmának meghatározási és különösen elhatárolási problémáit. E problémának egyik oka abból a tényből adódik, hogy a tudomány mai állása szerint kétséget kizáróan nem tudják meghatározni a dyslexia okait.

A dyslexia definíciójának másik alproblémája magának az olvasási folyamatnak az összetettségéből adódik. Így a definíció általában a következőket írja le, amely az okok korrekt körülírása nélkül azonnal bizonytalanná válik.

A *pedagógiai* megközelítés szerint akkor beszélünk dyslexiáról, ha elmentmondás alakul ki a gyermek iskolai teljesítménye és a feltételezett intellektuális képességei között. (Stanovich, 1991.) A *pszichológiai* megközelítés szerint a gyermek készségeinek fokozati sorozatában a legalsó

szint a dyslexia. Az anyanyelv elsajátítási szintje és az olvasási nehézség között szignifikáns a kapcsolat. (Perfetti, 1985.)

*A dyslexia gyűjtőfogalom:* olyan rendellenességeket takar, amelyek következtében egyes máskülönben egészséges gyermekek rendkívül nehezen tanulják meg a nyomtatott szavak felismerését. (Vellutinó, 1987.)

A definíciókból nem derül ki, hogy mi a különbség a súlyos olvasási nehézség és a dyslexia között. A diagnózis felállítása márpedig nagyon fontos eleme a korrekciónak, a redukációnak vagy a terápiának. Fontos már az óvodáskorban is, hogy mi az a határeset, amikor a gyermek még fejleszthető az óvodai nevelés keretében, vagy már szakember segítségét kell igénybe venni.

Hol húzható meg a határ az olvasási nehézség és a dyslexia között?

A dyslexia a felsoroltak együttes megjelenésében különbözik az olvasási nehézségtől:

- a felnőttkorig elhúzódik,
- az olvasásban és az írásban, a helyesírásban tapasztalható sajátos hibákkal jellemezhető,
- familiáris jelenség,
- gyakrabban fordul elő fiúknál mint lányoknál,
- a gyermek IQ értéke normál illetve magas (Taylor–Taylor, 1983.)

Az azóta végzett kutatások részben alátámasztották, részben erősen bírálták a felsorolt kritériumokat. A szakirodalomban az olvasási nehézség és a dyslexia elkülönítése még nem történt meg így az előfordulására vonatkozó százalékos értékek is csak jelzés értékűek. Az 1970-es 80-as évek szakirodalmából az alábbi előfordulások állapíthatók meg:

Egyesült Államok	3-15 %
Ausztrália	10-13 %
Anglia (vidéki vagy városi iskola)	3-19 %
Ausztria	6 %
Hollandia	5 %
Csehszlovákia	2 %
Lengyelország	13 %
Norvégia - Dánia - Svédország	7 %
Magyarország	5-35 %

## Valódi dyslexia vagy áldyslexia?

*„Azt gondolom amíg a gyakorlatra épülő szakirodalom és maga a klinikai, illetőleg a pedagógiai gyakorlat bizonytalan az elhatárolásban, minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy mentesüljön a stigmatizálástól!”*

(Gósy Mária)

Az újabb kutatások eredménye szerint a dyslexia multifaktorális jelenség, egyre gyakrabban nevezik szindrómának, hiszen háttérében komplex készségezavarok állnak. A dyslexia pontos meghatározásához számba vették mindazokat a készségeket amelyek az olvasás elsajátításához szükségesek.

A szakirodalomban egy bizonytalanul megfogalmazott megkülönböztetést találunk: a dyslexiások olvasási nehézségei nem ugyanazokra az okokra vezethetők vissza, mint a gyengén olvasók olvasási nehézségei, ha ezek mégis ugyanazok a tényezők, akkor a dyslexiások teljesítményének súlyossági szintje minőségi különbséget kell, hogy mutasson a gyenge olvasók teljesítményéhez képest. (Stanovich, 1991.)

A gyakorlatban dolgozó szakemberek javaslata, hogy az olvasási nehézséget ne teszttel állapítsák meg, hanem bízzák az osztályban tanító belátására, tapasztalatára, megítélésére. A nemzetközi kutatásokban is egyre többen értenek egyet abban, hogy az olvasási szint megítélésére – az olvasástanulás folyamatában – nem korrekt eljárás a teszteléses módszer.

Szükség lenne egy olyan kritérium rendszerre, amely alapján nagy valószínűséggel megítélhető lenne, hogy egy gyermek dyslexiás-e vagy sem. Gósy Mária javaslata egy kritérium rendszer összeállítására:

- 1) Két normál általános iskolában eltöltött év, amelynek a végén a gyermek olvasási teljesítménye jelentősen elmarad az osztály többi tagjától.
- 2) Nincs organikus eltérés azon készségek háttérében, amelyek az olvasáshoz szükségesek.
- 3) Normál intelligenciaszint.
- 4) Más tantárgyakban normál teljesítmény.
- 5) Normál időben történt beszédindulás.

- 6) Normál időben kialakult kézdominancia.
- 7) Normál pszichikai, érzelmi állapot.
- 8) Normál szociokulturális háttér.
- 9) Normál diák–tanár–szülő viszony.
- 10) Kellő időben kapott megfelelő tanítói, szülői segítség.

Csabay Katalin tanulmányában felhívja a figyelmet az oktatási rendszerünk hibáira, itt elsősorban az olvasás tanításának metodikai problémáira. „Joggal merül fel a kérdés. **Miért? A dyslexia betegség? Igen! Valóban az, csak nem a gyermek e járvány hordozója hanem oktatási rendszerünk!**”

Az áldyslexiát a gyermek környezete által indukált, mesterségesen kialakított tényezők okozhatják. Az áldyslexia kialakulásában három tényezőt tartanak fontosnak:

Az *első*k között említik a megváltozott szociális és társadalmi struktúrát, amiben a kisgyermeknek nincs elegendő lehetősége az aktív szókincs gyakorlására, a verbális önkifejezésre, gondolatának közvetítésére. A nap jelentős részét a gyermekek az intézményes nevelés–oktatás keretei között töltik, ahol szinte egész nap az alkalmazkodást, a közösségi szabályok követését és betartását várják el tőlük.

Mint óvodapedagógus többször tanúja voltam, hogy délután a fáradtan hazafelé tartó anya és gyermeke szótlánul sétál egymás mellett, vagy éppen sablonos kérdés-feleletben beszélgetnek. (Jó voltál? Játsszotál? Mit ettél? Aludtál? Nem verekedtél?) Az alternatív válaszadással nem igazán fejlődik a gyermek szókincsé, mondatalkotása, kifejezőképessége.

Sajnos egyre több családnál tapasztalható, hogy az esti mesélést, beszélgetést felváltotta a tévé, a videó bekapcsolása. Sokszor maradnak a gyerekek egyedül otthon a számítógép játékaival és a videóval. Vekerdy Tamás szerint ezek az „elektromos pásztorok” nem tudják az élő kommunikációt, a beszélgetés szükségletét helyettesíteni. Mindez kihat a gyermekek érzelmi életére is, hiszen vizuális képzelőerejük, fantáziájuk sem fejlődik a passzív tévénézés során.

*Második* tényezőként említik a korai beiskolázást. A külföldi példák-ból lemérhetjük, hogy a gyermekek 5 évesen kezdik ugyan meg az iskolát, de az első két év iskolaelőkészítő, melynek elvégzése után kezdik csak meg az olvasás és az írás tanulását. Magyarországon a tankötelezettség 6

éves korban kezdődik. Az egészségesen fejlődő gyermek természetes biológiai érése az egyéni fejlődési ütemnek megfelelően eltolódhat, így egy részfunkció fejlettsége nem éri el az iskolaérettség követelményének szintjét.

Az iskolában tett hospitálások alkalmával a tanítók a gyermekek nem megfelelő figyelemkoncentrációjára és monotonia tűrésére panaszkodtak. Sajnos a modern kor „inkvizíciója”, az egész napos iskolarendszer, ahol néha több mint 8 órában kéri a gyermektől az alkalmazkodó, fegyelmezett, az ismereteket, a tudást befogadó iskolai részvételt. Nagyon sok gyermek kezdte már meg úgy az iskolát, hogy fejlődésében, érésében fáziseltolódás volt, így a jelenlegi feszített iskolai követelményekben a sorozatos kudarcokat élte meg.

A *harmadik* tényezőként sorolható fel az 1978-as tantervvel bevezetett egyes olvasókönyvek használata, amelyekkel a gyorsított eljárású olvasástanítás terjedt el hazánkban. Ezek az olvasókönyvek nem veszik figyelembe a magyar nyelv sajátosságait, fonetikus jellegét. A fonémáknak jelentés megkülönböztető szerepük van, ezért nem mindegy, hogy mit mondok és mit hallok: kép–gép; nap–pap; méz–mész; sok–sakk; virág–világ; lép–tép; dob–lop.

A fonetikus nyelvnek megfelelően annak írásbeliségét is kizárólag a fonémák oldaláról közelíthetjük meg, a hang–betű–szótag–szó–mondat felépítményében. Ezt hívjuk az olvasástanítás hangoztató-elemző-össze tevő módszerének. Az alternatív módszerek és programok előre törésével az olvasókönyvek nagy része nem a szótagoló tempójú olvasást követi, ezért vívják gyermekeink mindennapi harcukat a betűkkel.

Anyanyelvünket születésünk pillanatától hallás útján tanuljuk 5-6 éves korunkig. Ezzel szemben a hangoknak az átkódolására, a betűk megismerésére a mai tantervi követelményeknek megfelelően 3-4 hónap áll rendelkezésre. Ez a pszichikus folyamat egy magasabb idegrendszeri tevékenységre épülne, mely a gyermekek egyéni fejlődési ütemét figyelembe véve nem mindenki egy időben érkezik el erre a szintre. Erre a felgyorsított olvasástanítási tempóra, az olvasás ily módon való elsajátítására az emberi agy képtelen.

A Ranschburg-féle homogén gátlás elvének ismeretében tudjuk, hogy az egymáshoz hasonló fonémák könnyebben téveszthetők. Márpedig ha

az olvasás nem megalapozott és automatizált készség, nem válhat a tanulás, a tudás megszerzésének biztos alapjává. Így az iskolai előmenetel során egyre nehezebben veszik a gyermekek az akadályokat, tanulási teljesítményükben egyre szembetűnőbben jelentkeznek az iskolai kudarcok, a fiatalok jelentős hányadából „funkcionális analfabéta-jelölt” lesz. Ennek egyik gyógymódja, hogy időben, már az óvodás korban felfigyeljünk a dyslexia-veszélyeztetett gyermekekre, megfelelő prevenciót végezzünk ennek megakadályozására, a kudarc nélküli iskolakezdés érdekében.

Nagyon sok pszichológus tiltakozik a korai idegen nyelv tanítása ellen, különösen ha az az idegen nyelv írásbeliségét is jelenti párhuzamosan a magyar betűjelek tanításával. Sajnos az óvodai intézmények fennmaradásáért vívott küzdelemben az óvodai nevelőtestületek a klientúra (a szülők) igényeinek megfelelően felvállalják az idegen nyelv oktatását, csorbítva ezzel az óvoda gyermekközpontúságát.

Az óvoda alapvető funkciója az iskolai életmódra való felkészítés, de ez nem jelentheti az óvoda „iskolásítását”. Az óvodában ne a betűket tanítsuk, hanem az alapvető készségeket fejlesszük különös tekintettel a tanulási képességek megalapozására. Meséljünk, beszélgessünk, játszunk együtt minél többet a gyermekkel, úgy ahogy József Attila megírta: *„jó szívvel oktasd, / Játszani is engedd, / Szép, komoly fiadat!”*

Köztudott, hogy a nemzet műveltségét mindig meghatározza a nemzet olvasottsága. Az I. világháború után Klebersberg Kúnó vallás és közoktatási miniszter a nemzet felemelkedését a „kultúrfölényben” látta. Az analfabétizmus megszüntetése érdekében több ezer iskolát építtetett. A „funkcionális analfabéta-jelölt”, az áldyslexiás vagy dyslexiás gyermek, akit az olvasni nem tudás sokszor még a középiskolába is elkísér, féltő, hogy műveltségében nem fogja elérni azt a szintet, amit intelligenciájával elérhetne, hogy méltó helye legyen a társadalomban, mely napjainkban az egészséges, magasan kvalifikált emberek számára is állandó kihívásokat és létbizonytalanságot okoz.

## A tanulási zavarral küzdő, kiemelkedő képességű, tehetséges gyermekek

*„Nem ismerek bölcsebb és igazabb fajvédelmet, mint a valódi tehetség, az ígéretes fiatalság megbecsülését, pártolását, okos és szerető fölemelését.”*

(Juhász Gyula)<sup>1</sup>

A dyslexiából vagy az áldyslexiából adódóan a gyermek tanulmányi eredménye és haladása a tanulásban nem mutatja azt az eredményt ami a kognitív fejlettségéből, intelligenciájából adódhatna. A részképesség gyengesége gyakran elfedi a kiemelkedő képességet, különösen ha a tehetség kibontakozásához az olvasottság, az ismeretek, a tudás megszerzése alapvető feltétel.

Nemcsak a laikusok körében, de még szakmai körökben is hallani olyan vélekedéseket, hogy a

- A tehetségesek mindenáron érvényesülnek!
- Az igazi tehetség úgy is megmutatkozik!

E vélekedés igazolására és cáfolására is van az életben elég példa. Ismerünk híres embereket, tudósokat akik gyermekkorukban nehezen tudták az iskolai követelményeket teljesíteni, osztályt ismételték vagy magántanulónként végezték el az alsó fokú iskolákat.

A tanulási zavarok, ha kiemelkedő képességgel, magasabb intelligenciával társulnak nem jelentik feltétlenül gátját az alkotásokra képes egyén kifejlődésének, a tehetség kibontakozásának. A tehetségkonceptualizációk elemzése során minden tehetség-modellben fellelhetők a következő potenciák:

- átlagon felüli képesség,
- feladat iránti elkötelezettség,
- kreativitás.

*Renzullin* általános teljesítményövezeteket és specifikus teljesítményövezeteket különböztet meg. A specifikus teljesítményövezetekben kibontakozó tehetségeket kevésbé akadályozzák és gátolják a tanulási zavarok.

<sup>1</sup> Juhász Gyulának József Attila a Szépség koldusa c. kötetéhez írt előszavából.

Briggs 1990-ben megjelent könyvében több olyan kiemelkedő személyiségről ír, akik gyermekkorukban tanulási zavarokkal küzdöttek. *Benoit Mandelbrot*, az IBM kutatója, a fraktál geometria kidolgozója nem tudta megtanulni az ábécét, és az alapvető számolási műveletek elsajátítása is komoly problémát jelentett számára. *Einstein* is feltételezhetően dyslexiás volt. Nehezen tanult meg beszélni, háromévesen még csak ismételte a szavakat, nem volt szóincse, még tőmondatokban sem tudott beszélni. Az iskolai tanulmányai során többször osztályt ismételt, bukdácsolt. Mégis: 26 évesen relativitás-elméletéért Nobel-díjat kapott. *Agatha Christie*, a krimiíró nő olvasni magától tanult meg, de a helyesírással még pályafutása során is gondjai voltak. Számos publikált könyve ellenére a nyelvi deficitet mutató tehetségek között tartja számon a szakirodalom. *Anatole France* iskolai tanulmányai is hasonló tendenciát mutattak. Magától tanult meg olvasni, azonban mikor 9 évesen iskolába került komoly nehézségei voltak a tanulással, az órán nem figyelt a tanár magyarázatára, nem tudta elsajátítani a helyesírást, többször kellett osztályt ismételnie. Kétszer bukott meg az érettségi vizsgán, majd 20 évesen sikerült leérettségiznie. *Auguste Rodin* olyan családi környezetbe született ahol a szülők sem, írni sem olvasni nem tudtak. Szerették volna ha fiúkból képzetesebb, műveltebb ember válik. Az iskolában azonban nehezen boldogult a tantervi követelményekkel. Az egyházi iskolában nem tudta befűlni a katekizmus tanait, és nem tudott rendesen megtanulni írni, olvasni, számolni, ennek következtében minden tantárgyból alulteljesített, vagy nem tudta elérni a megfelelő követelményszintet. Sokan rövidlátásának tulajdonították az iskolai kudarcot. *Lloyd J. Thompson*, aki a kiemelkedő tehetségek és személyiségek kutatásával foglalkozott, Rodinnál jobb-bal dominancia zavart feltételezett. Ezt a következtetését a „Gondolkodó” című leghíresebb művével támasztotta alá, ahol a férfi testét igen kellemetlen pózban ábrázolta, ugyanis a bal térdére könyököl a jobb karjával. *Edison* bár olvasni megtanult, az iskolában taníthatatlannak minősítették, így édesanyja vállalta magára az oktatását, azonban felnőtt koráig nehézségei voltak a helyesírással, a nyelvtannal. *Thompson* 1971-ben megjelent tanulmányában kiemelkedő személyiségek között említi még George Patton tábornokot, Wilson amerikai elnököt, George



Washington, William Jamest, Harvey Cushing agysebész, akiknek iskolai tanulmányaik során alulteljesítést vagy tanulási zavart mutattak ki.

Az itt megemlített kiemelkedő alkotók felnőtt korukban teljesítményeikkel bizonyították tehetségüket, azt hogy az iskolai tanulmányokhoz fontos tanulási képességek hiányában is a kimagasló intelligencia minden áron utat tör magának és érvényesül. De vajon hány talentum és giftedness vész el akár szociális helyzetéből adódóan egy kísérletező oktatási rendszerben?

Oktatási intézményeink elsődleges ismérve, hogy a gyermekek minél több elméleti tudást, ismeretet, információt gyűjtsenek magukba. Akik erre képesek azok számítanak jó tanulóknak, tehetséges diákoknak. Sieger és Kotovsky azonban (1986 ) kétféle tehetséges diákot különböztet meg:

a) Azok a tanulók, akik az információ felvételében, tárolásában és visszaadásában kiválóak, jól teljesítenek.

b) A kreatív-produktív tehetségek, akik nem az ismeretek szerzésében és tárolásában jók, hanem annak „újrarendelésében”, az információk újrendezésével alkotnak valami újat, eredetit. Az ebbe a csoportba tartozó gyermekek kreativitása magasabb szintű, ezek a gyerekek azonban nehezebben tűrik iskolarendszerünk szabályozottságát.

A szakirodalomban különlegesnek nevezett populációkba tartozó tehetséges gyermekek kiemelkedő képességei olyan tényezőkkel párosulnak, amelyek megnehezítik vagy megakadályozzák a valamilyen területen történő tehetség kibontakozását. A tanulási zavarokkal küzdő, nehezen felismerhető, ellentmondásos tehetségek diagnosztizálása és azonosítása nem minden esetben egyértelmű a pedagógusok, pszichológusok számára.

A kutatások a következő csoportokat különítették el:

a) *Alulellátott tehetségesek (underserved)* különösen hátrányos helyzetben lévő gyermekek, akik az óvodás és általános iskolai osztályok tehetségei, a szociálisan hátrányos, kulturálisan eltérő tehetségesek vagy a képességeikben hátrányos tehetségesek. Ebben a csoportban nagyobb a tehetséges lányok aránya.

b) *Alulteljesítő tehetségek (underachiever)* lényeges és közös jellemzője, hogy a tanulmányaikban elért eredményeik, teljesítményük jelentősen képességeik alatt maradnak.

c) *Képességeikben hátrányos tehetségesek (handicapped)* valamilyen szervi, fejlődési képesség-vagy részképesség kieséssel, gyengeséggel küzdenek, de valamilyen területen kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek.

d) *A tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek (learning-disabled)* képességeikben hátrányosak közé tartoznak, és a legtöbb esetben alulfejlesztettek.

A tehetségesek legfiatalabb korosztálya szinte semmilyen képességeinek megfelelő gondozást vagy fejlesztést nem kap. A hazai tehetség-gondozásban is az óvodáskorú és az általános iskola alsó tagozataiba járó gyermekek részesülnek legkevésbé speciális, képességeiknek megfelelő képzésben. Az alternatív óvodai programok előretörésével, a helyi nevelési programok bevezetésével, a szülők szabad óvodaválasztási jogával az utóbbi években az óvodai nevelés alapelveinek megfelelően a gyermekek egyéni képességeinek egyéni ütemű fejlesztésével lehetőség nyílt a tehetség felismerésére, gondozására, a részképesség-zavarok korai diagnosztizálására.

Ideális esetekben a tanulási zavarok korrekciójának már az óvodában el kellene kezdődnie, ezért az azonosítást is ebben a korban kellene végezni. Sajnos az óvodába járó gyermekek kevés része jut el a Nevelési Tanácsadó megfelelő szakemberéhez, a legtöbb esetben csak az iskola-érettségi vizsgálatok miatt, de még kevesebben részesülnek megfelelő fejlesztő terápiában, gondozásban, illetve korrekciós programban. Ezért érzem úgy, hogy az óvodapedagógusok képzésében és szakmai felkészítésükben egyre nagyobb helyet kell elfoglalni a tanulási képességek pszichikus folyamatainak, az iskolai életmódra való felkészítés közös tartalmának, a dyslexia prevenciónak, a dyslexia veszélyeztetett gyermekek differenciált, egyéni foglalkoztatásának, a tehetségvédelem, a tehetség-gondozás feladataira való felkészítésnek.

BARNA LÁSZLÓNÉ

## ***Egészségnevelés az Árvay József Gyakorló Általános Iskolában***

„... a törvényhozás bármi célszerűen intézkedik is  
... a népoktatás javításánál csak segédkezet nyújthat;  
hanem e javítás maga csak azok által kik a közoktatással közvetlenül foglalkoznak”.  
(Eötvös József)

Eötvös József sorait választotta mottóul az a Módszertani segédanyag, amely az iskolák pedagógiai programjának felülvizsgálatához, módosításához kívánt segítséget nyújtani. A pedagógiai program módosításához a közoktatási törvényben és a kerettantervben megfogalmazott törvényi előírásokat kellett figyelembe vennünk. Ez az iskola számára kötelező tanügyi dokumentum két részből áll: a nevelési programból és a helyi tantervekből.

A nevelési program új elemei között szerepelnek a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatok. Ezek között pedig fontos helyet foglal el az egészséges és kulturált életmódra nevelés. A kerettantervben a fejlesztés kiemelt területei között olvashatjuk: a test és a lélek harmonikus fejlesztését – többek között – az egészséges életmód alapvető ismereteinek közvetítésével, az ezt elősegítő szokások alakításával érhetjük el.

Hogyan teszünk mi eleget az *egészségnevelés* feladatainak az Árvay József Gyakorló Általános Iskolában? Két területen szeretném ezt összefoglalni: az iskola pedagógiai programja, valamint a pedagógus szerepének fontossága alapján.

*Az óratervekkel* kapcsolatban a következőket emelem ki.

Az egészséges testi fejlődést a testnevelés és azok a tantárgyak szolgálják, amelyek megfelelő mozgást biztosítanak, kielégítik a gyermek természetes mozgásigényét. A *helyi tantervben* így fogalmaztuk ezt meg:

„Olyan személyiségek formálása a cél, akik edzettek, egészségesek, ügyesek. Szeretnek és tudnak önfeledten játszani, biztonságosan mozogni, közlekedni, úszni. Képesek meséket zenével, tánccal megeleveníteni. Képesek és képesek félelmük leküzdésére és elemi önvédelemre. Szorgalmasak, kitartóak, sportszerűek, a másságot elismerők. A testkultúra és a természet szépségeire rácsodálkoznak. A természeti környezetet szeretik, kímélik. Rendelkeznek a személyes higiénia alapvető szokásaival. „E célok érdekében:

a) A testnevelés órák számát a kerettantervben meghatározott 2,5-ről 3 órára emeltük a szabadon tervezhető órák terhére. A 2. osztálytól minden osztályunk úszásoktatásban vesz részt.

b) Olyan fakultációs tantárgyakat választhatnak tanulóink, melyek mozgásosak, mint a zenés mozgásos meseprogram, a mazsorett-bemutató, az önvédelmi sportok, a labdajátékok, a néptánc, a társas tánc.

c) A tantervi modulok közül a tánc és drámát az 5. és 6. osztályban tanítjuk, a 0,5 óra helyett 1 órát kapott a tantárgy.

d) Ugyancsak megemeltük az 6. és 8. osztályokban belépő egészségtan modul óraszámát, tekintettel a témák fontosságára. Ezek: a biztonság megőrzése, a táplálkozás, a mozgás és a személyes higiéné, a veszélyes anyagok, a szexuális kérdések, a családi élet és a társas kapcsolatok.

e) Tanórán kívüli sportolási lehetőséget biztosítunk a tanulóinknak. Működik az iskolai sportkör; csatlakoztunk a magyar nemzeti atlétikai programhoz, amelynek keretében minden korosztály számára atlétikai edzést tartunk. Gyógytestnevelésre járnak az arra rászoruló tanulóink; lehetőség van kézilabda és kosárlabda edzésekre; szinte minden sportágban versenyeken vesznek rész a tanulóink. Az eddig felsorolt sporttevékenységeket tekintetbe véve iskolánkban biztosított a mindennapos testnevelés.

A Szervezeti és működési szabályzat része iskolánk *házirendje*, mely a következőt is tartalmazza: A tanórák és a szünetek időbeosztása olyan, hogy a délelőtt folyamán 2 x 15 percben tesszük lehetővé és kötelezővé a szabadban való tartózkodást és mozgást. Ugyanilyen fontos a napköziben a szabadidő megfelelő biztosítása és kihasználása. A napközis foglalkozások tervezése nem időhöz kötött. Minden napközis nevelő annak megfelelően alakítja a gyerekek délutáni programját, hogy a délelőtti

tanulás után legyen elegendő idő a pihenésre, szabad mozgásra, játékra, levegőzésre.

Hagyományteremtő céllal kezdtük meg 1995-ben olyan *tanórán kívüli* rendezvények megszervezését, amelyeknek célja a környezet- és természetvédelem, ezzel szoros összefüggésben az egészséges életmódra nevelés.

A tanórákon megtanult ismereteket más, életszerű környezetben alkalmazhatták, bővíthették, gyakorolhatták. Ilyen volt a tartalmas „Egészségnevelési nap”, amelynek rendkívül hasznos programjában orvosok, védőnők, rendőrök, tűzoltók, villamosági szakemberek vettek részt. Azóta is rendszeresen sort kerítünk hasonló rendezvényekre, minden tanévben más-más témát feldolgozva, más-más feladatot megoldva. (Egy egészségnevelési nap teljes programját bemutatjuk alább.)

Szembe kellett néznünk a gyermekeket fenyegető veszélyekkel, ezért kapcsolódtunk be a drogmegelőzési programba. Jól használható kiadványok segítik ebben a munkában a nevelőket, osztályfőnököket.

Fontosnak tartjuk a nem tanulmányi kirándulásokat is, mint a gyalogtúrák és biciklitúrák. Ezeken örömmel vesznek részt a tanulók, nem ritka, hogy szülők is csatlakoznak hozzájuk.

Több ízben vitték el a nevelők 1-2. osztályosainkat erdei iskolába. Fontos és hasznos tapasztalataikat, terveiket megosztották másokkal; a Gyakorlóiskolai Módszertani Füzetek 6. kiadványa ennek az ismertetését tartalmazza, ötleteket adva a környezet és egészségvédelem feladatainak megoldásához.

A *helyi tantervek* anyagát is érdemes végignéznünk azért, hogy lássuk, milyen szerep jut a nevelési feladatoknak az egyes tantárgyakban (kiemelten most az egészségnevelést). Nincs olyan tantárgy, amelyben valamilyen formában, valamilyen mértékben ne szerepelne az egészségvédelem, egészséges életmód. A tantárgy sajátossága révén a vezető szerep (a már említett testnevelésen túl) az 1.-4. osztályban a környezetismeret, 5.-6. osztályban a természetismeret, 7.-8. osztályban a biológia tantárgyaké. Ezeknek koncentrikusan bővülő ismeretanyaga felöleli

mindazt, amit az adott korosztálynak önmagáról, egészségéről, betegségről tudni kell.

