

ANYANYELVI ÉS IRODALMI NEVELÉS

A szerkesztésért felelős

DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET PhD, főszerkesztő

Szerkesztőbizottság

CSIZMADIA GERTRÚD tanár, tehetséggondozó koordinátor (Győr–Moson–Sopron
Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Győri Tagintézménye, Győr)
DR. GASPARICS GYULA PhD, főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)
DR. PILECKY MARCEL PhD, nyelvi lektor (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)
DR. SALLAI ÉVA (Magyar Katolikus Rádió, Budapest)
DR. SZÁNTÓ BÍBORKA egyetemi adjunktus (Babeş–Bolyai Tudományegyetem,
Pszichológiai és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Székelyudvarhely)
DR. TÖRTELI TELEK MÁRTA PhD, osztálytanító tanár
(Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Magyarkanizsa)
DR. ZÓKA KATALIN PhD, főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)
VARGA JÓZSEFNÉ DR. PhD, ny. egyetemi docens (Győr)
Angol nyelvi lektor: PALKÓNÉ DR. TABI KATALIN főiskolai docens
(Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

7. évfolyam 1–2. szám

VÁC, 2024



TARTALOMJEGYZÉK

Tanulmányok

| | |
|---|----|
| FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT: Használjuk újra, ami bevált! Olvasás-, írástanítás komplex fonomimikával | 5 |
| GASPARICS GYULA: Az Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációja 1868 és 1872 közötti rendi neveinek vizsgálata | 19 |
| GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET: Nyelvhasználat-központú nyelvtanítás, anyanyelvi nevelés az alsó tagozaton 2. Mondatok a beszédben és az írásban | 31 |
| KICSÁK MÓNIKA: Játékkultúra a mesében 5. Játékvilág a <i>Boribon és Annipanni</i> kötetekben | 46 |
| LÁSZLÓ ESZTER – SZÁNTÓ BÍBORKA: Tabutémák feldolgozása a gyermekirodalmi alkotásokkal az óvodában | 56 |
| PILECKY MARCEL: „Mi a nagy helyzet?” A kérdő formájú, szituációhoz kötött megnyilatkozások | 77 |
| SIPOS ZSÓKA: A Meixner-módszer alkalmazása a szövegértő olvasás fejlesztésében | 87 |

Érintkezések

| | |
|---|----|
| HOLCZER JÓZSEF: Amnesztia (és statárium): némileg átértékelődve | 97 |
| SALLAI ÉVA: Beszélgetés dr. habil. Kovács-Németh Mária CSc neveléstörténésszel a természeti környezet és a nevelés kapcsolatáról | 99 |

Műhely

| | |
|---|-----|
| CSABÁNÉ ORMAI MELINDA: A j/ly-os szavak tanítása alsó tagozaton | 107 |
| JUHÁSZ PÁL BALÁZS: Szövegek és életek. Könyvklub az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán | 117 |

| | |
|------------------------|-----|
| <i>Szerzőink</i> | 121 |
|------------------------|-----|



FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT

Használjuk újra, ami bevált!

Olvasás- és írástanítás komplex fonomimikával

A fonomimikára épülő olvasás-, írástanítás abból az elvből indul ki, hogy minden verbális megértést és rögzítést nagyban segít a gesztusnyelv (NAGY–FAZEKASNÉ FENYVESI 2018). A betű-/hangtanítás gesztusnyelve a fonomimika. További törekvés még egy komplex asszociáció megvalósítása: a hívókép szimbóluma hangjával reprezentálja a tanult hangot, vizuális alakjából a betű alakja levezethető, a fonomimikai gesztus az egészhez kapcsolódva segíti a hang és a betű felismerését, rögzítését.

A fonomimikát mint módszert a 20. század elején sikerrel alkalmazták, bár nem ilyen komplex szemléletben. Az elvet megtartva, de az összes szenzoros csatorna szimultán működésére támaszkodva lett új ez a módszer, segítséget nyújtva az olvasás-írás folyamatában valamennyi tanulónak, beleértve a különleges bánásmódú tanulókat is.

A módszer teljes terjedelmében az SZTE Felsőoktatási Kiadó gondozásában jelent meg.

Kulcsszavak: integráció, olvasás- és írástanítás, motoros megerősítés, hangképzet

Önmagában egy olvasás- és írástanítási módszer favorizálása nem oldja meg a „funkcionális analfabetizmus” (Nagy József kifejezése, 2018) veszélyét, ha nem vesszük figyelembe az eltérő fejlődésű és fejlődésmentű tanulók egyéni különbségeit, és az egységes haladás helyett nem az optimális elsajátításra törekszünk.

BEVEZETŐ

Az általános iskolai tantárgyak közül a matematika és az olvasás-, írástanulás áll leginkább a módszertani innováció fókuszában. A két tárgy közül pedig az olvasás-, írástanulás foglalkoztatja jobban a pedagógia elméletét és gyakorlatát. Miközben újabb és újabb tankönyvcsaládok születtek, a nemzetközi felmérésekben Magyarország mégis az utolsó hat ország között szerepelt, és nem tud előre lépni jelenleg sem. Az országos felmérések is azt igazolják, hogy a gyermekek egy része nem tanul meg igazán jól ol-

vasni, és ezért nem is szeret. További indoka a módszer javítási kötelezettségnek, hogy egyre nő a diszlexiások és diszgráfiasok száma, ami részben a rossz olvasás-, írástanítási mechanizmusok következménye, az érintettek nem valódi, csupán „ál”-diszlexiások és -diszgráfiasok.

AZ OLVASÁS-, ÍRÁSTANÍTÁS ELEMZÉSE

Az Oktatási Hivatal (korábban Országos Fejlesztő Intézet) irányításával ismét az egytan-könyvű olvasás-írás korában élünk. A modern technika alkalmazásával a pedagógusok korszerűbb előkészítési és megerősítési eszközöket használhatnak, a motivációs érték is nagyobb. De az új tankönyvben is megmaradnak ugyanazok a módszertani hibák, mint a korábbi tankönyvcsaládok mindegyikében (kivéve a Meixner-módszert). Az egyik ilyen a leválasztással történő hangtanítás. A használt szónak nincs semmilyen kapcsolata a hanggal, csupán az a kezdőhangja. Pl. *á* esetében a hívókép az *ágy*. Önmagában az egyszerű hangoztatás nem garantálja a hangképzet kialakulását (FAZEKASNÉ FENYVESI 2021a). A hangképzet is egy fogalom, benne az érzékszervek szállította információkkal, amelyeket az agy absztrakcióval szelektál. A beszédhang állandó tulajdonságait (pl. zöngesség) elkülöníti az időleges tulajdonságoktól (pl. a szomszédos hangok egymásra hatása miatti torzulás stb.). Az idegrendszernek minden beszédhangról jelentős információkat kell rögzítenie. Például a *b* hang képzetében a *beszédartikulációs mozdulatok összehangoltságát* (ajkak és nyelv), a *zöngességet* (a gégeből a levegő a hangszalagok közül áramlik) és a *levegő kiáramlásának helyét* (részben szájon, kisebb részben orron át távozik), a *folymatosságot* (fel-pattanó zárhang) az *izomműködés* feszességét (zöngés hang, ezért lazább) mint a *b* hang képzetének a legfontosabb tartalmi elemeit (MOLNÁR-TÓTH 2013). Mindezek a vizuális, az akusztikus, a motoros és a kinesztetikus receptorokból jövő jelzések kerülnek a *b* hang képzetének konstans elemei közé. Későbbiekben a képzettartalom bővül a *b* hang *különféle alakú betűivel*. Ezek a tulajdonságok akkor rögzülnek megbízhatóan, ha a gyermeknek sok alkalma van a beszédhang önálló ejtésére. A *másik hiba* a magánhangzók időtartamának két hívóképhez kötése. A leválasztással történő hangtanítás során a leválasztásra használt hívókép is a hangképzet tulajdonságai közé kerül. Ha ugyanazt a hangot két hívókép szemlélteti – pl. *ü = üveg, ú = úrhajó* –, akkor ez két külön képzetként rögzül, és elsikkad a beszédhang fontos tulajdonsága, az időtartam. A *harmadik hiba*, hogy a beszédhang és

annak vizuális alakja, a betű között semmilyen asszociációs törekvés nincs, a két folyamat párhuzamosan halad, és nem garantált az egyeztetés. A már említett Meixner-módszer a három módszertani hibából kettőt semlegesít. Változatos szituációban hangoztat, nem leválasztást kér, így a beszédhangok tulajdonságai rögzülnek. (MEIXNER 1995.) Az ékezetekkel jelölt időtartam-különbségeknél nem választja szét a magánhangzók hosszú és röviden ejtett alakját, ezért ez egy képzetet fog alkotni. De a dekódolásnál itt sincs kialakított asszociáció a hang és a betű között. Következménye, hogy biztos hangképzet ellenére az önálló írásnál akadozik a hang és a betű megfeleltetése.

AZ INTEGRÁCIÓ ÉS AZ OLVASÁS-, ÍRÁSTANÍTÁS

A sikeres integráció és inklúzió az egyenlő esély megvalósítása. Ha szimbolizáljuk az egyenlő esély értelmezését, az olvasás-írás tanulásánál úgy képzelhető ez el, mint egy startvonal mögött álló gyermekek sora. A startvonalon állnak az iskolára alkalmas (iskolaérett) tanulók, és közülük néhányan már át is lépték az indulási vonalat. Érdeklődésük és mentális képességeik motiválják őket az olvasásra és az írásra, ők iskolába lépéskor már ismerik a betűket, esetleg olvasnak, írnak is. Vannak, akik szenzitív fáziskésési okokból hátrébb kerülnek, ezért tanulási nehézségeik keletkeznek. Esetleg beszédhibások vagy nem azok, de fonológiai tudatosságuk bizonytalan. Lehetnek beszédészlelési és beszédértési nehézségeik, és lehetnek akár vizuális differenciálási akadályaik is. Több képesség- és készségdeficit miatt nem állhatnak a startvonalon, ők a különleges bánásmódot igénylő gyermekek.

De ennél még hátrébb álldogálnak a sajátos nevelési igényű tanulók. A különleges bánásmód igényéért esetükben pszichoorganikus eredők okolhatók. Az olvasás-, írástanítás üteme és módja az átlagosan teljesítő tanulókhoz idomul. A startvonaltól hátrébb vagy még hátrébb állók hogyan tudnak majd együtt haladni a többiekkel, amikor már elmaradással indulnak?

Az integráció és az inklúzió elve az egyenlő esély megadása. Ebből a szándékból formálódott a fonomimika „mint egy őseredeti támasz, amely minden beszédhanghoz egy motoros jelet kapcsol. A komplex elvű fonomimika pedig megerősíti a hang/betű kapcsolatot, a motoros mellett vizuális támaszt is alkalmaz” (FAZEKASNÉ FENYVESI 2021a: 49), az elvont betűalakokat konkrét formaként jeleníti meg.

AZ OLVASÁS-ÍRÁS FELTÉTELEI

A sikeres olvasás-írás készség- és képességszinten valósul meg. Készségszintű az olvasás technikája, míg már képességre alapoz az olvasottak megértése (NAGY 2003). Készség nélkül nincs képesség, míg a készség önmagában is lehetséges. Az olvasás technikai része készség. Optimum szinten nem igényel mentális feldolgozást a hangok/betűk felismerése, azonosítása, párosítása és differenciálása. De az ideális szinthez vezető út előfeltételeket és hatékony megvalósítási technikákat igényel. A szűken vett előfeltételek közül a vizuális és akusztikus műveletek az olvasás és az írás minőségének közvetlen felelősei.

A formaészlelés és a formamásolás pontos *vizuális műveletet* igényel. Adott komponensek adnak információkat a vizuális észlelés és differenciálás minőségéről: a *vizuális analízis-szintézis* a forma észlelésének első lépése, az egész elemekre bontása, majd egységesítése. Akkor mondható megbízhatónak, ha a forma minden eleme megjelenik, és ahhoz a formarészlethez kapcsolódik, ahol az eredetileg is volt. Az *alak-háttér kiemelés* során a forma állandó jegyei érvényesülnek, függetlenül a forma aktuális nagyságától, helyzetétől, tónusától, háttérétől (GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ 1994). Az *alakkonstancia* műveletében a látszólagos eltérések ellenére a betűk megőrzik eredeti alakjukat a felismerés és a differenciálás során. Egy példával illusztrálva: minden betűnek legalább négy, de akár öt alakja is lehet: kicsi és nagy, írott és nyomtatott, nyomdai (pl. *a*, *g*), ezért a stabil betűfelismerést a konstancia megléte biztosítja. A *téri helyzet* a betű elhelyezkedési irányára és a betűk közötti viszonyokra vonatkozik. Vannak balról jobbra (pl. *b*, *c*, *f* stb.), jobbról balra (pl. *d*, *g*, *j* stb.) forduló, és vannak szemben álló (pl. *a*, *m*, *n* stb.) betűalakok is. A *téri helyzet* megítéléséhez a viszonyítási sorrend: először a saját test, majd a betűk egymáshoz való viszonya, végül a betűk *téri helyzetének* megállapítása önmagában. (FAZEKASNÉ FENYVESI 2013.) Az arány értelmezése a betű elemei közötti pontos méretészlelést jelenti. „Arányt kell értelmezni, amikor a nyomtatott kis és nagy betűalak egyforma, csak nagyságban van eltérés például o-O betűk. Az írott betűk hurok elemei, vagy a kisbetűk szárának nagysága is arány alapú differenciálást igényel” (FAZEKASNÉ FENYVESI 2021b: 54).

A *fonológiai tudatosság* a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférést jelenti úgy, hogy minden hang önálló képzetként szerepel. Az első lépés ehhez a hangképzet kialakítása. Sokféle szituációban már az óvodás gyermekek is ismerjék meg az önmagában ejtett beszédhangok egymástól eltérő tulajdonságait. Egy réshang (pl. *s* hang) képzése

előnyös, mert optimális időt biztosít a beszédhang tulajdonságainak megismeréséhez. De egy zárhang (például a *b* hang) önálló ejtése már nehezebb, mert a zöngéesség érzékeltetése toldalékhangot eredményez. További tényező a hangképzet kialakulásában az artikuláció mozdulatainak látványa. Egy látható hangot (például a *m* hang) könnyebben utánoznak a gyermekek, mint egy szájtéren belül képzett hangot (például a *g* hang). A hangképzet kialakításának a leghatékonyabb eszköze a hangutánzó játékok sokasága. „A gyakorlás árnyaltságát fokozza különböző szituációs helyzetekben a hangképzés időtartamának és hangerejének változtatása, a beszédhangok tulajdonságainak rögzítése” (FAZEKASNÉ FENYVESI 2021b: 54). A hangképzet kialakulásának biztosítója a hangoztató szituációk gyakorisága. A tartalommal megtöltött hangképzetek birtokában lehet a fonológiai tudatosság következő fejlődési lépése a beszédhangok felismerése, a hangképzet mobilizálása. Itt is hasonló nehézségi fokozatok vannak: legkönnyebb az önmagában álló beszédhangok felismerése. Második fokozat a beszédhang felismerése szóban: a szó elején, a szó végén, majd a szó belsejében. A beszédhanghallás fejlesztésének ez a fázisa sok szó alkalmazását aktivizálja, ezért a szókincs gazdagításának eszköze is. A fonológiai tudatosság akkor jelenik meg, ha a gyermek az egymástól csak egy tulajdonságban különböző hangokat is meg tudja különböztetni. A differenciálás szókezdő helyzetben a legkönnyebb (*szita*), majd szó végén (*halász*), és a legnehezebb a szó belsejében (*meszes*), illetve hangtorlódásban (*pásztor*). Az eltérő hangok hallási megkülönböztetése magától a differenciálendő hang tulajdonságától is függ: legkönnyebb a képzésmód különbség hallási differenciálása (*sz-c*), ezt követi a képzés helye szerinti különbség (*sz-s*), majd a zöngés, zöngétlen eltérés (*sz-z*) meghallása. Legnehezebb a beszédhangok, ezen belül a magánhangzók időtartam-különbségének megítélése. Az utolsó két jellemző igényli a legváltozatosabb bemutatási, gyakorlási formákat (FAZEKASNÉ FENYVESI 2024).

A MOZGÁS, AZ UJJMOZGÁS ÉS AZ AGYMŰKÖDÉS

A mozgás alapkultúra, mondja 2020-ban Gyarmathy Éva a hiperaktivitás filogenetikai értelmezését elemezve. A mozgás fejlesztésének elhanyagolása nem csupán a motorikus elmaradásban manifesztálódik, hanem gondolkodási és viselkedési következményekben is jelentkezhet (KIRÁLY–SZAKÁLY 2011). A mozgás lehetőségeinek biztosításával a mozgásos ügyességet is fejlesztjük, továbbá optimum szinten működő képességek, kész-

ségek kialakulását tesszük lehetővé. „Ilyenkor ugyanis nem csupán az ügyességét, de az agy hierarchikus fejlődését is elősegítjük. Az idegsejtek közötti kapcsolatok (szinapszisok) kiépítése folyamatosan bővül, mert a megszerzett tapasztalatok újabb és újabb idegi kapcsolatot generálnak” (FAZEKASNÉ FENYVESI 2024: 39).

A mozgás általános fejlesztő értéke mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a kéz és az ujjak mozgatása. „A finom ujjmozgásokat kezdeményező és szabályozó parancsok nem a gerincvelő folytatását jelentő agytörzsből erednek (ahonnan egyébként a többi, fent részletezett mozgások kiindulnak), hanem az agyvelő felső részéből, a mintegy hajhálóként borító kéreg egyik sávjából származnak. [...] A száj és a kezek rendelkeznek a legnagyobb számú mozgásszabályozó agykérgi idegsejttel.” Tehát, ha az agyunkat mozgósítani szeretnénk, akkor ezt leginkább az ujjak mozgatásával tudjuk elérni. Mindemellett ne feledjük azt sem, hogy „a kézügyesség különbözteti meg a főemlősöket az összes többi állatfajtól”, és ez teszi lehetővé az eszközök készítését és használatát (GREENFIELD 1998: 41).

Az ujjmozgások használata számoláskor, alapműveletek végzésében támaszt jelent. Az intenzív ujjtevékenységek szintén növelik az agyi szinapszisokat, és számottevő kihatással vannak minden, a matematikai műveletekre vonatkozó feladatokra (Berteletti és Booth – 2015, idézi: JUHÁSZ–RADICS 2017). A gyermekek addig használják ujjukat számláláskor, műveletvégzéskor, ameddig az ujjakra, mint segítségre, szükségük van. Az is igazolt, hogy az ujjak reprezentációjáért felelős agyi területek még akkor is tevékenyek, amikor a gyermek a matematikai műveletekhez már nem használja az ujjait (JUHÁSZ–RADICS 2007).

A KOMPLEX ELVŰ FONOMIMIKA

Az ujjmozgás agyi tevékenységének fejlesztő hatása mellett meg kell említeni a mozgás és a beszéd ősi kapcsolatát is. A verbalizáció előnye ellenére már nem vitatott az állítás, hogy ugyan hangokkal kísért, de a gesztusokkal kifejezett kommunikáció volt az első és legősibb beszéd. A hanginger és az ösztönös mozgásreakciók közötti reflexkapcsolatok a korábban beérő idegrendszeri struktúrák következményei. Az intellektuális területek később érnek be, ezért a hang és a mozgás kondicionálásában a mozgásé az elsődleges szerep (PÁSZTOR 2016). A gesztusnyelv tehát megelőzte, majd kísérte és jelenleg is a verbális kommunikáció spontán követője. Önmagában is értelmezhető pl. a hívó mozdul-

latok, a mondanivaló tartalmi értésének nyomatékosítása vagy akár a tartalom vitatása során. Összességében a verbális kommunikáció megértését segíti elő. A mozgást mindig érzelmek kísérik, mert a mozdulatok, gesztusok színesítik, személyesebbé teszik mondanivalónkat. (TISZAI 2019.)

A fonomimika ujj- és/vagy karmozgással kísért *olvasás- és írástanítási módszer*. Minden hangot egy mozdulat reprezentál. Egy hívóképfogalom (pl. *ágy = á*) első hangjának leválasztása helyett egy mozdulattal összekötött hangoztatás biztosítja a hangképzet tartalmát (*á = ásítás hangja és mozdulata*). Az elv analóg Kodály Zoltán kézjeles szolmizációjával. A mozdulat őseredeti megtartó és felidéző tulajdonsága érvényesül a hang- és betűtanításban is. A fonomimika az olvasás technikai részének, az olvasás megtanításának eszköze. Alkalmazási célja az olvasáskészség megvalósítása, a hang/betű szilárd kapcsolata és a motoros megerősítéssel a beszédhangok időtartamának látványos érzékeltetése.

A fonomimika jelei a betű formájával, kiejtésével kapcsolatos jellegzetességeket képviselik. Valamennyi beszédhangot/betűt reprezentál egy mozdulat, amely a hangra és a betűre egyaránt vonatkozik. Ez lehet a betű formája (például a magánhangzóknál a szájjállás vagy az ékezetek), a hangképzés időtartama (például, hogy az adott hang időtartamának megfelelően a mozdulat is hosszabb vagy rövidebb lesz) vagy a hangoztatás szimbólumát felidéző mozdulat (például a cicahívogató hang cicafarkot utánozó mozdulata). (1. ábra)



1. ábra: Az *i-í* és a *c* fonomimikai mozdulata (FAZEKASNÉ FENYVESI 2024: 73)

A mozgással összekötött módszert, a fonomimikát a 20. sz. elején Tomcsányiné Czukrász Róza hozta Franciaországból. Motoros jelei csak a beszédhangot tették látványossá, a hang/betű kapcsolatára vagy a beszédhangok időtartamára már nem vonatkoztak. A komplex elvű fonomimika viszont egy szoros asszociációt jelent, olyan mozdulatot, amelyhez egyszerre társítható auditív, vizuális és motoros kapcsolat. Továbbá, hogy a kézjelet képviselő szimbólumba a hang betűalakja beírható legyen. (2. ábra) Az iskolába induló, óvodáskorú gyermekek fonológiai tudatossága nem megnyugtató, ezért az előkészítés és a megerősítés során erre is nagy hangsúly esik.



2. ábra: A *t* betű alakja a két óramutató állásának megfelelő
(FAZEKASNÉ FENYVESI-PÁL-HORVÁTH 2019: 146)

A felszíni diszlexia és diszgráfia egyik jellemző tünete a betűk téri helyzetének bizonytalan vagy helytelen megítélése. A betűk téri iránya változó: nézhet balról jobbra (*b, c, f* stb.), jobbról balra (*d, g, j* stb.) vagy állhat szemben (*a, m, n* stb.). A betűk téri helyzetének hibás rögzülési esélye miatt a mozdulatot mindig bal kézzel mutatjuk, mert jobb kézen a balról jobbra néző betűk megfordulnának. A bal kéz használata mellett szól az is, hogy az olvasás haladási iránya balról jobb felé tart. A jobb kéz így felszabadul, olvasás közben a mutatóujjal követhető a betűsor.

A bal kéz használatának eddigi érvelése ellenére a fonomimika jeleit bemutató pedagógusnak jobb kézzel, tükörállásban kell ábrázolnia a gesztusnyelvet. Ő szemben áll a gyermekekkel, akik a jobb oldalt tükörállásban bal oldalként értelmezik. A testkép átfordításának elvárható fejlődési ideje 9-10 éves korra tehető (PORKOLÁBNÉ BALOGH 1988).

A fonomimika további jellegzetessége, hogy az egyjegyű mássalhangzókat egy, a kétjegyű mássalhangzókat pedig két kézzel mutatjuk. A betűalakok mennyiségi különbségének megjegyzési hibája, hogy a kétjegyű mássalhangzók helyett csak az egyik betűalak szerepel (pl. *ny* helyett *n*).

Az olvasás-írás tanításához bármelyik olvasókönyv felhasználható, ezért a tanítás sorrendjét a komplex elvű fonomimika nem határozza meg, csak felhívja a figyelmet az akár fonológiai (pl. *b-p*), akár a vizuális (pl. *b-d*) homogén gátlás veszélyeire.

A HANG- ÉS BETŰTANÍTÁS ALGORITMUSA

Minden betű/hang tanítása azonos lépések alapján valósul meg (FAZEKASNÉ FENYVESI 2024).