Ki kell még emelnünk az osztályfőnöki órák szerepét. Iskolánkban jelenleg nemcsak 5-8., hanem 3-4. osztályokban is tartunk osztályfőnöki órákat, kéthetente 1 óra időkeretben. 3.-tól 8. osztályig azonos témakörben rendezzük el a tartalmat. A témakörök között az egyik: az egészséges élet. Gyakorlat az iskolánkban, hogy felső tagozatos osztályfőnöki órákon védőnőt látnak vendégül, aki segít a bonyolult, sokszor nehezen megoldható vagy megérthető kamaszkori problémák megoldásában.

Olyan egészségnevelési programba is bekapcsolódtunk, amelyben a mindenkori 5. osztályosainknak védőnőjük tart foglalkozást az egészséges táplálkozásról, összekapcsolva az elméletet és a gyakorlatot. Vannak olyan tantárgyak, amelyekben a „Célok és feladatok” között foglalmazzuk meg az egészséges életmód szokásrendszerének kialakítását (ilyen a technika és életvitel); vagy a „Fejlesztési követelmények”-ben szerepel hasonló, ide illő feladat (pl a kémiában a tájékozódás az anyagról, a táplálkozás, az egészséges étkezés, tápanyagok, az egészségkárosító anyagok ismerete, fogyasztásuk elutasítása).

A többi tantárgy esetében a nevelőkön múlik, gondot fordítanak-e a kiemelt nevelési területen a személyiségfejlesztésre: Pl. az alsó tagozatos olvasástanításban azokat az olvasmányokat is feldolgozzák-e, amelyek az egészség megóvására tanítják a kisdíjakokat. Eddigi tapasztalataink alapján megnyugtató, hogy az iskolánkban a pedagógusok elkötelezettek a téma fontosságát illetően. Természetesen az egészséges életre nevelés is akkor igazán hatékony, ha a szülők, a pedagógusok, az egészségügyi szakemberek együttes munkája érvényesül. Azok munkája, „kik a közoktatással közvetlenül foglalkoznak” – visszautalva Eötvös József gondolatához.

Úgy látjuk, ebben segítenek az olyan rendezvények, mint ez a mai.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Elhangzott a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Karának Természettudományi Tanszéke által szervezett ÉP SZÍV c. konferencián 2001. október 5-én.

## **Egészségnevelési nap az Árvay József Gyakorló Általános Iskolában<sup>2</sup>**

Az egészségnevelési nap reggelén 8 órakor gyülekeztünk. A nap reggeli tornával kezdődött. A rendezvényt dr. Kőrössy Mária városi tisztifőorvos-asszony nyitotta meg, ismertette az életmódprogram célját. Majd a nap részletes programját ismertettük. Délelőtt előadásokra és választható foglalkozásokra került sor. ¼ 9-től 9-ig tartottak az előadások, s szabadon választhatták a gyerekek, melyiket hallgatják meg. A kínálat:

- A természetvédelemről a Bükki Nemzeti Park erdésze szólt.
- „Körülöttünk élő kis barátaink” címmel állatorvos tartott előadást.
- A balesetvédelem témakörében négy helyszínen folytak az előadások. A Vöröskereszt alapfokú elsősegély-nyújtási ismeretekről tájékoztatót gyakorlati bemutatóval. A Vöröskereszt városi munkatársa és egy mentőorvos tartotta az ismertetést és a bemutatót. Az ÉMÁSZ az elektromossággal kapcsolatos otthoni és szabadtéri balesetek megelőzéséről terjesztett ismereteket; a pataki üzemigazgatóságának szakemberei voltak az előadók. A gyalogos és kerékpáros szabályismeretről a városi rendőrkapitányság közlekedésszabályozási munkatársa tartott ismertetést. A tűzoltóság munkatársa a lakóházak tűzvédelméről és az általános tűzvédelmi ismeretekről beszélt.

– Az egészséges életmódra nevelés témakörében az ÁNTSZ munkatársai tartottak három helyszínen előadást. Dr. Kőrössy Mária fórumán a gyerekek ilyen kérdéseikre kaphattak a gyerekorvostól választ: személyi higiéné, öltözködés, tisztálkodás, táplálkozás; mentálhigiéné, belső világom, viselkedésem egy-egy adott helyzetben.

Az előadások utáni tízórás szünet következett. A pihenő után vetélkedőkre jelentkezhettek a gyerekek. A vetélkedők kérdéseit az előadók állították össze az előadásokon hallott ismeretekre támaszkodva. Akik nem vetélkedtek, a következő tevékenységek közül választhattak:

- Rajzverseny. Témái: környezetvédelem, természetvédelem, egészséges életmód.

<sup>2</sup> Részlet a KOMA pályázati felhívására készített pályázati anyagból. Szerzők: Mózesné Nagy Mária és Varga Lukácsné gyakorlóiskolai szakvezetők.

- Könyvtárfoglalkozás természetvédelem témában.
- Kozmetikus gyakorlati bemutatója a serdülőkori bőrproblémákról.
- Fotózás: a város környezet- és természetvédelmével kapcsolatosan.
- Kirándulás: a Bodrog-part élővilága.
- Képtár: az emberi test ábrázolása festményeken, szobrokon.
- Videofilm-vetítés: természetfilmek; tűzvédelem (Trombi és a tűzma-nó).

11 órakor az *eredményhirdetés* és az egy-egy helyszínen résztvevő gyerekek beszámolója történt meg. Az ÁNTSZ munkatársai jutalmakat adtak át a vetélkedőkön jól szereplő gyerekeknek, valamint a rendezvény minden gyermeke egy-egy fogkefét kapott. A délutáni program ismertetése után az ebéd következett. A tízórai és az ebéd menüjének összeállításánál fokozott hangsúlyt fektettünk az egészséges táplálkozás szabályaira. Tízóráira: pogácsát, sajtos kenyeret és gyümölcsteát; ebédre: gyümölcslevest, natúrszeletet rizzsel és párolt zöldségköretet kaptak a gyerekek.

Ebéd után az udvaron szabadon játszhattak, mozoghattak.

14 órától a délutáni programokkal folytattuk a napot. A gyerekek *sporttevékenységek* közül választhattak, s próbálhatták ki ügyességüket, állóképességüket. Hét helyszínen szórakozhattak: aerobic, váltóversenyek, tizenegyes rúgások, tekebajnokság, hullahopp-verseny, ugrókötel-verseny, zsinórlabda

16 órakor zárult a sikeres nap.

Ilyen és ehhez hasonló rendezvényekre az elkövetkező években is sort kívánunk keríteni.



DEMETER ÉVA:

## ***A sárospataki turizmus fizikai és ökológiai teherbíró képessége***

„Szélesebb értelemben véve a turizmusban a teherbíró képesség egy helyszín, üdülőhely vagy régió képessége a turizmus befogadására minőségromlás nélkül.” (Puczkó L. – Rác T. 1998.) „Elméletileg a környezet bármely térbeli egységére megadható a terhelés/használat olyan mértéke, amely még nem okoz maradandó változásokat a működésben”. (Martonné Erdős K. 1996.)

Különböző kutatók különbözőképpen csoportosították a teherbíró képesség formáit. A főbb kategóriák – fizikai, ökológiai, gazdasági, társadalmi, pszichológiai/észlelési – közül elsősorban az épített és természeti környezet elemeinek (fizikai és ökológiai) teherbíró képességét vizsgáltam meg Sárospatakon.

A fizikai teherbíró képességet meghatározza az idegenforgalom által igénybe vett terület nagysága, hogy mekkora részét használhatják ennek a területnek a turisták. Sárospatak – területe 13907 ha – és közvetlen környéke szerencsés kombinációja a természeti és az épített kulturális történelmi vonzerőknek. A lakosság, amelynek száma 14359 (2002-es adat), lakóhelyét idegenforgalmi szempontból rendkívül vonzónak tartja, a turisták jelenléte itt természetesnek számít az év minden szakában.

A különböző turisztikai attrakciók látogatottság adatai és becslések alapján évente körülbelül 260000 látogató érkezik a városba. A többség – 70 % – kiránduló, vagyis 24 óránál kevesebbet tölt el a településen és környékén, 30 % pedig turista. A turisták átlagos tartózkodási idejét az 1. sz. táblázat foglalja össze.

**1. sz. táblázat**  
**A turisták átlagos tartózkodási ideje Sárospatakon (éjszaka)**

Szálláshely	Kereskedelmi és magán szálláshelyek			
	1997	1998	1999	2000
Hotel(** és ***)	2,1	2,1	2,3	2,2
Kollégium	2,5	3,0	2,7	2,5
Ifjúsági szálláshely	3,0	3,4	3,8	3,5
Panzió	2,2	2,1	2,3	2,3
Kemping	3,1	3,0	3,4	3,3
Vendégházak	5,4	7,0	7,8	8,2
Összesen:	3,0	3,4	3,7	3,6

Forrás: KSH Megyei Igazgatóságának tájékoztatója (2001)

A fizikai teherbíró képességet meghatározhatja a szálláshelyeken található összes ágy száma. Sárospatakon a szálláshelyek típusa és a férőhelyek száma, színvonala az elmúlt években folyamatosan növekedett, s minőségi javulás is tapasztalható. A vendégházak mennyisége gyorsan nő, s ezzel az idegenforgalom területén a vállalkozók és munkavállalók, szolgáltatók száma is emelkedő tendenciát mutat. A szálláshelyek kihasználtsága sajnos szezonális (2. sz. táblázat).

**2. sz. táblázat**  
**A szálláshelyek szállástípusonkénti száma és ágyszáma**

Szálláshely típusa	Száma	Ágyszám	Kihasználtság (éves átlag)
Hotel ( Bodrog ***)	1	115	47 % - 54 %
Kollégium ** egyenértékű	2	340	Jun. – szept. 60 %
Ifjúsági szálláshely	2	320	55 %
Panzió	2	29	48 %
Kemping	2	850	Jun. – szept. 75 %
Vendégházak	9	56	59 %
Összesen :	18	1710	

Adatforrás : Szálláshelyektől gyűjtött adatok (2001)

A férőhelyszükséglet meghatározásához a WTO ( A fenntartható turizmus fejlesztése 1998) által ajánlott képletet használtam fel, amely szerint:

Sárospatakon az éves ágyigény a számítás alapján:  $\frac{78000 \times 2,4}{365 \times 50 \%} = 1017$  (ágy)

$$A \quad \text{Éves ágyigény} = \frac{\text{Turisták száma} / \text{év} \times \text{eltöltött éjszakák átl. száma}}{365 \text{ éjszaka} \times \text{szállás telítettségi aránya} (\%)}$$

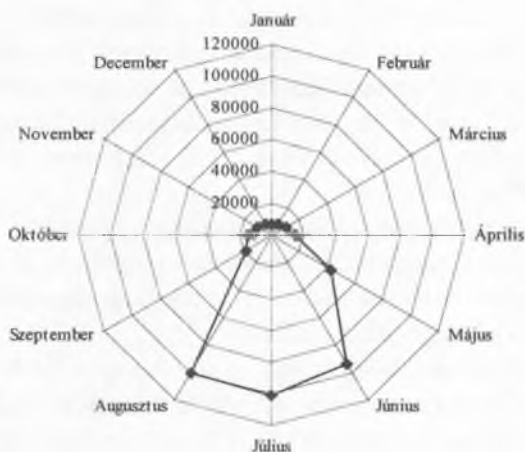
csúc szezon, amely Sárospatakon 3 hónap (90 éjszaka) 90%-os telítettség esetén:  $78000 \times 2,4 / 90 \times 90 = 2311$  (ágy).

A számítások eredményei azt mutatják, hogy a jelenleg rendelkezésre álló összes 1710 férőhely – ebből a kollégiumi és a kemping ágyszám egy része szeptembertől júniusig vendégfogadásra lényegében nem vehető igénybe – a csúc szezon idején kevésnek bizonyul már 90 %-os kihasználtság esetén is. Különösen az egyre több vendéget vonzó Zempléni Művészeti Napok idején (de más többnapos nyári rendezvény alatt is) érzékelhető a szálláshelyek iránt megnövekedett igény, elsősorban a minőségi (\*\*\*) és (\*\*) férőhelyek vonatkozásában (lásd 1. sz. diagram).

### 1. sz. diagram

Forrás: a Rákóczi Múzeum, A Művelődés Háza, a Bodrog Hotel adatai alapján.

#### Az éves idegenforgalom alakulása Sárospatakon (hó/fő)



Mivel erős a szezonális tényező (1. sz. diagram), a teherbíró képesség időnként veszélyeztetett a legjobb megközelítés a probléma megoldását illetően, ha olyan technikák kerülnének alkalmazásra, amelyek csökkentik a szezonális tényező hatását. A város idegenforgalmi fejlesztési koncepciójában a vendégek tartózkodási idejének növelése szerepel fő célkitűzésként. A szálláshelyek működése is környezetterheléssel jár. A városi szálláshelyek közül a Bodrog Hotel vezetősége és dolgozói kötelezték el magukat a környezetbarát tevékenység mellett. A környezet-szennyezés mérséklése érdekében programot dolgoztak ki, amely szerint 1996-ban „Green Team”-et alakítottak. A szálloda környezetében parkosítási, fásítási munkálatokat végeztek. Az energiatakarékosságot csökkentésére energiatakarékos izzókat, időkapcsolókat, a radiátorokon automata hőérzékelőket, gázüzemű berendezéseket (olajtüzelésű helyett) kezdték használni. A tér- és reklámvilágítást alkonyatkapcsolóval látták el. Megszervezték a szelektív hulladékgyűjtést (papír, üveg, moslék, veszélyes hulladék, vegyszerek, szárazelemek, sütőolaj). A takarékos vízfelhasználás érdekében víztakarékos WC-öblítő tartályok, a férfimosdókban infraérzékelős pissoir-öblítők, a kézmosókban időzített csaptelepek kerültek felszerelésre. A mosodát energiatakarékos gépekkel, az úszómedencét kvarchomokszűrős vízvisszaforgató rendszerrel működtetik. A szennyvíz ülepítőn és zsírfogón megy keresztül. Környezetbarát irodaszereket, tisztítószereket, lédig áruféleségeket, természetes anyagokból készült bútorokat vásárolnak. A vendégeket tájékoztatják a szálloda környezetvédelmi tevékenységéről. A szakmán belül beszámolnak törekvéseikről, eredményeikről. A Bodrog Hotel a Magyar Szállodaszövetség „Zöld Szálloda '99” pályázatán III. helyezést ért el és a „Zöld Földgömb” programban nyilvántartott szálloda lett.

A hosszabb turisztikai szezont, lényegében egész éves kihasználtságot biztosító, s relatíve magas költsémmértékkel jellemezhető turizmustípusok (egészségturizmus, kulturális turizmus, hivatásturizmus) feltételeinek javítását, kialakítását tartom fontosnak.

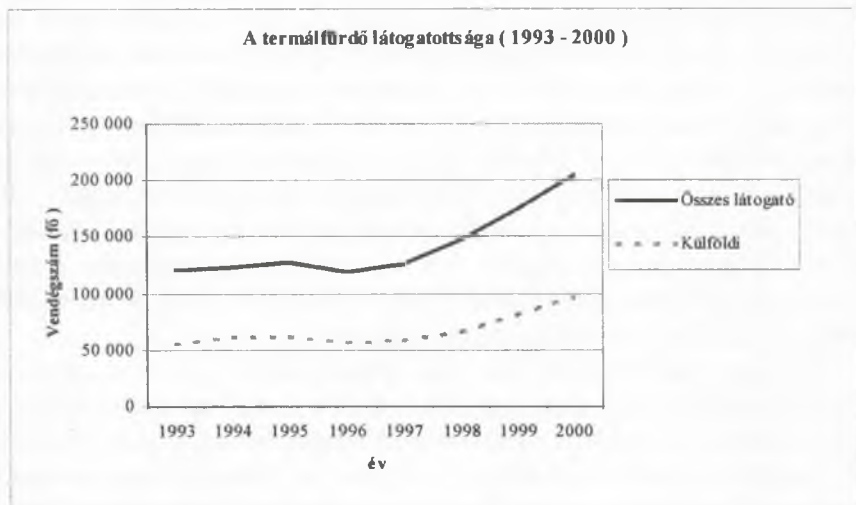
A városba látogatók többsége gépjárművel érkezik, ezért a csúcs-szezonban (különösen) a fizikai teherbíró képességet jelzi a különböző attrakciókhoz tartozó parkolóhelyek száma. Jelenleg a területen körülbelül 1036 kijelölt, biztonságos parkolóhely van. A városközpontban a

meglévő parkolók száma a piaci napokon (egész évben szerdai és szombati napok), rendezvények alkalmával bizonyul kevésnek, egyébként elegendő. A termálfürdő közelében azonban a nyári időszakban a parkolóhelyek gyorsan megtelnek, s egyre többen várakoznak tiltott helyen, ez a balesetveszélyt növeli, valamint a fürdő melletti zöld területre tevődik át a terhelés, ami ezen a parkosított részen egyre maradandóbb negatív változást okoz: a gyeper, a fák, bokrok nehezen tudnak regenerálódni a szeptembertől júniusig tartó időszak alatt. A városfejlesztési tervekben a parkolóhelyek számának növelése szerepel (a városközpontban, a várnegyed környékén, közintézmények, bevásárlóhelyek közelében).

Megfigyeléseim alapján az a véleményem alakult ki, hogy a meglévő zöld területeket nem érdemes feláldozni amiatt a viszonylag rövid időszak miatt, amikor nagyobb igény mutatkozik a parkolóhelyek iránt, mivel az év nagyobb részében a meglévő parkolóhelyek kihasználtsága ezt nem indokolja. Inkább arra kellene ösztönözni a helyi lakosságot, hogy csúcs-szezonban, rendezvények idején a gyalogos vagy kerékpáros közlekedést részesítsék előnyben, a látogatókat pedig tájékoztatni arról, hogyan tudják elkerülni a zsúfoltságot a színhelytől kissé távolabbi várakozással. Így a környezeti romlás megelőzhető.

A tömegturizmus által igénybe vett terület Sárospatakon a termálfürdő területére koncentrálódik, ami jelenleg  $9144 \text{ m}^2$ . A fürdő napi kapacitását – az engedély szerint  $1600$  fő – figyelembe véve, amely szerint az egy látogatóra jutó terület nagysága  $5,72 \text{ m}^2$ , ez alig haladja meg az alsó határát a kívánatosnak, ami  $5-25 \text{ m}^2$  a nemzetközi szabvány szerint. A zavartalan strandoláshoz, pihenéshez a nyaralóknak nagyobb területre van igényük. A fürdőben végrehajtott fejlesztések (1993–2000) –  $174$  millió Ft, – forgalomműveléssel jártak. Ezt bizonyítja a forgalom alakulását szemléltető 2. sz. diagram a következő oldalon.

A fürdő további fejlesztése indokolt. A látogatottságot behatárolja a fürdőmedencék vízfelületének nagysága. A gyógyvízzé nyilvánítás szükségessége már évek óta napirenden van, de akadályozza az a tény is, hogy semmilyen gyógyászati medencével, ülőmedencével, kezelő épületekkel a termálfürdő nem rendelkezik (Szendrei Gy. 2000).



## 2. sz. diagram

Forrás: Szendrei Gy. (2000)

A kereskedelmi egységek (231), vendéglátóhelyek (66, ebből 10 étterem, 6 söröző, 50 gyorsbúfé) képesek ellátni a turistákat, kirándulókat megfelelő színvonalon.

A bevásárlási céllal érkező (leginkább szlovák) látogatók igényeihez gyorsan alkalmazkodtak a kereskedők, így ez a látogatók számának növekedésével jár. A tapasztalatok azt mutatják – a lakosság körében végzett tájékozódás is –, hogy nem okoz konfliktust, feszültséget a helyi lakosság és látogatók között a piacon és kereskedelmi egységekben időnként – nyáron gyakrabban – megnyilvánuló zsúfoltság. Pozitív hatásként értékelik az áruválaszték bővülést.

Ökológiai teherbíró képességnek egy desztináció vagy attrakció esetén azt a maximális látogatószámot tekintjük, amely még nem okoz visszafordíthatatlan problémákat a természeti környezetben, illetve nem vezet a természeti vagy ember alkotta attrakciók károsodásához (Puczko L. – Rácz T. 1998).

A turisztikai térség fejlődési ciklusa (Butler 1980) szerint Sárospatakra a bekapcsolódás és a fejlődés szakaszainak jellemzői érvényesek, azaz

a helyi lakosok bekapcsolódtak a fejlődő turizmusba, megjelentek a kizárólag turisták számára kínált szolgáltatások, kialakult a turistaszezon, jelentkeznek a gazdasági hatások, majdnem tömegturisták jönnek, nő a természeti környezetet érő terhelés. Ez annak felismeréséhez vezet, hogy a turisztikai vonzerők véges, nem megújítható erőforrások.

A megkérdezett turisták a természeti, kulturális és rekreációs vonzerőket (még) nagyra értékelik: „Tiszta levegő, tiszta város, megőrzött műemlékek, ismeretszerzésre, szellemi feltöltődésre, pihenésre, szórakozásra alkalmas környezet, sok egyedi sajátossággal...”. A statisztikák szerint egyre több vakációzó, nyaralni vágyó keresi az érintetlen, védett természeti környezetet, ugyanakkor az ezekre a területekre való tömeges áramlás ezt a vonzerőt tönkretelheti.

Sárospatak és környéke védett természeti értékeinek turisztikai terhelése még nem ad okot az aggodalomra, azonban az idegenforgalom mellett nagyon sok egyéb antropogén hatás érvényesül, így a teherbíró képesség csökken. A terület „eredeti növényzete és állatvilága az intenzív antropogén tájterhelés miatt fajösszetételében és területi elterjedésében is messze áll az eredetitől. ... Nem véletlen, hogy a magyarországi nemzeti parkok nem terjednek ki a hegylábi övezetre, ott már nem maradt védhető nagyságú eredeti növényállomány, állatvilág. ... Ugyanakkor a hazai flóra értékes reliktumfajai között több olyan van, ami a hegylábak löszgyepeinek, sziklagyepeinek jellegzetes növénye volt” – számol be tájökölógiai kutatásainak eredményeiről Csorba Péter (1995).

Antropogén hatáserősség szempontjából Sárospatak és közvetlen környéke a poli- és metahemerob fokozatot éri el, s csak kis területeken mérsékelt (oligohermerob) az emberi hatáserősség. A közeli dombtetőket Csorba P. (1995) természetközeli – kis kiterjedésük miatt nagyon sérülékeny – ökotópokként határozza meg. „Kedvelt kirándulóhelyek, s amelyek ... város közelében vannak, ott szaporodnak a hétvégi házak, s ezzel jelentősen nő az antropogén környezetterhelés” (Csorba P. 1995).

A fent említett tájökölógiai kutatásra (és más kutatásokra) kell alapozni az idegenforgalom fejlesztése, a rekreációs területek kialakításának tervezése során. A Mandulás területén 55 telek, 51 épület található a szőlőültetvények aljában, a Király-hegy környékén is szaporodnak az üdülőtellek, a Megyer-hegy lejtőin intenzív földművelés folyik.

Egyre népszerűbbé vált a Bodrog-Keleti-holtág, ahol horgászfalu van kialakulóban. A város 50 üdülő építésére adott eddig engedélyt, azonban a beépítés ütemét lassítani kellene, mert már érzékelhető az élővilág zavarása, a vízben eutrofizációs folyamatok hatásai mutatkoznak, a horgásztégek sűrűségét sem célszerű növelni.

A végardói termálfürdő közelében 1974-ben kezdődött meg az üdülőtelep kialakítása. Mára egy rendkívül sűrűn beépített terület – egy-egy telek  $300 \text{ m}^2$  – alakult ki 68 épülettel, amelyek többsége már lakóházként funkcionál. A település szerkezetébe nem illeszkedik szervesen, tájképi hatása kedvezőtlen. Tájképi élményhez – amely csaknem nélkülözhetetlen turisztikai kellék – több  $\text{km}^2$ -nyi vizuális térlátvány szükséges. Napjaink környezetvédelmi problémái hatványozottan jelentkeznek tájképi szinten (Csorba P. 1997).

A műemlékek állapotának megőrzése érdekében az utóbbi években jelentős rekonstrukciókra, fejlesztésekre, restaurálási munkákra került sor, így teherbíró képességük növekedett, s a látogatókat sem kellett megfosztani olyan lehetőségektől, mint például a Vörös-torony tetejéről a város és a környék megtekintése, vagy különleges ereklyék, tárgyak megtekintése.

A település zöldfelületeinek mennyisége, állapota, helyzete, a fenntartás színvonala jelentős mértékben befolyásolja a település arculatát, a lakosság és a látogatók hangulatát, komfortérzetét, a levegő minőségét, a rekreáció lehetőségét. A Sárospataki Önkormányzat kiemelten kezeli a zöldfelületi kérdéseket. A közcélú zöldfelületekre – jelenleg  $344600 \text{ m}^2$  – vonatkozó koncepció szervesen beépült a településfejlesztési-, rendezési tervekbe és a település-üzemeltetési stratégiába (Sárospatak város fejlesztési koncepciója 1999-2002). A fasorok a város zöldfelületi rendszerének legmarkánsabb elemei, klímajavító esztétikai szerepük mellett a turisztikai vonzerőt is követik és színesítik.

1998-ban indult el a „Virágos Sárospatakért” mozgalom, amelybe a település lakossága és intézményei rendkívüli lelkesedéssel kapcsolódtak be. Virágos előkertek, virágos munkahelyek, virágos erkélyek jelentek meg. 1999-ben a Virágos Magyarországért mozgalom által hirdetett verseny I. helyezette Sárospatak lett, s 2000-ben az európai városok közötti nemzetközi versenyben a II. díjat szerezte meg.



A város zöld területeinek teherbíró képességét a légszennyezés közvetlen és közvetett hatásai befolyásolhatják, amelynek eredete a helyi gazdasági tevékenységből, a közlekedésből és kommunális fűtésből adódhat. Jelentős légszennyező emissziójú termelő cég a településen (és a kistérségben) nem működik. A 37-es főút, valamint a 80-as vasútvonal mérsékelt forgalmú. Ezek a közlekedési vonalak mint vonalforrások kisebb befolyással vannak a város levegőminőségére. Domborzati gátlás gyakorlatilag nincs, a Tokaj-Zempléni-hegyvidék, a síkság és a vízfelületek közötti színhőmérséklet és páratartalom különbség állandóan ébreszt hajtóerőket, így különösebb meteorológiai frontok nélkül is Sárospatakon és térségében általános a felszín közeli változó irányú, változó erősségű légmozgás.

Sajnos a légszennyező anyagok mennyiségére és összetételére mérési eredményeket az önkormányzat illetékes osztálya nem tudott közölni, ezért csak az Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány (1999) 1997-es adatait említhetem meg, amelyek szerint a pontforrások légszennyezőanyag kibocsátása 1997-ben Sárospatakon: kén-dioxid 2343,3 kg; szénmonoxid 43643 kg; nitrogénoxidok 7823,9 kg; szilárd anyagok 3445,9 kg. A közlekedési légszennyezés legexponáltabb települése (a kistérségben) Sárospatak, ahol a helyi közlekedés, a Bodrog-hídon átmenő és a cigándi Tisza-híd felé irányuló forgalom összpontosul. Ennek következtében érezhetően nőtt a légszennyezés a város központjában. A terhelés nyáron fokozódik, ez a parkosított terület növényeinek károsodását okozza időnként.