- a) *A tanított hang fonológiai előkészítése:* a hangoztatás / felismerés / differenciálás: célja a fonológiai tudatosság fejlesztése, a hangképzet aktiválása a felismerés és a differenciálás eléréséig. Példa: Macik az állatkertben. Székekből ketrecet építünk. A macik várják a látogatókat. Hosszan, elégedetten morognak, ha olyan ételt kapnak, amit szeretnek, de röviden morrantanak, ha a hozott étel pl. a fagy. Közben a fonomimika jelét mutatják. (FAZEKASNÉ FENYVESI 2021a.)
- b) *A tanított hang betűjének vizuális előkészítése:* a vizuális észlelés összetevőinek fejlesztését szolgáló rövid játékok az analízis-szintézis / téri orientáció / formakonstancia / arány / alak-háttér kiemelés gyakorlására. Példa: Az eddig tanult betűk közül kapnak egyet, amelynek emlékezetből sorolják fel a téri irányát és a vonalközben elfoglalt helyét.
- c) *A fonomimikai jelre hangolás, motiválás:* mese, játék, videóbejátszás. Példa: Micimackó dal.
- d) *Hang- és betűtanítás fonomimikával.* Példa: A *m* hangoztatása fonomimikával, miközben kiderül, hogy a medve barlangban lakik. A barlangjának kapuja, konyhája és szobája is van (a betűelemek konkretizálása).
- e) *A helyes beszédartikulációt segítő instrukció.* Indirekt artikulációs mozdulat javítása. Példa: „Csukott szájjal, mérgesen morogj! Fogd meg az arcod, hogy érezd a morgást!” (FAZEKASNÉ FENYVESI 2024: 115.)

- f) *A tanult hang fonológiai és vizuális megerősítése.* Most már csak az aktuálisan tanult hangok fonológiai és a betűk vizuális megerősítése a cél. Példa: Keressek az osztályban olyan tárgyakat, amelyeknek a nevében *m* hang van. Vizuális megerősítés: karikázzák be az újságban a kis/nagy *m/M* betűket.
- g) *Szógyűjtemények: segédeszközök a hang-/betűtanításhoz.* Minden olyan előkészítő és megerősítő feladatot (játékot), ahol meghatározott szempontok szerint kell szavakat gyűjteni, egy szógyűjtemény egészít ki. Példa: Szógyűjtemény a *m* hang időtartamának differenciálására (FAZEKASNÉ FENYVESI 2024: 115): *cam-mog, karám, brummog, mesél, mellé, Emma, bumm, remeg, cammog, csemege, durmol, formál, gyommal, hamar, hírem, kamra, láma, nyámmog, prímás, nyamm, nyom, pumpa, remeg, stimmel, szemmel, terem, vám, zöm, zsemle, zömmel, bimm-bamm, brummog, címmel, csomó, domb, gomb, gyurma, hamm, pompa, rommá, som, szemét*
- h) *Verbális kreativitást fejlesztő játék, gyakorlat.* A fonomimika az olvasás-, írástanulás készségére összpontosít. Az olvasottak megértése már képesség, a hosszú távú memóriában levő mentális lexikon és a szintaktikai elemzések együttes mobilizálása. Az olvasottak és az írottak értelmezésére a szókincs-aktivizálás egy speciális formája a verbális kreativitás. Divergens gondolkodásra ösztönöz, gyarapítja a szókincset, aktivizálja a kognitív flexibilitást. A tanulók átélhetik, hogy egyfajta feladatra több verbális megoldás is lehetséges, és el is engedhetik a megrogzult, sablonná vált kifejezési formákat. (FAZEKASNÉ FENYVESI 2024.) Minden hang/betű tanítása egy verbális kreativitást fejlesztő játékkal bővül, ami az adott hang játékos begyakorlására szolgál. Példa: Szóban szójáték. A pedagógus mond egy szót, a tanulók keresnek benne másik értelmes szót. Ha a feladat érthető, ők keresnek ilyen szavakat. Szavak: *menekül (ül), magasság (magas, ág), mosdó (mos, dó), mérge (mér, ér), mesél (él), magoló (mag, ló), magyar (agy, agyar), málnás (ás), marabu (mar, rab), mértan (mér), merülő (lő), mocsok (ok), molett (lett), mézelő (méz, el, lő), mondás (mond, ás), moslék (mos, lé, ék), művész (mű, vész, ész), majonéz (néz), mellék (mell, ék), mocsok (ok)* (FAZEKASNÉ FENYVESI 2024: 115).

A FONOMIMIKA MÓDSZERÉNEK BEVÁLÁSA

2021-ben hat tanító – az ország különböző területeiről – felajánlotta, hogy többségi, de heterogén összetételű osztályban fonomimikával fog írni és olvasni tanítani. Ezzel párhuzamosan a szegedi gyógypedagógus hallgatók kerestek hasonlóan eltérő összetételű első osztályokat. Mindkét csoportban az Oktatási Hivatal könyveiből tanultak, csak a kísérleti csoportban a tanítók ezt megtámogatták fonomimikával, míg a csoportban nem történt semmilyen más megerősítés. A bemeneti és a kontrollmérések adataiból az alábbi eredmények születtek: „A tavaszi mérés során a magánhangzó-olvasás és a mássalhangzó-olvasás területén jelentősen – bár nem szignifikánsan – jobban teljesítettek a kísérleti csoportok tanulói. A program a hanghallás komponense mellett mind az ép, mind a különleges bánásmódú tanulók esetében szignifikáns fejlesztőhatást mutatott az időtartam és az önálló szóírás eseteiben, amit a különleges bánásmódú tanulók esetében felzárkóztatásként is értelmezhetünk. A fonomimika olvasástanítási módszere összességében eredményesen alkalmazható az integráló osztályok esetében.” (Konzultáció Kis Renáta és Mokri Dóra kutató, mérési szakértőkkel.)

A fonomimika módszerének alkalmazása a felhasználók visszajelzése alapján az alábbi területeken jelent még pozitív irányú változást: a folyamatos gesztushasználatnak köszönhetően a tanulók írásának külalakja szebb lett; a frusztrált gyerekeket a fonomimika mint mozgásélmény megnyugtatta; a már olvasni tudó tanulók kihívásnak tekintették a hang/betű ilyen oldalú megközelítést, nem unatkoztak, együtt akartak haladni a többiekkel; az osztály szocializációjára jó hatással volt a „titkos nyelv” érzete, a közösen megélt titok, ezeket a mai napig használják; kreativitásra ösztönözte őket a hívóképet bevezető mozgás, megpróbálták ők is motoros jeleket alkotni. Mindenki megtanult olvasni és írni, a legkevesebb a 70, a legtöbb a 96 százalékos teljesítmény lett.

A fonomimika módszerét használók száma ma már nem határozható meg. A 2024-ben megjelent *Jól olvasni jó! Olvasás- és írástanítás fonomimikával* című könyv már digitálisan is annyi segítséget nyújt (PDF formátumban is megvehető), ami miatt az önálló elsajátítás nem okoz gondot. (3. ábra)



3. ábra: A fonomimika módszerét bemutató könyv (Felsőoktatási Kiadó, Szeged)

ÖSSZEGZÉS

Ma már csak elvétve találkozunk homogén osztályokkal. Az első osztályosok között ott vannak a kiemelt figyelmet igénylő, hátrányos helyzetű, a különleges bánásmódot igénylő BTMN és a sajátos nevelési igényük miatt integrált tanulók is. A különleges bánásmód különleges módszert követel, remélhetően ezt az igényt teljesíti a fonomimika módszere.

IRODALOM

- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2013): *Az orientációs képességek fejlesztésének módszertana*.
www.tankonyvtar.hu (Letöltve: 2019. augusztus 6.)
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT – PÁL-HORVÁTH RITA (2019): *Olvásás – írás, 3 – 4. I. II. III. IV.*
kötet. Oktatási Hivatal, Budapest.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2021a): *A beszédhanghallás fejlesztése óvodában, iskolában*. Mo-
zaik Kiadó, Szeged.

- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2021b): Olvasási módszerrel a sikeres integráció, inklúzió megvalósításáért. In: „Együtt az úton... innen és határon túl.” Tanulmánykötet. Szerk. Hoszszu Timea és Tóthné Aszalai Anett. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged. 49–57.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2024): *Jól olvasni jó! Olvasás- és írástanítás komplex fonomimikával.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ KATALIN (1994): *A Frostig-terápia hatása a vizuális észlelési képességek fejlődésére 4–8 éves beszédhibás, tanulási zavar tüneteit mutató gyermekeknél.* Kandidátusi értekezés. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- GREENFIELD, SUSAN A. (1998): *Utazás az agy körül.* Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- GYARMATHY ÉVA (2020): *Hiperaktív gyermekek és felnőttek.* https://www.youtube.com/watch?v=V_SEWibOraw (Utolsó megtekintés: 2024. március 26.)
- JUHÁSZ VALÉRIA – RADICS MÁRTA (2017): Ujjtudatosság a számolásfejlesztésben óvodás-, illetve kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle* 67/11–12. 50–72.
- KIRÁLY TIBOR – SZAKÁLY ZSOLT (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban.* Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- MEIXNER ILDIKÓ (1995): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- MOLNÁR-TÓTH ALINKA (2013): *Fonetikai és fonológiai ismeretek szerepe a beszéd- és nyelvi zavarok diagnosztikájában, terápiájában.* Digitális jegyzet. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Fonetika_s_fonolgiai_ismeretek/ (Utolsó megtekintés: 2024. március 25.)
- NAGY JÓZSEF (2003): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről. *Iskolakultúra* 13/8. 40–52.
- NAGY JÓZSEF (2018): *Funkcionális analfabetizmus.* Megelőző fejlesztési lehetőségek. Mozaik Kiadó, Szeged.
- PÁSZTOR ATTILA (2016): *Az induktív gondolkodás technológia alapú mérése és fejlesztése.* Szegedi Tudományegyetem, Doktori iskola, Szeged.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN (szerk.) (1988): A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: *Iskolapszichológia.* Tankönyvkiadó, Budapest. 159–186.
- TISZAI LUCA (2019): *Zene és transzferhatás.* Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

LET US REUSE WHAT HAS WORKED BEFORE! TEACHING LITERACY WITH COMPLEX PHONOMIMICS

Teaching literacy with phonomimics is based on the principle that all verbal comprehension and recording are greatly aided by gesture language (NAGY and FAZEKASNÉ FENYVESI 2018). The gesture language of letter and sound teaching is called phonomimics. A further effort is the realization of a complex association: the symbol of a visual image represents the learned sound with its sound, the shape of the letter can be deduced from its visual shape, and the phonemic gesture is connected to the whole. This way it helps to recognize and record the sound and the letter.

Phonomimics, as a method, was introduced and applied successfully at the beginning of the twentieth century although not in such a complex way. This method has been renewed recently by keeping the original principle but relying on the simultaneous operations of all sensory channels, providing assistance with the reading-writing process to all students, including students with special needs.

The method was published in its entirety by the Higher Education Publishing House of SZTE.

Keywords: integration, teaching literacy, motor reinforcement, phonology

GASPARICS GYULA

Az Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációja 1868 és 1872 közötti rendi neveinek vizsgálata

A tanulmány az Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának 1868 és 1872 közötti névadását vizsgálja. Elsőként bemutatja, hogy mely szerzők foglalkoztak a rendi névadással, illetve utal arra, hogy miként hasznosíthatók a névtani ismeretek az oktatásban. Ezt követően röviden ismerteti a rend történetét, majd rátér a rendi névadás sajátosságaira. Felsorolja az adott időszakra eső neveket, bemutatja eredetüket, jelentésüket. Külön is kitér azokra a különleges hangzású nevekre, amelyeket ma már nem adnak a novíciáknak, s a legismertebb utónévkönyvekben sem találhatók meg. E nevekkel kapcsolatban a tanulmány azt is feltárja, hogy a rend másfél évszázados történetében hányan viselték őket, illetve azt is, hogy mikor adták ki őket utoljára. Ugyancsak értékes része a dolgozatnak annak bemutatása, hogy hány nővér neve hozható összefüggésbe a rend szentjeinek és boldoggá avatott tagjainak a nevével.

Kulcsszavak: rendi névadás, a rendi nevek eredete és jelentése, a rend boldoggá és szentté avatottjainak szerepe a névadásban

BEVEZETÉS

A névtan, idegen szóval onomasztika a nevek vizsgálatával foglalkozó tudományág, amelynek „tudománybeli státusa a 20. század közepén-második felében folytatott szakmai munka eredményeképpen alakult ki” (HOFFMANN 2015: 11). „[...] diszciplináris különállásának s ezzel együtt önállóságának a tételét legkövetkezetesebben kétségkívül HAJDÚ Mihály képviselte az elmúlt évtizedekben (1997, 1998)” (HOFFMANN: 2015: 11).

A névtudomány vizsgálódási körébe tartozik – többek között – a személynevek, a helynevek, az intézménynevek, márkanevek, tárgynevek kutatása, de kitekint a köznevek és tulajdonnevek kapcsolódására, a névváltozásokra, a névlelektani vonatkozásokra is. Közülük kiemelt figyelmet fordít a személynevek, valamint a helynevek kutatására. Előbbiek közül is külön területet képvisel a katolikus egyházi névadás gyakorlata.

Ezt az írást az is aktuálissá teszi, hogy a Katolikus Egyház a közelmúltban nagyon sok oktatási intézményt átvett, amelyekben papok, szerzetesek, szerzetesnők is tanítanak, akiknek rendi neve új elemként jelenik meg a világi oktatók megszokott neve mellett, s ez óhatatlanul felkelti a tanulók, szüleik és az oktatáshoz kapcsolódó világiak figyelmét.

Emellett napjainkban a névtani ismeretek már megjelennek a magyar nyelvi órák tananyagában is, túl ezen pedig kiterjedt interdiszciplináris vonatkozásaik vannak. Ezzel kapcsolatban F. Láncz Éva *Névtudományi ismeretek a magyar nyelvi órán* című írásában megállapítja, hogy „a vele érintkező tudományágak tantárgyi megfeleléseiben gyakorta előfordul a tulajdonnév és annak lehetősége, hogy például a történelem, a földrajz-, a fizika-, a rajz- és a hittanórákon a névadás indítékairól, körülményeiről szó essen egy politikai név, földrajzi név, köznevesült tulajdonnév, képzőművészeti alkotások nevei vagy bibliai nevek kapcsán” (F. LÁNCZ 2016: 47). Vagyis a lehetőségek gazdag tárháza nyílik meg a pedagógusok számára, s különösen öröndetes, hogy a szerző a hittanórai és a bibliai vonatkozásokat is megjelöli. Ehhez kapcsolódóan mindenképpen érdekes színtörténet jelent a rendi nevek vizsgálata, annál is inkább, mivel e területtel, bár jelentek meg érdekes szakmunkák, a nyelvészek közül viszonylag kevesen foglalkoztak.

Közülük említem Németh K. Bódog és Ábrahám Imre *Névadás a magyar bencés rendben* (NÉMETH-ÁBRAHÁM 1988), Bangó Beáta *Névadási szokások vizsgálata a Miasszonyunkról Nevezett Kalocsai Iskolánővérek társulatának kongregációjában (1860–1996)* (BANGÓ 1997) című írását vagy *A jászóvári premontrei kanonokrend szerzetesrendi nevei az 1802-es visszaállítást követő évszázadban* és *A csornai premontrei szerzetesrend rendi neveinek vizsgálata a rend 1868. évi névtára alapján* (GASPARICS 2014 és 2015) c. munkáimat.

E tanulmányomban az Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának rendi neveit vizsgálom a rend magyarországi megtelepedésének első öt esztendejében, az 1868 és 1872 közötti időszakban. Mindenekelőtt azonban szeretnék köszönetet mondani dr. Deák Viktória Hedvig OP nővérnek, egyetemi tanárnak, valamint Neveda Orsolya Bernadett OP nővérnek, kedves tanítványomnak, akiktől nagyon sok és érdemi segítséget kaptam kutatómunkám során.

Tanulmányomban elsőként röviden a rend történetét mutatom be, majd rátérek a névadási szokásokra, feltárva azok időbeli változásait. Ezt követően – a kongregáció névsorát alapul véve – sorra veszem a vizsgált időszakban a rendbe belépők nevét. Szólok a névadás körülményeiről, bemutatom a nevek jelentését, majd azokat eredet szerint is csoportosítom. Megvizsgálom továbbá azt is, hogy a rendi névadást mennyiben motiválhatta a rend szentjeinek neve.

A REND TÖRTÉNETÉNEK RÖVID BEMUTATÁSA

A kongregáció történetének gazdag irodalma van, ezért azt a fő témához kapcsolódóan csupán vázlatosan mutatom be.

Az Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációja a domonkos család része. Osztrák és olasz szerzetesnők alapították; ezzel kapcsolatban mindenképpen ki kell emelni, a D'Azula nővérek érdemeit, valamint azt a körülményt, miszerint a szerzetesség történetében meglehetősen különleges, hogy többen alapítanak egy közösséget. A rend mintegy fél évszázad alatt magyarosodott el, s Tommaso Anselmi olasz domonkos szerzetes támogatásával 1868-ban hozták létre első kolostorukat Kőszegen. 1878-ban Giuseppe M. Sanvito helyettes rendfőnök felvette a közösséget a domonkos rend III. rendjébe.

A nővérek Szent Margit életelményét kívánták követni, s tevékenységük céljaként az ifjúság tanítását, nevelését tűzték ki.

A rend töretlen magyarországi fejlődését mutatja, hogy 1889-ben Vasváron, 1903-ban Kassán és Hódmezővásárhelyen, 1905-ben Szombathelyen, 1921-ben Velemben, majd 1929-ben Szegeden is rendházakat alapítottak, sőt még a II. világháború alatt is történtek alapítások. A szerzetesrendek 1950-ben történt feloszlása előtt hat konventben és két rendházban összesen mintegy 210 szerzetesnő élt. Az illegalitás évei alatt is többen beléptek a rendbe, s az 1991-es újrainduláskor tíz fővel létrehozták az új közösséget a visszakapott szombathelyi rendházban.

A rend ma is elsősorban oktatással és neveléssel foglalkozik, amellyel az evangéliumi igazság mindennapi hirdetését igyekeznek megvalósítani. (URL1.)

A RENDI NÉVADÁS/NÉVVÁLASZTÁS

A domonkos rendben, mint ahogyan több más rendben is a novíciák a beöltözéskor az új öltözet mellett új nevet is kapnak; ezekkel azt fejezik ki, hogy a rendbe való belépésükkor új életet kezdenek. E szokást a 15–16. századi reformok idején vezették be, ezzel is hangsúlyozva a világi dolgoktól való elszakadást, a renchez való tartozást. A névadásnál törekedtek arra, hogy az új név – lehetőség szerint – domonkos rendi szent neve legyen. A rend magyarországi indulásának időszakában a névadási szokásokat illetően sajnos nem maradtak fenn feljegyzések arra vonatkozóan, hogy a rendi előjáró adta-e az új nevet, avagy azt a novíciák választhatták maguknak. A névadásról a rend magyarországi női ágát újra létrehozó Tommaso Anselmi sem ejt szót. Erről *Az Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Domokos Nővérek 150 éve* című kötetben az 1868-as október 15-i beöltözés leírása kapcsán ezt olvashatjuk: „Anselmi homíliája után a beöltözés szertartása következett. Miután a jelöltek megkapták és magukra öltötték a domonkos rend habitusát és fátylát, új (szerzetesi) nevet is kaptak.” (MAGYAR MARIETTA MIRJAM OP 2018: 30.) Vagyis túl azon, hogy a szerzetesnők rendi nevüket a beöltözéskor kapták, több információ ezzel kapcsolatban nem áll rendelkezésre. Mirjam nővér, a kötet rendtörténeti részének szerzője – ismereteim szerint – úgy vélekedik, hogy a neveket ekkor Tommaso Anselmi a saját elgondolása szerint adhatta. Ezt látszik alátámasztani az a tény is, hogy a *Margit* (*Margarethe*) nevet D’Azula Johanna kapta, akit a közösség előjárójának szánt. Fontos tudnivaló továbbá, s ezt a rendi névtárnak a vizsgált időszakra vonatkozó része is alátámasztja, hogy egyidejűleg két nővér praktikus okokat is figyelembe véve – például áthelyezhetik másik rendházba – nem viselheti ugyanazt a nevet.

A domonkos rendi szerzetesi nevek kételeműek, oly módon, hogy a vizsgált időszakban a *Mária* név minden felvett név előtt szerepel. (Erre egyébként férfi rendi név esetében is találunk példát.) A bencés névanyag vizsgálata során ÁBRAHÁM IMRE e gyakorlat ősi, egyben praktikus voltára hívja fel a figyelmet: a rendtagok társaikat egyelemű, a névismétlést egyazon időszakban kizáró, a Bibliából és a Martyrologium Romanumból választott, esetenként szokatlan nevekkal illetik (NÉMETH–ÁBRAHÁM 1988: 1).

**AZ ÁRPÁD-HÁZI SZENT MARGITRÓL NEVEZETT SZENT DOMONKOS
RENDI NŐVÉREK APOSTOLI KONGREGÁCIÓJA NEVEINEK VIZSGÁLATA
AZ 1868–1872 KÖZÖTTI IDŐSZAKBAN**

A rendi nevek eredetének és jelentésének bemutatása

A névsorban 33 név szerepel. Ezeket eredeti alakjukban, eredeti helyesírásukkal szerepeltetem tanulmányomban: *Ágnes, Alfonza, Ambrózia, Angelika (2), Aquinata, Augusztina, Benedikta, Benvenuta, Cassiana, Clara, Columba, Dominika, Emilia, Gundisalva, Imelda (2), Jacinta, Johanna, Katalin, Lucia (2), Ludovika, Magdalena, Margarethe, Martina, Osanna, Paula, Pia, Rosa, Sybillina, Thomasia, Villana.*

Látható, hogy a nevek között három olyat találhatunk, az *Angelikát*, az *Imeldát*, valamint a *Luciát*, amelyeket kétszer is kiadtak az 1868–1872 közötti időszakban. Ugyanakkor ebben az esetben is meg kell állapítanunk, hogy a nevek használatában nincs időbeli átfedés, vagyis két nővér egyidejűleg soha nem viselte ugyanazt a nevet.

A továbbiakban táblázatba foglalva e nevek eredetét és jelentését kívánom bemutatni:

| | Rendi név | A név eredete | A név jelentése |
|----|-------------------|----------------------|--|
| 1. | <i>Ágnes</i> | görög | 'szűzies, tiszta' |
| 2. | <i>Alfonza</i> | német | A 'kész arra, hogy nemességével kitűnjön' jelentésű <i>Alfonz</i> név női változata. |
| 3. | <i>Ambrózia</i> | görög | A 'halhatatlan' jelentésű <i>Ambrosius</i> férfinév női párja. |
| 4. | <i>Angelika</i> | latin | 'angyali, angyalhoz hasonló' |
| 5. | <i>Aquinata</i> | latin | 'Aquinából származó' |
| 6. | <i>Augusztina</i> | latin | A 'fenséges, fennkölt' jelentésű <i>Augustus</i> férfinév női változata. |
| 7. | <i>Benedikta</i> | latin | 'áldott' |
| 8. | <i>Benvenuta</i> | olasz | A <i>Benvenuto</i> férfinév női változata. 'Isten hozta!' |

| | Rendi név | A név eredete | A név jelentése |
|-----|-------------------|--------------------------|---|
| 9. | <i>Cassiana</i> | latin | A <i>Cassian</i> férfinév női változata. 'a <i>Cassius</i> nemzetséghez tartozó' |
| 10. | <i>Clara</i> | latin | 'világos, ragyogó, híres' |
| 11. | <i>Columba</i> | latin | 'galamb' |
| 12. | <i>Dominika</i> | latin | Az 'Úrhoz tartozó' jelentésű Domonkos férfinév női párja. |
| 13. | <i>Emilia</i> | latin | A magyar <i>Emil</i> férfinév latin eredetijének női párja. Jelentése az <i>Emil</i> férfinév jelentését alapul véve: 'versengő, vetélkedő'. Felvetődhet még: <i>Aemilia</i> – az 'Aemilius' nemzetséghez tartozó. |
| 14. | <i>Gundisalva</i> | valószínűsíthetően latin | Esetleg összefüggésbe hozható Amarantei Boldog <i>Gundisalvus</i> domonkos testvér, áldozópap személyével, aki Portugáliában, Tagildában született a 12. század végén. A <i>Gundisalva</i> a <i>Gundisalvus</i> név női változatának tekinthető. |
| 15. | <i>Imelda</i> | német | 'Isten harcosnője vagy erős, hatalmas harcosnő' |
| 16. | <i>Jacinta</i> | görög | A görög eredetű mondai <i>Jácint</i> férfinév női változata. |
| 17. | <i>Johanna</i> | latin | Az 'Isten kegyelme vagy Isten kegyelmez' jelentésű <i>Johannes</i> férfinév női változata. |
| 18. | <i>Katalin</i> | görög | 'nyilazó' (Korábban a <i>katharosz</i> 'tiszta' szóból is megpróbálták eredeztetni.) |
| 19. | <i>Lucia</i> | latin | A 'fényes, ragyogó, ill. népies szómagyarázattal hajnali' <i>Lúcius</i> férfinév női változata. |

| | Rendi név | A név eredete | A név jelentése |
|-----|-------------------|--------------------------|--|
| 20. | <i>Ludovika</i> | német | A 'híres harc' jelentésű, latinositott formájú <i>Ludovicus</i> férfinév női változata. |
| 21. | <i>Magdalena</i> | héber | 'Magdala városából származó nő' |
| 22. | <i>Margarethe</i> | görög | 'gyöngy' |
| 23. | <i>Martina</i> | latin | A 'Mars hadistenhez hasonló, harcias, bátor' jelentésű <i>Márton</i> férfinév latin eredetijének női párja. |
| 24. | <i>Osanna</i> | héber | 'liliom' |
| 25. | <i>Paula</i> | latin | A 'kicsi, kis termetű' jelentésű <i>Pál</i> férfinév latin eredetijének női változata. |
| 26. | <i>Pia</i> | latin | A 'jámbor, kegyes' jelentésű <i>Pius</i> férfinév női változata. |
| 27. | <i>Rosa</i> | latin | 'rózsa' |
| 28. | <i>Sybillina</i> | latin | Híres ókori pap- és jósnők nevéből lett személynév, a <i>Sybillia</i> alakváltozat. Jelentése nem tisztázott, a dór-görög nyelvjárából próbáltak neki értelmet adni: 'Isten tanácsosa.' Ennél valószínűbb azonban, hogy valamelyik keleti nyelvjárából származtatható. |
| 29. | <i>Thomasia</i> | latin | A <i>Thomasius</i> férfinév női változata. 'iker' |
| 30. | <i>Villana</i> | valószínűsíthetően latin | Viselője <i>Botti Boldog Villana</i> családanya, harmadrendi világi domonkos nővér után kaphatta, aki 1332-ben született Firenzében. |

A nevek közül ószövetségi név az *Osanna*, újszövetségi a *Magdalena*.