A levegő szennyezettségének csökkentésére a tervekben szerepel: a várost elkerülő út megépítése, út menti fasorok, cserjesávok telepítése, a nyílttéri égetés visszaszorítása, sétálóutcák kialakítása.

A zajterhelés is leginkább a közlekedés rovására írható. Tekintettel a belföldi turisták gépjárműveinek jelenlegi műszaki állapotára, a vezetési stílusra, a város főutcáján áthaladó gépjárművek számára, a lakóépületek forgalmi sávoktól való távolságára, a zajszennyezés csökkentése érdekében ki kell jelölni fokozottan védett területeket, csendes övezeteket.

A zaj- és rezgésszennyezés forrásai között egyre nagyobb negatív szerepet játszik a motorcsónak-közlekedés és a vízisielés a Bodrog-folyón, valamint a motoros sárkányrepülés a Berek területe fölött. Ezek a turis-

ták, a nyaralók körében kedvelt szórakozások a Bodrog-parti állatvilág szaporodásának, viselkedésének változását okozzák, amennyiben a város önkormányzata nem szabályozza ezeket a zajszenyezést okozó tevékenységeket a vízhez, vízpartokhoz kötődő állatfajok eltűnnek a környékről.

A szórakoztató szolgáltatást végző üzemi létesítmények – még a nagy hatósugarú vonzaskörzettel rendelkező és a fiatalok körében igen népszerű Highlander Disco sem – zajszenyezést a városban nem okoznak.

Az utóbbi években a Bodrog-folyón bekövetkező áradások által okozott károk arra figyelmeztetnek, hogy a folyó hullámterében, a parton a nyaralók, csónakházak, úszóstegek, horgászstegek és más létesítmények építésének engedélyezését környezetvédelmi okok miatt alaposan át kell értékelni. A partszakaszon elhelyezkedő épületek szennyvizének és az egyedi szennyező források élővízfolyásba történő bevezetését fel kell deríteni és meg kell szüntetni.

A településen 1968-tól – az újbóli várossá nyilvánítás időpontjától – olyan urbanizációs folyamatok mentek végbe, amelyek összességükben növelték a város és környékének idegenforgalmi fizikai teherbíró képességét. Az 1974-ben megjelent újságcikkekben, tudósításokban a következőkről olvashatunk; „1974 a rekordok éve volt, soha nem fogadtak a kempingek annyi külföldi és hazai vendéget, mint ebben az évben. ... Gondok: több a látogató, mint amennyire felkészültek..., a közlekedés útvessztői, a zsúfoltság, a strandfürdő elégtelen kapacitása..., a hétvégi házak engedély nélküli építésre...” (Tózsza I. 1974).

Az Idegenforgalom című folyóirat pedig a következőket említi: „A településhálózat-fejlesztési terv a zempléni üdülőkörzetet, amelynek Sárospatak a központja, nemzetközi jellegű üdülőhelyi kategóriába sorolta. ... szűk befogadóképesség, Sárospatak szűkölködik szálláshelyekben.” (Tózsza I. 1974).

Napjainkban Sárospatak mint a Zemplén turisztikai régió nemzetközi vonzásjellegű települése a következő infrastrukturális adottságokkal rendelkezik:

Ivóvízellátása, az ivóvízhálózat kiépítettsége szinte teljes körű. A külterületi lakott helyek közül egyedül Páterhomokon nincs vezetékes közüzemi ivóvíz szolgáltatás. A város csúcsidőszaki vízszükségletének biztosí-

tásához – ami a nyári hónapokban van – a sátorlajaujhelyi víztermelő telepen kívül a ricsei víztermelő telep is igénybe vehető. A telepeken kitermelt ivóvíz minősége az országos összehasonlítást is kiállja, egyedül a szabad szénsavtartalom csökkentésére van szükség.

A kiépült szennyvízcsatorna hálózathoz Sárospatakon a lakások 50 %-a csatlakozik. Csak néhány városközponti utca és Bodroghalász, Végárdó városrészek csatornázása megoldatlan. Az összes szennyvíz-mennyiség 60-65 %-a kerül a csatornahálózatba, a többi elhelyezése szennyvíztárolókban történik. Az idegenforgalmi szálláshelyek mindegyike be van kapcsolva a szennyvízhálózatba. A kistérségben egyedül Sárospatakon működik szennyvíztisztító telep. Kapacitása az idegenforgalmi szezonban megnövekedett szennyvíz-többlet fogadását is lehetővé teszi. A csapadékvíz fő befogadója a Bodrog folyó. A városi zárt csapadékvíz elvezető csatornahálózat helyenként sérült és további fejlesztése is nagyon aktuálissá vált.

A hulladékgazdálkodás a város életében az idegenforgalom fejlődésével is rendkívül körültekintő megoldást igényel. A hulladékgazdálkodás szinte kizárólag a hulladék begyűjtésére és lerakására korlátozódik. Hiányzik a hulladékképződés megelőzésének és a szelektív hulladékgazdálkodás stratégiája, ösztönző rendszere. Mind a helyi lakosság, mind a városba érkező turisták környezeti tudatossága hagy kívánnivalót maga után. EU-normáknak megfelelő mesterséges szigeteléssel ellátott lerakóhely nincs. Az önkormányzat jelenleg engedéllyel rendelkező, de megfelelő műszaki védelemmel nem ellátott kommunális hulladéklerakót üzemeltet, amely rövid időn belül megtelik. Terjed a település környékén az illegális hulladéklerakás, ami az idegenforgalom környezeti feltételeit károsan befolyásolja. A város tisztasága, rendezettsége – a gondok ellenére – nagy erőfeszítések árán is biztosított. Új, a környezetvédelmi előírásoknak megfelelő térségi kommunális hulladéklerakó hely épül, amelynek kapacitása 30 évre oldaná meg a térség hulladék-elhelyezési problémáját. Ez azonban azt is jelzi, hogy a hulladékképződés megelőzésére kellene nagyobb hangsúlyt fektetni környezeti neveléssel.

A város közlekedési infrastruktúrája a jelenlegi autós turistaforgalom számára még megfelelő. Az önkormányzat tulajdonában lévő 67200 fm úthálózatból 53259 fm aszfalt, 13941 fm pedig itatott makadám burko-

latú. Az egyre nagyobb gépjárműforgalom parkolási lehetőségek biztosítását igényli, ami a városközpontban a meglévő parkolóok számának növekedésével jár a zöld területek rovására. Az idegenforgalom szezonálisának alakulása miatt azonban nem indokolt új parkolóhelyek kialakítása, különösen a várnegyed közvetlen közelében és a védett területek környékén. A vasúton érkező látogatók a helyi buszjáratot ritkán veszik igénybe, mert a turisztikai látnivalók a vasútállomáshoz közel helyezkednek el, tehát gyalogosan könnyen, rövid idő alatt megközelíthetők. A város távolabbi pontjain lévő vendégházakba azonban csak taxival juthatnak el a vendégek. Tokaj és Sárospatak között a Bodrogon turistaforgalmat kiszolgáló személyszállítás folyik, de az alacsony kihasználtsági fok miatt csak igény szerinti hajó-különjáratokat közlekedtetnek a nyári időnyben.

A szálláshelyek férőhelyeinek száma az elmúlt években folyamatosan növekedett, színvonala javult. Kihhasználtsága sajnos szezonális. A kereskedelmi és magán szállás-helyek száma 1116, a vendéglátóhelyek ma már nem csak a helyi igények kielégítésére rendezkedtek be, hanem alkalmassak arra is, hogy a városba és a térségbe érkezők számára gasztronómiai élményeket nyújtsanak. A vendégek házias kisvendéglőkben, magánházaknál helyi specialitásokkal ismerkedhetnek. A kereskedelmi létesítmények száma az utóbbi 10 évben megsokszorozódott. Nyitva tartásuk, áruválasztékuk a turisták igényeihez is alkalmazkodik. A bevásárló turizmus jelentőségét felismerve, az önkormányzat a kereskedelmi vállalkozókkal együtt megfelelő vásárlási feltételeket alakított ki alkalmas és rendezett terület kijelölésével.

A település és a kistérség idegenforgalmával kapcsolatos teendőket hivatott elvégezni az 1999. áprilisában Sárospatakon megnyitott Tourinform-iroda, mely megalakulása óta kedvezően befolyásolja a város és a térség idegenforgalmi életét. A turisták számára fontos információkat tartalmazó prospektusokat, a tájékozódást segítő térképeket, programfüzeteket jelentet meg, juttat el az érintettekhez. A hazai turisztikai kiállításokon és vásárokon marketing tevékenységet folytat. A Tourinform-iroda azonban nem tudja pótolni az 1999-ben megszüntetett egyetlen utazási irodát, amelynek hiánya érzékenyen érinti a helyi lakosságot és a vendégeket egyaránt.

Napjainkban rendkívül fontos befolyásoló tényező az idegenforgalom alakulásában a közbiztonság. Sárospatakon a bűnözés szintje alacsony, turisták sérelmére az utóbbi 5 évben évente 2-3 lopás (kis értékű) típusú bűncselekményt követtek el, gépjármű eltulajdonítása, rablás nem fordult elő. A közlekedési biztonság és a forgalomtechnika megfelelő. A külföldiek (szlovák, lengyel turisták) általában szabálytalan előzés és gyorsajtás miatt okoznak balesetet. Az utazók és turisták biztonsága, védelme és tájékoztatása érdekében júniustól szeptemberig idegen nyelveket beszélő rendőrjárőrök és főiskolás kisegítők, ellenőrzik/felügyelik a turisták által látogatott helyeket a megelőzés érdekében.

A telefon ellátottság teljes körű.

*Összegezve* a fentieket, megállapítható, hogy Sárospatak relatíve jó idegenforgalmi infrastruktúrával rendelkezik, ami a jelenlegi igényeket még képes kielégíteni. A továbbfejlődéshez azonban – a gyenge pontokat figyelembe véve – javítani kell a közlekedés feltételeit, emelni kell a szolgáltatások színvonalát. A helyi közösség viszonya a turizmushoz pozitív. Az eddigi turisztikai fejlesztések a helyi életminőséget – szolgáltatás, infrastruktúra, műemlékvédelem, helyi zöldfelületi koncepció – javították.

Sárospatak fizikai teherbíró képességéről elmondhatjuk, hogy az idegenforgalom jelenlegi fejlődése még nem vezet súlyos környezeti hanyatláshoz, társadalmi, kulturális problémákhoz. A turisták úgy érzik, hogy nem csökken a város és környéke által nyújtott élvezet.

Az ökológiai teherbíró képesség megtartása érdekében – az ökológiai rendszerek, a természeti attrakciók flórájának és faunájának megőrzése és fenntartása – folyamatos megfigyelésre, rendszeres mérésekre, a megelőzési tevékenységek folytatására van szükség.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Butler, R. W.*, 1980. The Concept of a Tourist Area Cicle of Evolution: Implications for Management of Resourcess. = *Canadian Geographer*, vol. 24, no. 1. p. 7.
- Csorba P.*, 1995. Tokaj-Hegyalja tájökölógiai szerkezetének és geomorfológiai adottságainak összehasonlítása. = *Földrajzi Értesítő XLIV. évf. 1-2. füzet*, pp. 39-51.
- Csorba P.*, 1997. A tájképi értékek feltárása. = Szabó J. szerk. *Térségi Turizmus Fejlesztés IV. Modul 1*, Debrecen pp. 70-79.
- Martonné Erdős K. – Szabó Gy. – Kiss G.*, 1996. A turizmus környezeti hatásai és következményei. = *Térségi Turizmus Fejlesztés III. Modul 1. füzet, Vidékfejlesztés, Debrecen* pp. 31.
- Ökológiai Intézet Fenntartható Fejlődésért Alapítvány 1999. = *Sárospatak és térsége agrárstruktúra és vidékfejlesztés program 2000-2006, Sárospatak Önkormányzata, Sp.* pp. 48-49.
- Puczko L. – Rácz T.*, 1998. A turizmus hatásai. Aula Kiadó Kft. Bp.  
Sárospatak Város Fejlesztési koncepciója, 1999-2002, Sárospatak.
- Szendrei Gy.*, 2000. Tájékoztató a termálfürdő fejlesztéséről, gazdálkodásáról. Kézirat, Sárospataki Önkormányzat pp. 2-5.
- Tózsai I.*, 1974. Az idegenforgalom lehetőségei. = *Észak-Magyarország szept. 14.* p. 15.
- WTO 1998. A fenntartható turizmus fejlesztése. Útmutató helyi irányítóknak

# **A beszédművelés műhelyéből**



AZ ÁRVAY JÓZSEF GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA

AZ OKTATÁSI KÖZPONT





TUSNÁDY LÁSZLÓ

## *Beszélni élmény*

Bölcs szokásnak hódoltak azok a régiek, akik hosszú-hosszú címet adtak írásaiknak. Nem kerültek olyan kínos helyzetbe, mint én ezzel a rövid címmel, hiszen most a fentieknél még pontosabban kellene megmagyaráznom, hogy mit értek ezen.<sup>1</sup>

A saját logikám szerint a világ legtermészetesebb jelenségéről van szó: akkor tud az ember igazán, szépen beszélni, amikor azzal, amit mond, kifejt, megvalósítja önmagát, rendet teremt saját lelkében, és érzi, hogy ez a közlés környezetének is jó, azt is gazdagítja.

Mondanivalóm kifejtéséhez egy szép verset hívok segítségül, ebben nem az Umberto Eco által meghatározott elidegenedett világ van jelen, az, amelyben az ember „zaj-akváriumban” él, ez az ember és a természet örök egymásra találásának a szép ígérete.

*Nyári reggel ha új nap fehérlik  
Mikor az ablakodat kitérod  
A szobádat betöltő hűvösségben  
A mozdulatlanul álló fában  
Már az ember hangját hallod*

Mit mond itt most nekünk Sabahattin Kudret Aksal „Az ember hangja” című verse? Elsősorban azt, hogy a természeti jelenségekben is ott az ember hangja. Nem a gyűlölet sugárzása, nem a szándékolt rémület keltése ez a hang, hanem olyan, amely a természet hangjait betetőzi, de azokat nem nyomja el, hanem velük együtt él. Oly zenéről van szó, mely Bartók Béla III. zongoraversenyében az utolsó tételnek a ritmusában is jelen van, és ezt hallják gyermekeink az édesanyáktól – természetes körül-

<sup>1</sup> 2001. október 26-27-én tartottuk főiskolai karunkon a beszédművelési konferenciát. Tanácskozáson tanárképző, tanítóképző főiskolai és általános iskolai tanárok vettek részt, mondták el véleményüket a beszédművelés témakörében. Az elhangzott előadások közül nyolcat teszünk közzé a Sárospataki Pedagógiai Füzetekben.

mények között. Zene, mely nyugalmat áraszt, oly áldás, mely hatására az ember létygökeret ereszt. Benne nyelvünk zendíti végtelen létüzenetét.

Mi jellemzi ezt a beszédet? Mi teszi élménnyé a különböző nyelvek hangszerelését? Ez titok, mert más egy szó, ha csak a hangjait ízlelgetjük, és más, ha a zenei élményhez a jelentés is tapad. Talán ez magyarázza azt, hogy az idegeneknek épp a mi „fűlölaj” szavunk tetszett. Jelentés és zeneiség harmóniája alapján sorolta fel Kosztolányi azokat a szavainkat, amelyek pusztá jelenlétükkel is élményt jelentenek a számunkra. Ilyen a török *aycicegi* (ájcsicseji, hold virága = napraforgó) is.

A nyugodt, élményt jelentő beszéd kitarja a lélek kapuit, és utat nyit a titkok előtt. Az önmegvalósulást, a mások teljességét segítő beszéd élmény, mert olyan tükröt tart az ember mások elé, melyben valamilyen többlet tündöklök elő, a teljesebb lét üzenete.

Minden beszéd ilyen? Nem keverem-e össze a művészetet a hétköznapi szürkeség-lét szóözönével, szó-áradatával? Nem! Nem keverem össze, mert tudom, hogy a kettő nem azonos, hiszen az egyik, ez a mindennapi tiszavirág-életű, az idő-örvénylés tűnékeny kavargása, hullámfodra, a másik, a művészi megszólalás maga a megállított idő: az örök igézete.

Mégis, mégis hangsúlyozni kell, hogy egy-egy természetes nyelv szépsége, nyelvtani rendszere, költői rétege ebből a hétköznapi, szünetek nélkülinek látszó kavargásból táplálkozik, sok-sok alapját, sőt gyakran ihlető forrását onnan meríti.

Az élményt jelentő beszéd, a közlés mélységétől függően bizonyos ihletett állapotot jelent, és ez teszi lehetővé, hogy maga a kiejtés, az egész közlés minden hangzó eleme a leginkább közelítse meg a tökélyt: a szó olyan lesz, hogy a beszéd legtökéletesebb építőelemévé válik.

Az imént említettem a magukban is felfénylő, tündöklő szavakat. Ezeket természetellenes kiejtéssel, rossz, hamis szövegkörnyezetben tönkre lehet tenni, magukban is lévő sugárzásuk megfakulhat, ugyanakkor a beszéd különös varázsaként a látszólag legelkoptatottabb, túl gyakori szavak is életre kelhetnek, felébredhetnek Csipkerózsika-álmukból, ha igazi élmény hordozói.

Az akarnokság, a természettől elszakadt ember világa átszüremlik a hanghordozásba is. Az ilyen beszéd (hallgatása) magával sodorhatja azt, akiben a tudatalatti veszélyes indulatokat tartogat. Bizony élményt jelent-

het az ártó, a káros szenvedély felszabadítása. Az ember tudásával, adottságaival jóra és rosszra is törhet. Ezt már Szophoklész is jól tudta. Vannak, akik a magyartól eltérő, bizonyos idegen nyelvet majmoló, utánzó hangsúllyal igyekeznek azt érzékeltetni, hogy a magyarságlétüknél van „magasabb” szint is, és nem veszik észre, hogy a csillagokból a pocso lyába zuhannak: így lehet a sasból liba.

Newton erő-ellenerő elve vagy valami hozzá hasonló, a társadalmi lét, a szellem területén is létezik. A lelki értékek iszonyú sérülése, csökkenése, elvesztése idején mindent meg kell tennünk azért, hogy biztosítsuk környezetünkben azt, hogy gyermekeink, tanítványaink, emberi környezetünknek tagjai nyelvi szempontból is minél több igazi élményben részesüljenek, ezt minél nagyobb mértékben kapják meg nyelvi önmegvalósulásuk során is, hiszen így érezhetik, hogy a világ alkotó részei, és nem hiábavaló, üres, fölösleges elemei.

Tavaszi kertekben, erőkben madárénekek zendül. Mintha a természet lelke szólna, és az életet dicsőítené. Hát hogyan lehet az, hogy az ember olyan gyakorta nem képes erre, a mondata törött ablak lesz.

Könnyű lenne csak korunkat szidalmazni, ám egy ősi altáji közmondás arra figyelmeztet, hogy aki nem tud járni, elrontja az utat, aki nem tud beszélni, elrontja a nyelvet. Furcsa kijelentés, de könnyű belátniuk, hogy itt a beszélő felelősségéről van szó, és az a figyelmeztetés a lényeges, amely szerint nem szabad elfogadni a rossz beszédet, mert tőle elromolhat a nyelv.

Beszélni élmény. Ez nyelvtan-és irodalomtanításom alapja, mily nyilvánvaló, de a cím meghatározásával még részben tartozom. Úgy járok, mint az a kertész, aki feltételezi, hogy az ásó, kapa, a metszőolló csakis a természetes, a növények életét szolgáló munkára való, és nem gondol arra, hogy bizonyos lelkileg sérült emberek ugyanezekkel az eszközökkel minden kedves és áldott növényét elpusztíthatják.

Az életet pusztító rontásérők is használhatják a nyelvet úgy, hogy épp ez a nyelvi környezetszennyezés-pusztítás élmény a számukra.

A nyelvnek jelenlegi szép ünnepén szörnyű lenne mindezt kifejtteni, most csak azt hangsúlyozom, hogy ez a lehetőség, mint kóros tünet viláthat itt élénk, és csupán mint a folyókból, a tengerekből vett vízminta kerülhet élénk.

Hosszú vándorlásaim idején egymáshoz eléggé közeli időben jártam Kis-Ázsiában és valahol Európában. A kis-ázsiai vonat cammogva haladt és időnként fél napot késett, de soha-soha egyetlen káromkodást, durva szót sem hallottam. Az expresszvonatok álmvilágának hihető helyen viszont a legszörnyűbb szőnyegbombázás érte a fülemet. Prüdéria, ha nem szívesen mondom el, hogy ez az utóbbi eset még most is megdöbrent, nem tudom, hogy a modern lélektan jeles képviselői mily lendületesen hirdetik azt, hogy a tudatalattit ki kell élni?

Lehet, hogy az én döbbenetem az elavult, a naiv őseMBERI félelem. Valójában lehet, hogy az én szelíd törökjeim a sérültek, és a botrányt keltező káromkodó, csúnya szájú ember korunknak vagy a jövőnek a hőse? Erre jobb, ha nem válaszolok, hiszen én csak vízmintát vettem. Lehet, hogy merész lépés, ha statisztikai adatot is közlök, ám abban az időben, amikor ezek a dolgok történtek, Európa évente fél millióval csökkentette lakóinak a számát, Ázsia 45 millióval növekedett.

Lehet, hogy valaki nagyon naiv párhuzamnak tekinti ezt a gyors, talán meggondolatlanul elmondott adatot. Ám a számára meg kell jegyez-nem, hogy az a bizonyos káromkodás-sorozat mire épült: mindegyikben az anyaság gyalázása állt a középpontban. Olyanok voltak a trágár mondatok, mint bizonyos lelki sérültek rajzai, lehet, hogy csak bogarakat rajzolnak, de kés, szűrőeszköz éri a szerencsétlen lényeket ott, ahol belőlük a jövő fakadhat.

Világunk, környezetünk rég megtanított arra, hogy a fenti „vízminta” alapján könnyen válaszoljunk bizonyos kérdésekre, olyanokra is, amelyek a nyelvhez, annak mindenségéhez csak azon a szinten kapcsolódnak, ahogy a lélek minden tényezője tükröződik benne. Így bizvást kérdezheth-ném, hogy az imént bemutatott két nagyon eltérő táj melyikén lehet nagyobb valószínűséggel látni káposztázókat – szerelmi egybefonódásukat mások előtt bemutató lényeket –, akkor azt hiszem, nem nehéz a „nyílt színi” káromkodás és a fenti viselkedés közötti párhuzamot megtalálni.

Már Szophoklész kifejtette egyik gyönyörű drámájában, hogy az ember tehetsége, értelme szerint mily csodálatos – nincs nála csodálatosabb, de ezzel az isteni kincssel van, aki jóra, van, aki rossza tör. Ám ennek az utóbbinak nincs közöttünk helye.

Biztosra vehetjük, hogy nem csupán Shakespeare művében volt élmény III. Richárdnak a beszéd, hanem a történelmi alak is élvezte, hogy a szó mily agyafúrt módon lehet valóság a megtévesztettek számára, eltarthatja az igazi tényeket, magát a valóságot.

Külön hosszú előadást lehetne tartani a szóról, a beszédről olyan szempontból, hogy mily szörnyű módon lehet vele visszaélni, hiszen minden idők legnagyobb manipulációs eszköze lehet. Azok, akiknek megadtott az a képesség, hogy hatalmat szerezzenek a szavak hamis használatával, láthatják gonoszságuk gyümölcsét, bizony a számukra ez igazi élmény lehet, de mi nem erről az ellenszenves jelenségről akarunk beszélni, hanem arról az élményről, amely a szó eredeti küldetése, arról a helyzetről, amikor a beszéd tiszta forrás, életet, értéket jelent, hiszen ekkor szép, ekkor igazi emberi érték.

Senkit sem akarok bántani, de én úgy érzem, hogy a beszéd élményéért is csak úgy szabad küzdenünk, ha tiszteletben tartjuk a szophoklészi igazságot.

Igen, igazi élmény a lélek értékeinek a megtalálása, ápolása, pallérozása.

Mindig csodálat töltött el, ha olyan fiatal lett a tanítványom, akit a kor ártó sugárnyomása még nem érintett meg, akit a kor hordaléka még nem szennyezett be. Lehet, hogy az ilyenek valamikor utolsó mohikánok lesznek. Én sokkal inkább voltam kíváncsi rájuk, mint azokra, akik a jövő útját rossz beszéddel igyekeznek elrontani. Honnan jön a másik és tiszta fiatal? Talán a népmesék világából, olyan királyfi vagy királylány, akinek bizonyos sárkányokkal meg kell küzdenie.

Bizonyos ideig valamilyen fészek védhette őket. Itt ismerték meg a szó lélekerejét, a megnevezés, a megszólalás boldogságát. Ám hamar sűrű és zord, rémekkel teli erdőbe jutottak, honnan tudták, hogy nem a bozótos altalajában van a jövőjük, miért igyekeztek a fénylő tisztásokra? Ám nem csalódtak-e, ha ott is ellentétes hatások érték őket.

Bizony az idő és a tér fénytisztásain sok eltérő adat van a nyelvről, az általa nyújtott élményről. Hiszen a szó tett nélkül a lélek csalárdságát jelenti: „Mondani könnyű, megtenni nehéz” – mondja a perzsa. „Hallom a malom mormogását, nem látom a lisztet” – hirdeti az arab akkor, ha a szó és a tett között ellentmondás van. Viszont joggal hallhatja az ember,

hogy beszélni nehéz, hiszen a tökéletes nyelvi megvalósuláshoz sok min-dennel tisztában kell lenni.

A drasztikum, a nyelvi igénytelenség, a hiba-mocsár szörnyeivel né-zett már farkasszemet az az ifjú vándor, aki még mindig érzi a megszólá-lás örömét. Eljön hozzánk és várja, hogy továbbvezessük ezen a gyö-nyörű úton.

Sok mód van a segítségre. A megszólalás görcseit hozhatják a tantár-gyak. A szinte csak magyar szavakat használó diák épp a felsőfokú tanul-mányok során találkozik leginkább oly szövegekkel, amelyek nem a mély gondolkodás, hanem a szerző gyér anyanyelvi ismerete vagy furcsa nyelvi divatja miatt idegen a számára.

Mit tehet a tanár? Ápolja, és ne pusztítsa a kertet. Őrizze meg a tanít-ványaiban az önkifejezés örömét.

Egy-egy tanév első nyelvtanóráján előkészítettem olyan négy-öt per-ces beszédet, amelynek az volt a lényege, hogy bármiről lehetett szólni, csak élmény legyen.

Ha nem ismertem volna a körülményeket, ötös-zuhatagtól lehetett volna tartanom, de bizony aránytalanul kevesen éltek a nagy lehetőség-gel.

Meglepetés így is ért. Nem egy esetben ilyenkor fedeztem fel egy-egy tanítványom igazi nyelvi képességeit.

Az egyik ilyen esetben egy közepesnek minősített gimnazista lány be-szélt egy kora reggeli élményéről. Beszédének a szerkezete is nagyon eredeti, izgalmas volt.

Arról értesültünk, hogy valahova, jóval a tanítás előtt elindult, mert valamilyen titokra volt kíváncsi. Mivel harsány lányka volt, erkölcsileg nem sok jót lehetett róla feltételezni, biztosra lehetett venni, hogy valami találgatóról beszél majd elég kendőzetlenül. Oly őszinte volt a beszéd, annyira átélte a lány a még friss élményt, hogy kitalált történetről eleve nem lehetett szó. A lány elért a titokzatos helyre: az egy elhagyott temető kapuja volt. Betért a régi halottak birodalmába, és az élet és a halál meg a napi feladat kapcsán oly gondolatok tárultak elé, hogy én ekkor ta-nultam meg, hogy miben segíthetem igazán ennek a tanítványomnak a szellemi fejlődését.