A névsorban szereplő rendi nevek közül a következők találhatók meg Fekete Antal *Keresztneveink, védőszentjeink* című munkájában: *Ágnes, Ambrózia, Angelika (2), Augusztina, Benedikta, Clara, Dominika, Emilia, Imelda (2), Jacinta, Johanna, Katalin, Lucia (2), Ludovika, Magdalena, Margarethe (Margaréta), Martina, Paula, Rosa (Róza)*. (L. FEKETE 2007.)

Nem található meg viszont a következő nevek: *Alfonza, Aquinata, Benvenuta, Cassiana, Columba, Gundisalva, Osanna, Pia, Sybillina, Thomasia, Villana*. E nevek esetében jelentésüket (*Aquinata*), férfinévhez való kapcsolódásukat (*Alfonza* ← *Alfonz*; *Pia* ← *Pius*) stb. jegyelembe véve lehetett következtetni a név eredetére és jelentésére.

A szokatlan hangzású, ritka nevekkal kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy ma már egészen más neveket adnak a jelölteknek. Táblázatban mutatom be, hogy a rend százötven éves történetében hányan viselték őket, illetve azt is, hogy mikor adták ki őket utoljára.

| | Név | Hányan viselték a rend 150 éves történetében? | Mikor adták ki utoljára? |
|-----|-------------------|--|--------------------------|
| 1. | <i>Alfonza</i> | 2 | 1945 |
| 2. | <i>Aquinata</i> | 6 | 1948 |
| 3. | <i>Benvenuta</i> | 5 | 1927 |
| 4. | <i>Cassiana</i> | 1 | 1869 |
| 5. | <i>Columba</i> | 4 | 1913 |
| 6. | <i>Gundisalva</i> | 2 | 1910 |
| 7. | <i>Osanna</i> | 2 | 1914 |
| 8. | <i>Pia</i> | 5 | 1996 |
| 9. | <i>Sybillina</i> | 2 | 1922 |
| 10. | <i>Thomasia</i> | 2 | 1925 |
| 11. | <i>Villana</i> | 2 | 1942 |

Az adatok – a *Pia* kivételével – igazolják azt az állítást, hogy ezeket a neveket ma már nem adják a novíciáknak. A *Pia* esetében is csupán egy kései kivétellel találkozunk; 1996 előtt közel hetven esztendővel korábban, 1927-ben adta ki a rend utoljára ezt a nevet.

A névadás szempontjából érdemes azt is feltárni, hogy a vizsgált időszakban hányan kapták a rend szentjeinek és boldoggá avatott tagjainak a nevét. Ehhez kitűnő forrásként szolgált a Szent Domonkos Rend Magyar Tartományfőnöksége által 2011-ben kiadott *Domonkos szentek, szent domonkosok* című könyv a hozzá tartozó *Domonkos Kalendáriummal*, amely a maguk teljességében öleli fel ezeket az adatokat.

A rend szentjeinek szerepe a rendi névadásban

A továbbiakban azt vizsgálom, hogy a bemutatott időszakban vajon hány nővér neve hozható összefüggésbe a rend szentjeinek és boldoggá avatott tagjainak a nevével.

| | | Domonkos-rendi szent neve |
|-----|-------------------|--|
| 1. | <i>Ágnes</i> | Montepulcianói Szent Ágnes |
| | | Jézusról nevezett Boldog Iangeaci Galand Ágnes |
| 2. | <i>Columba</i> | Rieti Boldog Kolumba |
| 3. | <i>Emília</i> | Bicchieri Boldog Emília |
| 4. | <i>Gundisalva</i> | Amarantei Boldog Gundisalvus |
| 5. | <i>Imelda</i> | Lambertini Boldog Imelda |
| 6. | <i>Katalin</i> | De Ricci Szent Katalin |
| | | Sziénai Szent Katalin |
| | | Boldog Jarrige Katalin |
| | | Mattei vagy Racconigi Boldog Katalin |
| 7. | <i>Klára</i> | Gambacorta Boldog Klára |
| 8. | <i>Lucia</i> | Broccadelli vagy Narni Boldog Lúcia |
| 9. | <i>Magdaléna</i> | Panatieri Boldog Magdolna |
| 10. | <i>Mária</i> | Mancini Boldog Mária |
| | | Bagnesi Boldog Mária Bartolomea |
| | | Boldog Poussepin Mária |
| 11. | <i>Margit</i> | Cittá di Castellói Boldog Margit |
| | | Boldog Ebner Margit |
| | | Savoyai Boldog Margit |
| 12. | <i>Rosa</i> | Limai Szent Róza |
| 13. | <i>Villana</i> | Botti Boldog Villana |

A táblázat adatait figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy 1868 és 1872 között 13 fő, a belépők több mint egyharmada kapta valamely domonkos rendi szent vagy boldoggá avatott személy nevét, ami aligha lehet véletlen. E feltételezést erősíti, s a példaadás erejét jól mutatja (bár a vizsgált nevek között nem szerepel) Bagnesi Boldog Mária *Bartolomea* példája, aki annyira mély tiszteletet érzett Szent Bertalan apostol iránt, hogy a „Bartolomea” nevet vette fel valódi nevének részeként.

Hajdú Mihály az újszülöttek névadásával kapcsolatban szól a példaképről való névadás szokásáról: „*Már a Krisztus utáni első században a püspökök fölhívták a keresztények figyelmét arra, hogy gyermekeiknek adjanak nevet az egyház szentjeiről, mártírjairól...*” (HAJDÚ 2003: 109.) Ha a világiak körében is ajánlatos névadási forma, tulajdonképpen védőszent alá helyezés, akkor ez még inkább hangsúlyos szempont kell, hogy legyen a szerzetesrendi nevek választásában.

Mindezek mellett feltűnhet, hogy nem találjuk meg a rendi nevek sorában a *Máriát*. Ennek érthető oka van: azt valamennyi domonkos nővér a polgári neve és a rendi neve közt kötelezően viseli.

Összességében véve, bár e tanulmányban mindössze öt esztendő, az 1868 és 1872 közötti időszak névadását vizsgáltam, úgy vélem, hogy mivel névtani szempontból számos érdekességet tartalmaz, mindenképpen érdekes és érdemes az Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációja neveinek további vizsgálata is.

IRODALOM

- Az Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Domokos Nővérek 150 éve (1868–2018)*. Szerk. Deák Viktória Hedvig OP–Zágorhidi Czigány Balázs. Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációja, Domonkos Rendtörténeti Gyűjtemény. Budapest–Vasvár, 2018.
- BANGÓ BEÁTA (1997): *Névadási szokások vizsgálata a Miasszonyunkról Nevezett Kalocsai Iskolanővérek kongregációjában (1860–1996)*. Magyar Névtani Dolgozatok 152. Budapest.
- F. LÁNCZ ÉVA (2016): Névtudományi ismeretek a magyar nyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* IX/4. 47–61.
- FEKETE ANTAL (2007): *Keresztneveink, védőszentjeink*. Szent István Társulat, az Apostoli Szent-szék Könyvkiadója, Budapest.

- GASPARICS GYULA (2014): A jászóvári premontrei kanonokrend szerzetesrendi nevei az 1802- es visszaállítást követő évszázadban. *Névtani Értesítő* 36. sz. 73–79.
- GASPARICS GYULA (2015): A csornai premontrei szerzetesrend rendi neveinek vizsgálata a rend 1868. évi névtára alapján. In: *Tanulmányok a magyar nyelvről*. Szerk. Kalcsó Gyula. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XLII. Sectio Linguistica Hungarica*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 79–84.
- HAJDÚ MIHÁLY (2003): *Általános és magyar névtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- HOFFMANN ISTVÁN (2015): A névtan és a társtudományok. In: *Magyar névkutatás a 21. század elején*. Szerk. Farkas Tamás – Slíz Mariann. Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, Budapest. 11–23.
- MAGYAR MARIETTA MIRJAM OP (2018): A domonkos rendi reform és a kongregáció megalapítása. In: *Az Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Domokos Nővérek 150 éve*. Szerk. Deák Viktória Hedvig OP–Zágorhidi Czigány Balázs. Budapest–Vasvár.
- NÉMETH K. BÓDOG – ÁBRAHÁM IMRE (1988): Névadás a magyar bencés rendben. *Magyar Nyelvőr* 112/1. 1–21.

Internetes források

URL1: <https://domonkosnoverek.hu/domonkos-noverek-magyarorszagon/> (Utolsó megtekintés: 2024. június 20.)

AN EXAMINATION OF THE RELIGIOUS NAMES OF THE APOSTOLIC CONGREGATION OF THE SISTERS OF SAINT DOMINIC, NAMED AFTER SAINT MARGARET OF THE ÁRPÁD DYNASTY, BETWEEN 1868 AND 1872

This study examines the naming of the Apostolic Congregation of the Order of St. Dominic named after St. Margaret of the Árpád Dynasty, between 1868 and 1872. Firstly, it presents the authors who dealt with the naming in the Order and suggests how the knowledge of nomenclature can be used in education. After that, it briefly describes the history of the Order. Then, it turns to the specificities of the Order's naming. It lists the names of the given period, their origins and meanings. It also discusses those special names that are no longer given to novices and which are not to be found in the best-known books of surnames. In relation to these names, the study also reveals how many novices used them over the one and a half centuries of the Order's history, as well as the last time they were given out. Another

valuable part of the study is the presentation of how many of the sisters' names can be connected to the names of the saints and beatified members of the Order.

Keywords: order naming, the origin and meaning of order names, the role of the beatified and canonised of the Apostolic Congregation of the Order of St. Dominic in naming

GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET

Nyelvhasználat-központú nyelvtanítás, anyanyelvi nevelés az alsó tagozaton

2. Mondatok a beszédben és az írásban

A 2020-tól érvényes Nemzeti Alaptanterv, valamint az ahhoz illeszkedő kerettanterv az anyanyelvi ismeretek alsó tagozatos tanításában a gyakorlati nyelvhasználat fejlesztését határozza meg célként. Ennek szellemében 1–2. évfolyamon elsősorban a nyelvi tapasztalatszerzés bővítése, 3–4. osztályban pedig az erre alapozott további fejlesztés áll a középpontban. A kerettanterv hangsúlyozza, hogy „nem nyelvi ismeretek” nyújtása, hanem játékos, élményszerű fejlesztés segíti az ösztönös nyelvhasználat tudatossá tételét (*Kerettanterv* 2020: 28). Tanulmányomban azt vizsgálom, hogyan segíti ennek megvalósítását az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés a mondatokról való tanításban.

Kulcsszavak: tudatos nyelvhasználat, mondatok a beszédben és az írásban, anyanyelvi kompetencia

A MONDAT MINT A BESZÉD ÉS A NYELV EGYSÉGE

A mondat a nyelvi kommunikáció olyan összetett jelensége, amelynek többféle szempontú megközelítése, és ebből adódóan többféle meghatározása létezik. *Logikai értelmezés* szerint a mondat olyan kijelentés, amely valamiről állít valamit, azaz tartalmaz egy predikatív mozzanatot (KUGLER 2003: 369). Ez a kitétel azonban nem érvényes minden mondatra, így például a köszönésekre és a megszólításokra sem. A *formális megközelítés* a mondatot mint szerkezetet definiálja, amely legalább egy szóból áll, lezárt intonációs szerkezete van, és szintaktikailag szabad forma. Ez a jellemzés is hiányos azonban, mivel a mondat magasabb nyelvi szinten, a szövegben használva ezeken a jellemzőkön kívül a szövegbe való beszerkesztettségének jegyeit is hordozza (i. m. 370). A *funkcionális megközelítés* szerint a mondat a nyelvi rendszer hierarchiájának csúcspontján elhelyezkedő nyelvi jelenség, amely az alatta álló nyelvi egységekből (szavak, szó szerkezetek) nyelvi

szabályok alkalmazásával jön létre. E szabályok részben jelentéstaniak – a mondat jelentésének a benne használt szavak lexikai jelentése az alapja –, részben pedig grammatikaiak – a magyar nyelvben a szavak közötti viszonyok kifejezésére ragokat és jeleket alkalmazunk. A nyelvi rendszerben értelmezett mondatot rendszermondatnak nevezzük, amely a beszédben tölti be funkcióját, s válik a szöveg elemi, láncszemnyi egységévé. A szövegmondat a szóbeli vagy az írásbeli kommunikáció során a rendszermondathoz képest további, aktuális jelentéseket kaphat. „Mondat minden olyan nyelvi eszközökből álló megnyilatkozás vagy megnyilatkozásrész, amely a beszéd folyamatot, illetőleg a beszélő és a hallgató közötti kommunikatív kapcsolatot egy kerek kifejező, tájékoztató és/vagy felhívó mozzanattal építi tovább.” (DEME 1984: 61.) Sőt tágabb értelemben már magának a mondatnak a megfogalmazása is egyfajta cselekvésként értelmezhető (KUGLER 2003: 370).

A MONDATOK A GYERMEK ANYANYELV-ELSAJÁTÍTÁSÁBAN

A gyermeknyelv kutatásával foglalkozó szakirodalom általában egyéves korra teszi az első szavak megjelenését a kisgyermek beszédében (GÓSY 2005: 265). A gyermek első, jelentéssel rendelkező szavai funkcionálisan szómondatok: különböző szituációkban többféle mondat kifejezésére alkalmasak (i. m. 266). A második életévben ezeket követik a két-, majd többszavas mondatkezdemények, amelyeket a telegrafikus beszéd vált fel. Ez már a mondat szerű közlések előkészítője. Jellemzője, hogy eleinte főleg a szupraszegmentális elemek és a szórend jelzi a logikai összetartozást, majd később megjelennek benne a toldalékos szavak is. A toldalékok megtanulásának sorrendjében a gyermek kognitív fejlettsége, a nyelvi forma összetettsége, egyértelműsége, valamint gyakorisága játszik szerepet (i. m. 268). A harmadik életévben a szókincs jelentős gyarapodásával párhuzamosan megjelennek az első összetett mondatok. Óvodáskorban a gyermekek mondataalkotása egyre bonyolultabbá, a nyelvi szabályok alkalmazása egyre pontosabbá válik, nem ritkák a többszörösen összetett mondatok. Az ebben az időszakban gyakran használt szituatív beszéd dialógusaiban a mondatok már általában jól kapcsolódnak egymáshoz. A gyermekek beszéde öt éves kor körül egyre összefüggőbbé, a szófajok és a toldalékok használata is egyre biztosabbá válik. Az óvodáskor végére a közlések szintaktikai viszonyai gazdagodnak, a gyerekek képessé válnak bonyolult tartalmak, összefüggések megfelelő nyelvi szerkezetekkel való kifejezésére. (GÓSY 2005: 286.)

Az óvodai anyanyelvi nevelés minden tevékenységgel, de azok közül is kiemelten a verseléssel, meséléssel, mondókázással és anyanyelvi játékokkal segíti a gyermekek beszédértésének, beszédprodukciónak fejlődését, hogy az iskolakezdésre „érthetően, folyamatosan kommunikáljanak, beszéljenek; gondolataikat, érzelmeiket mások számára érthető formában, életkoruknak megfelelő tempóban és hangsúllyal tudják kifejezni, minden szófajt használjanak, különböző mondatstruktúrákat, mondatfajtaikat alkossanak.” (ÓNOAP 2012.)

A MONDATOKRA VONATKOZÓ ISMERETEK AZ ALSÓ TAGOZATOS MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANTÁRGYBAN

Jóllehet, az iskolába lépő gyermekek anyanyelvhasználatában természetesen van jelen a mondat- és szövegalkotás, illetve -értés, az iskolai anyanyelvi nevelésnek feladata az „ösztönös nyelvtudás formálása, valamint a nyelvi tudatosság, ezen keresztül pedig a nyelvhasználat fejlesztése” ezen a területen is (*Kerettanterv 2020*).

A mondatról mint a nyelvi rendszer legnagyobb, a beszédnek pedig legkisebb egységéről való ismeretnyújtás az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés valamennyi területén jelen van. A beszéd, az olvasás és a szövegértés, az írás, a helyesírás, a nyelvtan és a szövegalkotás tanítása egyaránt hozzájárul a mondatok jobb megértéséhez és tudatosabb szóbeli és írásbeli használatához.

A *beszédfejlesztés* középpontjában a szókincsfejlesztés áll, amelyhez szorosan kapcsolódik a megismert szavak mondatban való elhelyezése, a mondatoknak pedig különböző szituációkban való helyes használata. A szómagyarázat, a kérdésfeltevés, a beszélgetés módszerei a mondat- és szövegértés fejlődését is nagyban segítik. A mondatok megfelelő megszólaltatásában egyre tudatosabbá válik a fonetikai eszközök – hangszín, dallam, tempó, hangerő – használata.

A tanulók a szóbeli mondatok és szövegek megértése és alkotása mellett az *olvasás* elsajátításával képessé válnak kezdetben rövidebb, majd egyre hosszabb és összetettebb mondatok elolvasására, megértésére is.

Az *írás és a helyesírás* tanításának keretében a jelrendszer megismertetése során a gyerekek fokozatosan jutnak el mondatok másolásához, majd hallott mondatok tollba-

mondás utáni leírásához. Megtanulják a mondat írásban való rögzítésének helyesírási szabályait (szóközök, mondatkezdő nagybetű, mondatvégi írásjel használata).

Az *írásbeli szövegalkotás* tanításának egyik fontos eleme annak tudatosítása, hogy adott témában hogyan kapcsolhatók össze a mondatok szöveggé, valamint milyen nyelvtani eszközök – névelők, névmások, kötőszók – segítik az összefüggés megteremtését.

A *nyelvtanítás* emellett a beszélői szándéknak az egyes mondatokban való kifejezési módjait is tudatosítja a tanulóknak.

Az egyes anyanyelvi területek mondatokhoz kapcsolódó fejlesztési területeit az *1. táblázat* mutatja.

1. táblázat: Mondatokhoz kapcsolódó fejlesztési feladatok az egyes anyanyelvi területeken

| Beszéd | Olvasás, szövegértés |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – megismert szavak, kifejezések mondatban való használata – képről mondatalkotás – kérdésfeltevés, válaszadás – megadott szempontok alapján mondatok és rövid szövegek alkotása | <ul style="list-style-type: none"> – összeolvasás a szótagoktól a mondatig – mondatolvasás – megértést ellenőrző kérdésre válaszadás – kulcsmondat kiemelése – helyes mondatrend megállapítása – a mondatok logikai, nyelvtani kapcsoló eszközeinek megfigyelése – tartalom összefoglalása |
| Írás, helyesírás | Nyelvtan, helyesírás, szövegalkotás |
| <ul style="list-style-type: none"> – a hallás és olvasás alapján megfigyelt szavak, szószerkezetek, mondatok önálló leírása – egyre hosszabb mondatok írása – a mondatkezdő nagybetű és a mondatvégi írásjel alkalmazása | <ul style="list-style-type: none"> – a nyelv alkotóelemeinek észlelése, megértése (hang/betű, szótag, szó, mondat, szöveg) – megadott szempontok alapján mondatok és rövid szövegek alkotása – a mondatkezdő nagybetű és a mondatvégi írásjel alkalmazása a különböző mondatfajták esetében – szavak, szószerkezetek, 3-4 szavas mondatok leírása megfigyelés és/vagy diktálás alapján – mondatfajták a beszélő szándéka szerint: a kijelentő és a kérdő mondat – mondatok és összekapcsolásuk – mondatgrammatikai eszközök alkalmazása az írásbeli szövegalkotásban |

MONDATOK AZ OLVASÁS ÉS AZ ÍRÁS ELSAJÁTÍTÁSA SORÁN

A mondatokra vonatkozó ismeretek tanítása, a mondatalkotás sajátosságainak megfigyeltetése, a mindennapi kommunikációban való használatuk tudatosabbá tétele az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés négy éve alatt fokozatosan, a tantárgyon belül komplexen történik.

A gyerekek figyelmének a mondat mibenlétére és a beszédben betöltött szerepére való ráirányítása már közvetlenül iskolába érkezésük után elkezdődik. Az olvasás és az írás előkészítésének időszakában a szóbeli kommunikáció, a tanulókkal való spontán és irányított beszélgetések során a pedagógus felméri beszédértésük, beszédprodukciójuk, szókincsük, mondat- és szövegalkotásuk fejlettségét, valamint beszéd tisztaságukat. A jó tanítói kérdések és a gyerekekhez közel álló témák fokozhatják a tanulók beszédkedvét, hozzájárulhatnak az oldott, bizalomteli légkör megteremtéséhez, ami a természetes kommunikáció alapja.

Bár az olvasás- és írástanulás előkészítésének középpontjában a szavak és a hangok állnak, fontos fejlesztési feladat a mondat fogalmának megalapozása, gyakorlati tudatosítása is (Az én ábécém. Tanmenetjavaslat). A tanulókkal való kötetlen beszélgetés mellett ennek legáltalánosabb módja az ábécéskönyvben, illetve az előkészítő füzetben lévő tematikus képekhez kapcsolódó mondatalkotás. Ez kiegészülhet kérdések feltevésével, saját élmény vagy ismert mese elmondásával is. Pl. *Mondj mindegyik képről egy-egy mondatot!* (Az én ábécém 41), *Hogyan tölti a család a szabadidejét? Fogalmazz róla mondatokat!* (Egy lépés a betű 56). A mondatalkotási feladatok segítik a nyelvi szintek egymásra épülésének megfigyelését – *Olvasd össze a képek kezdőhangjait! Mondd ki a szót! Alkoss vele mondatot!* (Az én ábécém 45) –, valamint a tartalmi összefüggések, relációk mondatbeli kifejezési eszközeinek helyes alkalmazását is: *Egész mondattal válaszolj! Használd a rajta, benne, alatta, fölötte, mellette, előtte, mögötte szavakat!* (Egy lépés a betű 75).

A mondatok beszédbeli használatának és megértésének gyakorlása az olvasástanulás következő szakaszában is folyamatosan jelen van. Emellett azonban a tanulók a nyomtatott és az írott betűk megismerésével és az összeolvasás elsajátításával kezdetben szótagok, szavak, majd mondatok olvasására és leírására is képesek lesznek. A szó és a mondat összefüggésének tudatosítását mondatalkotási feladatok segítik. Ezekben jól megfigyeltethető és alkalmaztatható, hogy a szójelentés hogyan aktualizálódik a mon-

datban. Pl. A tanulóknak a *levél*, valamint a *Jácint/jácint* szavak két-két jelentését ábrázoló képhez kell mondatokat alkotniuk (Az én ábécém 100). Más esetben a feladat a mondat állítmányi részére irányítja a gyerekek figyelmét – *Fejezd be a mondatokat a képek segítségével!* (Uo. 114.) A szavakból összerakott mondatok az olvasás gyakorlásával fokozatosan bővülnek. A tanulók a szóolvasástól fokozatosan jutnak el a betűző, majd a folyamatos, rutinszerű, végül a szövegértés alapjául szolgáló sémakövető mondatolvasásig (NAGY 2004: 7). Ez utóbbi esetében a mondat jelentésének helyes értelmezése fontos cél, hiszen ez egyben a szövegértő olvasás alapfeltétele is. Az olvasástechnika és a mondatértés fejlesztése során alkalmazott gyakorlatok főbb típusai (a példák a Betűbarangoló II. kötetből valók):

- helyes szórend alkalmazása a mondatokban
 - *Számozással állítsd helyes sorrendbe a mondat szavait!* (123)
- mondatolvasás képekkel
 - képszínezés, képkiegészítés a mondat jelentése szerint: *Színezd a képeket mondatok jelentésének megfelelően! Egészítsd ki a rajzokat az olvasottak szerint!* (25)
- mondatolvasás képpel való összekapcsolással
 - kép és mondat párosításával: *Melyik mondat melyik képhez tartozik? Kösd össze!* (51)
- mondatolvasás hiányzó szó pótlásával
 - *Egészítsd ki a hiányos mondatokat a megadott szavak felhasználásával!* (87)
- mondatpiramis olvasása
 - *Olvasd el, majd ismételd meg emlékezetből a mondatokat!* (23)
 - *Olvasd el az egyre bővülő mondatokat! Húzd alá minden mondatban azt a szót, amivel bővül!* (102)

Ez a feladattípus a mondattartalom értelmezése mellett a bővítmények szerepének tudatosítását is előkészíti.
- mondatolvasás mondatbefejezéssel
 - mellérendelő összetett mondatok tagmondatainak összekapcsolása: *Kösd a mondat elejét a végéhez!* (77)
 - önálló mondatbefejezés többféle logikai viszony szerint: *Fejezd be a*

megkezdett mondatokat! Álomban egy erdőben jártam, és... Álomban egy erdőben jártam, de... (132)

Ezek a feladatok a mellérendelő összetett mondatok tagmondatainak logikai kapcsolatára és az annak kifejezésére használt nyelvi eszközökre irányítják a tanulók figyelmét.

– összekevert mondatok szétválogatása

- *Színezd azonosra a mondatok összetartozó részeit! (41)*

A feladattípus a szavak, szószerkezetek kapcsolódásának megfigyelését és tudatosítását segíti.

– válaszadás kérdésre a mondat jelentése alapján

- *Olvasd el a mondatokat! Húzd alá a választ a kérdésekre! (48)*

Ez a feladattípus a megértés ellenőrzésének egyik leggyakoribb módja.

Az olvasástanítással párhuzamosan folyik az írástechnika megerősítése ugyancsak az alacsonyabb nyelvi szintektől (betű, betűkapcsolat, szó) induló, majd mondat szinten folytatódó gyakorlással: egyszerű, majd feladatmegoldáshoz kapcsolódó másolással, illetve tollbamondással. (Az alábbi példák a Kisbetűről nagybetűre 2. munkafüzetből valók.)

– a szórend helyreállítása a mondatban

- *Alkoss mondatokat az összekeveredett szavakból! Írd le helyesen! (43)*

– mondattagolás szavakra

- *Álló egyenesekkel bontsd szavakra a mondatot! Írd le! (45)*
- *Álló egyenessel bontsd szavakra a közmondást! Másold le helyesen! Húzd alá a magyarázatát! (61)*

Az utóbbi feladattípus a mondat felépítése mellett a jelentésre is ráirányítja a gyerekek figyelmét.

– mondatbefejezés kép, megadott szavak alapján

- *A kép alapján fejezd be a mondatot! Írd le! (45)*
- *Egészítsd ki a mondatot a zárójelbe tett szavakkal! (60)*

Ha az olvasás- és írástanítás előkészítési, betűtanítási és olvasástechnikát fejlesztő időszakának tankönyveiben, munkafüzeeteiben szereplő mondatértési és mondatalkotási feladatokat az életszerűség, nyelvhasználat-központúság szempontjából vizsgáljuk, a következőket állapíthatjuk meg róluk:

- A szóbeli és az írásbeli mondatalkotás, valamint a mondatolvasás és -értelmezés részben a gyermekek életkorának megfelelő, számukra érdekes témákban (játsszó-tér, közlekedés az iskolába, nyaralás, állatkerti látogatás, napirend, család, szabadidő stb.) történik.
- Gyakori, hogy a mondatalkotási feladatok eseményképekhez kapcsolódnak. (*Fogalmazz mondatokat róla! ... Mesélj a képről!*) (Egy lépés a betű 56, 40.)
- A szóbeli kifejezőképesség fejlesztését szólások, közmondások olvastatása és jelentésmagyarázata is szolgálja.
- Az olvasás és az írás gyakorlására szolgáló tankönyvi mondatok témáját, tartalmát jellemzően a már ismert, illetve az éppen tanult betűk felhasználása határozza meg. A gyerekek által a természetes szóbeli kommunikációban használt mondatokhoz képest ezek tartalmilag és szerkezetileg is jóval egyszerűbbek, kezdetben csak alanyból és állítmányból állnak, majd egy-két bővítmény is kapcsolódik hozzájuk. Pl. *A tűz pi-ros szí-nű. A ház e-lőtt őz áll.* (Betűbarangoló II. 25.)
- A gyakorlás során alkalmazott mondatpiramisok az olvasástechnika fejlesztése mellett a mondatok felépítésére, a bővítmények szerepére is ráirányítják a tanulók figyelmét.
- A mondatértés ellenőrzése többféle módon történik. Gyakori az olvasottak alapján képszínezés, képkiegészítés kérése. Ez utóbbi egyben a relációszókincs helyes használatának gyakoroltatására is alkalmas. Pl. *Egészítsd ki a rajzot az olvasottak szerint! A kör-te mel-lett al-szik a sü-ni.* (Uo. 25.)
- Ugyancsak jellegzetes feladat az igaz, illetve hamis állítások közötti választás. Ez többnyire szövegből kiemelt mondatok vagy eseményképekre vonatkozó állítások megértésének ellenőrzésére szolgál. Pl. *Igazak (I) vagy hamisak (H) a képről szóló állítások? Írd a négyzetekbe!* (Uo. 33.)

MONDATOK AZ ÍROTT SZÖVEGEKBEN – SZÖVEGÉRTELMEZÉS

Az olvasástanítás folyamatában 1–2. osztályban „az olvasástechnika elsajátításától folyamatosan a szövegértésre tevődik a hangsúly” (*Kerettanterv* 2020). A szöveg megértésében a mondatok tartalmának, szerkezetének helyes értelmezése meghatározó szerepet játszik. A szavak jelentése – attól függően, hogy milyen más szavakkal és milyen módon kapcsoljuk

össze őket – a mondaton belül aktualizálódik. A szemantikai és a grammatikai tényezőkön kívül a mondatnak pragmatikai vonatkozása is van: a beszélői szándékot fejezi ki adott kommunikációs helyzetben. A mondatok a szövegben kapcsolódnak egymáshoz, ez mind nyelvtani, mind pedig lexikai és jelentéstani szempontból meghatározza felépítésüket. Ezeknek a szempontoknak a tudatosítására van szükség a mondat jelentésének értelmezésekor.

A tanulók különböző szövegek olvasása és értelmezése során fokozatosan megismerik az egyes szövegfajták jellemzőit, szerkezeti, tematikai és nyelvi sajátosságait. Ebben a folyamatban sok tapasztalatot szereznek a mondatokról is: megfigyelik és tudatosítják a tartalom és a beszélő szándéka szerinti fajtáikat, szerepüket a szöveg felépítésében, grammatikai, helyesírási sajátosságait, valamint a szövegösszefüggés megteremtésére szolgáló kapcsolóelemeket. A szövegfeldolgozás során alkalmazott analízis is leggyakrabban mondat (kérdés, felszólítás) formájában irányítja rá a tanulók figyelmét a különböző értelmezési szempontokra. Ugyanígy az olvasottak szintézisére is jellemző a mondattal való összefoglalás, címadás, vázlatpont-megfogalmazás.

Az olvasókönyvi olvasmányok téma, műfaj, nyelvezet, stílus szempontjából sokszínűek. Az irodalmi szövegek, illetve átdolgozások vannak túlsúlyban, ezek többsége klasszikus alkotás, a kortárs mesék és versek inkább csak ízelítőként vannak jelen. Az irodalmi alkotások irodalmi, köznyelvi, népnyelvi, illetve rétegnyelvi nyelvváltozatok jellemzőit mutatják. Az ismerettartalmú szövegek, amelyek témái hagyományosan a magyar történelemhez, a népszokásokhoz, ünnepekhez, az élővilághoz vagy tudósokhoz, feltalálókhoz kapcsolódnak, jól tükrözik a leíró műfaj nyelvi sajátosságait. Néhány dokumentumszöveg reprezentálja a hétköznapi nyelvhasználatot: gyermeknapi plakát (Olvasókönyv 4.: 146), egy osztálykirándulás programja (Szövegről szövegre 3.: I. 140), családi életmód- és sportnap hirdetése (Hétszínvirág 3.: 52). Az írott szövegekhez kapcsolódó feladatok alkalmat adnak a tanulóknak saját véleményük, élményeik, ötleteik megfogalmazására; ezekben a mondatalkotás változatos helyzeteit és módjait – közlés, érdeklődés, felhívás, tömörítés, bővítés, indoklás – gyakorolhatják. Pl. *Ti miért szeretitek vagy nem szeretitek az iskolát?* (Hétszínvirág 3.: 7), *Nézzétek meg újra a képet! Írjatok egy-egy állítást az állatokról! Ez alapján ismerjék fel a többiek!* (Uo. 112), *Fogalmazz kérdést a leírt válaszokhoz!* (Szövegről szövegre 3.: II. 117). Különleges feladattípus az ötsoros, amely szó, szó szerkezet, mondat és rokon értelmű szó használatával nemcsak a szövegtartalom összefoglalását segíti, hanem a nyelvi megformálás módját is középpontba helyezi. Pl.:

Milyen? (2) _____

Mi történt vele? (3) _____

Mi jut eszedbe róla? _____

(4 szavas mondat)

Mire emlékeztet? _____

(rokon értelmű szó a címhez) (Hétszínvirág munkafüzet 3.: 40).

A szövegfeldolgozás jellegzetes, a mondatok használatához kapcsolódó feladattípusai: szövegrész tartalmának összefoglalása egy mondattal, tételmondat kiemelése a bekezdésből, szövegmondatok helyes sorrendbe tétele, mondatkiegészítés, állítások helyeségének megállapítása a tartalom alapján, párbeszéd kiegészítése, olvasása, eljátszása, szólás, közmondás történethez kapcsolása stb. Az olvasott szövegek értelmezésének e szempontjai egyben jól előkészítik a tanulók írásbeli szövegalkotását.

MONDATOK A NYELVTAN, A HELYESÍRÁS ÉS AZ ÍRÁSBELI SZÖVEGALKOTÁS TANÍTÁSÁBAN

A mondatnak mint a nyelv építőkövének tudatosítása már az 1–2. osztályban elkezdődik. A tanulók az olvasás és az írás elsajátításával már nemcsak szóban, hanem a leírt mondatok esetében is képesek lesznek megérteni a kifejezett gondolatot, és azonosítani tudják a mondatalkotó szándékát. A kerettanterv szerint második osztályban „*a mondatot nagybetűvel kezdik, alkalmazzák a mondat hanglejtésének, a beszélő szándékának megfelelő mondatvégi írásjeleket a kijelentő és kérdő mondatoknál*” (Kerettanterv 2020). A következő két évfolyamon az ismeretek bővülnek a további három – felkiáltó, felszólító, óhajtó – mondatfajtával, valamint a helyes mondatalkotáshoz szükséges szófajtani és a szóalakotani tapasztalatokkal. A gyerekek megtanulják például, hogy a névutó hol helyezkedik el a főnévhez képest, hogyan kell helyesen leírni az igekötős igét, megfelelően használni a helyhatározóragokat, illetve mi a különbség a határozott és a határozatlan névelő között. Ezeknek az ismereteknek az elsajátítása a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodva indukciós eljárással történik: a gyerekek az adott jelenséget életszerűen tapasztalják meg, majd saját megfigyelésük és a segítő szempontok alapján maguk jutnak el a lényegi sajátosságok felismeréséhez.

A mondatnak a szóbeli és az írásbeli kommunikációban betöltött szerepét a beszélői szándék felismertetésén keresztül tudatosítjuk. A mondatfajták vizsgálata szituációhoz kötve történik. A tanulók azt figyelik meg, hogy ki kinek, milyen céllal mondhatja, írhatja őket, valamint, hogy az adott mondat hogyan tükrözi ezt. Megfigyelési szempontok: a szóhasználat, a tartalom, a nyelvi megformáltság, valamint az akusztikai, helyesírási sajátosságok. A kiegészítendő kérdő mondat esetében például a tudakozódás, érdeklődés szándékának, a kérdő névmás használatának, a kérdő intonációnak, a kérdő névmás hangsúlyos ejtésének, valamint a mondatvégi kérdőjel használatának megfigyelése áll a középpontban.

A mondatról való tanításnak különösen fontos célja a nyelvhasználat kreativitásának biztosítása. A szemléletesség és az életszerűség elengedhetetlen, hiszen a mondatalkotás és -értelmezés nem lehet csupán a nyelvtanóra „tananyaga”, hanem gyermeknek és felnőttnek napi természetes kommunikációs tevékenysége. A tudatosítás csupán eszköz a még változatosabb nyelvhasználathoz, az igényes és egyedi megnyilatkozásokhoz.

Tartalmi szempontból elmondható, hogy a tankönyvi és munkafüzeti feladatok mondatai sok szállal kapcsolódnak a tanulók életkori tapasztalataihoz. Témáik: az iskola, a tanulás, a szabadidő eltöltése, kirándulás, család, ünnepek, a természeti és a társadalmi környezet – gyakran hétköznapi szituációba helyezve. Az egyik tankönyv például a mondat mibenlétének és fajtáinak megfigyeltetéséhez egy piaci jelenetet, illetve egy szelektív hulladékgyűjtést ábrázoló képet alkalmaz (Nyelvtan és helyesírás 2. tankönyv: 95, 96).

A mondatról tanult ismeretek alkalmazása változatos, a szóbeli és az írásbeli nyelvhasználatra épülő feladatokkal történik. Jellegzetes gyakorlattípusok:

- mondatelemzés
 - önálló mondatok vagy szövegmondat fajtájának megállapítása: a beszélői szándék és a kifejezőeszközök azonosítása
 - ▶ célja a tanultak felismerése, a fogalmak megnevezése, a kapcsolódó nyelvi, helyesírási tudnivalók tudatosítása
- párosítás
 - beszélői szándék és azt kifejező mondat összekapcsolása
 - ▶ az új ismeret elsődleges rögzítésének jellegzetes feladattípusa
- kiegészítéses feladatok

- hiányos mondat kiegészítése kérdőszóval, óhajtó módosítószóval, indulatszóval, mondatvégi írásjellel
 - ▶ célja az adott mondatfajta szófaji és helyesírási jellemzőinek gyakoroltatása
- párbeszéd hiányzó mondatainak kiegészítése
 - ▶ célja az adott kommunikációs helyzetben a mondatok tartalmi és nyelvi kapcsolódásának megfigyeltetése
 - ▶ fontos a mondatok felolvastatása, kimondatása a mondatdallam, a hangsúly és a hangszín gyakoroltatása szempontjából
- mondatalkotás
 - adott szavakból mondat összerakása
 - képhez mondatok megfogalmazása
 - szövegtartalom egy mondatba sűrítése ez a feladattípus az analízis-szintetizáló képesség mellett a kreativitást is fejleszti
- mondattagolás
 - adott mondat egybeírt szavainak szétválasztása
 - ▶ célja a mondatfelépítés, a szórend és a helyesírás megfigyeltetése
- mondatbővítés
 - tömondat bővítése
 - ▶ célja a bővítmények szerepének megtapasztaltatása
- átalakítás
 - kiinduló mondat átalakítása megváltoztatott beszélői szándék szerint
 - ▶ teret ad a tanulói kreativitásnak
- rendszerezés
 - mondatok csoportosítása a beszélői szándék alapján
 - ▶ szintetizáló feladattípus
- szituációs játékok
 - adott témában szerepjáték többféle mondatfajta alkalmazásával
 - ▶ célja az életszerű nyelvhasználat gyakoroltatása

A nyelvtan tantárgyon belül a mondatokra vonatkozó ismeretek megalapozzák a fogalmazás tanítását is. *A nyelv építőkövei. Az írásbeli szövegalkotás lépései* című témakörben a tananyag foglalkozik a mondatgrammatikai eszközök alkalmazásának módjaival: a kapcsolás, a szűkítés, a bővítés, a névmásítás, a névelőhasználat és a helyettesítés jelen-

ségével. (*Kerettanterv* 2020.) A tanulók változatos témájú és műfajú szövegek elemzésével, hiányzó szövegrészek pótlásával, tartalmilag kapcsolódó mondatok alkotásával, hibás szövegek javításával szereznek tapasztalatokat a grammatikai és a szemantikai eszközöknek a szövegkohézió megteremtésében játszott szerepéről. Az életszerűség és a nyelvhasználat-központúság jegyében a szövegek témája általában illeszkedik a tanulók életkorához, nyelvezetük pedig döntően köznyelvi, illetve irodalmi nyelvi. Helyenként a humor és a játékosság is megjelenik bennük.

A szövegalkotás tanítása során a rövid szövegek (hír, hirdetés, meghívó) alkotása a műfaji sajátosságokkal összhangban a szabatosság, az egyértelműség és a lényeg megragadása szempontjából jól fejleszti a tanulók fogalmazási képességét. A leírás és az elbeszélés műfaj esetében a mondat mint cím, vázlatpont, kulcsmondat, kezdő és záró mondat is megjelenik a szövegben. A kapcsolódó feladatokkal jól tudatosítható a mondanivaló felépítésének folyamata, a részek elkülönítésének és összekapcsolásának módja. A szövegalkotó tevékenység egyben a mondatokra vonatkozó helyesírási szabályok alkalmazását is életszerűen gyakoroltatja.

ÖSSZEGZÉS

Az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés kerettantervi témaköre, a *Nyelvhasználat, helyesírás, szövegalkotás* már elnevezésében jelzi a három terület összetartozását. A megfogalmazott alapelv az anyanyelvi ismeretek gyakorlati nyelvhasználaton alapuló elsajátíttatása, a nyelvi tudatosság fejlesztése. Ennek része a mondatok értelmezésével és alkotásával kapcsolatos tapasztalatok bővítése. Az analízis-szintézis műveletei során megfogalmazódó következtetések alapul szolgálnak a mondat mibenlétének megértéséhez, fajtáinak, a beszélői szándéknak, a nyelvi, jelentésbeli sajátosságainak megismeréséhez. Az anyanyelvi nevelés egésze a tanulók életkori sajátosságaira figyelve játékos, életszerű feladatokkal, egyéni és csoportos formában, szóbeli és írásbeli kommunikációs helyzetekben változatos témákban és műfajokban tapasztaltatja meg a mondatok használatának sajátosságait a magyar nyelvben.

IRODALOM

- DEME LÁSZLÓ (1984): *A beszéd és a nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÓSY MÁRIA (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kerettanterv (2020): *Kerettanterv az általános iskola 1–4. osztálya számára*. Magyar nyelv és irodalom. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf/ (Utolsó megtekintés: 2023. március 27.)
- KUGLER NÓRA (2003): A mondatn általános kérdései. In: *Magyar grammatika*. Szerk. Keszler Borbála. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 369–393.
- NAGY JÓZSEF (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 14/3. 3–26.
- NAT (2020): 5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. <https://magyar-kozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (Utolsó megtekintés: 2023. március 27.)
- ÓNOAP (2012): 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó megtekintés: 2024. március 7.)

Tankönyvek, munkafüzetek

- Az én ábécém tankönyvcsalád 1.* Tanmenetjavaslat.
- Esztergályosné Földesi Katalin (2020): *Az én ábécém 1.* Oktatási Hivatal.
- Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2020): *Betűbarangoló 1. osztály. Ábécés munkatankönyv II. kötet.* Oktatási Hivatal.
- Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2021): *Édes anyanyelvem munkatankönyv 2. osztály.* Oktatási Hivatal.
- Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2022): *Édes anyanyelvem. Nyelvhasználat, szövegalkotás munkafüzet 4. I. kötet.* Oktatási Hivatal.
- Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2020): *Egy lépés a betű. Írás-olvasás előkészítő füzet 1. osztály.* Oktatási Hivatal.
- Kóródi Bence (2021): *Hétszínvirág 3.* Oktatási Hivatal.
- Burai Lászlóné, dr. Faragó Attiláné (2021): *Hétszínvirág munkafüzet 3.* Oktatási Hivatal.
- Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2020): *Kisbetűről nagybetűre 2. osztály. Nagybetűs írás munkafüzet.* Oktatási Hivatal.
- Fülöp Mária, Szilágyi Katalin (2021): *Nyelvtan és helyesírás 2. tankönyv.* Oktatási Hivatal.
- Kóródi Bence (2022): *Olvasókönyv 4.* Oktatási Hivatal.

Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2021): *Szövegről szövegre. Szövegértés munkatankönyv. 3. osztály I. kötet.* Oktatási Hivatal.

Bartha Jánosné, Fukkné Fukász Enikő, Szalay Mária (2021): *Szövegről szövegre. Szövegértés munkatankönyv. 3. osztály II. kötet.* Oktatási Hivatal.

LANGUAGE USE-FOCUSED MOTHER TONGUE EDUCATION AND LANGUAGE TEACHING IN THE LOWER GRADES 2. SENTENCES IN SPEECH AND WRITING

The National Core Curriculum valid from 2020 as well as the corresponding curriculum framework define the development of practical language use as a goal in the teaching of mother tongue skills in the lower grades. In this spirit, in grades 1–2 the focus is primarily on the expansion of language experience while in grades 3–4 further development follows. The curriculum framework emphasizes that what helps to make instinctive language use conscious is "not the provision of language skills" but rather the playful and experiential language development. In my study, I examine how mother-tongue education in the lower grades helps to achieve this in teaching about sentences.

Keywords: conscious use of language, sentences in speech and writing, native language competence

KICSÁK MÓNIKA

Játékkultúra a mesében 5.

Játékvilág a Boribon és Annipanni kötetekben

Marék Veronika (1937–) Janikovszky Éva- és József Attila-díjas meseíró, illusztrátor első mesekötete *Boribon a játékmackó* címmel jelent meg, melyet a rákövetkező évtizedekben újabb és újabb *Boribon és Annipanni* mesék követtek. Boribon mackó figuráját a generációkon átívelő töretlen népszerűsége a gyermekirodalom meghatározó mackóhősei (Micimackó, Brumi, Dörögő Dömötör, Paddington) közé emelte.

A *Boribon és Annipanni* sorozat kötetei leginkább a 2,5–5 évesekhez szólnak a korosztály befogadó sajátosságaihoz illeszkedő szövegstruktúrával és képi világgal. A jól követhető történetek a gyerekek érdeklődési körének és fejlődési szakaszainak megfelelő hétköznapi élethelyzeteket, alapvető tevékenységeket dolgoznak fel mesei elemekkel színezeve.

Tanulmányosorozatunk ötödik részében a *Boribon és Annipanni* történetekben megjelenő játékokat, játékkultúrát mutatom be.

Kulcsszavak: Marék Veronika, *Boribon és Annipanni*, mackószereplő, játékok, játékfajták, játékkultúra

MARÉK VERONIKA BORIBONI MESEVILÁGÁNAK JELLEMZŐI

A *Boribon a játékmackó* kötet 1958-ban jelent meg. A mesekönyv megszületésében meghatározó szerepet játszott az amerikai származású Munro Leaf (1905–1976) *Mégis csak jobb iskolába járni* című tanmeséje¹. A mese sajátossága, hogy az író rövid, egyszerű, jól követhető szövegek és a saját maga által készített illusztrációk együttesével sorakoztatja fel az iskolába járás mellett szóló érveit. Mese és szöveg ilyen típusú megjelenítésére még nem volt példa akkoriban a magyar gyermekirodalomban. Az első Boribon-könyv és az író nő később megjelent kötetei is ennek a stílusnak a jegyében születtek (BARNÓCZKI 2017).