Ő nem úgy jött hozzám, hogy bármi is kiderült volna abból, hogy ismeri a szavak lelkét, ez ekkor derült ki, és én úgy éreztem, hogy ez a feladatom: a beszéd élményében kell részesítenem mindazokat, akikért tanárként felelek. Ahány ember, annyi lehetőség. Egy nyelvtanból elégséges tanítványomról kiderült, hogy magánúton olaszt tanul. Így kaptam meg tőle azt a kulcsot, mellyel a magyar nyelvtan elvarázsolt várát felnyithattam a számára.

Beszéd és írás összefügg. Rövid fejtegetésben a két terület kölcsönhatásáról nem szólhatok. Annyit viszont meg kell jegyezni, hogy volt olyan osztály, amelynek minden tagja naplót írt. Néha lehetett felolvasni belőle, de az inkább a titkok tára lett. A szülők se nyúltak hozzá, és sok évvel az érettségi után, találkozókon is arról értesültem, hogy ezek a naplók a múlt, a személyiség, az önismeret boldog pillérei.

Jó a nyelvi hibákra figyelni, gyomlálnunk kell őket, de ha csak ezt tesszük, akkor olyan rendőrök vagyunk, akik csak a bűnözővel foglalkoznak, olyan ügyvédek, akik azon tűnődnek, hogy mit kezdjenek olyanokkal, akikre a legsúlyosabb büntetést kellene kiszabni. Érvényesüljön-e a törvény, hogy jó-e a paragrafus görbületében az emberi gerincet is meghajlítani.

Vannak társadalmak, amelyek sokat foglalkoznak a bűnözőkkel, csak épp a becsületes emberekről feledkeznek el.

Milyen királyságot tudunk mi adni a fentebb emlegetett rémteli erdő győztes vándorainak? Valóban fontos az, hogy lássák a szavak lelkét? Mire mennek azzal, ha a közelünkben érzik, hogy élmény beszélni, de bizonyos versenyeken a zsűri némely tagja bunkofonon repül ki az űrbe? Ha közöny fagya merevül az arcokon? Fájdalom volt, amit mondtam, de még nagyobb kín az, hogy igazi történetről van szó. A közöny jéghegye megfosztja attól az embert, hogy beszéde élmény is lehet.

Olaszországban negyven évvel ezelőtt voltak olyan állások, amelyeket bizonyos végzettség mellett úgy lehetett betölteni, hogy a végső döntés a pályázó anyanyelvi szintjétől függött. Nálunk ez miért lehetetlen?

Épp a mostoha körülmények miatt fontos azért küzdenünk, hogy érezzék a tanítványaink azt, hogy a nyelvi megvalósulás élmény, hiszen egyéniségük lesz gazdagabb általa, látásuk, gondolkodásuk, és az vala-

milyen módon érezteti majd hatását, ha nem közvetlenül, akkor közvetett módon.

Nem elég a hiba-sivatagok homokszemeit számolni, a pokoli malmok zúgását hallgatni. Nem elég az, ha óriási irodalmi alkotások csodáját szeretnénk viszonthallani a mai emberektől. Az egyik a kárhozat, a másik a paradicsomi boldogság. Életünk a kettő között van, de látni kell itt is, ebben a való világban is a magasba vivő szárnyakat. Vannak ilyenek is jócskán. Én sosem felejttem el azt a beszélgetést, melyet vonaton hallottam. Egy parasztasszony mondta el rég látott társának fia tragédiáját. A bajt egy Vörös Rébék-szerű rontásos gonosz lény okozta. Az újabb baj elhárításakor mondta az elbeszélő édesanya a következő mondatot: „Elég nekünk egy sütésből egy kenyér.” Hirtelen úgy éreztem, hogy Arany János is azon a vonaton utazik.

Egy másik esetben is vele találkoztam. Az álló vonat a hibás, a túl gyors indítás miatt nagyot lódult, kapaszkodni kellett – sokan álltunk, mert a tilos jelzés nagy állomás előtt volt, tehát sokan akartunk leszállni. Káromkodás-röffenésre számítottam, de az imént említett asszony szellemi rokona így szólt: „Úgy jártunk, mint a kisliba mikor gyepel”. Ugyanezek a vágányokon robogott egy másik esetben a vonat, amikor a váltók miatt erősen rázkódtunk. A kalauz így magyarázta a jelenséget: „Most megyünk a szántásokon”.

Nyelvünk ilyen élményragyogásai süket fülekre találnak, csak a hibákat érdemes felírni?

Az idegen szavak fétiszizálását, már túl röviden megemlítettem. Fura vita zajlott körülötte, és engem mélységesen elkésérített az, hogy bizonyos nyelvészek is lándzsát törtek mellettük. Nem tudom elhinni, hogy az eredeti magyar szavak bővületében élő fiatal bármilyen élményt találna ebben a nyelvi hibridben. Jogosan élmény lehet bármilyen idegen nyelven beszélni, de ez nem történhet az anyanyelv rovására. Az idegen nyelv ismerete nem jogosít fel az anyanyelv elleni „bosszúra”.

Persze itt is bonyolult jelenségről van szó, és bárki mondhatja, hogy az egy szó egy fogalom (észelvű) tudományos igénye korántsem bosszú.

Ez persze felfogás és ízlés dolga. Ok viszont rengeteg van. Én egy kevésbé ismert villantok elő.



Ki hinné, hogy józan és bölcs korunkban valóban léteznek olyan jelenségek, amelyek nem ősi gyökerek, hanem oly csökevények, amelyek több tízezer év homályából köszönnek vissza, csak éppen nem tudatosodnak bennünk.

Fraser „Az aranyág” című könyvében írt arról, hogy a történelem előtti kor embere a hagyomány rabszolgája volt. Például, ha meghalt a törzsfőnök, a vele kapcsolatos szavak tilalom alá estek, és ha valaki mégis használta őket, azt kivégezték. Majd, ha az új törzsfőnök is meghalt, akkor az eddigi tilalmat feloldották, és az újabb haláleset következtében a korábbi elv alapján helyeztek újabb szavakat tabu alá.

Én úgy látom, hogy ez az elv érvényesül – jóllehet tudat alatt munkál, a megsértőire nem kivégzés vár (legfeljebb azt érzik, éreztetik velük, hogy nem tartanak lépést a korrall).

Fölösleges megneveznem azt a kort, amelyben a *terv* szó mindenség nagyságú plakát-létre sarjadt. Elég azt mondani, hároméves *terv*, ötéves *terv*, *tervgazdálkodás*. A törzsfőnök nincs többé (sőt nem is egy távozott közülük), de a rá jellemző szavakra tiltás-malomkő zuhant – sokak számára tabuk lettek. *Krampusz*-szó ül sokak ajkán: ez az idegen szó, sokan ezt vélik jobbnak; a tökéletes, az eredeti tiltás-malomkő alatt *senyved*, ezért virágzik a *projekt* vagy a „*prodzsekt*”.

A nyelvvédelem csődjét látom abban az elvben, mely szerint a hibát csak addig kell hibának tekinteni, míg nem fogadják el sokan. A hiba jellege, veszedelme épp ebben a körülményben rejlik.

A tetőzés még nem jelenti azt, hogy a közösség végleg elfogadta mint idegen testet, hiszen még kidobhatja magából. De tudományos „tekin-téllyel” mellé állni épp olyan badar dolog, mintha a járvány tetőzésekor a kórokozót nyilvánítanák védetté.

Saussure fölöslegesnek tartotta a nyelvvédelmet, mert szerinte a nyelvi hibrid jelenségek vagy elpusztulnak, mert életképtelenek, vagy szerepet kapnak, megmaradnak, és akkor kár ellenük harcolni. Ám a fenti kétkulacsos nyelvvédelem épp a természetes nyelvi kiválasztódásba avatkozik be, úgy, hogy megzavarja a természetes folyamatot.

Továbbá, ilyen elv alapján sosem lett volna magyar nyelvújítás, és a török népnyelv sem győzhetett volna, mert már évszázadok szavatolták az arab és perzsa szó uralmát.

Ha a beszédművelésről mondunk el bármit is, könnyen az lehet az érzésünk, hogy a hangzó szöveg közvetlen megnyilvánulásain túl sok egyéb jelenségről kell szót ejtenünk. Látszólag az elkalandozás veszélye ólálkodik lépten nyomon. Pedig ez valójában nem igazi veszély, a szerteágazás hatalmas gazdagsága épp a beszéd sokrétűségéből fakad, abból a tényből, hogy általa eláruljuk egész világunkat.

Volt, aki már réges-régen megfigyelte, hogy a „köszönöm” szót ezerféleképpen is lehet mondani, és ebből legalább ötszáz változat nem igazi köszönés, hanem sértés.

Sok évvel ezelőtt egy ismerősöm azt mondta, hogy mindig kárörömmel figyelte időjárás-jelentéskor, hogy a legjobb bemondóink is bajban voltak egy idegen szó kimondásakor. Ekkor ugyanis a felolvasott szövegben a Meteorológiai Intézet megnevezése következetesen szerepelt.

Egy-egy nyelv hangkészlete megfelelő izommozgást igényel az embertől. Egy nyelv folyamatos beszéléskor valójában az történik, mint amikor egy úton halad az ember. Ha több nyelvet tud valaki, akkor természetes a számára, hogy a másik úton is tud haladni. Ám épp ebből a körülményből fakad az, hogy tolmácsoláskor a hangképző szerveinket is jobban igénybe kell venni, mint akkor, ha vagy az egyik vagy a másik nyelvet beszéljük.

Az egy-egy nyelven nehezen ejthető szavak esetében tapasztalhatjuk, hogy a nehézséget a szokatlan hangkapcsolatok okozzák. A sokféle, felelőtlenül átvett idegen szó ezt a nem szerencsés lehetőséget meghatványozza.

Edmondo de Amicisről, a „Szív” írójáról nálunk kevesen tudják, hogy nyelvészettel is foglalkozott. „Idioma gentile” című könyve gyakorlati és elméleti szempontból is nyugodtan lehetett volna konferenciánk témája, annyira időszerű gondolatokat vet fel.

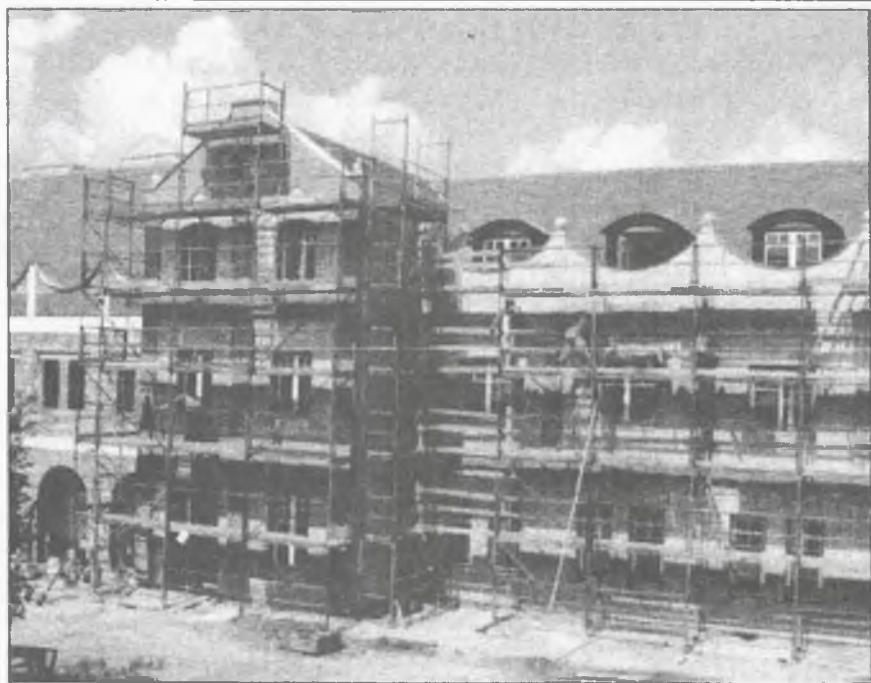
Csak egy példát szeretnék említeni, én ezt több szempontból is szív-fájdítóknak tekintem.

A történetből megtudjuk, hogy a XIX. században a nyelvüket szerető olaszok nem csupán a versek megtanulásával gazdagították anyanyelvi tudásukat, hanem prózai szövegeket is tanultak meg emlékezetből – igen szép mennyiségben.

Ez az olaszok esetében hagyomány volt. Sőt más hagyomány is létezett. Boccaccio például két hónap alatt leírta az egész „Isteni Színjáték”-ot. Mondván, hogy ezzel javította, tökéletesítette a stílusát. Igaz, ugyan, hogy ezzel a szegénységét is leplezte.

De Amicis történetében szereplő olasz úr mindent megtett azért, hogy tökéletesen beszéljen, ám egyszer csak észrevette, hogy a társai összenéznek miközben ő beszélt. Valami nagyon mesterkéltnak érezték a szóincse, hanem kiejtése, hanglejtése is. Ugyanis nem azt figyelte elsősorban, amit mondott, hanem azt, ahogyan mondta. Idővel alig mert megszólalni.

Létünk legmélyebb lélekgyökerei a szavak, értsük meg igazi üzenetüket, küldetésüket, mert általuk lehetünk igazán hűségesek önmagunkhoz és embertársainkhoz! Ha mindennek a hitét a kor ártó hatása nem űzi el szívünkből és elménkből, boldogok lehetünk, mert a beszéd valóban élmény lesz a számunkra.



AZ ÚJ KÖNYVTÁRI ÉPÜLETSZÁRNY  
(Építés közben 2002 nyarán)

ERDEI IVÁN

## ***A nyelvművelés és beszédművelés helye, szerepe és feladatai a tanárképzésben***

A tanárjelöltek anyanyelvi képzésének egyik igen fontos területe a **n y e l v m ű v e l é s**. A nyelvművelés az alkalmazott nyelvtudomány egyik ága. Kovalovszky Miklós szavaival: „Meghatározza gondos tanulmányozás és mérlegelés alapján, hogy mi a helyes és mi a helytelen a nyelvhasználatban.”

Megállapíthatjuk, hogy a nyelvhelyesség elvei alapján, a nyelvi műveltség terjesztésével, a nyelv egészséges fejlődését törekszik segíteni. A normatív jellegű nyelvművelés magában foglalja az anyanyelvi nevelés és képzés több részterületét. Ezek közül elsősorban a **b e s z é d m ű v e l é s** ről és annak határdiszciplináiról fogok szólni.

Nyelvművelő kézikönyvünk megállapítja: „A *beszédművelés* a szorosabb értelemben vett *nyelvműveléssel érintkezik*, a tágabban értelmezett nyelvművelésnek pedig része: olyan társadalmi és egyéni tevékenység, amely *arra irányul, hogy tudatosan törekedjünk helyesen és szépen beszélni anyanyelvünkön*. Ilyenképpen a beszédművelés a nyelvművelésnek az élőszóbeli nyelvhasználatra vonatkozó egyik ága: beszédképességre és helyes magyar kiejtésre való nevelés (és önnevelés), általában a beszédkultúra fejlesztése...”<sup>1</sup>

Ezzel a meghatározással kapcsolatban a fogalom hiányos és részben szűk értelmezésére kell rámutatnom és egyben felhívnom a figyelmet arra, hogy a *beszédművelés* ennél komplexebb és funkcionálisabb módon fogja át a nyelvi önkifejezés ügyét. Hiszen nemcsak a kifejező, expresszív beszéd hangzásvilágával, törvényszerűségeivel és szerkesztésánál foglalkozik, hanem Hernádi Sándor meghatározása szerint „az íráson alapuló beszéddel, az írásművek föllovasásával, előadásával, tehát a

<sup>1</sup> Grétsy László-Kovalovszky Miklós (szerk.): Nyelvművelő kézikönyv I-II. Bp., 1980, 1985.

reproduktív beszéddel is”. Ezért megállapíthatjuk, hogy e komplex és funkcionalitásában többirányú szakterület egyszerre alkalmazza, juttatja érvényre és fejleszti a *nyelvhasználat* két oldalát; Saussure szavaival a *langue*-ot és a *parole*-t. Csak ennek szem előtt tartásával lehet és maradhat mindig korszerű *az írott és előadott beszéd* nyelvhelyessége.<sup>2</sup>

Örömmel és meglelégedéssel tapasztalhatjuk, hogy az utóbbi évek nyelvtudományi érdeklődésének homlokterébe más területekkel együtt a nyelvművelés és a kommunikációs nevelés kérdésköre került. A tanárképző főiskolák tanterve így tűzi ki és határozza meg a tanárképző főiskolákon tanítandó *Nyelvművelés* című tantárgy feladatát „Biztosítsa a normatív nyelvtípus szilárd nyelvtani ismereteken alapuló, *tudatos* használatát, a mindennapi élet nyelvi kifejezési feladatainak megoldásában való értékesítését.” A *Beszédművelés* a *magyar szakos* és a nem magyar szakos hallgatók képzése során egyaránt oktatott tantárgy. A korszerűsített tanárképzésben helyet kapott a retorika is a nyelvművelés résztárgyaként. Sajnos igen alacsony óraszámában, csupán heti 1 órában.

A tanárjelöltek beszédképzésének *célja* a szép, tiszta, logikus és kifejező magyar beszéd iránti igény felkeltése és *segítségnyújtás a beszéd-tanulás igényes gyakorlati megvalósításához*. Ezen belül elérendő cél a tanárjelöltek biztos szövegalkotási és beszédtechnikai készségének kialakítása, kommunikációs eszközrendszerének fejlesztése. Ezeknek a céloknak a hatékonyabb megvalósítását – hosszú évek alatt kikísérletezett – saját *beszédpedagógiai eljárásrendszerem* szolgálja.

A *b e s z é d p e d a g ó g i a* fogalmát a következőképpen határozta meg. *A gondolatok és érzések kifejezésének olyan beszédbeli eszközrendszere, amely megtanítja a magyar nyelv sajátosságainak, tartalmilag, esztétikailag megfelelő, színes, árnyalt, harmonikus és kifejező használatát*. A képzés során a teljes kommunikációs eszköztár fejlesztéséhez fogunk hozzá (testtartás, gesztus, mimika, beszéd, szövegszerkesztés, nyelvhelyesség stb.) kinek-kinek addig megszerzett tudása, elsajátított ismeretei szerint. Tehát egyénre szabott módon történik a képzés. A hallgató felkészültségére alapozva.

<sup>2</sup> Lásd még: Kovalovszky Miklós: Nyelvféjlődés – nyelvhelyesség. Bp., 1977.; Lőrincze Lajos: Emberközpontú nyelvművelés. Bp., 1980.

Feltétlenül meg kell említenem egy egyre jobban elharapódzó téves nézetet, amely szerint: „a beszédtanítás megöli az egyéniséget és ez az oka annak, hogy mindenki egyformán beszél”. Nem értek egyet ezzel a nézettel. Saját beszédtanári tapasztalataim és logopédiai gyakorlatom cáfolja ezt meg. A sommás végkövetkeztetés azonban elgondolkodtató, hiszen a *helyes beszédtanítás célja* a szép, kifejező és tiszta beszéd megtanításával párhuzamosan *az egyéniség fejlesztése és kibontakoztatása. A beszédtanítás nem uniformizál!* Éppen ellenkezőleg. *A szép, tiszta beszéd építi, fejleszti a személyiség egészét, az érdekes egyéniség kifejező erejét.* Erre pedig tanárjelöltjeinknek feltétlenül szükségük van.<sup>3</sup>

*Korunk beszéde más, mint előző történelmi koroké.* Ez természetes is, hiszen a megváltozott társadalmi, gazdasági, életviteli és szociális tényezők az egész személyiségben éreztetik hatásukat, s az emberek beszédében is. *Milyen hatások ezek?*

Elsősorban a beszéd viszonylagos felgyorsulása tapasztalható. A közlési tempó gyorsulása ún. „időhiány” miatt az artikuláció, a beszédhangformálás pontosságát rontja. A fokozódó beszédsebesség következtében a beszéd ritmusa, a hanglejtés és a hangsúlyozás is sérüléseket szenvedhet. Sajnos, eléggé gyakori a hiteltelen, közömbös, a személyiséghez nem illő, ún. *inkongruens beszéd* is. Természetesen ezeknek a jelenségeknek sokkal több oka, összetevője van, ezeket sajnos a szűkre szabott terjedelem miatt nem részletezem.

A nem magyar szakos tanárjelöltek beszédképzésében a komplex gyakorlatrendszer az egyén közlő képességének teljes fejlesztésére irányul. A magyar szakos tanárjelöltek beszédképzése még az elmondottnál is összetettebb, hiszen nekik nemcsak *megismerni és alkalmazni* kell az élőbeszéd helyes és példaadó nyelvi jelenségeit, hanem az alkalmazáson túl *szakszerűen, avatott módon tanítani* is! Többnyire általános iskolai tanulók körében. Ezért szükséges az elsajátított beszédismeretek erőteljes, rendszeres gyakoroltatása, párhuzamosan a tanításhoz szükséges metodikai, beszédpedagógiai eljárásokkal együtt. Csak így érhető el, módszeres munka eredményeként, hogy a beszédre vonatkozó alapismeretek elsajátítása *a magyar fonetika* oktatásával párhuzamosan megtör-

<sup>3</sup> Erdei Iván: Elveszett egyéniség? Rádió- és Televízióújság XXX: 14. 1985. IV. 8., 4.

ténjen. *A magyar beszédkultúra fejlesztése és ápolása rendszeres és permanens tevékenység.* Minden kor fontos és elengedhetetlenül szükséges feladata.

Ha visszatekintünk a múltba, megállapíthatjuk, hogy a magyar beszédkultúra fejlesztése nem függetleníthető a kor oktatáspolitikai megfontolásaitól. Például az 1777-es Ratio Educationis, Mária Terézia tanügyi rendelete gondot fordított a magyar nyelvű oktatásra. Szónoklattan is oktattak, de csupán az elemző megismerés céljából. A szónoki beszéd szerkezetét és stilisztikáját vizsgálták. Nagy gondot fordítottak arra, hogy a diákok ne végezzenek retorikai, előadói gyakorlatokat, ne tartsanak előadói beszédeket, mert ezt nem tekintik az iskolai oktatás céljának. Az oktatás ebben a korban nem szándékozott a magyar nemzetnek szónokokat képezni. Ezt bizonyítja a következő idézet: „Ami a kötetlen ékesbeszédet illeti, ez is számos segéd tudományt kíván, mint pl. a történelemnek, jognak, bölcsészetnek és sok más tárgynak ismeretét és főleg *érett ítélőképességet*. Ebből mindenki könnyen láthatja, hogy az az ismert, méltósággal teljes cicerói ékesszólás, a tökéletes szónoki elrendezés még nem ennek a kornak való. Legalább ma a gyakorlati élet Magyarországon nem kíván szónokokat máshol, mint a templomok szószékein...”<sup>4</sup>

Ez a példa azt kívánta szemléltetni, hogy az oktatás esetleg „ártatlan-nak” és jószándékúnak látszó sajátos módszerei hogyan ejthetnek sebet a nemzeti nyelv ápolásának és beszédkultúrájának ügyén. Kodály Zoltán már 1937-ben elmondta híres riadóját a magyar kiejtés romlásáról. Ezt követte 1938-ban elmondott rádióbeszéde, a Vessünk gátat kiejtésünk romlásának! című. Észrevételei, megállapításai javarészt ma is helytállóak. Kodály szépkiejtési versenyek ösztönzője és elindítója lett.

Az 1965-ös Egri Kiejtési Konferencia behatóan foglalkozott a magyar beszéd aktuális állapotával, jelenségeivel. A konferencia határozatainak 5. pontja javasolja a Művelődésügyi Minisztériumnak: „a) a pedagógiai intézményekben a felvételi bizottságok legyenek tekintettel a pályázók kiejtési készségeire; érje el, hogy javíthatatlan beszédhibásokat ne vegyenek fel ilyen jellegű oktatási intézményekbe. b) intézményesen gondoskodjék a felvett hallgatók rendszeres beszédtechnikai képzéséről speciális

<sup>4</sup> A Katolikus Középiskolai Tanáregylet kiadása. 1913. 145.



kollégiumok, szemináriumok beiktatásával. A legsürgősebb teendő a magyar szakos tanárjelöltek ilyen irányú képzése volna.”

Megállapíthatjuk, hogy ennek a javaslatnak napjainkban csak a fele valósult meg.

Mint *nyelvművelő* és mint gyakorlati foglalkozásokat vezető *logopédus*, évek óta tapasztalom, hogy a tanárképző főiskolások körében sok a beszédhibás hallgató. (Saját vizsgálati eredményeimhez hasonló adatokat ismertet A. Jászó Anna a tanító- és óvóképzés gyakorlatából.<sup>5</sup>) Elsősorban a *pöszeség* különböző típusaival találkozom, a leggyakoribb a *sziszegő, susogó hangok torz*, nem a megfelelő helyen és módon történő *képzése*. Előfordul raccsolás, enyhe nagyothallás, hadarás, ritmuszavar és néhány esetben enyhe dadogás is és súlyosan orrhangzós beszéd is.

Elengedhetetlenül fontos *követelmény lehetne, hogy tanárjelöltjeink tiszta beszéddel, jó beszédpéldát mutatva álljanak tanítványaik elé.*<sup>6</sup>

Sajnos felvételi rendszerünk nem teszi lehetővé a beszédképesség vizsgálata alapján történő szűrést és szelektálást. Néha elhanyagolt beszéddel, beszédhibával, rendezetlen fogsorral, fejlődési rendellenességekkel veszünk fel hallgatókat, szinte javíthatatlannak látszó helyzetből kell elindulnom a logopédiai foglalkozások során. Ilyen esetekben maradéktalan javulás, tökéletes eredmény már nem várható. Sok esetben meg kell küzdeni a beszédhibás hallgató *belső ellenállásával* is. Hiszen neki eddig senki sem mondta, hogy a beszédében hiányosságok, rendellenességek vannak. 18-20 éves korában találkozik először az első alapvető társadalmi beszédigénnyel, beszédkövetelménnyel.

Ebben a helyzetben megmutatkozó megdöbbenését és ellenállását feltétlenül meg kell érteni. Folyamatos helyzetfeltáró és elemző munkával, magnetofon és videó-felvétellel célszerű bemutatni neki beszédének jelenlegi állapotát. Hányszor találkoztam ezzel a felkiáltással: „Hát ez szörnyű! Ez rettenetes!” „Én ilyen rosszul beszéltem eddig?” – fordul társaihoz, akik együttesen erősítik meg a késői felismerést, és én nyugtatgatom, hogy azért nem is olyan szörnyű a beszéde. „Nekem még ezt soha sem mondták.” – mondja bocsánatkérően. Itt következik el az a pillanat, ami-

<sup>5</sup> A. Jászó Anna: Főiskolai hallgatók kiejtésének vizsgálata. Nyr. 106: 1. 1982. 73.

<sup>6</sup> Erdei Iván: A beszédtanár szemével – Az ember és beszéde. Rádió- és Televízió Újság XXX: 29. 1985. VII. 22., 4.

kor megszületik a felismerés, és egyszerre elolvad az ellenállás burka. Ettől a pillanattól kezdve lehet fejleszteni, építgetni a kölcsönös együttműködés megértő és elfogadó őszinte hangulatát. Ezért a hallgatók szívesen járnak a beszédjavító foglalkozásokra. A *logopédiai munka nagy körülmé-  
kintést, tapintatot és fokozottan egyéni bánásmódot igénylő tevékenység.* A munka során felszínre kerülnek hallgatóink családi- és érzelmi konfliktusai, esetleges önértékelési zavarai, életvezetési gondjai. A terápia során a teljes személyiség fejlesztésére kell törekedni, hiszen sok esetben a beszédzavar, hadarás, dadogás csupán egy szembeszökő tünet a sok közül. *Az egész személyiség kezelésén keresztül a beszédjavítás eredményessége növelhető.*

A korszerű technikai eszközök nagyban segíthetik a beszédpedagógus feltáró, elemző és nevelő munkáját. Ezért tartottam beszédművelési óráimat rendszeresen a zárt láncú televízió stúdióban, ahol a képmagnetofon és technikai munkatársnak segítségével eredményes beszédórák születtek. Azóta a tv-stúdió helyén számítógépes szaktanterem van. A hatékony önkifejezés tanítása során évek múlva is vissza lehet térni a régi felvételekre, amit hallgatóink – tapasztalatom szerint – szívesen fogadnak. Melyik hallgatót ne érdekelné harmad- vagy negyedéves korában, hogy első évfolyamosként *hogyan beszélt, gondolkodott, mozgott.* A tanári személyiségalkítás nyomon követéséhez is felhasználom ezeket a hasznos és értékes felvételeket.