¹ Munro Leaf mesekönyve magyar–angol nyelven 1945-ben az Anonymus kiadó, majd 1978-ban a Móra Ferenc Könyvkiadó gondozásában jelent meg.

A *Boribon a játékmackó* kötet a *Boribon és Annipanni* sorozat mesei világától független. Az azonos mackónév használatának háttérében az áll, hogy Marék Veronikának nagyon megtetszett a *Boribon* név. A név megszületése játékos szóalkotás eredménye, amelyet Oscar Wilde *Bunbury* című vígjátéka ihletett – „Bunburi”, „Bonbori”, „Boribon” (JANECSKÓ 2023).

Az első Boribon-kötet szürke színű élettelen mackója Gabi és Gyuri óvodás korú testvérpár közös plüssállata, melyet anyukájuk ad nekik, miután minden más játékkukban kárt okoztak. A mesekönyv lapjain a korosztályra jellemző játéktárgyak – ugráló kötél, vonat, labda, mesekönyv, lufi, játéksónak – is megjelennek.

Boribon ebben a mesében passzív elszenvedője az eseményeknek: babáznak vele, felöltöztetik matrónak, postásnak, úrhajósnak, pincérnek, fodrásznak, focistának, szakácsnak, karmesternek, festőnek. Az orvosos szerepjáték során felvágják a hasát, majd magára hagyják, hogy mást játsszanak. A fogócskából visszatérve észreveszik, hogy Boribon eltűnt, és megpróbálják megtalálni. Miután minden logikus lehetőséget kimerítettek (a szomszéd kisfiú elrejtette vagy elvitte), a fantáziájukat hívják segítségül a rejtély megoldásához: „BORIBON BIZTOSAN MEGSZÖKÖTT!” (MARÉK 2016: o. n.)²

A történet itt vesz mesei fordulatot, mert a testvérek elindulnak megkeresni az általuk elevennek gondolt játékmackót. Útjuk során hasonló korú gyerekekkel találkoznak, akik reflektálnak helytelen viselkedésükre, nem megfelelő játékkultúrájukra: „*Nem láttam, miért nem vigyáztatok rá jobban*”... „*Nem láttam, jól tette, hogy megszökött tőletek*.” (MARÉK 2016: o. n.) Végül hazaérkeznek, és Boribont összevarrt hassal visszakapják anyukájuktól. Az eseményekből tanulva megfogadják, hogy mostantól megbecsülik a játékmackójukat.

A *Boribon és Annipanni* sorozat első mesekönyve 1970-ben jelent meg, melyet 2023-ig közel húsz kötet követett. Ezekben a mesékben Boribon barna színű, eleven kismackó, aki aktív résztvevője, formálja a történetek cselekményének. A mesekötetek illusztrációi alapján Annipannival egy jól felépített mesevilágban élnek, egy szépen berendezett, piros tetős, sárga falú, kék ablakos házikóban gazdag természettel körülvéve.

Boribonnak saját szobája van játékokkal tele: autós polc kisautókkal, teherautó, rajzceruzák, dinoszaurusz, építőelemek, teknős, homokozó vödör, szélforgó, elemlámpa, gesztenyebáb.

A *Boribon és Annipanni* kötetek cselekményeiben a rejtvény, a rejtély gyakori motívum. Az író nő ügyesen csempészi be ezeket történeteibe. Például Boribon Annipanni

² A Móra Könyvkiadó gondozásában 2016-os kiadási évvel jelölt, nyolcadik kiadással jegyzett mesekötet oldalszámozás nélküli.

öltözetének elszórt ruhadarabjait felszedvegetve talál rá a kislányra (*Boribon és Annipanni*), vagy a papírcetlin az elvégzendő feladatok (*Annipanni, mesélj nekem!*) piktografikus ábrázolása (BOCZÁN 2011).

A Boribon harmadik születésnapjára való készülődést is rejtély, titkolózás kíséri (*Boribon születésnapja*). Boribonnak szorongást okoz, hogy nem tudja megfejtetni az események láncolatát. Érzelmei által vezérelve, mint az óvodás kisgyerekek, sír, és világgá akar menni. A rejtvény megoldását végül Annipanni elárulja: „*Hát nem tudod? Ma van a születésnapod, ma vagy hároméves.*” (MARÉK 2023: o. n.)³

Annipanni Boribonnal való kapcsolatát védelmező, felelősséget vállaló, biztonságot, szeretetet nyújtó játékos-nevelő dinamika jellemzi. Annipanni gondoskodik Boribonról, gyógyítja, ha beteg, vigasztalja, ha szomorú, motiválja, ha elkeseredett, csalódott. Születésnapjára, névnapjára ajándékkal készül, és baráti társaságban ünnepelnek (*Boribon születésnapja, Boribon mackói*). Annipanni ugyanakkor nem korlátlanul elérhető a kis mackója számára (*Boribon focizik, Annipanni, mesélj nekem!*), ezzel is türelemre, önállóságra neveli. Boribon olykor önállóan, Annipanni felügyelete nélkül is felfedezi a világot (*Boribon autózik, Boribon és a hét lufi*).

Annipanni és Boribon mesevilága nyitott az új barátok felé is. A szamócaszedésről hazafelé tartva befogadják otthonukba Hapci cicát (*Jó éjszakát, Annipanni!; Boribon cicája*), rendszeresen vendégül látják Bencét és kutyáját, Szuszit is. Játsszanak az erdő állatkaival: nyuszival, mókussal, sünival, békával (*Boribon, a bajnok*). Boribonnak nemcsak az Annipannival közös tevékenységek nyújtanak szórakozást, tanulási lehetőséget, hanem Bencétől is sok hasznos készséget sajátít el.

JÁTÉKVILÁG, JÁTÉKKULTÚRA A BORIBON ÉS ANNIPANNI MESÉKBEN

Boribon mackói (2023)

Ebben a történetben az illusztráció segítségével megtudjuk, hogy Boribon a negyedik születésnapját ünnepli. Annipannitól és a többiektől is kék mackót kap. A mackókat piros autójába zsúfolva húzogatja-tologatja, önfeledt gyakorlójátékot játszik velük. Hap-

³ A Pagony Kiadó Kft. gondozásában 2023-as kiadási évvel jelölt, harmadik kiadással jegyzett mesekötet oldalszámozás nélküli.

ci cica kirekesztve érzi magát, és sértődötten elbújik. Boribon ezt észreveszi, és hogy Hapci kedvére tegyen, a párnacsata ihlette közös játékra, mackócsatára invitálja. Ebben a mozzanatban megjelenik Boribon játékkeremtő képessége és empátiája. A játék hevében azonban a mackók szétszóródnak, és az uzsonnát hozó Annipanni elesik bennük. Annipanni rendrakásra szólítja fel a két csatázót. A konfliktushelyzet rendezésére Boribon játékos megoldást gondol ki Hapcival. Mackótornyot építenek, de mivel az leomlik, Boribon végül átengedi az ágyát kedvenceinek, és inkább a földön alszik Hapcival. Ez viszont Annipanninak nem tetszik, és egy nagy dobozba rakja a mackókat. Boribon szomorú lesz, hogy nem láthatja őket, ezért Annipanni reggelre a nagy dobozból mackóvárat készít mindenki örömére. A mese a játékok, játékhelyzetek kreatív újraalkotásáról szól. A történet a szelíd játék, a rendrakás és a játéktárgyak megfelelő tárolásának kultúráját közvetíti.

Boribon házikója (2023)

A házikó-, kuckóépítés kedvelt tevékenysége a kisgyermekeknek, melyben kifejezésre jut a védettség, az otthonosság megélése iránti vágyuk, ami az anyaméhben való harmonikus létezés ősellapotának tudattalan manifesztációjára utalhat. Ez a motívum jelenik meg a *Boribon házikója* című történetben. A kismackó csigája belebújik a házába, s ez ihletet ad Boribonnak, hogy saját házikót készítsen. Játékezdeményezését az éppen pogácsát sütő Annipanni ötletesnek találja, így segítségével elkészül a pléddel letakart asztalból Boribon kuckója. A fantáziára épülő alkotó játék folyamata tovább gazdagodik gyakorló, építő és szimbolikus játékkal. Boribon piros autójába bepakolja és betolja játékait (focilabda, könyvek, kishajó, zseblámpa, ceruza) a kisházba: „*Ez a párna lesz az ágyam, ez a zsámoly az asztalom...*” (MARÉK 2023: o. n.)⁴ A kuckó az élettelen tárgyaktól olyan zsúfolt lesz, hogy hiába hívja be barátait, Boribonon kívül már senki sem fér el. A kismackó ekkor döbben rá: „*...hogy nem a tárgyak a fontosak, hanem a barátok, maga az ember*” (GÉVAI 2012). Az illusztráció tökéletesen megragadja a cselekmény érzelmi csúcspontját: „*...mekkora szenvedély van Boribon mozdulatában? Én ezt tartom a legerősebb képek az egész könyvből*” (GÉVAI 2012).

⁴ A Pagony Kiadó Kft. gondozásában 2023-ban megjelent, harmadik kiadással jegyzett mesekötet oldalszámozás nélküli.

A történet azt az örökérvényű tanulságot hordozza, hogy ha rendet tartunk az életünkben és környezetünkben, akkor tisztábban láthatjuk a prioritásokat.

A történet a játékkultúra szempontjából azt közvetíti, hogy az otthon fellelhető eszközökből, anyagokból kreatívan készíthetünk a játék témáját, folyamatát segítő, kiegészítő kellékeket.

Boribon tojást fest (2024)

Szintén fantázia és alkotó játéktevékenység jelenik meg ünnepkörhöz kötöten ebben a mesében. Húsvéti tojásokat fest Annipanni, és úgy gondolja, hogy Boribon még túl kicsi, hogy ő is megpróbálkozzon vele. A kismackó alkotás és új készség elsajátítása iránti vágya felülírja Annipanni korlátozását. A titokban elkészült hímestojásával azonban nem elégedett, és elrejtí. Hapci cica talál rá, és kreatívan két pöttyel kiegészítve a nap legszebb hímestojásává teszi. Bencétől Boribon még locsolóverset is megtanul. A történet rávilágít arra, hogy a játékkultúrára nevelés folyamatában engedjünk teret a gyermeki kíváncsiságnak, felfedezésnek.

Boribon a játszótéren (2023)

Annipanni és Boribon a játszótérre mennek. A medvebocs kék mackóját is magával viszi, hogy megmutassa neki, hol szokott játszani. A mese nagymozgást gyakorló és konstruáló játékokra hoz példát: hintázás, csúszdázás, homokvárépítés. Boribon a kék mackót is próbálja bevonni a szórakozásba, de belátja, hogy nem kis kedvencéhez méretezett a játszótér világa. A hirtelen eleredő eső miatt hazarohannak, és Boribon mackóját ott felejtik a homokozóban. Visszamennek érte, és otthon kimossák. Boribon, hogy kiengesztelje mackókáját, saját ötlettől vezérelve mackójához méretezett, biztonságos játszótérrel készít a szobai asztal felhasználásával virágföldből és papírból.

A történet a játékkultúra szempontjából példát hoz a kis gyerekek életében fontos szerepet játszó kedves „átmeneti tárgyak” megbecsülésére, a mások nézőpontjának figyelembevételére és az ahhoz való alkalmazkodásra. Továbbá arra is, hogy egy játéktéma továbbél/élhet a gyermek fantáziájában. Ezáltal egy adott játékból újabb játéktevékenység bontakozhat ki. Jelen esetben a szabadtéri kinti gyakorló, építő játék beltéri alkotó, barkácsoló folyamatban él tovább.

Annipanni, hull a hó! (2023)

Ebben a mesében évszakhoz kötődő játékok jelennek meg: szánkózás, hógolyózás, hóemberépítés. Boribon és Annipanni együtt készít hóembert. A szeme falevélből, a haja faágakból van. (MARÉK 2023: o. n.)⁵ Mivel haza kell érniük ebédre, így Annipanni sietteti Boribont. Az elválás az illusztráció alapján a hóember és Boribon számára is fájdalmas. A kis medvebocs érzelmileg kötődik saját alkotásához, felelősséget érez iránta, a gyermeki mágikus gondolkodásra jellemzően meglelkesíti. A hóembert végül hazahúzzák szánkóval az udvarra, és az mosolyogva néz be az ablakon.

Ez a mese arra ad szép példát, hogy a külső világ tevékeny megismerésének folyamatában számos lehetőség adódik a gyermekek játékkultúrájának formálására; játékkészítésben, alkotásban felhasználhatják a természetben fellelhető anyagokat.

Boribon pancsol (2018)

Szintén évszakhoz kötődik ez a kis nyári történet. A nyaralás alatti szórakozás lehetőségeit dolgozza fel. A mesében megjelenő játékok: strandlabda, homokozó vödör, homokvárépítés, úszógumi. A mese példát nyújt a biztonságos fürdőzés megszeretésére, az élvezetes strandolásra, az úszástanulás kihívásaira és a víztől való félelem leküzdésére. Az úszógumi nyújtotta biztonság úgy megszeretteti Boribonnal a fürdőzést, hogy örömeiben mondókára fakad:

*Óriási kád a tó,
Úszik benne sok hajó,
Fröcskölök és csapkodok,
Vízimackó, az vagyok! (MARÉK 2018: o. n.)⁶*

A ritmusos játékos dalocska az otthoni fürdőzés élményét idézi, azt kapcsolja a tóban való pancsoláshoz.

Játékos tanulásra ad példát az anyag fizikai tulajdonságának megváltoztatása: Bence a száraz homok bevezetésével biztosítja a feltételt a homokvár elkészítéséhez.

⁵ A Pagony Kiadó Kft. gondozásában 2023-ban megjelent, harmadik kiadással jegyzett mesekötet oldalszámozás nélküli.

⁶ A Pozsonyi Pagony Kft. gondozásában 2018-ban megjelent kiadás oldalszám nélküli.

Boribon focizik (2022)

Boribon névnapjára focilabdát kap Annipannitól, de a kislány csak később érne rá, hogy megtanítsa a játékszabályokat. Boribon türelmetlen, és egyedül kezd el játszani. Mivel nem ismeri a játék helyes menetét, céltalanul rugdossa a labdát, amivel eltalálja kis barátait, a sünit, a békát és a nyuszit. A foci alapjaira az arra rollerező Bence tanítja meg. A végén Boribon úgy megszereti a játékot, hogy focista szeretne lenni.

Ez a kis történet a játékkultúra tekintetében azt közvetíti, hogy bizonyos játékoknál, mint a csapatjáték kategóriába tartozó foci, a játék élvezetéhez fontos az alapok és a szabályok elsajátítása. Ebben a játékban az a lehetőség is meghúzódik, hogy a gyermekek jövőképét formálhatja.

Boribon, a bajnok (2024)

A versenyjátékok tekintetében is lényeges a szabályok betartása és az igazságosság – a *Boribon, a bajnok* című mese erre is mutat példát. A szabadban Annipanni az unatkozó Boribont és barátait látva versenyjátékot kezdeményez. Első körben futóversenyt hirdet, amelynek során körbe kell szaladni az erdőt, és vissza kell érni a fához. Boribon biztos a győzelmében, de végül megsérül a lába. Annipanni és a versenytársai kosárkában húzzák vissza a fához. Bár a győztes nyuszinak Boribon adja át az érmet, mégis nagyon bánatos, hogy veszett. Rendeznek egy második, célba dobó versenyt: kavicsokkal kell betalálni a kosárkába. Boribon a legügyesebb, így ő lesz a bajnok. A mesében megjelenő játékkultúra azt az értéket közvetíti, hogy nem a győzelem, hanem a részvétel a fontos: „*Ne duzzogj! Versenyezni jó! Akár nyersz, akár veszítesz.*” (MARÉK 2024: o. n.)⁷ Továbbá példát hoz egy hétköznapi tárgy (kosárka) és a természetben fellelhető anyagok (kavicsok) játékkalkotásban történő kreatív felhasználására is.

Boribon és a hét lufi (2016)

A kismackó napja szomorúan indul, mert esőre áll az idő. Annipanni, hogy felvidítsa, hét színes lufival ajándékozza meg. Boribon útra kel, hogy a barátai (kutya, süni, béka,

⁷ A Pagony Kiadó Kft. gondozásában 2024-ben megjelent, második kiadással jegyzett mesekötet oldal-számozás nélküli.

nyuszi) is megcsodálhassák a lufikat. Mire a nyuszihoz ér, hat lufija kipukkad. Az utolsó piros lufit kis barátjának ajándékozza. A mese végén a kidurrant lufik az eső utáni égen a szivárvány hét színében visszaköszönnek, erre Annipanni hívja fel Boribon figyelmét.

A gyerekek kedvelt játéktárgya a lufi. Kincsként kezelik, mert vigyázni kell rá, pillanat alatt el lehet veszíteni. Varázslatos, mert messzire elszállhat. A kisgyerekek szeretik a fantasztikum világát, amely illeszkedik mágikus világképükhöz. A lufik ereje a vidámság. Örömteli eseményekhez, helyszínekhez kötődnek: születésnap, névnap, cirkusz, állatkert.

A kisgyermek számára jól követhető mesében a játékkultúra szempontjából fontos kiemelni a játéktárgyak megosztásának, önzetlen ajándékozásának elsajátítását. Ennek az erkölcsi értéknek, szociális kompetenciának a befogadására ebben az életkorban a mesei környezet a legalkalmasabb.

Boribon autózik (2023)

Boribon harmadik születésnapjára kapott piros autójával elindul az öreg fához, hogy almát hozzon a pitesütéshez. Hazafelé tartva autója hol elakad, hol kiesik a kereke, hol pedig felborul. Nyuszi, mókus és süni segítenek Boribonnak. Jótettüket a kismackó a nagy fáról szedett három almával jutalmazza. Üres kézzel tér vissza Annipannihoz. Az almáspite mégiscsak elkészül, mert a vendégségbe érkező Bence és Szuszi kutyus almát hoz ajándékba.

A kedves mese a segítségnyújtás, a „jótett helyébe jót várj” népmesei motívumot hozza. A történet láncolatában a gyerekek átélhetik a konstrukciós játék alkotó örömét. A szétszedés-összerakás komplex folyamatát, a részek és az egész viszonyának játékos tanulási mechanizmusát.

ÖSSZEGZÉS

Marék Veronika boriboni mesevilága játékkal, játékossággal teli. Az elemzésre kiválasztott mesékben megjelenő játékok, játékfajták (gyakorlójáték, szimbolikus játék, alkotó játék, versenyjáték) adekvátan köthetők a nagyobb bölcsődés és az óvodás korosztályhoz. A boriboni mesék szereplői gyermekek, antropomorfizált állatok,

melyek egymással baráti kapcsolatban állnak. A mesék cselekménye otthoni és külső színhelyeken játszódik, mint az erdő, az udvar, a játszótér, a tópart.

A *Boribon és Annipanni* történetek modellt nyújtanak a helyes erkölcsi viselkedésre, a felelősségvállalásra, az egymással való törődésre, a segítségadásra és a barátságra.

A mesék szövegeinek rövidege ellenére az illusztrációk tovább fűzik, gazdagítják a történetet, ezzel hozzájárulnak a tartalom több szintű befogadásához.

IRODALOM

Mese kiadványok

LEAF, MUNRO (1945): *Mégis csak jobb iskolába járni*. Munro Leaf meséje angolul és magyarul
Anonymus.

MARÉK VERONIKA

2011: *Boribon kirándul*. Pozsonyi Pagony Kft. & United Publishers Hungary Kft. Negyedik kiadás.

2016: *Boribon, a játékmackó*. Móra Könyvkiadó. Nyolcadik kiadás.

Boribon és a 7 lufi. Pozsonyi Pagony Kft. Tizedik kiadás.

2018: *Boribon pancsol*. Pozsonyi Pagony Kft.

2022: *Annipanni, mesélj nekem!* Pagony Kiadó. Második kiadás.

Boribon beteg. Pagony Kiadó Kft. Második kiadás.

Boribon focizik. Pagony Kiadó Kft. Második kiadás.

2023: *Annipanni, hull a hó!* Pagony Kiadó. Harmadik kiadás.

Boribon a játszótéren. Pagony Kiadó.

Boribon autózik. Pagony Kiadó Kft. Második kiadás.

Boribon és Annipanni. Pagony Kiadó Kft. Harmadik kiadás.

Boribon házikója. Pagony Kiadó Kft. Harmadik kiadás.

Boribon mackói. Pagony Kiadó Kft. Harmadik kiadás.

Boribon születésnapja. Pagony Kiadó Kft. Harmadik kiadás.

Jó éjszakát, Annipanni! Pagony Kiadó Kft. Harmadik kiadás.

2024: *Boribon, a bajnok*. Pagony Kiadó Kft. Második kiadás.

Boribon cicája. Pagony Kiadó Kft. Második kiadás.

Boribon tojást fest. Pagony Kiadó. Második kiadás.

Internetes források

- BARNÓCZKI BRIGITTA (2017): *Úgy érzem magam, mint Boribon a születésnapján* (2017. november 22.) *Úgy érzem magam, mint Boribon a születésnapján – Dívány* (divany.hu) (Utolsó megtekintés: 2024. május 5.)
- BOCZÁN BEA (2011): *A rejtvényfejtés, mint a világ megismerésének módja* (Marék Veronika: Annipanni, mesélj nekem! PRAE.HU – a művészeti portál).
- A rejtvényfejtés, mint a világ megismerésének módja / Marék Veronika: Annipanni, mesélj nekem! / PRAE.HU – a művészeti portál). (Utolsó megtekintés: 2024. június 4.)
- GÉVAI CSILLA (2012): „*Én nem szoktam kimondani a tanulságot.*” Beszélgetés Marék Veronikával (2012–05–24–Pagony). "Én nem szoktam kimondani a tanulságot!" (pagony.hu) (Utolsó megtekintés: 2024. június 5.)
- JANECSKÓ KATA (2023): *Marék Veronika: Magamat is elképesztettem, hogy hát ez mind én vagyok.* Telex: Marék Veronika: Magamat is elképesztettem, hogy hát ez mind én vagyok (Utolsó megtekintés: 2024. május 5.)

THE CULTURE OF PLAY IN TALES 5.

THE WORLD OF GAMES IN THE *BORIBON AND ANNIPANNI* STORYBOOKS

Veronika Marék (1937–) the Janikovszky Éva and József Attila award-winning story writer and illustrator published her first book of stories with the title *Boribon the Teddy Bear*, which was followed by more and more *Boribon* and *Annipanni* tales in the following decades. The unbroken popularity of *Boribon's* teddy bear across generations has made him one of the defining teddy bear heroes (such as *Winnie the Pooh*, *Brumi*, *Dörmögő Dömötör*, and *Paddington*) of children's literature.

The volumes of the *Boribon* and *Annipanni* series are mostly aimed at 2.5–5 year olds, with a textual structure and visual world suitable for the receptive skills of the target audience. The easy-to-follow stories deal with everyday life situations and basic activities that suit children's interests and developmental stages, colored with fairy-tale elements.

In the fifth part of our study series, I present the games and game culture appearing in the *Boribon* and *Annipanni* stories.

Keywords: Veronika Marék, *Boribon* and *Annipanni*, teddy bear characters, games, types of games, game culture

LÁSZLÓ ESZTER – SZÁNTÓ BÍBORKA

Tabutémák feldolgoása a gyermekirodalmi alkotásokkal az óvodában

A tanulmányban bemutatott kérdőíves kutatás az óvodapedagógusok viszonyulását vizsgálja a tabunak tartott témakörökhöz. Felméri, hogy a megkérdezettek milyen témákat tartanak tabunak az óvodáskorú gyermekek körében, milyen érzéseket kapcsolnak a tabuként kezelt témákhoz, mennyire tartják feladatuknak azt, hogy gyermekirodalmi alkotások segítségével oldják a tabukat övező feszültséget stb. A tanulmány emellett bemutatja egy tabukat feldolgozó óvodai foglalkozássorozat-részlet lehetséges témáit gyermekirodalmi szövegek bevonásával, illetve ismerteti a foglalkozásokhoz kapcsolódó reflexiókat a 2–6 éves korosztálynak a tabutémák iránt tanúsított attitűdjére vonatkozóan.

Kulcsszavak: tabutémák a gyermekirodalomban, tabutémák az óvodai foglalkozásokban, óvodáskorú gyermekek és a tabutémák

TABU ÉS GYERMEKIRODALOM

A tabu fogalma

A *tabu* szó James Cook (1728–1779) kölcsönzése révén került be az angol köznyelvbe a polinéz tonga nyelvből a 18. század végén, majd az angolból vették át más európai nyelvek. A tabu eredetileg olyan szabályt jelent, amelyet egy közösség határoz meg saját maga számára, hogy a szabályt vagy tilalmat betartva biztosíthassák saját fajuk fennmaradását, mindezt úgy, hogy az egyén által használt, érintett, élvezett javakat, ételt, nőket stb. ellenőrzés alatt tarthassák (ORTUTAY 1982). A tabuhoz szorosan kapcsolódik a tiltás gesztusa: a tabu valami olyasmi, amit tilos megtenni, tudni, érinteni, kimondani stb. A tabufogalom alatt tehát tettekre vonatkozó negatív előírásokat értünk (mi az, amit az ember nem tesz), antitémákat (amiről nem beszél), és olyan témákat, amelyek bizonyos nyelvi etikettet kívánnak meg (amiről csak bizonyos módon beszél) (RAJKÓ 2016: 94).

A jelenséggel a társadalomtudományok számos területe foglalkozik, köztük az antropológia és a pszichológia is. FRAZER (1994) kulturális antropológusként, néprajzkutatóként a tabut mint a primitív közösségekben működő szabályok összességét határozza meg, amelyek egyrészt a rítusos tisztaság megőrzését, másrészt a veszélyektől (haláltól, betegségtől) való védelmet tették lehetővé. Tabu alatt állhattak bizonyos személyek (királyok, vezetők, főnökök stb.), cselekedetek (az evés, ivás), tárgyak (pl. éles tárgyak) és szavak is. A primitív emberek által meghatározott tabuk szerepe tehát egyfelől a közösség védelme a mágikus, természetfeletti erővel rendelkező személyektől (pl. királyok, főnökök, vezetők) vagy tisztátalannak tartottaktól (menstruáló és szülő nők stb.), akik a külvilág rendjét felbonthaják, vagy akár bajba sodorhatja őket saját erejük. FRAZER (1994) leírásai alapján az óceániai és afrikai népek körében az ivás és az étkezés kockázatos tevékenységeknek számítottak, amelyek bajt hozhattak az emberek fejére, mivel úgy tartották, hogy e két cselekvés során az emberi lélek a szájon keresztül elhagyhatja a testet vagy magától, vagy a jelen lévő ellenséges személyek mágikus cselekedetei által. FRAZER (1990) arra is felhívja a figyelmet, hogy nemcsak személyek, cselekedetek, tárgyak kerülhetnek tabu alá, hanem tárgyak, személyek nevei is. Az ősi közösségek embere ugyanis a név és a névvel jelölt dolog vagy személy között nem tett különbséget, természetes összetartozóként tekintett a kettőre. A legerősebb nyelvi tabu a személynevekre vonatkozott. Ezek azért számítottak tabuknak egyes népek hiedelemvilága szerint, mert a nevet a személy részének tekintették ugyanúgy, mint a test különböző részeit. Épp ezért az emberen mágiát lehetett végezni a saját nevének keresztül, pont úgy, mint bármely testrészén.

A pszichológiában a neurózis okát kutatva Freud megállapította, hogy a kényszerbetegségeknek, neurotikus betegségeknek és a tabuknak, valamint a hozzájuk kapcsolódó szokásoknak számos közös jegyük van, ilyenek például: a motiválatlanság, érthetlenség, megmagyarázhatatlanság, a lelkiismeret, büntudat okozta kényszerjelleg, az átvihetőségük, ragályosságuk, valamint azok a szertartásokhoz hasonló, tisztulást hozó cselekmények, babonák, amelyek megszüntethetik, felfüggeszthetik mágikus erejüket (FREUD 1919).¹ Freud úgy véli, hogy a tabuk gyökerei a démonoktól való félelemből erednek. Wundtot idézi (*Völkerpsychologie*, 1906), aki szerint a tabu jelentése a következő: „primitív népek démonikus hatalmakba való hitének kifejezése és származéka” (FREUD 1919: 16).

¹Ilyen közös vonás például az „érintési szorongás”, amely a neurotikus betegségek és a tabuk egyik közös/megegyező tilalma, és amely nemcsak a direkt jelentésében tartja korlátja alatt az egyént, hanem indirekt módon is, hiszen a gondolatban véghezvitt érintés, érintkezés is épp oly kártékony, mint a testi kapcsolat (FREUD (1919).

Tabutémák a gyermekirodalomban

A gyermekirodalmi alkotásokkal kapcsolatban a *tabu* fogalma a nyelvi tabu típusa felől értelmezhető. A nyelvi tabu arról ad számot, hogy a világ különféle nyelveiben a tabunak számító cselekvéseknek vagy entitásoknak mi a nevük, mi az, amit nem lehet kimondani, de ezzel együtt arról is, hogy a nyelv miként cselezi ki a használatukra vonatkozó tiltásokat annak érdekében, hogy a kommunikáció ne akadjon meg.

A gyermekirodalom és a tabu kapcsolatának meghatározásában fontos megállapítani, hogy az utóbbi viszonyfogalom: nincsenek olyan objektumok vagy cselekedetek, amelyek önmagukban és eleve tabuk lennének. A gyermekek irodalmi élményei kezdetben a felnőttek (szülők, pedagógusok és az általuk alapított intézmények) rostájától függenek, vagyis attól, hogy ők milyen alkotásokat, pontosabban milyen témákat tartanak a gyermeknek valóknak. A tabukat nem a gyermekek kreálják, hanem a felnőttek, hiszen a gyermekeknek szóló művek mögött mindig ott van a fenőtt, ő az, aki eldönti, mit kell kerülni, elutasítani: sok esetben az olvasók nevelése és védelme a „sötét” (fájdalmas, kényelmetlen stb.) témáktól cukormázos irodalmat eredményezett, amelyben az élet idillikus természete más elemek érvényesülését kizárta.

A tabuk megtörése, eltűnése a társadalomban zajló változások részét képezi. A 20. század közepe óta egyre inkább ezeknek a változásoknak vagyunk a tanúi, és ez nincs másképp a gyermekirodalomban sem.

A *tabu* megnevezés a gyermekkönyvek esetében csak és kizárólag egy időfaktor bevezetésével értelmezhető: ami eddig tiltottnak, nemkívánatosnak, elhallgatottnak minősült, az most már kimondatik, lehet írni róla, kell beszélni róla. „Az időtényezőből adódó esetlegesen túl (azaz, mi számít kimondhatatlannak vagy éppen megkerülhetetlenül fontosnak adott történelmi, társadalmi pillanatban) és az időtényezőből adódó autodekonstrukción túl (azaz, ha most éppen ebben az időpillanatban beszélünk, olvasunk róla, már meg is szüntetődik a tabu mint olyan, de legalábbis nem értelmezhető) a kérdés hasonló dimenziójú kritikus pontja a modalításban rejlik. A megengedés hangsúlyozottan liberalizáció, felszabadítás – mindenképpen valamely tiltás, autoritás alóli nyitás –, jelen esetben a kanonizált, többnyire intuitíven tudott tematikai gátak lebontásának szabadságát jelenti” (Lovász 2016).

Foucault (1991) osztályozása szerint háromféle irányzat figyelhető meg a különböző korok gyermekköltészetében: elsőként egy pedagógiai jelleg, azt követi egy pszichológiai irányultság, majd az esztétikumra való törekvés (idézi GOMBOS 2007).

A „Mi való a gyermeknek?” kérdésre sokáig „a pedagógiai jelleget támogató alkotás” volt a válasz. A 20. század előtti időkben a gyermeket körülvevő felnőttek igyekeznek olyan alkotásokat adni a kezükbe, amelyek biztonságosak, kiszámíthatók, amelyekben hangsúlyosan fellelhető a pedagógiai funkció (GOMBOS 2007). A gyermek személye sokáig csupán egy-egy jelképként jelenik meg az alkotásokban, például: az ártatlanság, a kiszolgáltatottság, a gyengeség, a kicsiség, a tisztaság megtestesítőjeként, amelyet arra használtak, hogy általuk könnyebben kifejezhető, leírható legyenek a felnőtt társadalom élményei, vágyai, gondolatai. Ebben a korszakban az intézményrendszerek is arra törekedtek, hogy olyan műveket válasszanak tanítási célra, amelyek erkölcsileg is tanulságot nyújtanak a befogadó számára (GOMBOS 2007).

Ám a 20. század elején a pedagógiai diskurzussal párhuzamosan kialakulóban van egy pszichológiai irányultság is, aminek a szemüvegén keresztül a gyermeket nem egy segítségre szoruló egyénnek tekintik, hanem zseninek, akinek a világról alkotott képét, érzékenységét, játékosságát csodálják, a kor költői és írói is így írnak róla.

A pszichológiai irányultsággal egyidőben, Weöres Sándor zeneiségének köszönhetően az esztétikai jelleg is fontossá vált. Weöres Sándor nézete szerint az irodalmi alkotás és a befogadó, egymással kapcsolatba kerülve, ugyanazon a szinten helyezkednek el, mivel az irodalom nem a kioktatás szándékával íródik. Az esztétikai jelleg lényege abban áll, hogy az irodalmi mű pszichológiai jellegét megtartva poétikai eszközökkel (a zeneiség eszközei: rím, ritmus, szó- és hangzásbeli játékok, ismétlések, ellentétek stb. által) hat a gyermeki befogadóra (GOMBOS 2007).

A 20. század második fele és a 21. sz. eleje nagy változást hozott a gyermekirodalomban: eltörölt mindent, ami addig tilos volt a gyermekeknek, és teret engedett bárminek a gyermekirodalmi alkotásokban. Megcáfolta azt a tényt, ami szerint a gyermek csak kizárólag a széppel és jóval találkozhat, és lerántotta a leplet a nyelvi tabukról (szleng és csúnya szavak használata), valamint a tematikus tabukról is (halál, születés, betegségek, csalódás stb.). Mindezt úgy tette, hogy az esztétikai igényesség még mindig elengedhetetlen alapkövetelménye maradt az alkotásoknak (GOMBOS 2007).

A posztmodern gyermeklíra a gyermeki nézőpont alkalmazása, a maszkos identitásképzés, a gyermeknyelv imitálása, a paródia, a pastiche, az irónia megjelenése mellett a tematikai és nyelvi tabuk szétfeszítésével jellemezhető leginkább (PETRES CSIZMADIA 2015).

A kortárs gyermekirodalmi alkotások a gyermeki nézőpontot figyelembe véve gyakran olyan témákat dolgoznak fel, ami a családban titoknak számít, amiről tilos beszélni a gyermek előtt, de a gyermeket mégis foglalkoztatják, ilyenek például a halál, a gyász, a születés, a szexualitás, a válás stb. Ezzel hozzájárulnak ahhoz, hogy a pszichológiai és esztétikai irány által kialakított felhőtlen, játékos, gondtalan gyerekkort visszahozzák a mindennapok valóságába. Szókimondásra törekednek, olyan negatív élményeket, érzéseket tárgyalnak, amellyel a gyermek a mindennapok során találkozhat (PETRES CSIZMADIA 2015). Tehát ezekben a művekben mindenről lehet és kell is beszélni a gyermekekkel, mert ha őszinte a környezetük, akkor semmi sem kelti a félelem érzését bennük (SZÁNTÓ 2020). A nyelvi tabuk szétfeszítése által bevezetnek az irodalomba olyan nyelvi regisztereket, amelyeket addig tilos volt használni, így előszeretettel alkalmaznak hétköznapi, csúnya szavakat, szlenget, eleget téve a szókimondás igényének (PETRES CSIZMADIA 2015).

Azáltal, hogy a tabu feszegetése, a tabutémák jelen vannak a kortárs szerzők műveiben, egyfajta segítséget, megoldáshoz hozzásegítő eszközt is kaptak a szülők, a pedagógusok és a gyermekek is a kényelmetlen, feszültséget okozó problémák megoldására. Az alkotások utat mutatnak a gyász, az alkoholizmus, a betegségek – és itt nem záródik be a tabutémák sora – feldolgozására. Ezekben a művekben nem a tanítás a cél, az esztétikai érték az, ami megragadja a gyermekek figyelmét, annyira elvarázsolja őket, hogy megkönnyíti a témával való szembenézést, a főhős gondoljaival való azonosulást, így terápiaként élük meg az alkotás befogadását (LOVÁSZ 2015).

A kortárs magyar gyermekirodalmi alkotások kiszélesítik a gyermekirodalmi alkotások tematikáját, megújítják az eszköztárat, és újítanak a beszédmód tekintetében is (GOMBOS 2007).

AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK ÉS AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK VISZONYULÁSA A TABUTÉMÁKHOZ

A kutatás célkitűzései és hipotézisei

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy az óvodapedagógusok miként vélekednek a tabukról, a tabuk kezelésének kérdéséről, illetve hogyan látják a tabukat övező elhallgatásnak a gyerekekre gyakorolt hatását. Továbbá a kutatás céljának tekinti, hogy a 2–6 éves korosztály tabutémákkal kapcsolatos attitűdjét is megvizsgálja a tabukat érintő foglalkozásokon.

A kutatás hipotéziseit a következőképpen fogalmaztuk meg:

1. Az óvodapedagógusok számára feszültséget okoz a tabutémákkal való foglalkozás az óvodai tevékenységek során.

2. Az óvodapedagógusok többsége szükségesnek tartja a tabutémák feldolgozását az óvodai nevelésben, ha egy élethelyzetnek a megjelenése megköveteli.

3. A tabutémák gyermekirodalom általi rendszeres feldolgozása az óvodai csoportokban elősegíti a 3–6 éves gyermekek nyitottságát ezen témák iránt, illetve csökkenti az elhallgatás következtében felgyűlt feszültséget.

A kutatás módszerei és eszközei

Az óvodapedagógusok és az óvodáskorú gyermekek tabutémákhoz való viszonyulásának, tabukkal kapcsolatos tapasztalatainak vizsgálatára a kérdőíves kikérdezést, valamint az egycsoportos pedagógiai kísérlet módszerét alkalmaztuk. Az írásbeli kikérdezés eszközeként a kérdőívet használtuk, amelynek kérdéseire a vizsgálati alanyok írásban adtak választ.

Az óvodáskorú gyermekek tabukhoz való viszonyulásának leírásához, jellemzéséhez reflexiókat, önreflexiókat fűztünk, amelyek fő szempontja a gyermekek nyitottságának a leírása volt.

A kérdőív első öt kérdése demográfiai adatokra kérdezett rá. Az ankét tartalmi jellegű kérdései a *tabu* szó asszociációira, a tabusított témák meghatározására vonatkoztak, a tabutémák feldolgozásának igényére, szükségességére, gyakoriságára, nehézségeire kérdeztek rá, valamint a környezet és az óvodapedagógus tabukhoz való viszonyulását mérték.

A tabutémákat feldolgozó óvodai tevékenységek reflexiói, önreflexiói leírják a foglalkozás tartalmát, menetét, bemutatják a foglalkozás során használt eljárásokat, módszereket, illetve tartalmazzák a gyermekek attitűdjére vonatkozó reflexióikat és a foglalkozás során megtapasztaltakkal kapcsolatos önreflexióikat, valamint néhány javaslatot, meglátást magáról a témáról, a gyermekek nyitottságáról, válaszairól, a felhasznált módszerekről és eljárásokról.

A kutatás mintája és az adatgyűjtés

A kérdőíves kutatás célcsoportját az aktív óvodapedagógusok képezték (N = 102). A megkérdezettek 29,4%-a 20–30 év közötti, 32,4%-a 31–40 év közötti, 26,5%-a 41–50 év közötti, 10,8%-uk 51–60 év közötti.

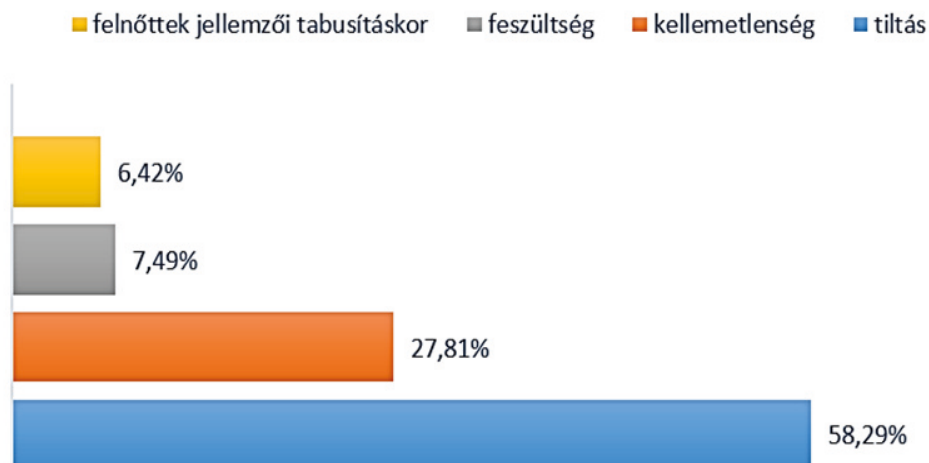
A tabukat feldolgozó foglalkozásokon a romániai Hargita megyében található Kápolnásfalu község Kriza János Általános Iskolájában működő Zengő Erdő Óvoda vegyes csoportjának a gyermekei vettek részt. A 23 gyermekből 4 kiscsoportos, 9 közép- és 10 nagycsoportos.

A kérdőíves adatgyűjtés 2024. január 19. és május 1. között zajlott Google-úrlapok segítségével, a gyermekek megfigyelésére 2024. április 14. és május 17. között került sor.

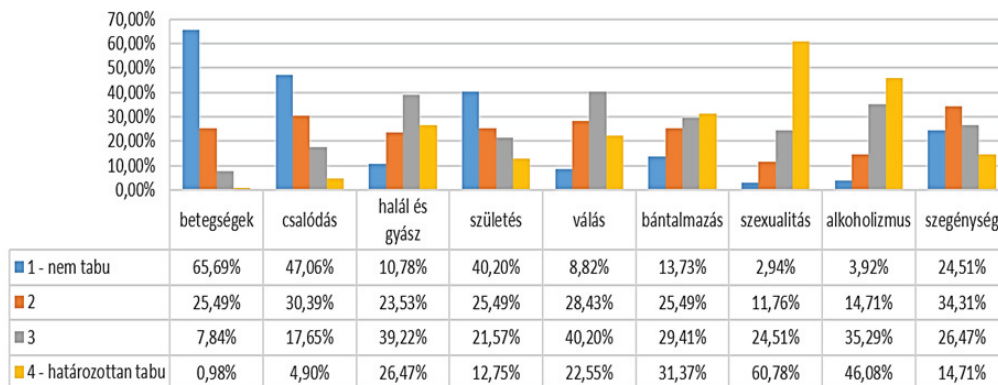
Az óvodapedagógusok viszonyulása a tabukhoz

A kérdőíves vizsgálat *tabu* szóra történő asszociációvizsgálatából (1. ábra) az derül ki, hogy az óvodapedagógusok a tabut – várható módon – elsősorban tiltásként, korlátként értelmezik (58,29%-ban), pl. *titok, ki nem mondott, kimondhatatlan, hallgatás, ismeretlen, megfoghatatlan, rejtélyes, tilos, nem beszélhetünk róla, nem szabad, soha, csend, kerülés, rejtett, korlátolt* stb. A *tabu*hoz ugyanakkor a szégyenérzetet (21,81%), illetve feszültségérzést (7,49%) társítják: *kínos, szégyen, kényes, elkerülendő, kényelmetlen, zavarba ejtő, ciki; feszültséget keltő, elfojtandó, rossz, gyomorszorító, háritás, elítélendő, nehéz* stb.

A 2. ábra azt mutatja, hogy az aktív óvodapedagógusok mely témákat milyen mértékben tartanak tabunak egy 1-től 4-ig terjedő skálán (1 – nem tartom tabunak, 4 – határozottan tabunak tartom). Az eredmények azt jelzik, hogy az óvodapedagógusok jelentős hányadának (85,29%) meglátása szerint a leginkább tabusított téma a *szexualitás*. Ezt követik az *alkoholizmus*, valamint a *halál* és *gyász* tárgykörei.



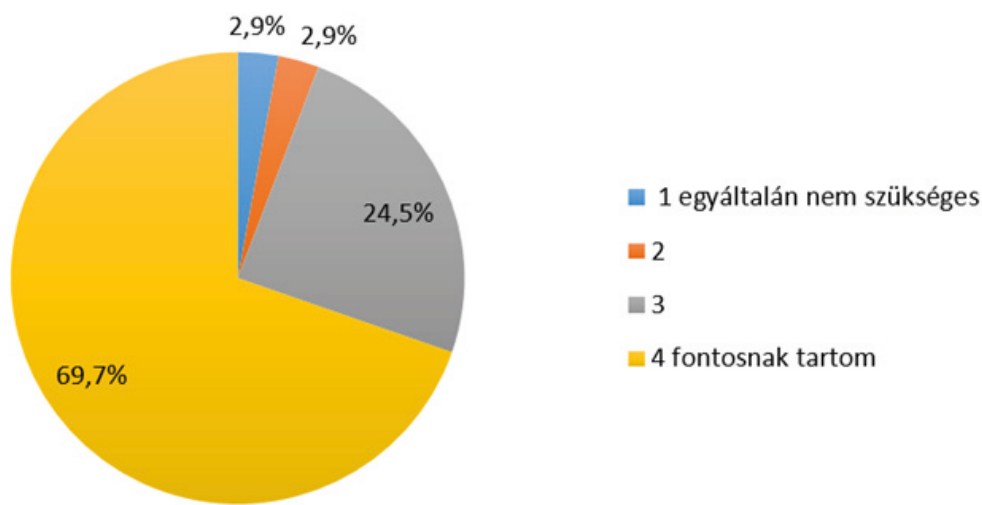
1. ábra: A tabu szó asszociációi



2. ábra: Tabunak számító témák az óvodapedagógusok szerint

A megkérdezett óvodapedagógusok megítélése szerint az óvodáskorú gyermekekben azok a témák, amelyeket a felnőttek kerülnek a gyermekkel való beszélgetéseik során vagy amelyek elől kitérnek az arra vonatkozó gyermeki kérdések esetén, illetve témát váltanak, a gyermekekben többnyire a félelem, feszültség, szorongás érzését keltik (l. 1. táblázat). A 203 beérkezett válasz közül 56 (a válaszok 28%-a) utalt a félelem érzésére. A megkérdezettek válasza alapján szembetűnő különbség van a tabuhoz köthető gyermeki és felnőtt érzések között: míg az óvodapedagógusok elsősorban a szegénység

zetét társítják a tabukhoz, addig az óvodáskorú gyermekek megélése szerintük ezekkel kapcsolatban a félelem és a szorongás (48,29%). A kettő között ok-okozati kapcsolat is feltételezhető: a felnőttben a szégyenérzet a téma kerülését idéz(het)i elő, az elhallgatás pedig a gyermekben feszültséget kelt. Az adatok azt is tükrözik, hogy az óvodapedagógusok megítélése alapján (11,70%) a gyermekek kíváncsiak is a tabusított témákra.