Az Oktatási Minisztérium felvételi útmutatójában ez volt olvasható: „A felsőoktatási intézmények jelentései és az általános tapasztalatok is arra mutatnak, hogy a továbbtanulni szándékozók magyar nyelvtani ismeretei hiányosak, *szókincsük szegényes, kifejezőképességük gyenge.*”

Évek óta saját készítésű felmérő ívemmél is nyomon követem a főiskolai szóbeli felvételi vizsgákon a jelentkezők beszédállapotát. Vizsgálataim eredményeként 380 személy beszédállapotára vonatkozó adatokat összesítettem. Ebből 300 felvételiző, 28 tanító, akik magyar kiegészítő szakon tanulnak tovább és 52 magyar szakos I. évfolyamos hallgató beszédteljesítményeit vetettem egybe. A vizsgálat során egy 10 mondatból álló szöveget kellett egyszeri néma olvasás után értelmezve újraolvasni. Ezután a spontán beszédet is megvizsgáltam.

## 1.

## 380 személy beszédvizsgálatai eredményeinek összehasonlítása:

	300 felvételiző beszédállapota	28 tanító, magyar kiegészítő szakos hallgató beszédállapota	52 magyar szakos I. évf. hallgató beszédállapota
szépen beszél	2,00 %	3,57 %	3,84 %
beszédhiba nélkül beszél	32,33 %	17,86 %	28,85 %
beszédében 1 hibatípus tapasztalható	40,34 %	50,00 %	42,32 %
beszédében 2 hibatípus tapasztalható	16,33 %	17,86 %	15,38 %
beszédében 3 hibatípus tapasztalható	8,00 %	10,71 %	7,69 %
beszédében 4 hibatípus tapasztalható	1,00 %	0,00 %	1,92 %
összesen	100 %	100 %	100 %

## 2.

## Beszédtechnikai korrekcióra szorul

	300 felvételiző	28 tanító (ma- gyar kiegészítő szakos)	52 magyar szakos I. évf. főiskolai hallgató
Artikulációs pontatlanság, renyhesség miatt	9,66 %	17,85 %	32,69 %
A beszédleégzés szabálytalansága, rossz légzéstechnika miatt	11,66 %	3,57 %	3,84 %
Hangsúlyozási és hanglejtési hiba miatt	26,33 %	35,71 %	19,23 %
Szintelen, monoton beszéd miatt	5,00 %	0,00 %	0,00 %
Nem megfelelő erősségű, túlsgósan halk beszéd miatt	6,33 %	21,42 %	11,53 %

## 3.

## Logopédiai korrekcióra szorul

	300 felvételiző	28 tanító (ma- gyar kiegészítő szakos)	52 magyar szakos I. évf. főiskolai hallgató
Hangképzési hibák, súlyosabb zöngképzési hibák, dysphonia, az sz, z, c, s, zs, cs képzésének hibája miatt	20,00 %	28,50 %	36,53 %
Az r hang képzésének hibája vagy hiánya miatt	2,66 %	7,14 %	5,76 %
A beszédhangtempó hibája miatt	21,33 %	14,28 %	7,69 %
Az orrhangzós beszéd miatt	1,00 %	0,00 %	0,00 %
Olvadási nehézség miatt	6,00 %	0,00 %	0,00 %

Ezek az adatok, bár nem áll szándékomban az általánosítás, mégis figyelmeztetőek. Rávilágítanak arra, hogy a tanárképzésben a felvételi pályaalakmassági vizsgálatok központi irányítású eltörlése és a beszéd-készség mellékes vagy járulékos elemként való kezelése sajnos már érezteti hatását. *Szükség volna a pályaalakmassági vizsgálatok és követelmények újbóli életbeléptetésére* és addig is a *szervezettebb logopédiai korrekció általános és kötelező érvényű alkalmazására* a beszédhibás főiskolai hallgatók körében.

A 380 személy beszédére vonatkozó vizsgálati eredményeket három táblázatban ismertetem. Az *1. táblázatban* százalékos arányban bemutatva a vizsgált személyek beszédének értékelése során jól elkülöníthető a szép beszéd és a beszédhiba nélküli beszéd aránya. A hibás beszéd diagnosztizálása során a hibatípusok számát is ismertetem. Ezeknek százalékos megoszlása rávilágít arra, hogy a vizsgált populációban viszonylagosan kevés a beszédhiba nélkül beszélők száma.

A *2. táblázatban* a vizsgált személyek beszédtechnikai szempontú csoportosítását végeztem el. Feltűnően nagy az artikulációs pontatlanság és a hangsúlyozási és hanglejtési hibák száma.

A *3. táblázatban* a logopédiai korrekcióra szoruló vizsgált személyek beszédhibáinak típusait ismertetem. Hogy tovább ne növeljem a beszédhibákat bemutató csoportok számát, kénytelen voltam az első csoportban a *sziszegő és susogó* hangok hibáival a hangképzési hibákat együttesen ismertetni. A pöszeség és a hangképzési hibák mellett a beszédtempó zavara a legszámtottevőbb.

Összefoglalva megállapítható, hogy a beszédvizsgálat eredményei rávilágítanak olyan szociológiai, logopédiai, beszédpedagógiai és beszédművelési feladatokra, amelyeknek mielőbbi megoldására nagyon nagy szükség van.

A vizsgálat eredményei alapján szükséges rámutatnom a körültekintő felvételi szelekció fontosságára. Jó lenne, ha ennek szükségességét az Oktatási Minisztérium is fontolóra venné. Ezt a szándékot tükrözi intézkedési terve, amelynek határidős feladata a következő: „Kísérletet indítunk a kezdeti bevaláson alapuló, illetve a pályaalakmassági szempontokat is érvényesítő felvételi rendszer kialakítására.” Ezek a tervek ígéretesek és biztatóak.

LAVOTHÁNÉ JÁGER KATALIN

## ***A beszédművelés tantárgy az óvodapedagógus-képzésben***

### **1.**

A sárospataki tanítóképzőben 1971 óta van *óvóképzés*. A beszédművelés tantárgy az első időktől kezdve része volt a képzésnek. Mi, magyar szakos tanárok mindig fontos feladatunknak tartottuk felkészíteni tanítványainkat arra, hogy a tiszta, szép magyar beszéd birtokában neveljék az óvodás korú gyermekeket, mutassanak nekik *példát* a kifejező, helyes magyar beszédből.

Már a felvételi vizsga előtt az *alkalmassági vizsgán* törekszünk kiszűrni a beszédhibás jelentkezőket. Ez sajnos nem minden esetben sikerül, vannak beszédhibás tanítójelöltjeink, de az a tapasztalatunk, hogy az óvodapedagógus hallgatók között ritkán akad beszédhibás.

Az 1980-as években elég sok olyan hallgatónk volt, akik középiskolai tanulmányaikat óvónőképző szakközépiskolában végezték. Ők már a középiskolában foglalkoztak beszédműveléssel. Az utóbbi években diákjaink általános gimnáziumokból érkeznek, így több feladatunk van a beszédművelés órákon.

### **2.**

*Tananyagunk* elméleti és gyakorlati ismeretekből áll, a kettő szintézisét kell megteremtelnünk, de hangsúlyozzuk a gyakorlati ismeretek fontosságát.

A hallgatók megismerkednek a verbális kommunikáció technikai alapjaival. Elsajátítják a helyesejtést, ehhez légzéstechnikai, lazító gyakorlatokat – beszédleghzés, beszédhangadás –, valamint artikulációs gyakorlatokat végzünk (ajakartikuláció, hangkapcsolat-gyakorlatok). Beszédrítmus, időtartam-gyakorlatok végzésére is felkészítjük hallgatóinkat.

Tanulmányozzuk a hangtant, a magánhangzók és mássalhangzók képzését, ami a 3-7 éves korú gyermekek hangképzése, beszédfejlődése szempontjából is fontos.

Vizsgáljuk a beszédhibákat, beszédzavarokat: a hangképzés hibáit (pöszesség, selypesség, raccsolás, orrhangzós beszéd). Az élettani pöszesség a 3-5 éves gyermek beszédének jellemzője, tehát még nem tekinthető hibának. A beszéd ritmusának zavarai: a hadarás, a dadogás, a pattogás. Az egyszerűbb, kisebb mértékű hibák javításához a szakirodalomból rendelkezésünkre álló feladatokból válogatunk. A súlyosabb hibák javításával a logopédus foglalkozik.

Vizsgáljuk a mondat- és szövegfonetikai eszközöket (hangmagasság, hangfekvés, dallam, hangsúly, hangerő, szünet, tempó, ritmus, hangszín, hangszínváltás). Megbeszéljük, mit és hogyan emelhetünk ki a szövegből, a mondatokból; a mondatok nyitását, zárását, egybefogását, a fokozást stb.

Fontosnak tartjuk a *mesék* olvasását, mondásukat, a *gyermekversek*, mondókák, találós kérdések előadását.

Foglalkozunk a beszéd nem verbális jeleivel, amelyeknek fontos szerepük van az óvodai nevelőmunka minden területén. Ezek a tekintet, a mimika, a mozgásos kommunikáció, a gesztusok, a testtartás, a térközszabályozás. Fontosnak tartjuk a csend szerepét is az óvoda életében. Mikor és milyen mértékben használhatjuk a nem verbális kommunikációs eszközöket az óvodapedagógus munkavégzése során, a mesemondás, mondókázás közben? Mindezen eszközök használatát gyakorolják a hallgatók mind a szemináriumokon, mind az óvodai gyakorlat során.

### 3.

Az óvodában fontos, hogy az óvodapedagógus kifejezően, kellő átéléssel, beleéléssel adja elő a meséket, helyesen, szépen mondjon gyermekverseket. *Előadása* legyen élményszerű, s a gyermekeknek is nyújtson élményt, adjanak örömforrást a gyermekirodalmi alkotások. A kicsinyek csillogó szemekkel, tágra nyílt ajkakkal hallgatják, annál is inkább, mivel a családokban egyre ritkább a mesemondás, a versolvasás pedig még kevésbé fordul elő.

E fontos feladat megvalósításának a sikeres előkészítéséhez az első félévben meséket, verseket olvastatunk diákjainkkal; majd a második fél-

évben mindenkinek önállóan kell előadni egy-egy magyar népmesét, mondókákat és gyermekverseket. Az első félévben még kisebb a félelem a felolvasás előtt, a szabad előadás nagyobb izgalommal tölti el a hallgatókat. Mindenki értékeli a teljesítményét, a csoport is elemzi a hallgatótársak „produkcióját”; a fejlődés elősegítéséhez hasznos tanácsokat adnak (mire kell jobban ügyelni, hol legyen halkabb, hangosabb stb.) Az a tapasztalatunk, hogy az óvodapedagógus-hallgatók többsége tisztán beszél, beszédtempójuk általában megfelelő. (Közöttük ritkán akad hadaró).

A mesemondás során nagyon fontos a beleélés, a mesélő hang eltalálása, a megfelelő hangerő használata (lágy hangindítás, halk kezdés; a figyelem felkeltése; a párbeszédes részek kiemelése; a szereplők hangjának megkülönböztetése – ez általában jól megy –; a hatásszünetek betartása). A szünettartást a megfelelő helyeken gyakorolni kell diákjainknak (pl. a bevezetés után, a tetőpont előtt).

A szóvégek, a toldalékok elnyelése kezd általánossá válni; e hibák elkerülésére felhívjuk tanítványaink figyelmét.

Gyakran éneklő hanglejtéssel olvasnak, beszélnek, hibás a kérdő mondatok dallamvezetése. Sajnos előfordul, hogy többszöri javítás után is helytelen, mivel már beidegződött a rossz. (A kereskedelmi rádiók műsorvezetőinek negatív példája: az angolos hanglejtés terjedése, éneklés.) A kisgyermek egy része is éneklő hanglejtéssel köszön, énekelve mond verset. Jó minta alapján ez elkerülhető.

Míg tanítójelöltjeink a versolvasásban, a versmondásban sietnek, alig tartanak szünetet, az enjambement-re szinte egyáltalán nem figyelnek, addig az óvodapedagógus-jelöltek jobb versolvasók és -mondók; bár természetesen az ő előadásukban is előfordulnak hibák, amelyekre felhívjuk a figyelmüket. A versmondás után szintén értékeliük a hallgatók teljesítményét: mi volt jó – pl. a hangulat érzékeltetése, a költemény nyugalmának a visszaadása. Beszélünk a hibákról, a fejlesztési feladatokról, a javítanivalókról (sietés, monoton előadás, szintelen hang). Tanácsokat kapnak a hallgatók: hogyan lehetne legközelebb kifejezőbben, szebben előadni a művet.

A diákok többsége igyekszik megfogadni a jó tanácsokat. Javítják hibáikat, fejlesztik előadásukat, mese-, gyermekversmondásukat.

Főiskolánkon minden évben megszervezzük a szép magyar beszéd és a mesemondó versenyt. Mindkét versenyen részt vesznek az óvodapedagógus hallgatók is. A mesemondó versenyen nagyobb az aktivitásuk. A versenyek jó lehetőséget nyújtanak a közönség, a hallgatótársak előtti fellépés gyakorlására.

A munkába fektetett energiánk általában eredményre vezet.

#### 4.

Végezetül következzen egy rövid feladatsor a beszédművelési blokk gyakorlatainak végzéséhez:

- *Helyesejtési* gyakorlatok: lazító gyakorlattal kezdünk (a váll leengedése, felhúzása, fejkörzés)
- *Légzőgyakorlat*: kifújuk a levegőt, beszív, tart.
- *Hangadási* gyakorlat: az f hang hangoztatása 10 másodpercig stb.
- *Ajakartikulációs* gyakorlat az ö, ő hang helyes ejtése (szösz, köszönöm, őz, ősz, főz...)
- *Gyorsasági* gyakorlat: Répa, retek, mogoró...
- *Ritmussyakorlat*: Cini-cini muzsika, Táncol a kis Zsuzsika. A feladatot mozgással, tapssal, kopogással is összekapcsoljuk. Tapsoljátok ki a neveket: Máté: tá-tá; Kati: ti-ti stb. Lépdeljünk a nevekre! (Mária, Marika, László.)
- *Mondóka* vagy gyermekvers közös elmondása középhangerővel. Énekkal, mozgással kísért játékos mondóka (Zsipp-zsupp, kender zsupp...)

### FELHASZNÁLHATÓ IRODALOM

A beszédművelés órákon régebben *Hernádi Sándor*: Beszédművelés jegyzetét használtuk. (Tankönyvkiadó, Bp., 1976.) Jelenleg *Fercsik Erzsébet* és *Raátz Judit*: Kommunikáció szóban és írásban című jegyzetét használjuk. (Krónika Nova Kiadó. Bp., 1997.) – A különböző beszédművelési gyakorlatokhoz segédanyagok találhatóak a NYIK 1. o. Feladatgyűjteményben, amelynek feladatait más szempontok alapján is használhatjuk az óvodapedagógus hallgatókkal, pl. az Ess, eső, ess magyar népköltést a hangsúly gyakorlására. A feladatgyűjtemény alkotó szerkesztője: *Zsolnai József*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Átdolgozott kiadás. Bp., 1999. – Az anyanyelvi nevelés módszerei (ált. isk. 1-4. o.) című jegyzet egyik fejezete a beszédtevékenység fejlesztéséhez nyújt segítséget (186-226. o.) Szerkesztője: *Kernya Róza*. Kaposvár, 1996. – *Fekete László*: Beszédművelési gyakorlatok és irányításuk Móra, Bp., é. n. – *Hernádi Sándor*: Újfajta beszédnevelő gyakorlatok Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 1995. – *Montágh Imre*: Nyelvművelés: a beszéd művészete. Múzsák, Bp., 1993. – *Montágh Imre*: Mondjam vagy mutassam? Szó, hang, gesztus. Móra, Bp., 1985. – *Montágh Imre*: Mondd ki szépen! Bp. Móra. 1987. – Ezek mellett saját gyűjtésünket, példatárunkat is használjuk a szemináriumokon.



KOVÁTS DÁNIEL

## ***Anyanyelvi versenyek a beszédművelés szolgálatában***

1. A közoktatásban és a nevelőképzésben kibontakozó anyanyelvi versenyeket két alapmotívum élte: egy általánosabb, amely a nemzeti örökség gondozásával függ össze, és egy gyakorlati, amely az ifjúság nyelvi kultúrájának gyarapítását célozza meg. Előzményüket Kodály Zoltánnak 1937-ben az Eötvös Collegiumban és 1938-ban a rádióban elhangzott riadója keltette életre. Kodály megszólalásával egyrészt „egy eljövendő nagy magyar kultúra ideálját” szolgálta, amely „beszédkultúra nélkül el nem érhető”, másrészt kiejtésünk romlásának kívánt véget vetni. Felhívása nyomán tartották meg 1939-ben, 1940-ben és 1941-ben a budapesti egyetemen az első kiejtési versenyeket.

Két évtizeddel később a megváltozott társadalmi közegben Péchy Blanka emelte föl szavát „az általános beszédkultúra megteremtése” érdekében, mivel a beszédet időszerű közügynek tekintette. Az 1960-ban általa létesített Kazinczy-alapítvány célja „elsősorban, hogy a magyar nyelv műveltség ápolása érdekében a szép magyar beszédre serkentsen színművészeket és rádió-, televízió-szereplőket, akiknek szava nap nap után eljut a magyar emberek millióihoz, s ily módon az egész magyar nép beszédét alakítja”, de nem kevésbé fontos „hogy ugyanerre serkentsse a magyar tanulói ifjúságot is”. A művésznő úgy látta: „Ha a történelmi megpróbáltatások évszázadai során magát a magyar szót kellett megvédeni, most – a békés alkotás idején – hangzásának épségét, ejtésének tisztaságát, színeinek árnyalatait kell védelmezni”.

Az első Kazinczy-díjakat értelemszerűen színművészeknek, rádióbe mondóknak ítélték (1963: Makay Margit, 1964: Körmendy László, 1967: Ráday Imre, 1968: Pálos György), 1970-ben azonban két tanár (Kádár Géza és Z. Szabó László) is megkapta ezt a szép elismerést a középiskolai

kiejtési versenyek sikeres rendezéséért. 1965-ben ugyanis meghirdették a Művelődésügyi Közlönyben a szép magyar beszéd versenyét a középiskolások számára: „Kazinczy-érmét kap a helyes magyar kiejtés országos versenyében legjobb eredményt elért húsz középiskolás tanuló”. Őket az első években hangszalagon beküldött felolvasásuk értékelése után választották ki. A résztvevők köre fokozatosan bővült; 1977 óta a gimnazisták és a szakképző iskolák két kategóriájában 30 versenyző nyerheti el a Kazinczy érmét a győri Kazinczy Ferenc Gimnázium által rendezett döntőn, 1987-ben pedig az országhatáron túli magyar iskolák tanulói is bekapcsolódtak a Kazinczyról elnevezett versenybe. A pedagógusjelöltek az 1973-ban Pécsen rendezett kiejtési verseny óta ugyancsak évről évre találkoznak az értő és értető felolvasásokon alapuló megmérettetésen. 1978 óta a legszebben beszélő általános iskolásokat Kazinczy-jelvényvel tüntetik ki; ők néhány éve Balatonbogláron és Kisújszálláson mérik össze teljesítményüket.

Az írott szöveg hangosításán alapuló Kazinczy-versenyek mellé 1973 óta a középfokú iskolák tanulóinak részvételével kibontakozott a nyelvhasználati képességeket próbára tevő „Édes anyanyelvünk” versenyforma, amelynek döntőire Sátoraljaújhelyen kerül sor. Ennek első fordulója a grammatikai, stilisztikai, szókészlet, helyesírási felkészültséget, a nyelvi eszközök alkalmazásának készségi szintjét méri feladatlap útján. Az értékelés során ennél kétszerre többet nyom a latban a második, a szóbeli forduló, egy háromperces beszédmű megalkotásának és előadásának minősége. Hasonló célú, de magasabb követelményeket támasztó próbatétel a főiskolások és egyetemisták körében immáron három év óta megrendezett, Kossuth Lajosról elnevezett retorikai verseny.

A gyulai Implom József középiskolás helyesírási verseny több mint egy évtizedes múltra tekint vissza, mára népszerű lett a diákság körében, akárcsak a Szolnokon 25 éve sorra kerülő általános iskolai Verseghy Ferenc nyelvvelő verseny. Egerben évről évre megrendezik a pedagógusjelöltek helyesírási versenyét. 1994 óta egyre vonzóbb a 8. osztályos általános iskolások Celldömölkön sorra kerülő, Kresznerics Ferenc nevét viselő országos anyanyelvi versenye, szinte az egész Kárpát-medencére kiterjed az ELTE mai magyar nyelvi tanszéke által 1998 óta szervezett helyesírási versenynek a hatása.

E versenymozgalmak gyors elterjedését, fennmaradását több tényező segítette. A Kazinczy-alapítvány a maga erkölcsi és anyagi támogatásával rangot adott az anyanyelvi versenyeknek, a tanárok felismerték ezek nevelőerejét, az ifjúság pedig szívesen él a vetélkedés formájában való megmérettetéssel. Az alapítványt létrehozó Péchy Blanka és a gondozást vállaló oktatási minisztérium előtt széles alapokon nyugvó, az ifjúság tömegeit megmozgató mozgalom képe lebegett. A gyakorlatban azonban a legjobbak versenyévé lett valamennyi forma; nem rendezik meg mindent az évfolyami vagy iskolai szintű válogatókat, a tanárok a tanulási folyamat során fölismert tehetségeket emelik ki, hogy velük külön foglalkozva szorgos munkával készítsék elő az országos sikert. A versenynek így is erős a lendítő ereje, mert tanárban és diákban egyaránt tudatosítja a szépen szólás igényét.

**2. A vetélkedésből – több tényező egymást erősítő hatása nyomán – mégis mozgalom lett, amely nem egyetlen alkalomhoz, nem csupán a versenyekhez kötődik. Az a gondolati tartalom, amely Kodály Zoltánt, Péchy Blankát és másokat megszólalásra készítetett, egyre határozottabban tért hódított. A tudomány képviselői szükségét érezték, hogy a magyar kiejtés elméleti alapjaival behatóbban foglalkozzanak, s az Egerben 1965-ben rendezett kiejtési konferencia ehhez programot, lendületet adott. Bárczi Géza így fogalmazta meg akkor a meggyőződését: „mindenkitől, aki a nemzet nevelője, tanár, tanító, színész, ismeretterjesztő – mert mindezek a nemzet nevelői –, de mindenkitől, aki a nyilvánosság előtt szót kér, meg lehet kívánni, hogy irodalmi nyelvünkhöz méltó, egységesen szabályozott, szép magyar kiejtéssel beszéljen.” A konferencia határozatai között olvashatjuk az ajánlást: „célszerűnek és fontosnak látja az iskolai kiejtési versenyek megszervezését, minél több iskolára való kiterjesztését, és a televízió népszerűsítő hatásának és egyéb lehetőségek felhasználásának országos méretűvé való fejlesztését”. Ugyanebben az évben Deme László a Magyar Nyelvőr hasábjain szakmai segítséget adott a versenyre készülőknek „A Kazinczy-érmek és a helyes magyar kiejtés kérdései” című tanulmányával.**

A konferenciával és a versenymozgalommal összefüggésben fellelő a kutató munka az elméleti és a kísérleti fonetikában. Hasznos

együttműködés bontakozott ki: a tudósok tanulmányozzák a versenyek hangfelvételeit, a versenyre készülők pedig hasznosíthatják az ezekből leszűrt szakmai tanulságokat. Talán nem is értékeljük eléggé azt a tényt, hogy az anyanyelvi versenyeket milyen értékes és rendszeres elemző tevékenység kíséri. Nemcsak arra gondolok, hogy a szaksajtóban az országos versenyekről értékelések jelennek meg, hanem az átfogóbb áttekintésekre, a folyamatok megfigyelésére is. A legrangosabb bizonyíték erre az Eötvös Loránd Tudományegyetem fonetikai tanszékének Bolla Kálmán szerkesztésében megjelenő kiadványsorozata, az Egyetemi Fonetikai Füzetek, amelynek 2001-ben már a 31. kötete készült el, és amely a megjelenés lehetőségét nagyrészt a Kazinczy-versenynek köszönheti. 1988-ban megjelent első darabja szakmai segédlet és útmutató volt a pedagógusjelöltek országos Kazinczy-versenyéhez, s azóta e füzetekben rendre elemzik a szép magyar beszéd versenyének országos döntőit, a résztvevők teljesítményét; elméleti és gyakorlati következtetéseket vonnak le a beszédre, a szövegek értő tolmácsolására vonatkozóan. A középiskolások győri és sátoraljaújhelyi versenyeiről is kiadnak értékelő tanulmányokat, amelyek a további felkészüléshez közvetlen segítséget adnak. Z. Szabó László és Wacha Imre két munkája kiemelkedik ezek közül: A Kazinczy-versenyek története (Győr, 1978), A Kazinczy-versenyek huszonöt éve (Győr, 1991), de igen hasznos tanulságok olvashatók az újabb kiadványokban: „Mondd, és én hallom...” A középiskolások győri Kazinczy-versenyei (Győr, 2000), A nemzeti szeretet kapcsa. Az Édes anyanyelvünk verseny 25 éve (Sátoraljaújhely, 1997), „Oh, értsd is a szót” Az Édes anyanyelvünk verseny 30 éve. (Sátoraljaújhely, 2002). A gyulai helyesírási verseny szervezői Nagy L. János szerkesztésében teszik közzé tapasztalataikat. Rendszeresen szerepel a versenyek kérdésköre az egrí (korábban nyíregyházi) országos anyanyelv-tanítási napok programja keretében is.

A beszédművelő mozgalom a versenysorozatok és a szakmai elemzések mellett tágabb körben is kifejti hatását, vagyis a szép magyar beszéd ügye nem egyetlen, adott alkalomhoz kapcsolódik. Z. Szabó Lászlót idézem: „Abban a pillanatban, amikor pár év eltelte után kiderült, hogy a nyelvművelésnek ez egyik lehetséges serkentője, segítője, magához vonzott mindenkit, akiknek a nemzeti nyelv őrzésének az ügye több

volt az egyszerű törődés dolgánál, akik a nyelv mögött a nemzeti lét alapvető kérdései megoldásának lehetőségét is megéreztek. Mozgalommá épp azáltal lett, hogy sokuk közös tennivalót képzeltek mögé, hogy sokan a teendőt és a megvalósítandó célt elfogadva, e közös munkára szövetkeztek. Kissé fellengzősen szólva elmondhatjuk, hogy az együtt gondolkodók lelki szövetségét teremtették meg”.

Nem sokkal azután, hogy 1976 tavaszán Péchy Blanka és Deme László elindította „Beszélni nehéz!” című rádióműsorát, az általános és középiskolákban és néhány pedagógusképző főiskolán egymás után alakultak meg a beszédművelő körök. Rendszeres találkozóik, a körvezetők 1987 óta évente megszervezett módszertani táborai, továbbá a Győrben, Csongrádon, Békéstarhoson, Balatonbogláron és több más helyen nyaranta tartott ifjúsági táborok rendszeres alkalmai a beszédművelésnek.