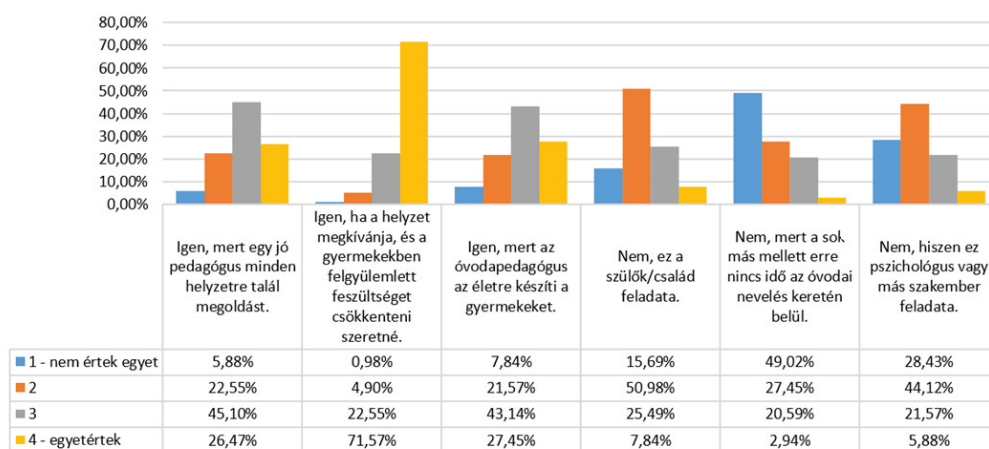


3. ábra: A tabutémák feldolgozásának szükségessége

1. táblázat: A tabutémák hatása az óvodáskorú gyermekek érzelmeire

| A tabukhoz kapcsolódó gyermeki érzelmek | Az érzelem megjelenésének száma | Az érzelem megjelenésének aránya |
|---|---------------------------------|----------------------------------|
| félelem, ijedtség | 58 | 28,29% |
| szorongás, feszültség | 41 | 20% |
| szomorúság | 35 | 17,07% |
| zavarodottság, bizonytalanság | 25 | 12,19% |
| kíváncsiság | 24 | 11,70% |
| egyéb | 22 | 10,73% |
| Összesen | 205 | 100% |

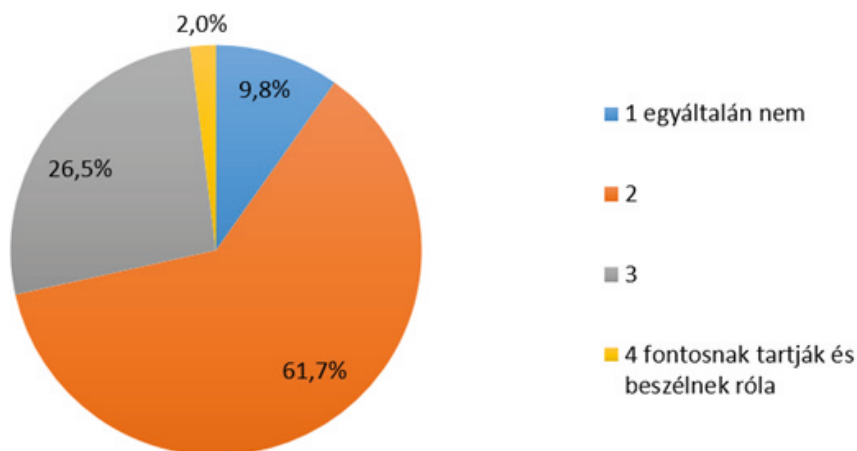
A megkérdezett óvodapedagógusok meghatározónak látják az óvoda detabuizáló szerepét: 69,7%-uk határozottan szükségesnek véli a tabutémák gyermekirodalom által történő feldolgozását, 24,5%-uk inkább fontosnak tartja, mint sem, és csupán 5,8%-uk hajlik afelé, hogy nem kell feldolgozni ezeket a témákat a gyermekek számára (3. ábra). Az adatközlő óvodapedagógusok többsége vallja, hogy munkája során feladata a tabukkal való foglalkozás, főként akkor, amikor a helyzet úgy kívánja meg (pl. a csoportba járó gyerekek érintetteké válnak a válás, betegség, halál stb. témájában): a *Fontosnak tartom, hogy az óvodapedagógus foglalkozzék a tabutémák feldolgozásával, ha a helyzet megkívánja, és a gyermekekben felgyülemlett feszültséget csökkenteni szeretné* kijelentéssel a válaszadók 71,57%-a értett teljes mértékben egyet (4. ábra).



4. ábra: Az óvodapedagógus szerepe a tabutémák feldolgozásában

Ezt erősítik a megkérdezett óvodapedagógusok válaszai arra a kérdésre, hogy milyen gyakran választanak tabutémákat érintő gyermekirodalmi alkotásokat feldolgozásra az óvodai tevékenységek során: a megkérdezettek 93%-a válaszolta azt, hogy „amikor a helyzet megkívánja”. A megkérdezettek 3%-a hetente, 1-1%-a naponta, illetve havonta foglalkozik a tabuknak tartott témákkal, 2%-uk pedig egyáltalán nem. Ebből jól látszik, hogy a tabuk tematizálása nem szerves része a mindennapi óvodai tevékenységeknek, nem emelik be azokba prevenciós jelleggel, hanem többnyire akkor jelennek meg a gyermekek számára tiltottként, elhallgatandóként értékelt témák, amikor a pedagógusnak reagálnia kell egy-egy élethelyzetre, magyarázatot kell adnia a vele kapcsolatos kérdésekre, illetve vigaszt kell nyújtania, ha erre szükség van.

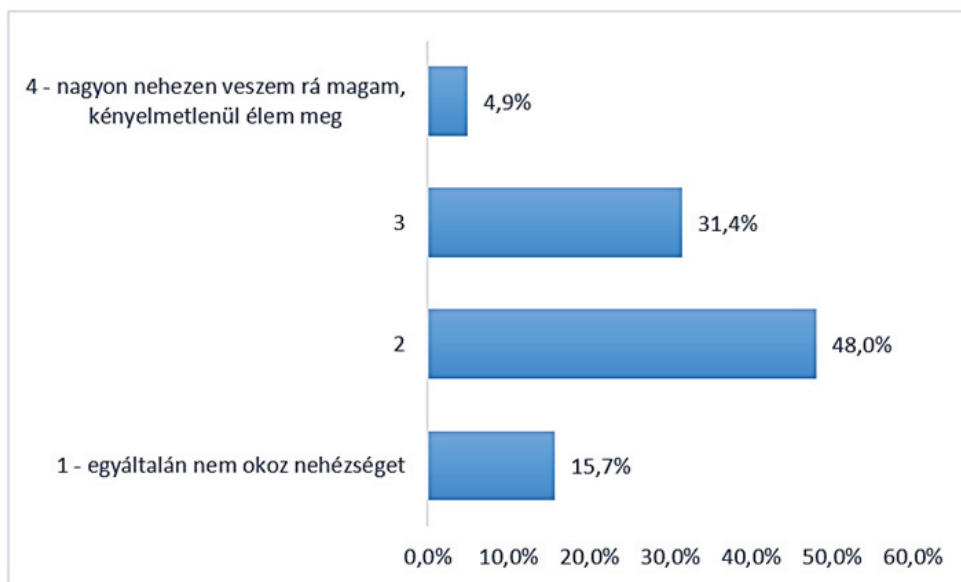
Az, hogy az óvodapedagógusok nagy része fontosnak tartja az óvoda szerepét a tabutémákról való beszélgetésben, és felelősséget érez a tabutémák feldolgozásával kapcsolatban, összefügg azzal, hogy véleményük szerint a családok nagy százalékában (61,7%) kerülnek a tabukat (5. ábra).



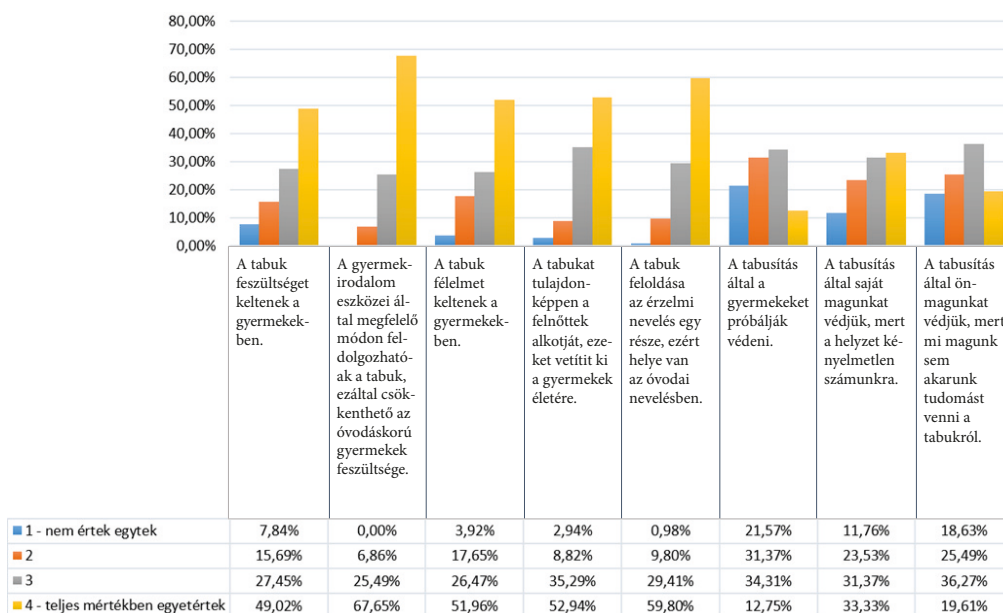
5. ábra: A tabutémák feldolgozásának fontossága a családokban

A mintában szereplő pedagógusok több mint fele nem éli meg kényelmetlennek a tabutémák feldolgozását: 15,7%-uk *határozottan* nem érzi nehézségnek; a válaszadók 48%-a véli úgy, hogy *többnyire nem nehézség* számára. A megkérdezettek 4,9%-a felvállalja, hogy kényelmetlen, nehéz számára a tabukkal való foglalkozás a gyermekek körében, további 31,4%-a szintén ezt az álláspontot erősíti (6. ábra).

A megkérdezett óvodapedagógusok nagy része egyetért azzal a kijelentéssel, hogy a tabukat körülölelő elhallgatás, a rejtegetés feszültséget (49,02%) és félelmet (51,96%) kelt a gyermekekben, ezzel együtt azt a vélekedést is magas arányban képviselik, hogy a gyermekirodalom eszközt kínál számukra ahhoz, hogy lebontsák az elhallgatásból fakadó feszültségeket. Többségük úgy véli, hogy bizonyos témák marginálissá tétele a kommunikációban nem a gyermek védelmét szolgálja: „A tabusítás által a gyermeket próbáljuk védeni” kijelentéssel közel 53%-uk nem ért egyet. A válaszadók több mint fele úgy gondolja, hogy a tabusítás által a felnőttek önmagukat védik: vagy azért, mert kényelmetlen a tabuként elhallgatott témákról beszélni (63,70%), vagy azért, mert a felnőttek maguk sem akarnak tudomást venni a tabusított szociális problémákról, családi krízisekről, az emberi élet végességéről stb. (közel 56%) (7. ábra).



6. ábra: A tabutémákkal való foglalkozás nehézségi foka az óvodapedagógusok számára



7. ábra: A tabutémák hatása a gyermekekre és az óvodapedagógusok véleménye a tabusításról

A tabutémákat feldolgozó tevékenységek vázlatos bemutatása

A tabutémákat feldolgozó óvodai tevékenységek során a bántalmazás, szexualitás, a szegénység, betegség, alkoholizmus stb. témáját dolgoztuk fel gyermekirodalmi alkotásokkal. Ezek közül négy téma feldolgozásának menetét, illetve a foglalkozásokkal kapcsolatos reflexiókat a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat: A tabutémákat feldolgozó foglalkozások menete. Reflexiók

| A feldolgozott tabutéma | A gyermekirodalmi alkotás címe | A feldolgozás menete | Reflexiók |
|-------------------------|-----------------------------------|---|--|
| szexualitás (csók) | <i>Csipkerózsika (Grimm-mese)</i> | <p>Beszélgetés, szemléltetés, problematizálás</p> <ul style="list-style-type: none"> – filcből készült szájacskát mutatok – <i>Mi mindent tudunk tenni a szánkkal?</i> – néhány cselekvést ki is próbálunk a felsoroltak közül <p>Mesemondás</p> <p>Beszélgetés</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Mi történt Csipkerózsika 15. születésnapján?</i> – <i>Kik próbálták megmenteni? Végül kinek sikerült ez és hogyan?</i> – <i>Láttatok-e már felnőtteket csókolózni? Kik voltak ezek?</i> – <i>Minek a jele a csók? (szerepet)</i> – <i>A csókon kívül még hogyan tudjuk kifejezni a szeretetünket?</i> <p>Dramatizálás</p> <ul style="list-style-type: none"> – egy kislány lesz Csipkerózsika, egy fiú a királyfi, a csoport többi tagja az alvó udvari népség | <p>A gyerekek válaszai arra a kérdésre, hogy mi mindent tudunk tenni a szánkcal: <i>Enni tudunk.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Beszélgetni.</i> – <i>Inni.</i> – <i>Tudjuk mondani a doktor bácsinak, hogy ÁÁÁ.</i> – <i>Fagyit enni.</i> – <i>Kimondani a számokat és a betűket.</i> – <i>Énekelni.</i> – <i>Szuszogni.</i> – <i>Össze tudjuk csukni a szánkát.</i> – <i>Kacagni.</i> <p><i>A Hogyan ébresztette fel a királyfi Csipkerózsikát?</i> kérdésre az egyik gyerek megfogalmazta, hogy: <i>Megcsókolta a szájával.</i></p> <p>Erre a csoport fiú tagjai „fújogni” kezdtek kórusban, a kislányok pedig kuncogtak. Ebből arra a következtetésre jutottam, hogy számukra kényelmetlen, kellemetlen a csókról beszélni, de mégis érdeklődve hallgatták, és elég sokan válaszoltak is a következő kérdésemre: <i>Láttak-e már valakiket csókolózni, ha igen, kiket?</i></p> |

| A feldolgozott tabutéma | A gyermekirodalmi alkotás címe | A feldolgozás menete | Reflexiók |
|-------------------------|--------------------------------|---|---|
| | | <p>– készítünk ágyat Csipkerózsikának, amelyben alszik – a királyfinak fel kell ébresztenie Csipkerózsikát egy puszival</p> | <p>Olyan gyerek is volt, aki azt mondta, hogy ő már csókolózott, volt, aki tisztázta, hogy mi a puszi és a csók közötti különbség, mondták, hogy a felnőttek szoktak csókolózni, anya és apa, a menyasszony és a vőlegény, a nénik és a bácsik. <i>Láttam, hogy az anyukám és az apukám az esküvőjükön csókolóztak. – Én már csókolóztam az egyik szerelmemmel, Jázminnal. – Az anyukám és az apukám egymást megcsókolózták, levetköztek és meg is ölelték egymást.</i> Ezt követően megállapítottuk, hogy a csók a szeretet kifejezésének a jele, mint: az ölelés, a simogatás, szép beszéd, puszi, bújás. A dramatizálás során a szerepbe bújó királyfiak öleléssel, simogatással, puszival ébresztgették a királynőt. Ezt a részt élvezték a legjobban, mindenki részt akart venni a dramatizálásban, nem idegenkedtek a feladattól, nem győzték kivárni a sorukat, annyira „fel voltak pörögve”, általában simogatással, érintéssel ébresztgették</p> |

| A feldolgozott tabutéma | A gyermekirodalmi alkotás címe | A feldolgozás menete | Reflexiók |
|-------------------------|--|--|--|
| | | | <p>fel egymást. A gyerekekben a dramatizálás oldotta a csókról való beszélgetés által kiváltott kényelmetlen érzést. Megértették, hogy a csók a puszihoz, az öleléshez hasonlóan a szeretet kifejezésének eszköze, nem nevetéses, a felnőttek, az ő szülei is szoktak csókolózni. Meglepődve tapasztaltam, mennyire érzik, hogy a csók valami olyan dolog, amit ők nem láthatnak, ami tabu számukra.</p> |
| alkoholizmus | <i>A szegény ember szőlője (népmese)</i> | <p>Beszélgetés, szemléltetés, problematizálás, ismétlés</p> <ul style="list-style-type: none"> – találos kérdés a szőlőről – <i>Melyik ének szól a szőlőről?</i> – elénekeljük az ismert énekeket – szőlőgerezd szemlélése – a szőlő jellemzőinek elisméltése – a szőlő felhasználásának elmondása <p>Mesemondás</p> <p>Beszélgetés a meséről</p> <p>Problematizálás, beszélgetés</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Ti voltatok már lakodalomban? Mit ettetek, ittatok?</i> – <i>Milyen lehet egy királyi ünnepi lakoma?</i> – <i>Mi van az asztalon?</i> – <i>Mivel van megterítve?</i> | <p>Amikor eljutottunk a mese végi lakomához, arra kértük őket, hogy sorolják fel, mi lehetett az étel és az ital a királyi lakomán. A következőket sorolták fel: sör, alkoholmentes sör, citromos sör, szőlőbor, pálinka, sütik, levesek, muffin, szőlő, húsok. Megkérdeztem tőlük, hogy szerintük van-e bor egy lakomán, ha van, kik isznak belőle, és mennyit isznak. Az alábbi válaszokat adták: <i>A szülők ihatnak, de ha nagyon sokat isznak, megrészegeznek és elalyszanak.</i></p> |

| A feldolgozott tabutéma | A gyermekirodalmi alkotás címe | A feldolgozás menete | Reflexiók |
|-------------------------|--------------------------------|---|--|
| | | <p>– <i>Mi lehet az étel? Hát az ital?</i> – <i>Vajon van szőlő és bor is?</i> – <i>Ti kóstoltátok már? Milyen íze volt? Finom?</i> – <i>Kik ihatnak bort?</i> – <i>Szerintetek, mi történik azzal, aki sok bort iszik egy lakomán?</i> – <i>Láttatok-e olyan embert, aki sok bort ivott? Mit csinált ez az ember? Hogy viselkedett? Milyen volt a kedve?</i> – <i>Mi történik, ha valaki sokat iszik?</i> – <i>Azt mondtátok, hogy nem jó, ha valaki sokat iszik. Akkor egyáltalán nem kellene bort igyanak az emberek?</i> – <i>Ha mégis szabad bort inni, akkor mennyit igyanak a felnőttek? (mértékletesség)</i></p> <p>Didaktikai játék – <i>Játszani fogunk! Arra gondoltam, hogy mi is teríthetnének egy ilyen fejlődési asztalt. Mit szóltok? Segítetek nekem?</i> – <i>poharakat készítünk mindenkinék, hogy meg tudjuk inni a szőlőlevet, tányért, hogy megegyük a szőlőt</i> – <i>Meddig kellene töltenünk a poharakat, ha mértékletesen szeretnénk a szőlőlét elfogyasztani? Mennyit ehetünk, ha mértékletesek akarunk maradni?</i></p> | <p>– <i>Ha valaki sokat iszik, bemegy valahova a kocsi-val, s a kocsi összetörik.</i> – <i>Aki sokat iszik, az meg fog öregedni. – Megrészegedik, nem tud vezetni, a rendőrök megállítják. – Lemegy az útról. – Elesik, összetöri magát s a kocsi is, utána beleteszik a kocsorsóba.</i> Arra a kérdésre, hogy: <i>Láttak-e olyan embert aki ivott, mit tett ő?,</i> ilyen válaszokat kaptam: <i>Apa sokat iszik. – Az én apukám egyszer ivott és hányt is. – Zolika egy csomó pálinkát megivott, amikor a kicsi disznót vágtuk, elaludt, s apa haza kellett vigye.</i> – <i>Az én apukám nagyon sokat ivott s megöregedett.</i> – <i>Apukám sok sört ivott, de még egyet István a kezébe nyomott, és egy kicsit megállították a rendőrök. – Ha megállítják a rendőrök aput, amikor sokat iszik, akkor elveszik a kártyáját.</i> A gyerekek nyitottak voltak, érdekes dolgokat mondtak el a családjukban, környezetükben tapasztaltokról. Tudják, hogy a részegség a sok alkohol következménye, ismerik a következményeit, vannak tapasztalataik az alkoholfogyasztásról.</p> |

| A feldolgozott tabutéma | A gyermekirodalmi alkotás címe | A feldolgozás menete | Reflexiók |
|-------------------------|---|--|--|
| halál | Halász-Szabó Klaudia és Sillinger Nikolett: Mázli | <p>Beszélgetés, problematizálás, szemléltetés</p> <p>– Hoztam magammal egy virágot és a virág különböző részeit. Megjelenésük szerint időrendi sorrendbe tudnátok rakni?</p> <p>– Megnevezzük a részeket: hagyma, csírázó hagyma, szárat növesztő hagyma, levelet bontó, bimbózó, gyönyörűen virágzó, szirmait elhullató tulipán</p> <p>– Mi történik a szép, virágzó tulipánnal egy idő után? (elhervad, meghal, elmúlik)</p> <p>– Tudnátok sorolni a természetből a tulipánhoz hasonló példákat? (a fák ősszel elhullatják leveleiket, az évszakok „elmúlása”, más virágok, emberek példája)</p> <p>– Hoztam magammal néhány képet, helyezzük időrendi sorrendbe őket!</p> <p>– először a kutya, majd egy ember életútját rakjuk időrendi sorrendbe</p> <p>Mesemondás</p> <p>Beszélgetés a meséről</p> <p>Pl.:</p> <p>– Mit mondott az anyukája a kisfiúnak, hol fog tovább élni Mázli?</p> <p>– Mit tett a kisfiú és az anyukája, hogy ne felejtsek el Mázlit?</p> | <p>A ráhangolódás során a gyermekek aktívak, nyitottak voltak, szívesen foglalkoztak a nárciszok részeinek helyes sorrendbe helyezésével. Mondtak természetből vett példákat az elmúlásra, illetve az állat és az ember életútját is sikeresen meghatározták a képek alapján, megnevezve a különböző életkori szakaszokat (kisbaba, kisgyerek, iskolás gyerek, fiatal fiú, felnőtt, idős bácsi).</p> <p>A mese történései után megbeszéltük a gyerekek tapasztalatait a halállal, szeretteik, kisállatuk elvesztésével kapcsolatban. A következő emlékeket idézték fel: kicsi bárány, kiscsibe, kutya, macska, borjú halt meg, majd meséltek a nagyszülők, dédszülők haláláról: <i>Meghalt Józsi tata, mert nagyon beteg volt és nagyon öreg. – Az én tatám megrákosodott és meghalt, aztán beletették egy temetőbe s eltemették. – Anyának a tatája s a mamája is meg van halva. Ircsi mama nagyon-nagyon beteg volt, feküdt az ágyba, elaludt s meghalt. Jött haza Déncsi tata, ő megbotlott egy kőbe, s ő is meghalt. – Az én anyukámnak meghalt az anyukája, amikor én még kicsi voltam, de arra nem is emlékszem.</i></p> |

| A feldolgozott tabutéma | A gyermekirodalmi alkotás címe | A feldolgozás menete | Reflexiók |
|-------------------------|--------------------------------|---|--|
| | | <p><i>A gyermekek saját, elmúlással kapcsolatos élményeinek a felelevenítése</i></p> <p>– <i>Ti voltatok hasonló helyzetben, mint ez a kisfiú? Ha igen, kit veszítettetek el? Mikor? Mire emlékeztek vele kapcsolatban?</i></p> <p>– <i>Melyik a legkedvesebb emléketek, amit vele éltetek át?</i></p> <p>– <i>Attól, hogy valaki meghal, még nem veszítjük el, hiszen úgy, ahogy a mesében is mondta a kisfiúnak az anyukája, a szívünkben tovább él. Tudunk mesélni, tudunk képeket nézegetni róluk.</i></p> <p><i>Az óvodapedagógus saját tapasztalatának a megosztása</i></p> <p><i>Szemléltetés, beszélgetés</i></p> <p>– <i>Arra gondoltam, hogy a kisfiúhoz hasonlóan, mi is lerajzolhatnánk egy nagyon kedves emléket, amit olyan személlyel éltünk át, aki meghalt, de a szívünkben még mindig él.</i></p> <p>– <i>megnézzük egymás rajzait, mindenki elmeséli, hogy kit rajzolt le, és milyen kedves emlék jutott eszébe az adott személlyel kapcsolatban.</i></p> | <p>Megfogalmaztuk, hogy ha valakit elveszítünk, valaki meghal, akit nagyon-nagyon szeretünk, akkor úgy, ahogy a mesebeli Vince tett, a szívünkbe zárhatjuk, ahol mindig jelen van, így gazdagítja lelkünket, szívünket. A feldolgozás alatt változó volt a gyerekek viszonyulása a témához. Az állatok elvesztéséről szívesen, nyíltan beszéltek, valószínűleg arra vonatkozóan volt mindenkinek tapasztalata. A szeretteik elvesztéséről csak négy gyerek számolt be. Megfogalmazták a halál okát is: betegség (rák), öregség.</p> <p>A foglalkozás végén mindenki bemutatta saját munkáját, elmesélte azt az emléket, amit lerajzolt. Mindenki aktív volt és nyitott a tevékenység utolsó két mozzanatában, szívesen rajzoltak, felszabadultan meséltek, majd meg is mutatták egymásnak a rajzaikat. Látszott rajtuk, hogy a rajzolás és a kedvenc emlékről való beszámolás oldotta a bennük lévő feszültséget a témával kapcsolatban.</p> |

| A feldolgozott tabutéma | A gyermekirodalmi alkotás címe | A feldolgozás menete | Reflexiók |
|-------------------------|--|---|--|
| testvérféltékenység | Kádár Annamária: <i>Kinek kellett ez a testvér?</i> | <p>Beszélgetés, szemléltetés, problematizálás, didaktikai játék</p> <p>– Mi jut legelőször eszetekbe, ha a bölcsőre néztek?</p> <p>– MeséljeteK egy vicces történetet, amit a testvéreteKkel közösen éltetek át!</p> <p>Mesemondás bábok segítségével</p> <p>Kérdések a mesével kapcsolatban</p> <p>– Mi történt Lilivel?</p> <p>– Hogy fogadta a kistestvérét?</p> <p>– Miért haragudott rá?</p> <p>A gyermekek saját élményeinek megosztása</p> <p>– Ti szoktatok haragudni, irigykedni a testvéretekre? Mikor? Miért?</p> <p>Az óvodapedagógus saját élményének megosztása</p> <p>Problematizálás, beszélgetés, szemléltetés</p> <p>– mindenki bemutatja a képek alapján a testvérét/ testvéreit</p> <p>– közösen készítünk egy nagy plakátot</p> <p>– megszámoljuk, hogy kinek hány testvére van, kinek van fiú/lány testvére, kisebb/nagyobb testvére stb., élmények a testvérekről.</p> | <p>A gyerekek nyíltan elmondták, hogy mikor szoktak irigykedni a testvérükre. Pl.: <i>A kicsitestvéremre szoktam irigykedni, mert anya öt putyukálja.</i> – <i>Azért nem szeretem a testvéremet, mert még kicsi, és egyedül kell játszani, mert anya kell pelenkázza őt.</i> – <i>Akkor szoktam haragudni, amikor este anyu leül a testvérem mellé, írják a házit, de én nem írhatom, mert nem vagyok iskolás.</i></p> <p>Nyitottak voltak a kérdésekre, élvezték a tablóképzítést, a testvérük bemutatását, örültek a képeknek, amelyen a testvérük/ testvéreik voltak. Az egyik kislány azt mondta, hogy ő nem örül, hogy testvére van, mert nem tud vele játszani, olyan picike. Sokszor azzal vigasztaljuk a gyerekeket a kistestvér érkezése előtt, hogy jó lesz, mert lesz játszótársuk. Ezzel szemben kapnak egy kisbabát, akihez hozzá sem érhetnek akárhogy, nemhogy játsszanak vele. Azt kellene tudatosítani a gyerekekben, hogy mivel jár a kistestvér érkezése, hogy el kell telnie egy kis időnek, amíg majd együtt játszhatnak.</p> |

ÖSSZEGZÉS

A kutatás egyrészt az óvodapedagógusok viszonyulását vizsgálta a tabunak tartott témakörökhöz, illetve kísérleti jelleggel óvodáskorú gyermekek számára tabukat feldolgozó tevékenységeket dolgoztunk ki, ahol megfigyeltük, hogy miként érinti a témákkal való találkozás a gyerekeket, mit fogalmaznak meg velük kapcsolatban.