1989 áprilisában – a Hazafias Népfront 1981 óta működő beszéd- és magatartáskultúra bizottságából kinőve – megalakult az Anyanyelvápolók Szövetsége, amelynek célja (ismét Z. Szabó Lászlót idézem) az anyanyelv ápolása és védelme, „mivel a beszéd- és magatartáskultúránk megromlott, a társas kapcsolatok és az emberi érintkezésformák eltorzultak”. Vagyis nem purista nyelvévédő harcra, hanem a beszédmagatartás humanizálására szövetkeztek az alapítók. A szövetség tevékeny ifjúsági tagozata az anyanyelvi versenyekre készül, azokon résztvevői fiatalok népes seregéből verbuválódott.

A pedagógusjelöltek 28 éves múlttal rendelkező Kazinczy-versenye figyelemre méltó eredményeket hozott. Igaz – bizonyos jelek szerint – az intézményi szintéren a versenyre készülőök száma csökkent, az országos versenyre jutók teljesítménye azonban határozottan javult. Ebben az elméleti alapok tisztázásának és az egyre eredményesebb gyakorlati felkészülésnek a hatását láthatjuk. Tisztázódtak a szövegválasztás szempontjai, s az előadók eljutottak a kiejtés tisztaságától, a hangsúlyozás és más mondatfonetikai eszközök tudatos alkalmazásán át a teljes szöveg értő és értető tolmácsolásáig. Ha figyelembe vesszük, hogy egy-egy versenyző megszólalásában a diáktársak önkéntes csoportjának, oktatók és tanszékek segítőkészségének hatása tükröződik, akkor egyáltalán nem szabad az eredményeket alábecsülnünk. A hallgatóság elé kiálló fiatalok a szép előadás mellett személyiségükkel is hatnak Tudják jól, melyek a be-

szédmagatartás illő normái, miképp nyerjék meg a közönség rokonszenvét, hogyan tehetik hitelessé a szöveg alkotójának a mondanivalóját, valamint a maguk előadói személyiségét, milyen módon éreztethetik a beszédpartner(ek) iránti tiszteletet. Azok a tanárok, akik, a versenyekre való felkészítésben közreműködnek, meg vannak győződve róla, hogy ezáltal gazdagítják tanítványaik személyiségét. Többek között azzal, hogy megnyitják a beszéd, a nyelvi kifejezés gazdag tárházát, bemutatják lehetőségeit, az árnyalatok szerepét és hatását. S a mindennapi kommunikáció eszköztárának fejlesztésén túl az irodalomértéshez, mások gondolatainak megértéséhez segítik őket hozzá.

Deme László a Magyar Nyelvőrben közölt „Anyanyelvi mozgalmaink és morális hozamuk” című írásában joggal állapíthatta meg: már régóta nem csupán a „helyes kiejtés, szép magyar beszéd” elsajátítását segítik e versenyek és a csatlakozó munkaformák az ifjúság körében, nemcsak nyelvápolásra serkentik őket, hanem „(eleinte talán öntudatlanul, de később egyre tudatosabban) etikai érzékük, esztétikai igényük, közösségi érzésük és morális fejlődésük alakulását is egyértelműen pozitív irányba” terelte.

**3.** Az anyanyelvi versenyek résztvevői szövegeik által találkoznak a magyar nyelv művelőivel, jeles alkotóival, átélik tehát a kulturális hagyományt. Azáltal pedig, hogy a versenytársak beszédéből meghallják a magyar nyelvterület különböző tájainak jellegzetes hangszíneit, szinkrón nyelvi tudatuk lesz gazdagabb.

Kazinczy Ferenc 1808-ban vetette papírra meggyőződését: „A hazai nyelv a nemzeti szeretetnek legszorosb kapcsa még azoknál is, kiknek nemzetek különböző részekre szaggattatott...” Ő akkor Magyarország és Erdély közigazgatási különállására gondolt. Nem sejtette, hogy nemzetünk a XX. században sokkal több részre szaggattatik. Talán nem kell részleteznem: mai viszonyaink között milyen fontos minden kapocs a nemzetrészek megmaradása, felvirágzása szempontjából. Nagy-nagy öröm, hogy anyanyelvi versenyek történetében egyre erősödhet az összetartó erő.

A *hazai nyelv* a kapocs, mondta akkor Kazinczy. Mi ma így mondjuk: a közös *anyanyelv*. Van ilyen? Föl kell tenni ezt a kissé szomorú kérdést,

mert a nyelvészek körében néhányan tagadóan válaszolnak rá. Ez a magatartás megbéníthatja a nyelv- és beszédművelést, versenyünket, sőt bizonyos mértékben a teljes anyanyelvi nevelést is.

A helyzetet röviden összefoglalva: van a modern nyelvészetnek egy olyan hajtása, amely túlhaladottnak tekinti a Saussure-féle strukturalizmus által bevezetett *langue* fogalmát, a beszédnek a kollektív tudatban létező válfaját, amelyhez az anyanyelvi beszélő igazodik, amikor megalakítja közleményét. A korábban általánossá lett felfogás szerint ugyanis az egyén a homogén közös nyelvhez kényszerül igazodni, nem változtathat azon. Az 1970-es évek végétől erősödik az a nézet, hogy a nyelvközösség tagjai nem ezt a homogén közös nyelvet, hanem annak egyik változatát sajátítják el, amelybe beleszületnek. Ebből bontakozik ki az a következtetés, amely szerint egyedül az anyanyelvjárás a hiteles, s senki sem tudja megmondani – főként: senki sem írhatja elő –, hogy ennek határain túl mi a szép, hogy melyik nyelvváltozat a követendő beszédminta.

A gyakorlatban mégis kialakul valamilyen közmegegyezés abban, mit tekintünk szép magyar beszédnek. Elismerjük az édesanyai nyelvek egyenrangúságát, de ez nem jelentheti a teljes lemondást az édes anyanyelv közös kincséről. Alkalmam volt részt venni az anyanyelvi versenyek területi elődöntőin Kolozsvárott, Kassán, Óbecsén, Szegeden, Szikszón s magyarok lakta több más vidéken. Sehol sem támadt konfliktus abból, hogy a versenyben és annak értékelésben más-más anyanyelvjáráson nevelkedett egyének vettek részt. A tények azt igazolják, hogy a beszédteljesítmény minősítése során képesek vagyunk egyaránt figyelni a közösségi hagyományokra, a norma követésére és az egyéni nyelvhasználatra is.

Az anyanyelvi versenyek népszerűek mind a magyartanárok, mind az ifjúság körében. Hasznát abban látják, hogy tudatosít bizonyos követelményeket, hogy valódi teljesítményt mér, és hogy jutalmaz meg ösztönöz. Amikor huszonötödször rendezték meg Győrben a Kazinczy-versenyt, annak nagy hatású szervezője, Z. Szabó László így nyilatkozott: „A negyedszázad pedig igazolás. Bizonyítéka annak, hogyha egy nemes törekvés rendíthetetlen és elszánt hűséggel akar szolgálni egy közös ügyet, akkor az diadalra viheto, eljuthat a célig vagy legalábbis a cél közelébe. Persze szolgálattelvők is kellene hozzá, akik szívós konoksággal képesek életü-

ket is rászánni erre a szolgálatra. A negyedszázad azzal a reménységgel biztathat, hogy a mozgalom tovább él mindaddig, amíg akad magyar-tanár, aki az anyanyelv művelésére neveli a mindenkori ifjúságot.”

E vélemény megfogalmazása óta több mint tíz év telt el; túl vagyunk a 36. győri, a 30. sátoraljaújhelyi országos döntőn, a pedagógusjelöltek Kazinczy-versenye is 30. évébe lépett. Egy emberöltő tanulságait hasznosítva bizakodva nézhetünk az anyanyelvi versenyek jövője elé.



ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA

## ***A kiejtés tanítása és a szociolingvisztika***

*Múlt-ízű, kedves dallamos szavak –  
öröm szívemnek újra hallani.  
Mik csengenek bennük, mik szólanak?  
Falum rég-hallott harangjai?  
(Áprily Lajos: Tájszólás)*

*Milyen kiejtést tanítsunk?* A kérdés és a rá adható válasz összhangban kíván lenni Péntek János *Milyen magyar nyelvet tanítsunk?* című tanulmányával, mely a *Magyartanítás* 2001/5. számában jelent meg. Természetesen, a köznyelvi kiejtést kell tanítanunk, mert ezt kívánja a tanítvány társadalmi – másodlagos és harmadlagos – szocializációs érdeke, s a köznyelvet közvetítő tankönyvek, valamint az irodalom. A köznyelvi kiejtést közvetítő médiák környezetében nem is tehetünk mást. Tudomásul kell azonban vennünk, hogy a tanulóknak több mint a fele nyelvjárást vagy regionális köznyelvet beszél, mivel ezt sajátította el elsődleges szocializációja során. Ezt a tényt az iskolának figyelembe kell vennie. Az anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig című módszertanban többek között ez olvasható: „Mindenekelőtt azt jegyezzük meg, hogy a nyelvjárási ejtés nem hiba, hanem megőrzendő régiség; nem szabad szégyellni a tájnyelvet, inkább büszkének kell lennünk rá. A nyelvjárásban beszélő emberek tulajdonképpen kettősnyelvűek, diglottak (a szociolingvisztika a diglosszia, azaz kettősnyelvűség terminust használja). A nyelvjárást otthon, a családban beszéljük, az iskolában és a munkahelyen pedig a köznyelvet, vagy a köznyelvnek nyelvjárási elemekkel színezett változatát, a regionális köznyelvet. A pedagógus is ezt a nyelvváltozatot használja, ha a környékről származik. Ha nem, akkor legyen a gyerekekkel türelmes, ne akarja őket egyik napról a másikra leszoktatni a tájnyelvről, az artikulációs bázist nem lehet egyik napról a másikra meg-

változtatni. Azt magyarázza el a gyerekeknek, hogy szüleik, nagyszüleik beszéde is szép, csak más, mint a köznyelv".<sup>1</sup> Az anyanyelvjárást egyébként nem is lehet elfelejteni, háttérbe szorulhat, de bármikor felidéződhet, elsősorban a környezet hatására.

Kiss Jenő *A magyar dialektológia* című egyetemi tankönyvben nyomatékosan, több fejezetben felhívja a figyelmet a nyelvjárások megőrzésére.<sup>2</sup> Azt hangsúlyozza egyrészt, hogy nyelvjárásból felkészületlen tanárok-tanítók nem taníthatnának az iskolákban, másrészt pedig egy kontrasztív szemléletű, a nyelvjárást megtartó, nem pedig kiszorító tanítás volna kívánatos. Természetesen, a tanulókat a köznyelvre szerinte is meg kell tanítani, mert ezt kívánja saját személyes érdekük.

Az ismertetett helyzethez két megjegyzés kívánkozik.

a) A köznyelv kialakulása mindenütt szoros kapcsolatban van az írásbeliséggel. Arról van szó, hogy az egységesített írás hat a kiejtésre (ennek a kérdésnek óriási a szakirodalma).<sup>3</sup> A tankönyvirodalom a népoktatás bevezetése után, vagyis 1868 után fejthette ki igazán hatását, ez a tankönyvirodalom pedig a köznyelven készült. Nem ismerek például nyelvjárásban íródott ábécét. A zárt *ë* sorsa is 1868 után pecsételődött meg, tudniillik a legnépszerűbb tankönyvszerzők – Gönczy Pál, Árvai József, Nagy László, Dóczy Gedeon – az északkeleti nyelvjárásról származtak, anyanyelvjárásukban nem lehetett meg a zárt *ë*.<sup>4</sup> Simonyi már hiába vette fel tankönyveibe a zárt *ë*-t, nem tudta megőrizni és megőriztetni.

Hogyan nyilatkoznak a beszélt nyelvről régi tudósaink? Igaz, hogy a David Crystal-féle enciklopédia magyar fordítása szerint hazánkban a nyelvészet egyetemi oktatása csak az 1960-as években kezdődött, következőképpen a fordító szerint a hazai nyelvtudomány az 1960-as években keletkezett, de ha nagyon igyekszünk, fellelhetünk azért néhány lelkes amatőrt, illetőleg laikust, azaz laymant, ahogyan a tengerentúlról importált kifejezőkészlet sugallja.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Adamikné 2001, 309–310, hasonlóan 39–40.

<sup>2</sup> Kiss 2001, 14–16, 145–156.

<sup>3</sup> Legutóbb Benczik Vilmos adott róla több nyelvre kiterjedő áttekintést (Benczik 2002).

<sup>4</sup> Adamikné 1990, 119.; 2001, 95.

<sup>5</sup> Crystal, 1998, 513.

Simonyi Zsigmond nemcsak a korabeli nyelvtudománynak, hanem a korabeli tankönyvírásnak is meghatározó egyénisége volt. Ő volt az, aki egyszer s mindenkorra kijelentette, hogy a nyelvjárásokat üldözni nem szabad, ellenkezőleg óvni kell őket, mert megőrzendő régiségek, a köznyelv kiapadhatatlan forrásai. Tanítása bekerült a mindenkori módszertanokba, s belőlük a tanítóság-tanárság tudatába. Gondoljunk csak arra az egyetlen tényre, hogy folklórunk egyik klasszikus alkotása, Kiss Áron Magyar gyermekjáték-gyűjteménye (1891) a magyar tanítóság áldozatos gyűjtőmunkáján alapul. Vagy gondoljunk arra, hogy az 1880-as években kerültek be a tankönyvekbe a magyar népmesék, mondák és legendák. Az egész korszakot lelkes gyűjtőszervevény hatotta át. Egyébként is a magyar beszélők nagy részét valamely nyelvjárás vagy a nyelvjárásosság kisebb-nagyobb foka jellemezte, s a főváros beszéde még nem volt annyira szürke, mint manapság. Hogyan ír minderről maga Simonyi? „A műveltek beszédében, nevezetesen műveltségünknek gócpontjain, például a főváros társadalmi és tudományos köreiben, még történik bizonyos kiegyenlítés, kölcsönös alkalmazkodás, úgyhogy a művelt közönség félig öntudatlan, félig tudatosan találkozik bizonyos átlagos kiejtésben, szóhasználatban, mondatszerkezetben. De már ezekben a körökben is találunk, ha figyelünk, különbségeket. Az egyik *erről*, a másik *árúl*, a harmadik *amarrul* beszél. Némelyek *vörös pöcsétviaszt csöpögtetnek levelükre*, mások *veres pecsétviaszt csepegtetnek*, ismét mások *vörös pęcésétviaszt csépęgtetnek levelőkre* (...) Feltűnőbb nyelvbeli különbségeket találunk már a vidéki városok társasköreiben. Kecskemét műveltjei közül már minden második így szólít meg: *Kérom szépen, kihő lögyön szöröncsém*. Az esztergomi jobb körökben elégszer hallhatod az itacizmust: *Ritka a szíp vınasszony*. A veszprémiekben: *le kő tennyi a köröszöt*, vagy *fő kő vennyi* stb. (...) De legnagyobb különbségeket találunk a nép nyelvében, tehát ott, ahol a nyelv legtermészetesebben fejlődik s legkevésbé van kitéve külső hatásoknak.”<sup>6</sup> Simonyi leírása tökéletes felmérés kora nyelvállapotáról. Az olvasható ki belőle, hogy vannak nyelvjárásaink, s a köznyelv sem mentes hatásuktól, a regionális köznyelv még annyira sem. S ha ez volt az általános nyelvállapot, az iskola nem irthatta ki a 19. szá-

<sup>6</sup> Simonyi 1905, 136–138.

zadban a nyelvjárásokat, s nem irtotta ki a 20. században sem. Hogy irtotta volna ki mondjuk Kecskemét azon műveltebb tanítója, aki maga is azt mondta, hogy kihő lögyön szöröncsém?

Jól érzékelteti a nyelvállapotot Bródy Sándor *A tanítónő* című színdarabjának híres jelenete:

Flóra (...): Első osztály, mondjatok egy nevet!

Leányok: Esvány!

Flóra: Jó, legyen István. Tehát írni és olvasni fogok. I. (A mellékelt könyv szerint mutat, és a táblára felírja az „I”-t. A gyerekek utána ugyanazt a mozdulatot végezvén egész az utolsó N-ig.) Most egyszerre mind a betűt.

Leányok (húzva): Esvány.

Hogy ír erről a kérdésről Balassa József egy jó emberöltővel később? „Szóltunk már arról, hogy a magyar nyelvterületen nem egyformán beszélnek a magyar nyelvet. Nemcsak a szavakban van különbség az egyes vidékek nyelve között, hanem az egyes beszédhangok képzése és használata tekintetében is nagy eltéréseket tapasztalunk. De ezek a különbségek nem olyan nagyok, hogy a kölcsönös megértést megnehezítsék. az úgynevezett művelt kiejtés arra törekszik, hogy eltüntesse a tájnyelvi ejtésmód sajátosságait és ezt bizonyos mértékben el is kell érnie. De senki sem vetkezheti le teljesen szülőföldje nyelvjárásának kiejtésbeli sajátosságait, hacsak nagyon fiatal korban el nem szakadt onnan. Nem is szükséges, hogy a mindennapi beszédben teljesen szabadulni akarjunk nyelvjárásunktól. Általában meg is becsülik, ha iskolázott ember beszédén megérzik egy kissé a jóízű dunántúli, alföldi vagy székely kiejtés. Azt is tapasztaljuk, hogy ugyanazon egyén beszédmódja sem mindig egyforma. Mindenki sokkal jobban ragaszkodik nyelvjárása ejtésmódjához, ha ugyanazon a vidéken él hasonlóan beszélő társak között, mint ha más vidékre kerülve, másféle beszédmód hatása alá jutott. Másképp beszél nyilvános szereplés alkalmával, szószéken vagy az előadó asztalnál. Ilyenkor sokkal inkább igyekszik szabadulni nyelvjárásának sajátosságaitól és alkalmazkodik az irodalmi kiejtéshez.”<sup>7</sup> Arról ír, hogy az irodalmi kiejtést – így nevezi – tanítják az alsóbb és felsőbb iskolákban. Köznyelvi kiejtés pedig nem alakult ki, s ennek az lehet az oka, hogy a nyelvjárások között

<sup>7</sup> Balassa 1948, 82–83.

nincsenek olyan nagy különbségek, mint másutt. „De mégis szükséges volna az irodalmi kiejtés alapelveinek legalább olyan megállapítása, mint amilyen a helyesírást szabályozza” – teszi hozzá.

Hogyan nyilatkoznak a beszélt nyelvről az oktatásügy emberei? A népoktatási törvény utáni 19. századi nyelvtanokat átvizsgálva, megállapítható, hogy – egy kivételével – nincsen bennük elítélő megjegyzés a nyelvjárásokkal kapcsolatban. Az egyetlen kivétel Gergely Lajosnak 1872-ben kiadott nyelvtana. Ilyen feladatokat találunk benne:

„lú, óma, Están ... Helyesen van-e leírva? Hogyan kell kiigazítani? Írjon minden gyermek öt, tíz vagy tizenöt rossz szót arról a tájról, amelyen lakik vagy amely tájat a legjobban ismer. Hogy kell aztán kijavítanunk? Hogyan híják némely tájon használatban lévő elromlott beszédet? (Tájbeszédnek.) Szabad-e nekünk a tájszólás szerint beszélnünk?”

A lábjegyzetben megjegyzi ugyan, hogy a tanítónak nem szabad szigorúnak lennie. Az anyanyelvi tankönyvirodalom átvizsgálásakor nem ügyeltem kifejezetten a nyelvjárások\*szempontjára, de a kirívó példa szemet szúrt; s hogy nem figyeltem fel rá többször, az annak a jele, hogy az egész kérdéskör nem szerepel a tankönyvekben. Az azonban elmondható, hogy az olvasókönyvek tárgyilagosan és gazdagon, sok adattal ismertetik Magyarországi tájait és népeit.

1945 után Tompa József Magyar nyelvismeret című könyve adta meg az alaphangot. Ez a 230 oldalnyi anyanyelvi kisenciklopédia 1948-ban jelen meg az Új nevelés könyvtára című sorozatban, mégpedig az Állami Pedagógiai Főiskola neveléstudományi intézete gondozásában. A beszédkészség iskolai fejlesztése című fejezet ritkítottan szedett összefoglalása a következő: „Az általános iskola növendékeinek tehát meg kell ugyan tanulniuk a köznyelvet, de ebbe át kell menteniük eredeti nyelvjárásuk nem kirívó színeit is. Ezt a súlyos feladatot minden általános iskolai nevelőnek egyénileg kell megoldania, hogy az így keletkező nyelvi ötvözet aránya helyes legyen, a köznyelv felé közeledés pedig fokozatos.”<sup>8</sup> Nagyon érdekes az összefoglalás előtti indokolás.

„Helyesírásunk kétségtelenül a köznyelvi kiejtést veszi alapul, s a tankönyvek szövege is ezt a kiejtést követi. Tehát pl. az ízó vidékeken is meg

<sup>8</sup> Tompa 1948, 183.

kell tanulnia az iskolásgyermekeknek a köznyelvi éző kiejtésmodot, különben mindig kík-et (kék), níz-t (néz), kíp-et (kép) stb. ír, vagy nemcsak a kík-nek, níz-nek mondott szót írja kék-nek, néz-nek, hanem a színes, híres helyett is szénes-t, héres-t ír.

Az irodalmi alkotások sem tájszólásos kiejtésnek megfelelő szövegek; otrombán meghamisítja Vörösmarty vagy Kölcsey költészetét az, aki izó vagy özö kiejtéssel olvassa műveiket, pl. így: Hazádnak rendületlenül – Lígy híve, oh magyar! – Szánd mög, Isten, a magyart, – Kit vészök hányának...

A magyarórák anyaga ezek szerint a köznyelvi kiejtés tanítását kívánná. Más szempontból azonban az sem volna helyes, ha a nép iskolája, az általános iskola azzal kezdené munkáját, hogy lenézné a tanuló családi, társadalmi környezetének egészséges népi nyelvét, s szigorúan megtiltaná használatát. Hogyan bírná szóra a nevelő az amúgy is riadt, gátolt apróságot, ha rögtön más – bizonyos fokig idegen – nyelv használatára kényszerítené! Ha az iskola nyolc hosszú éven át a városi, köznyelvi kiejtést utánoztatja növédekével, akkor az eredményes, jó nevelők egyben a népnyelv hóhéraivá lesznek. Pedig a köznyelvnek mindig szüksége van rá, hogy fölfrissüljön a népnyelv kimeríthetetlen anyagából. A városi kiejtés romlását is csak az állíthatja meg, ha ismét érvényesül az egészséges népi hatás."

A tanárképzős módszertanok mind hasonló szellemben nyilatkoznak,<sup>9</sup> bár korántsem annyira körültekintően, mint Tompa József. A Muszty–Rónai-féle módszertan érzékelteti a probléma bonyolultságát: „Még ezeknél is (nyelvművelő tantestületi értekezletek, a nyelvi környezet kialakítása) nehezebb feladat a tanulók otthoni nyelvi környezetének kedvező befolyásolása. Ha ugyanis a tanulók az iskolában belülük plántált lelkesedéssel és ügybuzgalommal elkezdi a nyelvörködést otthon is, a különben megbocsátható buzgóságuk, tapintatlanságuk a szülőkben sérődést, bosszúságot, tehát a kívánt hatás ellenkezőjét válthatja ki.” Azt lehet mondani, hogy a régi pedagógusok tisztában voltak mindazzal a problémával, melyet a mai szociolingvisztika – külföldi példák felbuzdulva – nagy nyomatékkal hangsúlyoz; s azt is el lehet mondani, hogy az iskola kialakította a legelfogadhatóbb magatartást a probléma kezelésére a tapintatos, egyéni bánásmód javallásával. (Hangsúlyozom, nem lehetett ez probléma, mert akkor lett volna visszhangja a pedagógiai sajtóban. Ismerőseim – akik nyelvjárási területről származnak – mind azt vallották,

<sup>9</sup> Muszty–Rónai 1967, 283, Szemere 1969, 159, Hoffmann 1976, 36.

hogy egyszerűen nem emlékeznek arra, hogy nyelvjárási beszédük az iskolában gondot okozott volna.)

A tanítóképzős módszertanok merevebb álláspontot képviselnek, illetőleg nemigen törődnek a nyelvjárásiassággal, bár az ember azt gondolná, hogy rugalmasabbak, hiszen végül is a tanítók élik meg a legközvetlenebbül a különféle lektusok szembesülését: mégpedig a hangtanításon alapuló betűtanítás során. Az 1959-ben megjelent módszertan ezt írja: „A helytelen hangsúlyozás gyakran a helyi tájszólásnak tulajdonítható”.<sup>10</sup> Az 1978 utáni tantárgy-pedagógia második, javított kiadása elfogadható álláspontot képvisel, azt tanácsolja, hogy a beszédben ne hibáztassuk a regionalitást, de olvasáskor igazodjunk a köznyelvi kiejtéshez. Az a megoldás azonban helytelen, hogy együtt tárgyalja a szerző a kiejtési hibákat és a nyelvjárási ejtésből adódó eltéréseket. Ez az egybemosás azt a látszatot kelti, mintha a nyelvjárási ejtés is hiba volna, valószínűleg ebben körben élnek még megrögzült előítéletek.<sup>11</sup> Zsolnai József programja a kiejtés tanításával indult el, s kezdeti szakaszában meglehetősen merev módon követelte a köznyelvi kiejtést.<sup>12</sup> Helyes és világos állásfoglalás olvasható a Kernya Róza által szerkesztett módszertanban, egyrészt az átlagostól eltérő gyerekekkel való foglalkozás, másrészt a kiejtéstanítás kapcsán.<sup>13</sup> Többször is foglalkozott a kérdéssel Király Lajos,<sup>14</sup> ígerte is, hogy kidolgoz egy nyelvjárási környezetre vonatkozó helyesírás-tanítási módszertant, de végül nem készítette el. Valószínűleg nem is lehet ilyet szerkeszteni. (Kiss Jenő ír arról, hogy a németek készítettek módszertani füzeteket a kontrasztív tanításhoz, de a német nyelvjárásiak között nagyok a különbségek). Nálunk nem lehet mást tenni, mint felkészíteni a tanítókat-tanárokat a problémára, felvértezni őket nyelvjárási ismeretekkel, valamint felhívni a figyelmüket a tapintatos magatartásra.

Az kétségtelen tény, hogy a kiejtés ügye az 1970-es évekbeli felledülés után kissé a háttérbe szorult, kevesebbet beszélünk róla, felszínen tartása pedig szükséges. A szociolingvisztika – a külföldi szakirodalom ha-

<sup>10</sup> Makoldi--Mähr--Virág 1959, 153.

<sup>11</sup> Nagy J. József 1983, 108.

<sup>12</sup> Vö. Király 1984.

<sup>13</sup> Kernya 1996, 131, 187.

<sup>14</sup> Király 1984.

tására – „feldobta” a témát. Kiegyensúlyozott, a hazai szakirodalmat is figyelembe vevő álláspontot képvisel Kiss Jenő, mind a Magyar dialektológiában, mind tanulmányaiiban. Vele és mindenkivel szemben Sándor Klára és Kontra Miklós közösen képviselt álláspontja szélsőséges és sajátos.<sup>15</sup> Lényegében azt hangoztatják, hogy mindenkit hagyni kell eredeti nyelvváltozatán beszélni, s aki a gyerekeknek a közmagyart meg akarja tanítani, az káros tevékenységet végez, következésképpen a nyelvművelés káros, a nyelvművelő pedig „anyáz”, tudniillik megsérti a gyerek nyelvi környezetét. Ez a nézetegyüttes még az angol-amerikai mesterekén is tútesz, tudniillik a „mesterek” elismerik, hogy a standardot a gyerek társadalmi érvényesülése végett el kell sajátítani, már csak abból az egyszerű tényből következően is, hogy olvasni és írni a köznyelven tanulunk.<sup>16</sup> Az iskolák megtehetnék, hogy megszüntetik a standard tanítását, s megengedhetnék a gyerekeknek bármely dialektus és kiejtés használatát. De ez a megoldás nem ilyen egyszerű, mert később számtalan nehézséget okozhat a gyerekeknek. Maga Peter Trudgill – akire Sándor Klárának állandóan hivatkoznak – a következő kompromisszumot javasolja:<sup>17</sup> Az emberek előítéleteit, pontosabban attitűdjeit kellene megváltoztatni, mert ez erős a különféle dialektusokkal szemben (az angol terminológia minden nyelvváltozatot dialektusnak nevez, a standardot is), sőt célravezetőbb a gyerekeket megtanítani az ellenséges attitűd elviselésére. Az viszont kétségtelen tény, hogy a standardot el kell sajátítani, mert nélküle számos állás, valamit a társadalmi felemelkedés elérhetetlen marad. Azt viszont tudomásul kell venni, hogy az angol standard egy bizonyos társadalmi csoport nyelve Angliában, és ha a gyerekek nem akarnak azonosulni ezzel a csoporttal, akkor nyelvét sem fogják elsajátítani. Az írás azonban más dolog. Sokkal könnyebb megtanulni írni egy másik nyelvváltozaton, mint beszélni. Az írott angol nem is kötődik semmiféle társadalmi csoporthoz, ezért elfogadásának nincsen akadálya.<sup>18</sup> Tehát nem lehet a nagy dialek-

<sup>15</sup> Köznevelés 2001. április 6.

<sup>16</sup> *Malmkjaer* 1995.

<sup>17</sup> *Trudgill* 1979/83, 66–67.

<sup>18</sup> *Malmkjaer*, 255: An obvious way to avoid imposing this dilemma on children would, of course, be for schools to stop giving institutional authority to the standard language. Schools could simply allow children to use any dialect and accent they wished in school. However, this solution is probably too simplistic, because it might result in more severe difficulties for the children later



tusbeli különbségeket mutató angol nyelvállapotot a magyarra ráhúzni egyrészt, már csak azért sem, mert a közmagyar nem kötődik egyetlen társadalmi csoporthoz sem; nem lehet úgy tekinteni a magyar viszonyokat, mintha itt ez ügyben soha semmi nem történt volna másrészt; harmadrészt pedig az angol szakirodalomról és irányadó szerzők álláspontjáról pontosan illene tájékoztatni a hazai közvéleményt, nem pedig egy saját szűrőn keresztül, nem volna szabad egy saját szélsőséges álláspontot külföldi szaktekintélyek álláspontjaként tálalni, mert a külföldi álláspont árnyaltabb és ésszerűbb.

*Hogyan tanítsuk a kiejtést?* A kiejtés tanításának a módszertana lényegében ki van dolgozva, az iskolai tankönyvekben való megvalósítása azonban érdekes, tudniillik nehéz egyedi megoldásokat találni: azonos forrásokból származó gyakorlatokat variálnak, tulajdonképpen nem is tehetnek mást. Azzal is minden szerző tisztában van, hogy a kiejtés tanítását nem szabad abbahagyni, végig kell vinni minden iskolafokon. Az is magától értetődő, hogy a kiejtés tanításának minden területét mindig felszínen kell tartani. Az igaz, hogy az első osztályokban többet törődünk az artikulációval, de már itt sem lehet kizárni a mondat- és szövegformálást. A magam programjában, vagyis az *Integrált magyar nyelvi és irodalmi programban* két tényezőt tartottam lényegesnek.

---

on; in society as a whole, dialect tolerance is minimal (Trudgill, 1979/83, pp. 66--7) suggests the following compromise: the greatest dialect-related problem in the UK is the attitudes and prejudices many people hold toward nonstandard dialects. In the long term, it will probably be simpler to ease this problem by changing attitudes (as has already happened to some extent with accents) than by changing the linguistic habits of the majority of the population. In the short run, however, we have to acknowledge the existence of these attitudes and attempt to help children overcome them. Clearly many jobs and opportunities for upward social mobilities will be denied to those who are not able to use standard English. To act on these motives in school with some degree of success, however, it is important to recognize that the teaching of higher status accents and of spoken standard English in school is almost certain to fail. Standard English is a dialect which is associated with a particular social group in British society, and is therefore symbolic of it. Children will in most cases learn to speak this dialect only if they wish to become associated with this group and feel that they have a reasonable expectation of being able to do so... Writing, on the other hand, is a different matter. It is much easier to learn to write a new dialect than to learn to speak it, and in writing there is time for planning and checking back. Standard English, moreover, can be regarded as a dialect apart which is used in writing and whose use in written work does not necessarily commit one to allegiance to any particular social group.

Az egyik tényező maga az integráció. A kiejtés tanítását szorosan össze kell kapcsolni a többi anyanyelvi területtel, elsősorban az olvasástanítással, s a kiejtés ügyét a klasszikus, előkészítésen alapuló, hangtanítás-betűtanítás sorrendet követő olvasástanítási módszer szolgálja a legjobban. Ez azt jelenti, hogy az óravezetés – később is, mindig – beszélgetésen alapul. A kezdeti olvasástanítás kizárólag hangosan történhet, az utasítás a következő: olvasd ki hangosan a szót! (Tehát nem először némán magadban, s azután kimondva.) A korai fázisban elkerülhetetlen a betűejtés, de ez fokozatosan elmarad, a nyereség sok: pontos artikuláció, jó helyesírás. A néma olvasás fejlesztése későbbi feladat, bár valóban előbbre tolódik – már csak a feladatfüzetek használata miatt is – a régebbi (1978 előtti) idők gyakorlatához képest.

↳ Gyakran tapasztaltuk azt az óralátogatások során, hogy a gyerekek szépen végzik a kiejtési gyakorlatokat, minden egyes hang tökéletes, jók a hangsúlyok; de ha olvasnak, akkor csak makogni képesek. Nyilvánvalóan, a kiejtés akkor készség, ha minden helyzetben jól működik, s ezt valóban az integrált szemlélettel lehet biztosítani.

A kiejtés tanítását gyakorlatokon és szövegeken végezzük. Nemcsak a drillek fontosak tehát, hanem a szövegek is, sőt a szövegek az igazán fontosak. A szövegen lehet érdekes problémákat megoldani, érzelmeket és szépséget becsempészni a munkafüzetes világban, a tanító példáját követni, mert itt is – mint mindenütt – a tanító személye a legfontosabb. Nem utolsó sorban: a kiejtési gyakorlatokba lehet olyan irodalmi alkotásokat becsempészni, melyeket kitilt az iskolából a szigorú kánon.

Az integrált programban vannak drillek, de arra törekedtünk, hogy a feladatfüzetekben inkább mondókák, szép versek és könnyen megtanulható vagy előadható prózai részletek szerepeljenek, igyekeztünk a kiejtési problémához olyan verseket válogatni – nem volt könnyű feladat –, melyekben a tanítandó hang vagy egyéb probléma többször is előfordul. S ezek a feladatok benne vannak az Édes anyanyelvünk című nyelvtankönyvekben is, ezért a nyelvtanok érdekes olvasókönyvek is egyben.

Sajnos, a gondot manapság nem a tankönyvek, nem a programok jelentik, hanem az elnémult oktatás. A tanítók-tanárok nem szeretnek beszélni, nem szeretnek beszélgetni, nem szeretnek felolvasni, előadni.

Szeretik viszont a munkafüzeteket, mert azokat a gyerekek elé kell tenni, s nem kell fegyelmezni.

Szemléletváltásra van szükség, mert lassan azon vitatkozhatunk, hogy emberi beszéd-e, amit hallunk, nem pedig azon, hogy nyelvjárási vagy sem az iskolai beszéd.

## IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna*, 2001.: Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig, Trezor Kiadó -- ELTE TFK, Bp.
- Adamikné Jászó Anna* (szerk.), 1990/2001.: A magyar olvasástanítás története, 2. kiadás: Osiris, Bp.
- Adamikné Jászó Anna*, 1996--2000.: Integrált magyar nyelvi és irodalmi program 1-8, Dinasztia Tankönyvkiadó Rt.
- Adamikné Jászó Anna*, 1990/eredetileg 1983.: Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig, A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei VIII., Bp.
- Balassa József*, 1943.: A magyar nyelv könyve, Dante Könyvkiadó, Bp.
- Benczik Vilmos*, 2001.: Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben. Trezor, Bp.
- Crystal, David* (szerk.) 1998.: A nyelv enciklopédiája, Osiris, Bp.
- Hoffmann Ottó*, 1976.: Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában, Tankönyvkiadó, Bp.
- Kernya Róza* (szerk.) 1995.: Az anyanyelvi nevelés módszerei. Bp.-Kaposvár.
- Király Lajos*, 1984.: Az anyanyelvi nevelés sajátosságai nyelvjárási és regionális környezeti környezetben. Magyar Nyelvőr, 162--171.
- Király Lajos*, 1991.: A mai magyar nyelvjárások. In: A magyar nyelv könyve. szerk. A. Jászó Anna, Trezor Kiadó, Bp., 521-558.
- Kiss Jenő*, 1995.: Társadalom és nyelvhasználat, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Kiss Jenő* (szerk.), 2001.: Magyar dialektológia, Osiris, Bp.
- Makoldi Mihályné - Máhr Eleonóra - Virág Ilona*, 1959.: Az anyanyelv tanításának módszertana, Tankönyvkiadó, Bp.
- Malmkjær, Kirsten* (szerk.) 1995.: The Linguistics Encyclopedia, London-New York, Routledge.
- Muszy László - Rónai Béla*, 1967.: A magyar nyelvtan tanítása az általános iskolában, Tankönyvkiadó, Bp.
- Nagy J. József* (szerk.), 1983.: Anyanyelvi tantárgypedagógia, Tankönyvkiadó, Bp.
- Simonyi Zsigmond*, 1905.: A magyar nyelv, Athenaeum, Bp.
- Szemere Gyula*, 1969.: A magyar nyelvtan tanítása, Tankönyvkiadó, Bp.
- Tompa József*, 1948.: Magyar nyelvismeret. Bp.
- Trudgill, Peter*, 1979.: Standard and nonstandard dialects of English in the UK: problems and policies. International Journal of the Sociology of Language 21: 9-24; reprint kiadása: M. Stubbs és H. Hillier (szerk.) 1983, Readings on Language. Schools and Classrooms, London-New York, Methuen, 9-24.



A FŐISKOLA STÚDIÓJA ÉS SZÁMÍTÓGÉPES SZAKTERME



LENDVAINÉ DECSY KORNÉLIA

## ***Akadályos szavak, szókapcsolatok kiejtési csapdái***

Beszédtanári munkámban a legnagyobb odafigyelést az úgynevezett akadályos szavak illetve szókapcsolások kiejtésének gyakoroltatása igényli. Az élőbeszéd magában hordozza a tévesztés lehetőségét, hiszen azonnal javítható a rosszul ejtett hang, hangkapcsolat, szó. Ez azonban nem engedhető meg a tanítói, tanári beszédben. A beszéd- és ejtéshibákon kívül a „bakik” is nagy ellenségei a pedagógusoknak, szónokoknak. Ki ne hallott volna már egy-egy szónak többször nekirugaszkodó, mégis belebotló előadót? A következőkben ilyen példákat fogok bemutatni, keresem a „csapdák” okait, valamint gyakorlatokat ajánlok kollégáimnak a beszédművelés-órák hatékonyabbá és talán színesebbé tételéhez.

Megfigyeltem, hogy vannak olyan tanítványaim, akik az **s** és **sz** hangok egymásutániságától, mások a több azonos szótag ismétlésétől vagy a sok **e** magánhangzót tartalmazó szavak kiejtésétől tartanak. Az **s** és **sz** hangok szomszédos szótagokban gyakran hangátvetést okoznak, pl. *Sepsiszentgyörgy* helyett *'sepsziszentgyörgy, szépsziszentgyörgy* vagy *szepsi-szentgyörgy'* hangzik el. A közlekedéssel kapcsolatos legkedvesebb példa a szakaszos sávlezárás. Ezt először egy jó nevű és tehetséges műsorvezetőtől hallottam, akinek kb. hatodszorra – akkor is csak szótagolva – sikerült kimondania. Ő is ejtett *'sakasos sávlezárás'*-t, majd *'szakasos sávlezárás'*-t, aztán *'sakaszos sávlezárás'*-t és így tovább.

A mássalhangzók torlódásai ugyancsak próbára teszik a beszélőt, de gyakran a hallgatót is. A „drasztikus árdrágítás” jelzős szó szerkezetben a **d** és **r** hangkapcsolatok szóeleji és szóbelseji ismétlődése okoz gondot. A szendvicsszólárium, a köztisztviselői, a Szlavonski Brod esetében a sok különböző módon képezendő mássalhangzó kimondása nehéz. A „Balázs szól” szerkezet kiejtésekor a felső és az alsó dentális spiránsok válto-

gatása nehézkes. A több azonos szótag megisméltésekor egyik-másik szótag elnyelődik, kisebb nyomatókot kap a kellőnél, pl. lilium, kakaó, csacsacsázik és egy extra hosszú példa: megszezteleníthetetlenégek kedéseitekért. A fenti anyag saját gyűjtésem. Természetesen gyakorlókönyvek is rendelkezésünkre állnak a megfelelő rutin kialakításához.

A helyes beszédlejtés megfelelő elsajátításában is segítenek a következő szavak, ha sokszor ismételtetjük őket. Ügyelni kell a pontos hangképzésre, valamint arra, hogy egyetlen hangot se nyeljük el. A terjedelmes hangsor, a mássalhangzók nagyon eltérő képzési módja alaposan megnehezíti a tiszta ejtést:

ajánlkozik - ajánlgt - ajkbiggyesztés  
arcjáték - árnyjáték - barackmag - filmklub  
gerinccsatorna - gipszstukkós - kudarcorozat  
maszkmester - palackposta - palástcsat  
pénzstruktúra - szárnypróbálgatás

Helytelen, ha a fenti szavakban engedjük, hogy tanítványaink hangkivetést alkalmazzanak pl. 'ajánlkozik', 'ajángat', 'ajbiggyesztés', 'barackmag', 'fimklub', 'gerinccsatorna', 'gipstukkós', 'kudarcorozat', 'maszkmester', 'palackposta', 'palástcsat', 'pénzstruktúra', 'szárnypróbálgatás'. Az ilyen ejtés értelmetlen szavakat eredményez. A következő példák azért okoznak gondot, mert sok azonos magánhangzót tartalmaznak. Különösen a sok **e** hangba gabalyodik bele a nyelv:

kikapatáltátok  
leglengetegebbeket  
legmegengedhetlenebbeknek  
megecetesedetteket  
visszavarásoltathatnátok  
metamatematika

Szótagelnyelések, renyhe ajakműködés figyelhető meg hibaként.

Ugyancsak mássalhangzók torlódnak az alábbi összetett szavakban:

aktfestő	keresztszál
tarackfű	szárnytoll
szörpfröccs	sztrájk törvény
térdreflex	baracktermés
napalmbomba	filmkocka
liftpénz	konszerntörvény

A *szörpfröccs* négy mássalhangzót tartalmaz egymás után, a többi szó „csak” hármat. Igaz, a szavak többsége idegen szó.

A **dny**, **tyny** hangkapcsolat kiejtése közben a **d**, **t** zárának képzési helye módosul és **gyny**, **tyny** hangzására emlékezteti a hallgatót, bár nem következik be valódi zárfelpattanás: *lúdneyak*, *satnya*, *átnyom*.

Az alábbi összetett szavakban illetve szó szerkezetekben kiejtéskor zöngéesség szerinti részleges hasonulás vagy jelöletlen teljes hasonulás megy végbe:

kulcszörgés	'kuldzszörgés'	vagy: 'kuldzzörgés'
kérdészápor	'kérdézzápor'	vagy: 'kérdézzápor'
vészes zúgás	'vésszez zúgás'	vagy: 'vésszez zúgás'
gázcsap	'gászcsap'	vagy: 'gászcsap'
tűzcsóva	'tűzcsóva'	vagy: 'tűzcsóva'
vízcsobogás	'vízcsobogás'	vagy: 'vízcsobogás'
ádáz csaták	'ádász csaták'	vagy: 'ádász csaták'
kész zsák	'kéz zsák'	vagy: 'kéz zsák'
hús zsemle	'húz zsemle'	vagy: 'húzzsemle'

Az első kiejtés választékosabb, a második népiesnek tűnik.

Ez a szócsokor megtalálható a Hernádi-féle tankönyvben.

A **zs**-, **sz** kapcsolat igényes megszólaltatásában nem érvényesülhet a teljes hasonulás:

parázsszerű      varázsszem      törzsszám      varázsszer.

Olykor a megértés megkönnyítése érdekében nem alkalmazzuk a teljes hasonulás törvényét a kiejtésben:

Nem fújjon, hanem fúljon.      Nem váljon, hanem vájjon.

Nem fúljon, hanem fújjon.      Nem vájjon, hanem váljon.

A **gys**, **gysz** kiejtése a művelt köznyelvben összeolvadás nélkül tipikus, vagyis inkább részleges hasonulás következik be:

lágyság      'látyság'      nem: 'láccság'

nagyság      'natyság'      nem: 'naccság'

nagyszerű      'natyszerű'      nem: 'nacczerű'

egyszer      'etyszer'      nem: 'eccer'

vágysz      'vátysz'      nem: 'vácc'

hegység      'hetység'      nem: 'heccség'

Az összeolvadásos változat nyelvjárásiaknak tűnik, ami a tanári beszédben nem megengedhető.

A „nyelvtörők”, melyekből bőséges a kínálat Montágh Imre és Wacha Imre könyvében egyaránt, remek gyakorlási lehetőséget nyújtanak a pontos hangképzésre. Fekete László gyűjteménye legyen a példa!

Abroncsroncsból roncsabroncsba.

A kerek kerekét kereken kerekíti kerekre.

A maga papagája nem a mama papagája?

A mama papagáját vagy a papa papagáját?

Az ipafai papnak fapipája van,

de nem minden papi fapipa ipafai papi fapipa,

csak az ipafai papnak a fapipája az ipapai papi fapipa.

Cseresznyemag meg meggymag.

Csetneki csikós itat a Tiszán,

sárga cserépcsendő cseng a csetneki csikós csikaja nyakán.

Hosszú nyakú Csetneki

sánta lovát csetleti,

csetleti, botlatja,

lódoktorhoz vontatja.

Egy lúdnak jobb tíz tyúknyaknál.

Egy meggymag meg még egy meggymag.

Gyönyörű gömbölyű gyömbérgyökér.

Három kupac kopasz kukac meg három kupac kopasz kukac,  
az hat kupac kopasz kukac.

Jó nyár jár rája, már jó nyár jár rájuk.

Nem mindenféle fajta szarka farka tarkabarka,

csak a tarka fajta szarka farka tarkabarka.

Pecsenyekecsegéből kecsgepecsenye.

Piros csikos cinkcsészében cukros csirkecomb.

Sárga bögre görbe bögre.

Sohasem hallottam szebben szóló szép sípszót,  
mint a szászsebesi szép sípszót.

Új körút körül ireg- forog törpe, tarka, kurta farkú töröktyúk.

Zaporozsec-slusszkulcs meg Moszkvics-slusszkulcs.

A nyelvtörök gyakorlásakor először a pontos „kiolvasást” és a pontos hangképzést kell automatizálni, majd a tempó fokozásával egészen bravúros produkciók jöhetnek létre.



VARGA I. ERIKA

## ***Hallgatói beszédmagatartások***

*„Semmi sem jellemző annyira egy nyelvre, mint sajátos hangzása.  
Olyan ez, mint a virág illata, a bor zamata, az opál tüze.  
Megismerni róla a nyelvet már messziről, mikor a szót még nem is értjük.”*  
(Kodály Zoltán)

Kodály Zoltán szavait idézve vallhatjuk, hogy a hangzó beszéd nemzeti kincsünk és egyéni sajátosságunk is egyben. Sokat elmond személyiségünkről. Minősége gyakorlással változtatható, javítható. Állandó használattal, tudatos fejlesztéssel az esetleges hibák kiküszöbölhetők. Különös jelentőséggel bír a tanító, a tanár beszéde, a tanár és a diák között folyó kommunikáció egyik meghatározó eleme. A mondanivaló tolmácsolásában verbális elemei és averbális jelzései szerves egészet alkotnak. A tanítványokkal való beszélgetés, a tanórai megszólalások mintául szolgálnak. Különösen fontos erre figyelni akkor, amikor a kisebb közösségben, a családban, az utóbbi években a beszédalkalmakat teremtő családi kommunikáció lehetőségei beszűkültek. Diákjaink az iskolában a tudás, az ismeret megszerzése mellett beszédmódot is kell, hogy elsajátítsanak.

Ezek a gondolatok motiválták a hallgatói beszédmagatartással kapcsolatos vizsgálataimat.

A megfigyelés módszerét alkalmazva ötvenhárom hallgató beszédéről készítettem feljegyzéseimet. Megszólalásaik nagy részét magnófelvétellel, kisebb részét jegyzetek segítségével rögzítettem. A megfigyelések tanórai keretben zajlottak, hallgatói tanításokon valamint beszédművelés szemináriumokon. Az elemzésre kerülő anyag első és másodéves hallgatók megnyilatkozásait tartalmazza. A spontán megnyilatkozásokat, a tanulás-irányítás mozzanatait és a magyar nyelv és irodalomórán elhangzó bemutató olvasásokat igyekeztem megfigyelni.

Vizsgálataimból néhány kérdést emelek ki előadásomban.  
 Miféle averbális jellemzői vannak a tanulás irányításának?  
 Képesek-e a hallgatók felolvasásaikban az írásjelek átértékelésére?  
 Befolyásolta-e a hallgatóság a megszólalásokat?

A tananyag elsajátításának eredményességét döntően befolyásolja a jól tervezett, tudatos irányítás. A tanórán pontosan megfogalmazott kérdések, utasítások alkalmazása, a tanulási szokások alakítása az alsó tagozaton tanítók fontos feladata. A 6-10 éves életkorú gyerekek iskolai tevékenysége elképzelhetetlen nélküle. Sokszor hallják a kérdéseket, utasításokat a tanórán, ejtési sajátosságai akaratlanul is befolyásolják a tanulókat, a mondatfonetikai sajátosságokat igyekeznek követni. Ezért fontos, hogy jó példa álljon a kisiskolások előtt.

A hallgatói tanításokon elhangzó kérdésekből háromszázat jegyeztem fel. Valamennyi anyanyelv és irodalomórán hangzott el. Rendkívül tanulságos ugyan nyelvi megformálásuk és pedagógiai szerepük is, most azonban hangzásuk jellemzőivel foglalkozom.

Az elhangzó kérdések 69,5 %a nem megfelelő hanglejtéssel formálódott. A kérdőszóval megfogalmazott kiegészítendő és az eldöntendő kérdések egyformán emelkedő dallammal hangzottak.

Néhány tipikus hiba a megfigyeltekből:

*Melyik részhez kapcsolod?*

*Milyen alapelveket ismerünk?*

*Kik a mese szereplői?*

*Találtunk még?*

*Felolvassátok a címét?*

*Milyen volt a tündér?*

Az említett példák tartalmukat és nyelvi formájukat tekintve megfelelőek voltak, ám a kiegészítendő kérdések ereszkedő hanglejtése vagy az eldöntendő kérdések emelkedő-eső megformálása helyett mindegyik kérdéstípus emelkedő dallammal, felemelt mondatvéggel zárult. Az utolsó kérdéshez hasonló, indokolatlanul széttördelt kérdéstípusra is találtam példát a lejegyzett kérdések között.

A másik csoportba azokat kérdéseket soroltam, amelyek mind megformálásukban, mind hangleyjtésükben hibásak. Egy példát mutatok be ezekből.

*Mit beszélnek, amikor visszatérnek a vásárból, és hol vannak?*

A két külön kérdésre tagolható kiegészítendő kérdés indokolatlan tördeléssel, rossz dallammal fogalmazódott meg.

Nem mutat sokkal jobb képet az utasítások megszólaltatása sem. A lejegyzett kétszázötven mintából 48,3 % nem megfelelő dallammal hangzott el. A feladatmegoldásokhoz kapcsolódó utasítások mondatzárás nélkül, lebegő vagy emelkedő dallammal kerültek meghangosításra.

*Vegyetek zöld színest a kezetekbe!*

*Keressetek ehhez hasonló szavakat!*

*Mondjatok összetett szavakat!*

Sajátos, ám nem ritka a tanulásirányítás során az utasítás és kérdés indokolatlan kapcsolása sem.

*Ellenőrizzük a feladatot! Jó?*

Tartalmi szempontból irányító szerepet kizárólag az utasítás kap ilyen helyzetekben. A hozzátoldó eldöntendő formula feleslegesen egészíti ki azt. A tanulásirányítás során megjelenő hangleyjtési hibák mellett hangsúlyhibák is megjelentek:

*Helyettesítsd más szóval!*

*Gyűjtsd össze a hétfejű tündér tulajdonságait!*

A jelzős szó szerkezetben a jelző helyett a jelzett szó került kiemelésre. Nem tipikus hibaként ugyan, de megjelent az agyonhangsúlyozás, szavakra tördelés hibája is.

Néhány példa kiemelésével próbáltam érzékeltetni, hogy a megfigyelt mondatok ejtésükben eltérnek az elfogadott normától.

Az alsó tagozatos osztályokban megtartott magyar nyelv és irodalomórának egyik kiemelten fontos mozzanata irodalmi szövegeknél a tanító bemutatása. A 6-10 éves életkorban a mese különösen közel áll a gyermekekhez. Rendkívül fontos hogy a kiválasztott szöveg a maga egészében hasson. Ez a hatás erőteljesebb lesz, ha a tanító maga meséli el. A tanító interpretációjának elő kell készítenie a tanulók értel-

mezését, elemzését, így tananyagközpontúnak kell lennie. A jó bemutatás feltétele a szöveg jelentéstartalmának, értelmének megfejtése, megértése és közvetítése, továbbá átadása a befogadónak a szupraszegmentális eszközök megfelelő alkalmazásával.

Mi szükséges az adekvát megszólaltatáshoz? Mindenképpen nélkülözhetetlen a biztos ismeret. Gondolok itt az anyanyelvi szabályok ismeretére (ereszkedő hanglejtés, első szótagra eső nyomaték, hangtörvények stb.) A meglévő ismeret azonban önmagában nem jut kifejezésre akkor, ha a megszólaló nem képes a közlésegségek felismerésére, a tételmondatok, kulcskifejezések kiemelésére.

Két mesét választottam ki a felolvasásra, A pitypang meséje és a Hétfejű Tündér című mesét. A magnószalagra rögzített szövegolvasásokat az alábbi szempontok alapján elemeztem:

1. az olvasás pontossága, szöveghűség,
2. hallhatóság, a megfelelő áll- és ajakmozgás, élénk artikuláció,
3. hitelesség, a szöveg tartalmának, a közlői szándéknak minél pontosabb visszaadása,
4. beszédtechnikai, kiejtési sajátosságok,
5. közvetlenség, a hallgatókkal való kapcsolattartás módja, reagálások.

Az első három és az ötödik szempont leglényegesebb elemeit tömören összefoglalom, míg a negyedik pontról részletesebben beszélek.

Elsőként a szövegolvasás *pontosságáról*, a szöveghűségről szólva megállapítható, hogy a szemináriumi keretben végzett felolvasások jóval magasabb hibaszámmal hangzottak el, mint a tanítási gyakorlatokon elhangzó olvasások. A hibák nagyobb része megakadások vagy más olvasások képezték (pl. Rácegresi helyett Pácegresi). A megakadások bizonyos helyen sűrűsödtek. Megzavarta az olvasót az idegen vagy ismeretlen szó pl. „Ajahtan Kutarbani király faszindelyes palotája” vagy a mese első bekezdésében megjelenő hasonló hangzású szinonimasor „...hívtak emiatt kancsalnak, bandzsalnak, bandzsának...”.

A felolvasott szöveg *hallhatósága* az első évfolyamos diákoknál a hangnyag artikuláció miatt nehézséget jelentett. Többségük szintelen inadekvát hangvétellel olvasta végig a mesét. Jóval igényesebben, élénk artikulációval, jól megválasztott hangerővel szólaltatták meg a szöveget a másodéves hallgatók tanítási gyakorlatokon.

A kiejtési sajátosságok elemzése során tapasztalt tipikus hibák bemutatásával foglalkozom a továbbiakban.

A hangok időtartamának érzékeltetése mindkét évfolyam felolvasásában gondot jelentett. Gyakori hiba volt a hosszú magán-, és mássalhangzók időtartamának rövidítése. Magánhangzóknál elsősorban a felső nyelvtámasztó magánhangzók rövidültek a szavakban (szomorú, fúj, négy-szögletű, csúnyább stb.) A mássalhangzók hosszúsága a szövegben megjelenő hangutánzó szavaknál nem jutott kifejezésre (pl.: dimm-dömm, bimm-bumm, stb.) Előfordult a szó eleji magánhangzó megrövidülése is több tanulónál például az őrzöm szóban.

A bemutató olvasás közben mindkét évfolyamnál megfigyelhettem, hogy a hallgatók nagy részénél (17 hallgatónál) a sziszegő hangok nem normatív képzéssel formálódtak.

Mindkét szövegről elmondható, hogy a narratív részek meglehetősen szűk hang- és dinamikai terjedelemben realizálódtak, egysíkúak voltak.

Nagyon kisszámú volt azon hallgatók száma, akik a szerző és cím megjelölése után képesek voltak a megfelelő szünet érzékeltetésére. Többségük a szerző és a cím megjelölése után azonnal elkezdte a felolvasást. Zavaróan hatott azon hatásszünet elmulasztása, amely a teljes szöveg bemutatása után maradt el, és a kistanító néni a szöveg felolvasása után azonnal megfogalmazta első kérdését. Nem hagyott időt arra, hogy a tanulók a hallottakon még elgondolkozzanak. Nem engedte hatni az olvasottakat. (Különösen fontos lett volna Lázár Ervin meséjében, amikor a szeretet fontosságáról fűzhették volna tovább a harmadik osztályosok gondolataikat.)

Az eddigieknél is nagyobb problémának vélem azt, hogy a szöveg felolvasása tulajdonképpen írásjeltől írásjelig terjedő megnyilatkozás-darabokra hullott szét. Nem szövegmondásról, szövegolvasásról beszélhetünk egyes tanítójelölteknél, hanem az írásjelek meghangosításáról. A szünetek inadekvát használata teljesen széttördeli a szöveget, így nem lehet a szövegszerűségből fakadó gondolatokat közvetíteni. Tipikus hibákat mutatnak be a következőkben a kiválasztott mesék alapján. A Pitypang meséje c. szövegben hangzottak el a következő hibák:

„*A virágok tündére egy napon sorra látogatta alattvalóit.*” Az egyszerű mondat felolvasása közben két rövid és egy hosszú szünet alkalmazásával széttördeltté, nehezen követhetővé vált a mondat.

„*Megkérdezte tőlük, nincs-e panaszuk, kérésük, kapnak-e hűvös reggeli harmatot, kedvesen játszadozik-e velük az esti szél, fölkeresik-e őket a pillangók.*” Az alárendelt összetett mondat főmondatának a tárgyi mellékmondatai egymással kapcsolatos viszonyban állva szoros egységet alkotnak. A felolvasás során alig akadt olyan hallgató, aki ne az írásjelek meghangosításával szólaltatta volna meg ezeket a mondatokat. Sőt a kérdőszócska megjelenése ellenére emelkedő dallammal kerültek meghangosításra.

„*Mondd, kedves pitypang, nincs valami kérésed, panaszod?*” A főmondat és tárgyi mellékmondatai közé beépülő megszólítás felolvasásakor a meglévő vessző helyén széttördeléssel, és lebegő vagy emelkedő dallammal hangzott el a mondat a hallgatók többségénél.

Lázár Ervin Hétfejű Tündér című meséjében a legtöbb hibát a felsorolások felolvasásakor követték el a hallgatók.

„*A lábam gacsos volt, a hasam hordóhas, a fejem úritök, az orrom ocsmonda, egyik szemem balra nézett, másik szemem jobbra nézett, hívtak emiatt kancsálnak, bandzsálnak, sandának, bandzsának, kancsinak, bandzsinak, árokba nézőnek; tyúkmellem volt, suta voltam, fülem, mint az elefánté, harcsaszám volt, puklis karom, a termetem girbegurba.*” A mondat írásjeltől írásjelig terjedő megnyilatkozás-darabokra hullott szét. A helytelen ritmus és a nem megfelelő szünettartás eredményezte mindent. Gondot jelentett a levegővel való gazdálkodás is. Több helyen is megjelentek ugyanezek a hibák a mese olvasása közben.

„*Nem volt nálam csúnyább gyerek Rácegresen. Azazhogy mit beszéllek, hetedhét országon nem akadt nálam csúnyább gyerek.*” A mese első két mondatának bemutatásakor kevesen fedezték fel, hogy az első mondat a bekezdés tételmondata, és hozzá szorosan kapcsolódik a magyarázó kiegészítés, így megszólaltatáskor nem szakadhatnak el egymástól. Összekapcsolva, szünettartás nélkül, nem a mondatvégi írásjel meghangosításával kellett volna felolvasni.

„*Tavak jószágos tükre, föld barna nyugalma, templomok békéje, májusi rétek szépsége – ilyen volt az arca.*” A felsoroláshoz illesztett meg-

jegyzést hangfekvés-váltással, ritmusváltással lehetett érzékeltetni. A hallgatók többsége csupán a szünet megtartását alkalmazta felolvasásában.

A kiválasztott szövegek speciális nehézségeként jelentkezett a párbeszéd megfogalmazása. Hevesi Sándor *Az előadás művészete* (Hevesi, 1908.) c. tanulmányában a következőket mondja a párbeszédre vonatkozóan: „a hangnak kettőt kell kifejeznie; egyrészt a beszélő személy karakterét, másrészt pedig azt a lelkiállapotot, amelyből a szavak fakadnak. Mindezt azonban a hang természetes modulációjával szabad kifejezni.” Az elbeszélő műfajokban, így az általam választott mesékben is a párbeszéd a narrációval egyenrangú információhordozó, még akkor is, ha írásképében különálló egységként jelenik meg.

Tipikus hibaként jelentkezett a monoton olvasás. Nem jelezték a párbeszéd jellegzetes mivoltát. A szövegben a szereplők megszólalásai több helyen is idéző mondatba ágyazódnak. Így többnyire megfogalmazódik a megszólalás tónusa, jellege is. Természetesen felesleges indulatosan szólni. Jobb a mérsékelt, jelzésszerű megoldás. Jelezni csupán az érzelmeket, szituációkat kell. A hétfejű Tündér c. mesében szereplő párbeszédben többen is elkövették a következő helyeken ezt a hibát. Feleslegesen, életlenül, indulatos hangon szólaltatták meg az idéző mondatot is: „Megöllek gonosz szörny, megöllek elvarázslóm – ropogtattam a fogaim között.” „– No, megállj! – gondoltam magamban.”

Ugyanebben a mesében a leglényegesebb gondolat a mese befejező mondataként olvasható. A tündér utolsó fejére leginkább szeretettel vigyázhatunk. Ez a mondat az utolsó mondat lezárása után az „és” kötőszó segítségével kapcsolódik az elmondottakhoz. A hallgatók többsége a kötőszó nyomatékolásával, rövid szünet megtartásával szólaltatta meg. A „szeretet” fontossága ellenére nem került kiemelésre, és csupán írásjelek meghangsúlyozásaként, külön egységként szólaltatták meg.

A kapcsolatteremtés és kapcsolattartás verbális és nonverbális jellemzőinek részletes tapasztalatairól nem kívánok beszélni. Egyetlen mozzanatot emelek ki a felolvasás közben tapasztaltakból. Az osztálykeretben zajló hallgatói tanításokon a közvetlen kapcsolat kialakítására és fenntartására való törekvés volt jellemző. Mind a hangerő megválasz-

tására, mind a tekintettartásra, a kitekintésekre elmondható ez. Nem vették figyelembe a szemináriumi keretben elhangzó felolvasások során a hallgatóságot. Teljesen a szövegre koncentrálnak, a hallgatóságról megfeledkezve hangzott el a legtöbb felolvasás.

*Összegzésként* megfogalmazható, hogy a tanításhoz nélkülözhetetlen kiejtési minta még nincs a hallgatók birtokában. A tanulásirányítás lebegő vagy folyamatosan emelkedő dallama nem lehet példa. Feltehetően nem az ismeret hiánya okozza mindezt. Az új helyzet, a figyelem megosztását igénylő tanítás nagyobb odafigyelést igényel a beszéd dallamára.

A szupraszegmentálisan egysíkú bemutató olvasások nem segítenek abban, hogy az adott szöveg érdeklődést keltsen, kedvet ébresszen az irodalom iránt. Nem fogadható el az írásjelek meghangosítása értelmező felolvasás helyett, az írásjeltől írásjelig terjedő szakaszok, megnyilatkozásdarabok szöveg helyett.

A mondatot szó szerkezetek határain és mondat szerkezeti határoknál lehet tagolni, nem a vesszőnél. (Ez esetenként eshet egybe is.) Az írásjelek szolgai követése többször jelenik meg a hallgatók felolvasásaiban, mint értelmező átértékelésük. Némi bizakodást ott érezhetünk, hogy hallgatóink tanításuk során megtanultak figyelni a második személyre. Az első évfolyamos hallgatók formális kapcsolatteremtésre voltak csak képesek csoporttársaikkal, de a másodéves jelöltek tanítási tapasztalatuk felhasználásával tudtak alkalmazkodni a hallgatósághoz.

A kiejtés tanításával azonban csak akkor lehetünk elégedettek, ha tanítványaink mind spontán, mind előre megtervezett megszólalásaikban, mind a szövegek meghangosításában biztos mintát tudnak adni diákjaiknak.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- Fischer Sándor*: Retorika (A közéleti beszéd gyakorlata). Bp., 1981.  
*Gordon Thomas*: T. E. T. (A tanári hatékonyság fejlesztése). Bp., 1990.  
*Hevesi Sándor*: Az előadás művészete. Bp., 1908.  
*Montágh Imre*: Mondjam vagy mutassam?! Bp., 1985.  
*Szálkáné Gyapay Márta*: Gyakorlati retorika. Bp., 1998.



GÁL GYÖNGYI:

## ***Egy videó-felvétel és tanulságai a hallgatók számára***

Elnök Úr! Tisztelt Kollégák! Kedves Hallgatók!

Egy videós órarészlet kapcsán szeretnék megosztani néhány gondolatot Önökkel arról, hogyan történik a mi gyakorlóiskolánkban a beszédtechnikai gyakorlatok tervezése, vezetése, illetve mit tudunk megmutatni ebből hallgatóinknak. Engedjék meg, hogy bevezetésképpen megfogalmazzak néhány általános véleményt a videó-felvételekről.

Mint módszertani eszközeink jelentős része ez is Janus-arcú jelenség, mellette is és ellene is számtalan érvet lehet felsorakoztatni. A tanítási óra bensőséges, oldott kapcsolat a gyerekek és a tanító között. Bárki vagy bármi megzavarja ezt a kapcsolatot, feszültséget kelt. A gyakorló iskolánkban a videó-felvételek készítése céljából egy külön tanterem áll rendelkezésünkre megfelelő hangszigeteléssel, rögzített kamerákkal és mikrofonokkal. Elég a bűvös mondatot kimondani: „a TV-s teremben lesz óránk”, s az izgalom a tetőfokára hág. Izgul a tanár, hisz legjobb önmagát szeretné adni. Jól tudja, hogy azt a felvételt, ami ott készül, éveken át hallgatók csoportjai fogják látni figyelve és kritizálva minden megszólalását, mozdulatát és tekintetét. Nem vagyunk színészek, nem tudunk annyira természetesnek hatni, hogy a bennünket figyelők ne vegyék észre félelmünket, rejtegetni próbált érzelmeinket. Izgulnak a gyerekek is, ők okosnak szeretnének látszani, helyesen akarják megoldani a feladatokat, hogy megfeleljenek a tanítói elvárásnak. Közben azt sem tudják, hogy a tanítóra figyeljenek-e vagy a kamerára. Ezt jegyzi meg a hallgatók elsőként a videós óra láttán: nem természetes.

Ennek ellenére úgy gondolom, mégsem mondhatunk le a videós órák adta lehetőségekről, mert a hospitálás, a mikrotanítás mellett ez a legjobb alkalom, amikor a hallgatók tapasztalatokat szerezhetnek ahhoz,

hogy saját tanításuk során kevesebb botlásban legyen részük. Mivel hallgatóink tanítási gyakorlataik jelentős részét a gyakorlóiskolában végzik, ezért őket igyekszünk úgy felkészíteni a beszédtechnikai gyakorlatok vezetésére, hogy az a majdani szakvezető elvárásainak is megfeleljen. Szakvezetőink a Zsolnai-féle nyelvi–irodalmi–kommunikációs program bevezetése óta tervezik a mostani formában ezeket a gyakorlatokat, felhasználva a programhoz készült feladatgyűjteményt és útmutatókat. A kiejtéstanítás valamennyi tevékenységfajtajával találkozhatunk: légzéstechnikai gyakorlat, artikulációs gyakorlat, ritmus-, időtartam-, hangsúly-, hanglejtésgyakorlat, a moduláció gyakorlatai (beszédfolyamat váltás), beszédszünet gyakorlatok.

Többnyire az óra elején a ráhangolás szerepét is betöltve szoktak megjelenni ezek a feladatok. Természetesen nem mindegyik típus van jelen minden órán. A feladatok végeztetése nem lehet öncélú. A tanító az osztály készségi szintjének megfelelően válogat közülük, az időkeretek betartását is figyelembe véve. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a beszédtechnikai gyakorlatok tartalmilag is kapcsolódjanak az óra fő részéhez, a válogatás ne ötletszerű legyen. Ne csak ezen gyakorlatok végeztetésekor követeljük meg tanítványainktól a helyesejtési normák betartását, hanem a spontán beszélgetésekben is.

Hogyan használjuk a videós felvételeket?

Az első, legfontosabb lépés az alapozás, az elméleti ismeretek elsajátítása. Meg kell beszélnünk, melyik gyakorlatot miért és hogyan végeztetjük, milyen nyelvi anyagokat célszerű felhasználnunk. Ezt követi a videós bejátszás előkészítése, a cél megjelölése, megfigyelési szempontok adása. A szempontok mennyiségével kapcsolatban ne legyünk maximalisták! Ha sok kérdést adunk a hallgatóknak, az első kétségbeesésen túl másra nemigen fognak figyelni. Végül az órarészlet megtekintése után ne feledkezzünk el a megbeszélésről! Ideális esetben a látottakat rövid időn belül követnie kell az elemzésnek. Szoktassuk rá hallgatóinkat, hogy az értékelés ne hibavadászat legyen! A jót is vegyük észre!

Milyen tanulságokkal szolgál egy videós óra a beszédművelés tanítása terén?

- 
- Megfigyelhetik a hallgatók a különböző életkorú gyerekek beszéd-sajátosságait, ennek fejlődését 1. osztálytól 4. vagy 6. osztályig.
  - Fölfedezhetik a beszédhibákat, a rossz légzéstechnikát, a renyhe ajakmozgást, a ritmus zavarát, stb.
  - Észrevehetik a helyesejtési normák betartásának eltérő mértékét a gyakorlatok és az órai megnyilatkozások között.
  - Láthatják, hogyan válogat a szaktanár az osztály fejlettségi szintjének megfelelő és a tananyaghoz is kapcsolódó feladatokat.
  - Tapasztalhatják a hallgatók a gyakorlatok vezetésének módját is.
  - Kiemelhetjük a beszédtechnikai gyakorlatoknak a mindennapi kommunikációban betöltött szerepét.
  - Ráirányíthatjuk a figyelmet a helyes ejtés és a helyes írás összefüggéseire.



TANÉVNYITÓ ÜNNEPSÉG  
AZ ÁRVAY JÓZSEF GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA AULÁJÁBAN (2002)

MOLNÁR LÁSZLÓNÉ

## ***A kisiskoláskori beszéd problémái***

A szakirodalomban olvastam, hogy „a beszéd mindig képekben való kifejezés. Az objektív létező és a megértés között űrt csak akkor lehet áthidalni, ha a képszerűsítés szikrája megcsillan.”

A kisiskolások még nincsenek a nyelvelsajátítás végén. Így a beszéd, a megértés bizony gyakorta gondot jelent. A nyelvhasználat náluk a szóbeliséghez kötött. Éppen ezért a kisiskoláskori beszédművelés kiemelten fontos tanítói tevékenységet jelent. A pedagógus egyik *fő feladata* tehát a kisiskolások élőszóbeli nyelvhasználatát, elhangzó beszédét a köznyelvi kiejtésnek és a kommunikációs normáknak megfelelően fejleszteni.

A kisiskolásoknak – akár szöveget reprodukálnak, tehát: utánmondanak, olvasnak, felidéznek, akár maguk hoznak létre szöveget – mindenkor igazodniuk kell a köznyelvi kiejtés normáihoz.

Kézenfekvő, hogy a kisiskoláskori beszédművelés egyik területe a gyerekek beszédfejlődésének olyan irányítása, hogy az mind a beszédmozgás, mind a beszédhallás tekintetében megfeleljen a helyes kiejtés normáinak.

Beszédművelő munkánk első lépcsőfoka, hogy tisztán lássuk mik a jellemzői az iskolába lépő gyermekek elhangzó beszédének. Úgy tapasztaljuk, hogy a 6 éves gyerek szövegformálás közben a levegővel nem tud gazdálkodni. Ott és akkor vesz *levegőt*, amikor az elfogy, amikor ő kifut. A *hangindításukra* a végletesség jellemző. (Vagy halkán, majdnem suttogva, vagy pedig nagy hangerővel beszélnek.) *Artikulációjuk* általában renyhe, laza. (Egy részüknél a magánhangzók nyitottabbak, különösen az ajakkerekítések: o – a). Elég gyakori a hangsúlytalan helyzetben lévő magánhangzók *elnyelése*, (s így megrövidülnek a szavak). Azt is tapasztaljuk, hogy sok az *időtartanhibájuk*. (Mind a magánhangzók, mind a mássalhangzók körében.)

Nagyon sok az olyan helyesejtési hibájuk, amely eredetét illetően *beszédhiba*. (Ezek javítása már az óvodában elkezdődik, s folytatódik az első osztályban a logopédiai foglalkozásokon.)

*Hanglejtésük* – különösen hosszabb szöveg vagy vers mondásakor – kántáló. (Vagyis egy hangmagasságban beszélnek, nem zárják le a mondat végén a beszéd dallamát, helyette lebegtetik, vagy a mondat végén felkapják.) Ennek egyik oka az, hogy a hangsúlyviszonyokat – mivel fejletlen a beszédhallásuk – nem érzékelik. Számomra legérdekesebb jelenség a *beszédtempó*. Mivel ezt szabályozni még nemigen tudják, így az a vérmérsékleti alkatukat tükrözi. Továbbá: gyakorta előfordul, hogy a szövegalkotás nehézsége miatt – no meg légzéstechnikai okok miatt is – *megakadnak*.

Végül utolsóként említve: a kisiskolások nemigen képesek a beszéd-folyamat *váltásaira*. Különösen nem az ún. magassági és hangszínváltásra. Amire képesek, az a hangerőváltás és a tempóváltás. De ezek is szigorúan kommunikációs helyzetekhez kötöttek.

Ezekkel az adottságokkal kell tehát számolniuk az 1. osztályban tanítóknak. De tudatában kell lennünk annak is, hogy az olvasás-tanulás, különösen az ún. hangos olvasásra történő áttérés során a tünetek tovább komplikálódhatnak. Ebből az is következik, hogy a helyesejtést nemcsak ún. beszédművelési keretben kell fejlesztenünk, hanem az olvasás-tanulás fázisában is.

Fejlesztenünk kell továbbá a kisiskolások *spontán beszédét* is. Mégpedig olyan beszédfejlesztő gyakorlatokkal, amelyek a játékosságot, a gyermekek tapasztalatát, élményvilágát maximálisan figyelembe veszi. A gyerekek arról beszélnek szívesen, amivel tapasztalati viszonyba kerülnek a mindennapok során. Hiszen ezek alapján formálódnak kérdéseik, fejlődik kíváncsiságuk, s így fogalmazzák meg vágyaikat, szorongásaikat. Ennek a jelentősége azért nagy, mert a játék segít a gyermekeknek leküzdeni a hasonló szituációban fellépő félelmeit, és ugyanakkor segít kialakítani a mindennapi érintkezésekhez szükséges helyes érzelmi viszonyulásokat is. A kisiskolás tudja, hogy a játékszituáció nem valódi, mégis úgy viselkedik, mintha valódi lenne.

A spontán beszéd fejlesztésére tervezhető *játékok* kétfélek lehetnek aszerint, hogy mi szolgál a játék alapjául. Szolgálhat *szépirodalmi alkotás*, vagy az adott beszédprobléma fejlesztésére általunk alkotott *situáció*.

A szépirodalmi szövegek „megelevenítése” azért különlegesen értékes, mert ezek műalkotások, ugyancsak a mindennapi életnek a modelljei, csak a játéktól eltérően ezek magas szinten, sűrítve adják vissza a mindennapi élet tipikus helyzeteit, minták, situációk, választási lehetőségek sokaságát kínálva ezáltal a befogadónak. Ez magyarázza, hogy a gyerekek jobban érzik magukat szépirodalmi figuraként, mint amikor a tényleges mindennapjaikat játszadjuk el velük. A *mimetikus játék* a spontán beszéd fejlesztéséhez szükséges indítékot, témát, situációt szinte egyszerre együtt kínálja.

Kérdés, milyen eszközök állnak a gyerekek rendelkezésére ehhez.

Nyilvánvaló, hogy a beszélés, a szöveg reprodukálás, az ún. kifejező mozgások (a mimika, a gesztus) és a beszéd elemei (a hangsúly, hanglejtés és a szünet) kapnak nagy szerepet. A kifejező mozgásokkal megjeleníthetnek érzelmeket, állapotokat, viselkedés formákat. De felerősíthetik a hangsúlyt egy kézmozdulattal, helyettesíthetik a nyelvi elemeket bólintással, a fej ingatásával. Ezek az eszközök a mindennapi beszéd cselekvésekben rendkívül fontosak. S az is természetes, hogy nem rendelkezik minden gyerek ezekkel azonos mértékben. „Sok-sok türelem kell hozzá – felelte a róka. Először leülsz szép, tisztos távolba tőlem, úgy ott a fűben. Én majd a szemem sarkából nézlek, te pedig nem szólsz semmit. A beszéd csak félreértések forrása. De minden áldott nap egy kicsit közelebb ülhetsz.”<sup>1</sup>

Nekünk erre kell ráéreznünk, s ezt az időt kell kivárnunk, de nagyon türelmesen. Ha elfogadnak bennünket a gyerekek, akkor előbb-utóbb megnyílnak előttünk, s ettől kezdve együtt kezdetjük el, vagy éppen folytathatjuk beszédművelő munkánkat.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Antoine de Saint-Exupéry: A kis herceg.*

<sup>2</sup> Ajánlott irodalom: *Zsolnai József: Beszédművelés kisiskolás korban. Bp., 1987.*



DIPLOMAOSZTÓ ÜNNEPI KARI TANÁCSULÉS





## *Tartalom*

DR. PHD. HEGEDŰS LÁSZLÓ: Előszó	5
<b>MŰLTUNK ÉRTÉKEIBŐL</b>	
R. TOMA KORNÉLIA: Az Árpád-kori Bács és Csanád vármegye helynevei	9
KELEMEN JUDIT: Claudin de Sermisy chansonjai	15
VINCZE TAMÁS: Egy magyar tudós Berlinben (Gragger Róbert)	27
KÉZI ERSZÉBET: Egy pataki professzor, Újszászy Kálmán világszemlélete	39
DR. PHD. FEHÉR ERSZÉBET: Egy rendhagyó iskolatörténeti emlék	51
KÖDÖBÖCZ JÓZSEF: Egy találkozó ürügyén...	61
KÖSZEGI FERENC: A túrázás kezdetei Magyarországon	69
<b>KORUNK JELENSÉGEIBŐL</b>	
HEGEDŰS LÁSZLÓ: Ablak Európára	77
DR. TUSNÁDY LÁSZLÓNÉ: Egy lehetőség a hátrányos helyzetű gyerekek tanításának ösztönzésére	83
FARKASNÉ BORZA ÉVA: Dyslexia prevenció az óvodai nevelésben	93
BARNA LÁSZLÓNÉ: Egészségnevelés az Árvay József Gyakorló Általános Iskolában	105
DEMETER ÉVA: A sárospataki turizmus fizikai és ökológia terhelő képessége	111

---

**A BESZÉDMŰVELÉS MŰHELYÉBŐL**

<b>DR. PHD. TUSNÁDY LÁSZLÓ:</b> <b>Beszélni élmény</b>	<b>127</b>
<b>ERDEI IVÁN:</b> <b>A nyelv- és a beszédművelés helye, szerepe, feladatai a tanárképzésben</b>	<b>139</b>
<b>LAVOTHÁNÉ DR. JÁGER KATALIN:</b> <b>A beszédművelés tantárgy az óvodapedagógus-képzésben</b>	<b>147</b>
<b>DR. KOVÁTS DÁNIEL:</b> <b>A anyanyelvi versenyek a beszédművelés szolgálatában</b>	<b>151</b>
<b>ADAMIKNÉ DR. PHD. JÁSZÓ ANNA:</b> <b>A kiejtés tanítása és a szociolingvisztika</b>	<b>159</b>
<b>LENDVAINÉ DR. DECSY KORNÉLIA:</b> <b>Akadályos szavak, szókapcsolatok kiejtési csapdái</b>	<b>171</b>
<b>DR. VARGA I. ERIKA:</b> <b>Hallgatói beszédmagatartások</b>	<b>175</b>
<b>GÁL GYÖNGYI:</b> <b>Egy videó-felvétel tanulságai a hallgatók számára</b>	<b>183</b>
<b>MOLNÁR LÁSZLÓNÉ:</b> <b>A kisiskoláskori beszéd problémái</b>	<b>187</b>

---



---

**S**ÁROSPATAKON 145 éves múltra tekint vissza az önálló tanítóképzés. A gazdag, erőt adó hagyomány kisugárzása megéri a jelent is: ma sem szabad kevesebbel megelégedni, mint a korábbi korszakokban. A Miskolci Egyetem szervezeti keretébe tagozódó sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar ebből vezeti le küldetését, minőségi követelményeit.

**P**EDAGÓGIAI törekvéseink változatlanok abban az értelemben, hogy hitelesen, a gyakorlat próbáját kiálló elméleti alapozással készítsük fel a jövő értelmiségét hivatása gyakorlására. Az oktatás, a képzés, az embernevelés alapfeladatai mellett ezért van értelme a tapasztalatok folyamatos elemzésének, közéletének kiadványsorozatunkban.

**F**ÜZETÜNK 21. kötete is ebből az igényből született. Első szerkezeti egysége a múlt üzeneteit boncolgató írásokat tartalmaz, a második pedig korunk jelenségeit, időszerű problémavilágát vizsgáló dolgozatokat. Harmadik ciklusként egy sárospataki beszédművelő konferencia előadásait tesszük közzé; ezzel is a pataki örökség egyik fő értékét erősítjük.

---