Összegzésként megállapítható, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok 69,7%-a határozottan fontosnak tartja a tabuk feldolgozását. A minta 93,1%-a olyankor foglalkozik tabutémákkal gyermekirodalmi alkotások kapcsán, amikor a helyzet megkívánja, tehát prevenció jelleggel, a detabuizálás szándékával nem kerülnek elő tabuként kezelt témák az óvodai tevékenységeken. Ugyanakkor a válaszadók 36,3%-a nehezen, kellemetlenül éli meg a tabuk feldolgozását, míg a többi 63,7% nem.

A tabukat tematizáló óvodai tevékenységekkel kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy a gyermekek általában véve nyitottak, aktívak, lelkesek voltak a tevékenységek során. A témák hatására születő feszültségük, félelmük a tevékenységeket lezáró mozzanatban alkalmazott technikák révén feloldódott.

IRODALOM

- FRAZER, JAMES GEORGE (1994): *Az Aranyág*. Századvég Kiadó, Budapest.
- FREUD, SIGMUND (1919): *Totem and Taboo. Resemblances between the Psychic Lives of Savages and Neurotics*. Columbia University, New York.
- GOMBOS KATALIN (2007): A gyereklíra reneszánsza. *Iskolakultúra* 17/5. 42–45.
- LOVÁSZ ANDREA (2015): *Felnőtt gyermekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*. Cerkabella Könyvkiadó, Szentendre.
- LOVÁSZ ANDREA (2016): Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell – avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom. *Könyv és Nevelés* 18/3. https://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/amirolo_nem_lehet_beszelni_arrol_is_beszelni_kell (Utolsó megtekintés: 2024. június 3.)
- ORTUTAY GYULA (szerk.) (1982): Tabu szócikk. *Magyar Néprajzi Lexikon*. V. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/5-287.html> (Utolsó megtekintés: 2024. június 3.)

- PETRES CSIZMADIA GABRIELLA (2015): *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*. http://tanitlap.uni-eger.hu/ludanyizs/sites/tanitlap.uni-eger.hu.ludanyizs/files/course_attachments/Petres_Csizmadia_Gabriella_Fejezetek_a_gyermek_es_ifjusagi.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. június 3.)
- RAJKÓ ANDREA (2016): Tabu, tabudöntés, tabuizálás. *Kultúra és Közösség* IV. folyam, VII. évfolyam, 1. sz. 91–109.
- SZÁNTÓ BÍBORKA (2020): *Kánonok a magyar gyermekirodalomban*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

ADDRESSING TABOO TOPICS THROUGH CHILDREN'S LITERATURE IN KINDERGARTEN

The purpose of the questionnaire survey presented in this study is to examine the attitudes of kindergarten teachers towards topics considered taboo. It assesses what topics the respondents consider taboo among preschool children, what feelings they associate with topics treated as taboo, to what extent they consider it their task to resolve the tension surrounding taboos with the help of works of children's literature, etc. In addition, the study presents possible themes for a series of activities in kindergarten dealing with taboos using children's literature as well as the reflections that describe the attitudes of the 2-6-year-old children towards taboo topics.

Keywords: taboo topics in children's literature, taboo topics in activities in kindergarten, attitudes of the 2-6-year-old children towards the taboo topics

„Mi a nagy helyzet?”

A kérdő formájú, szituációhoz kötött megnyilatkozások

Írásunkban arra teszünk kísérletet, hogy a frazeológiában helyzetmondatként számon tartott, szintaktikailag kérdő mondatnak minősülő egységek néhány aspektusának, elsősorban szituativitásának és egyes prozódiai sajátosságainak példákkal való szemléltetésével rávilágítsunk arra, hogy az anyanyelvi tananyagba integrálva hozzájárulhatnak a tanulók pragmatikai kompetenciájának fejlesztéséhez, az adekvát nyelvhasználati stratégiák kiválasztásához és metapragmatikai tudatosságuk elmélyítéséhez.

Kulcsszavak: beszédcselekvés, helyzetmondat, kérdő megnyilatkozás, pragmatikai funkció

Általánosan elfogadottnak számít az a nézet, hogy a mindennapi nyelvhasználat jelentős részben rögzült, formulaszerű megnyilatkozásokból áll, amelyeket a beszélő egy-egy konkrét helyzetben szinte automatikusan használ, rituális beszédhelyzetekben pedig úgyszólván kényszerrel érez erre. A társas érintkezésben így szinte megkerülhetetlen szerepet játszanak. Ennek ékes példái a helyzetmondatok. (A továbbiakban vizsgálódásunkat, illetve az egyes jelenségeket illusztráló példáinkat a kérdő mondatfajtában realizálódó ilyen jellegű megnyilatkozásokra szűkítjük.)

A helyzetmondat meghatározására – az alkalmazott elméleti keret adta lehetőségek függvényében, valamint az egymástól eltérő diszciplináris (szemantikai, pragmatikai, frazeológiai) szempontok különböző mértékű érvényesítésével – számos kísérlet történt. Már a jelenségre vonatkozó elnevezések is meglehetősen sokfélék: a magyar szakterminológiában egyre inkább elfogadott és általános használatúvá váló helyzetmondat (KIEFER 1999: 8) kifejezés mellett a „helyzethez kötött klisé” (FÓNAGY 1998: 8) (szembeállítva a *kötetlen* kijelentésekkel), „*kötött* helyzetmondat” (FÓNAGY 1998: 25), „helyzethez kötött formula” (FÓNAGY 1998: 37), „beszédhelyzethez kötött, »akkor szokták mondani, ha...« típusú, ún. »pragmatikus helyzetmondatok«, konvencionális szójárások” (BÁRDOSI 2012: 8), „idiomatikus diskurzus aktusok” (NÁRAY-SZABÓ 2009: 215), „szituatív klisék” (FORGÁCS 2007: 53), „kommunikációs rutinformula” (NEMESI

2023: 158) terminusokkal is találkozhatunk. A legalapvetőbb felfogásbeli különbség a helyzetmondatok idiomaticitásának kérdésében tapasztalható, a helyzetmondatoknak tekintett megnyilatkozásoknak ugyanis csak egy része rendelkezik idiomatikus tulajdonságokkal, ezek jelentése nem számítható ki az őket alkotó elemeknek az adott egységen kívül képviselt jelentéséből. Az ilyen megnyilatkozások idiomatizáltsága persze nem azonos mértékű, lásd az idiomatizáltsági skála fogalmát FORGÁCSNÁL (2007: 69–70).

KIEFER (1999: 8) helyzetmondatoknak a bizonyos beszédhelyzetek által automatikusan kiváltott sztereotip megnyilatkozásokat nevezi, melyek „szemantikailag kompozicionális jellegűek, szintaktikailag, valamint morfológiailag nem különböznek a szabad megnyilatkozásoktól, de kontextuális jelentésüket az adott beszédhelyzet határozza meg, és funkciójuk megértéséhez keretszemantikai megközelítés szükséges”. Megfogalmazása szerint a legtöbb helyzetmondat szemantikai szempontból nem különbözik a szabad megnyilatkozásoktól, bár hozzáteszi, hogy „ha valami gátolja bizonyos szintaktikai vagy morfológiai szabályok érvényesülését, ez a helyzetmondatok idiomatikus jellegét bizonyítja” (KIEFER 1999: 14).

A helyzetmondatok FÓNAGY (1998: 17) értelmezésében is szemantikailag áttetszők, „nem térnek el nyilvánvaló módon a kötetlenektől”, ám hangsúlyozza, hogy mindig egy őket kiváltó speciális helyzethez kapcsolódnak (1998: 9), azaz a szituativitást ugyancsak meghatározó jegynek tartja. Konkrét esetek bemutatásával rávilágít a prozódiai eszközök, elsősorban a hanglejtés és a hangsúly megkerülhetetlen szerepére (1998: 28–29), összevetve például a semleges *Honnan tudod?* elöl eső karakterdallammal¹ megvalósuló kiegészítendő kérdést a helyzetmondatnak tekinthető és nyilvánvalóan „pragmatikai felhangokkal” (VARGA 1994: 478) megvalósuló kérdéssel, mellyel a beszélő annak a feltételezésének ad hangot, hogy amit beszélőtársa tudni vél, nincsen úgy, ahogy gondolja (vö. *Te ezt honnan veszed?*) – (FÓNAGY 1998: 31–32).

BALÁZS Géza a helyzetmondat mibenlétének fontosabb paramétereit összegző írásában a szóban forgó proverbiumot olyan idiómának tartja, melynek specifikus kontextuális és tematikus értelmezése van (2009: 10). Megállapítja, hogy bizonyos helyzetmondatok csak egy, mások akár több különböző szituációhoz is köthetők (2009: 12). Lássunk erre egy példát a kérdő formájú helyzetmondatok sorából!

¹ Önálló megnyilatkozásokon megjelenni képes beszéddallam (VARGA 1994).

Mit nézel?

a) egy általában bizonyos fokú autoritással rendelkező beszélő a tőle csekély fizikai távolságra álló hallgatóhoz, annak tétlensége láttán (*Mit nézel? Gyere, segíts! Nem látod, hogy tele van a kezem?*)

b) egy, az előzőhöz hasonló jegyekkel jellemezhető beszélő egy indokolatlanul kíváncsiskodó hallgatónak (*Mit nézel? Nem a te dolgod.*)

Konkrét értelemben (a kérdő névmást tárgyi kérdőszóként értelmezve) a *Mit nézel?* természetesen nem tekinthető helyzetmondatnak, akárcsak a *Mit bámulsz?* kérdés. Ez utóbbi helyzetmondatként való használata azonban – az érzelmi viszonyulást a kijelentő mondatra jellemző intonáció ellenére hozzáférhetővé tevő, bizalmas stílusminősítésű *bámul* ige miatt – némileg már szituációhoz köthető: a beszélő ebben ingerülten reagál a hallgató túlzott érdeklődést tükröző, rámeredő tekintete láttán, különösen olyan esetekben, amikor a beszélőt kellemetlen dolog érte.

A szituációs összetevőknek a helyzetmondatok pragmatikai jelentése, azaz egy adott kontextusban a szemantikai jelentéstől eltérő jelentése szempontjából nyilvánvalóan nagyon fontos szerepük van. Például a *Mit ülsz?/Mit ültök?* kérdő formájú helyzetmondat használója – a fentiekhez hasonlóan – általában ugyancsak egy magasabb státuszú beszélő, a kérdést beszélőtársai feltűnő tétlensége láttán teszi fel, különösen egy harmadik személy aktív, fáradsággal járó, segítséget igénylő tevékenysége esetén.²

Az általunk elemzett helyzetmondatok nem rituálisak, hanem rutinhelyzetmondatnak tekinthetők. A KECSKÉS (2003: 95) által alkalmazott distinkció a rituális helyzetmondatokat (pl. *Egészségedre! Jó utat! Szép álmokat!*) a nyelvi etikett részének tekinti, az ugyancsak szituációs kötöttséget mutató rutinhelyzetmondatok használatát azonban ezzel szemben „kevésbé szükségszerűnek”, kevésbé kényszerűnek tartja. Esetükben gyakori, hogy „kompozicionális jelentésük elveszik”, s fokozatosan a pragmatikai funkció válik dominánssá.

A fentiekben már több ízben említett idiomatikus jelleg további ismérve az, hogy számos helyzetmondatra szintaktikai és lexikális megkötések vonatkoznak. Érdeemes ezzel kapcsolatban utalnunk NÁRAY-SZABÓ (2009) dolgozatára, mely egy 200 helyzetmondatból álló korpuszt alapul véve morfológiai, lexikális és szintaktikai vonatkozásban a kifejezések illokúciós idiomaticitásának fokát vizsgálta. A morfológiai dimenzió

² A fenti kérdő mondatoknak sajátos jelleget ad a nem tárgyi kérdőszóként, hanem a *minek* szinonimájaként használt *mit* névmás (vö. KÁLMÁN 2001: 132–133).

keretein belül maximálisan kötöttnek tekinti azokat a kifejezéseket, amelyek „csak egyféle módon, egyféle időben, egyféle személyben” (NÁRAY-SZABÓ 2009: 216–217) szerepelhetnek. Lássunk egy példát a kérdő formájú helyzetmondatok sorából!

Mi szél hozott erre? – meglepetés kifejezése; vö. **Mi szél hoz erre?*, **Mi szél fog erre hozni?*, **Mi szél hozzon erre?*, **Mi szél hozza erre?*³A fenti igei grammatikai kategóriák megváltoztatásával a megnyilatkozás idiomatikus volta és illokúciós ereje is elveszett. A szám igei grammatikai kategóriája tekintetében a hivatkozott vizsgálat arra terjedt ki, hogy egy „adott számban és személyben használatos kifejezés ugyanazon személyben, de másik számban” használva elveszíti-e idiómajellegét. Például:

Ki hallott már ilyet? – meglepetés, hitetlenkedés kifejezése; **Kik hallottak már ilyet?*

Az idiomaticitás, ahogy NÁRAY-SZABÓ (2009: 217) megjegyzi, egyes esetekben megmarad a morfológiai paraméterek megváltozása esetén, az illokúciós erő azonban elveszik: „nem itt és most »hat« a kifejezés, hanem csupán illokúciós aktus lezajlásáról értesít”.

A Mit jelentsen ez? méltatlankodást kifejező helyzetmondattal szemben a *Mit jelent ez?* *Mit jelentene ez?* *Mit jelentett ez?* *Mit fog jelenteni ez?* nem fejez ki méltatlankodást. Annak eldöntésére, vajon a csak lexikális vagy szintaktikai kötöttséget mutató, ám morfológiai szempontból a fentiek értelmében kötetlen idiómáknak számító megnyilatkozások rendelkeznek-e illokúciós erővel, az általunk vizsgált kérdő formájú helyzetmondatok nem tűntek alkalmasnak.

A fentiek szintaktikai vonatkozásaira visszatérve ezzel összefüggésben ki kell emelnünk NEMESI (2023) tanulmányát, melyben Németh T. Enikőnek és Bibok Károlynak a magyar igék implicit argumentumaira, valamint egyes implicit predikátumfajtákra, illetve azonosításuk módjára irányuló kutatásaira alapozva egyebek mellett külön fejezetet szentel a helyzetmondatoknak is. Az igék implicit argumentuma tulajdonképpen az általános és középiskolai tananyagban is megjelenő hiányos, tagolt „mondat” állítmányának valamely ki nem fejezett, kötelező bővítménye, az implicit predikátum pedig a megnyilatkozásban testet nem öltő állítmány esete. A szintaktikai szerkezetet tekintve „hiányzó”, ám a mindennapi használat szintjén a nyelvhasználó számára „hiányérzetet nem okozó” megnyilatkozás implicit argumentumainak azonosítására – a Németh T. Enikő és Bibok Károly által megfogalmazott elméleti keretet követve – NEMESI (2023: 147–149) három támpontot nevez meg: (1) az ige konceptuális-szem-

³ # – grammatikai szempontból jól formált mondatok, pragmatikailag azonban inadekvát megnyilatkozások.

antikai reprezentációját, (2) azt az esetet, amikor „az ige és egyik argumentuma szükségtelenné teszi egy másik argumentum megnevezését”, végül (3) azt az esetet, amikor az argumentumok azonosításához a fizikai szituáció mellett a nyelvi kontextus, azaz a kotextus is figyelembe vehető. A legtöbb kérdő formájú helyzetmondat implicit argumentumai ez utóbbi típus, azaz a kontextus kiterjesztése révén adhatók meg. Ilyen például a hitetlenkedés kifejezésére szolgáló *Ki hitte volna?* megnyilatkozás.

A szintaktikailag kérdő formájú helyzetmondatokra nem jellemző az, hogy implicit predikátumot tartalmazzanak. Ilyen az elutasítás kifejezésére szolgáló *Mi közöd hozzá?* vagy a méltatlankodást, felháborodást kifejező (*Hát még mit nem?*) helyzetmondat.

Vannak olyan, szintaktikailag kérdő helyzetmondatok, amelyek éppen szerkezetük miatt sajátosak. Ilyenek például a *mi, ki, hol, honnan, hova* és *hogy* névmást, valamint egy határozott névelős (ragozott) főnevet tartalmazó kérdések (KÁLMÁN 2001: 111), a *Hogy a csodába? Mi a manó? Mi a szösz?* számon kérő vagy kételkedő csodálkozást, meghökkenést kifejező helyzetmondatok, melyek egyben a kérdezőnek a helyzethez való lekezelő viszonyulását is kifejezik (KÁLMÁN: 2001, 111). KUGLER (2017: 778) az ilyesfajta, „belső szerkezettel rendelkező, de egységszerű kifejezéseket” az érzelmileg teletített kérdés konvencionizálódott konstrukciói közé sorolja.

A kérdő formájú helyzetmondat számos illokúciós aktus megjelenítésére ad lehetőséget:

| Illokúciós aktus | Példák |
|------------------|---|
| csodálkozás | <i>Miféle szerzet ez? Mit látnak szemeim? Mi a szösz? Mi esett beléd?</i> |
| figyelmeztetés | <i>Nem félsz, hogy rád szakad a mennyezet? Nincs szemed?</i> |
| méltatlankodás | <i>Hogy mersz velem így beszélni? Hát ezt érdemlem én? Micsoda beszéd ez? Hát még mit nem? Még te beszélsz?</i> |
| tudakozódás | <i>Mi járatban vagy? Mire célsz?</i> |
| szemrehányás | <i>Most mit ugrálsz? Hát kellett ez?</i> |
| felháborodás | <i>Te meg vagy húzatva? Ki látott már ilyet? Te most viccelsz?</i> |
| értetlenkedés | <i>Hát már ez is baj? Hol élsz (te)? Mi ütött beléd? Miért vagy úgy oda? Észnél vagy?</i> |
| elutasítás | <i>Tudod, mikor? Tudod, mit csinálhatsz vele? Hova gondolsz?</i> |

Ahogy erre számos nyelvészeti elemzés rámutatott, a helyzetmondatok nyelvi-pragmatikai funkcióinak érvényesülésében fontos szerepet játszanak prozódiai sajátosságai, a konvencionizáltság ugyanis nemcsak a fentebb említett szerkezeti értelemben, hanem

például az intonáció tekintetében is megfigyelhető. Ilyen például egy harmadik személy által éppen megajándékozott kisgyermekét köszönetnyilvánításra felszólító vagy buzdító szülő *Mit mondunk?* megnyilatkozásának emelkedő „lebegő jellegű, előre mutató” (VARGA 1994: 478–479) karakterdallama.

A kérdés formai jegyeit hordozó vizsgált helyzetmondatnak tekinthető megnyilatkozások többségükben nem információkérő kérdések (nem igényelnek sem választ, sem megerősítést). A nem információkérő kérdéseknek az információkérő kérdésekhez (beszédkorpuszokban mért) meglepően magas aránya kapcsán MARKÓ (2013: 50) arra a következtetésre jut, hogy előbbieket magas számarányára „hatással lehet az interakció stílusa (az a tény, hogy a formális-informális skála mentén hol helyezkedik el)”, illetve ezzel összefüggésben a résztvevők közötti szociális távolság; azokban az esetekben, ahol ez kicsi, a felek között jóval több valódi kérdés hangzik el, mint azokban a helyzetekben, melyekben a társadalmi távolság nagyobb. Mindezek a tényezők értelemszerűen magyarázatul szolgálhatnak arra, hogy a kérdő formájú helyzetmondatok nem információkérő kérdések. A kiegészítendő mondat kategóriájába tartozó helyzetmondatoknak az eldöntendőkhöz mért magasabb aránya ugyancsak párhuzamba hozható ezek nem információkérő voltával (MARKÓ 2013: 51).

A választ nem váró kérdések magasabb arányban realizálódnak nem prototipikus kontúrral (a megszokottól eltérő karakterdallammal), mint az információkérők, ezen belül pedig ezek a megszokottól eltérő karakterdallammal megvalósuló kérdések a (formailag) eldöntendő kérdések körében gyakoribbak (MARKÓ 2013: 52). Kétségtelen ugyanakkor, hogy a példáink nagy részében észlelhető emocionális töltet a megnyilatkozások intonációját is befolyásolja, így ezek az ún. szintaktikai intonációhoz képest jóval nehezebben sorolhatók típusokba, bár nem teljesen esetlegesek.

Egyes kérdőszóval kezdődő megnyilatkozások értékelő felkiáltásoknak tekinthetők. Ezek karakterdallama némileg eltér a kiegészítendő kérdések eső jellegű karakterétől, VARGA (1994: 484) osztályozásában az ún. második típusú ereszkedő karakterrel jellemezhető. Például: *Micsoda/Milyen dolog ez!?*⁴; *Hol élsz (te)!?*; *Mit nézel!?*; *Mit hallok!?* Ha a példasorban szereplő megnyilatkozások ereszkedő helyett eső karakterdallamot kapnának, kizárólag kérdő mondatként lennének értelmezhetőek (VARGA 1994: 485). A kérdő és a felkiáltó mondat megkülönböztetésének az intonáción kívül

⁴ KÁLMÁN (2001: 136) az ilyen mondatot kérdőszavas felkiáltásnak nevezi.

természetesen más jelölői is lehetnek. Ilyen például a szórend. A *Nem megmondtam (százaszor)?* bosszankodó, számon kérő felkiáltás⁵ igekötős igéje szórendi eltérést mutat a *Nem mondtam meg?* visszakérdezésként funkcionáló megnyilatkozás inverz szórend-jéhez képest.

Valamennyi, az eddigiekben példaként felhozott és szintaktikailag kérdőnek minősített helyzetmondatban különféle beszélői szándék, kommunikációs (nem-egyszer emocionális) attitűd volt azonosítható. Mivel, ahogy láttuk, a nyelvi kommunikáció szempontjából a szintaktikailag kérdő megnyilatkozások esetében is a nyelvi megnyilatkozások funkciói játszanak döntő szerepet, a beszédhelyzetet, azaz a megnyilatkozás külső körülményeit alapul véve érdemes felidézni KIEFER (2007: 56) öt különböző szituációt azonosító osztályozását:

- a) A beszélő nem tudja a választ, a hallgató viszont tudja, és a beszélő feltételezi, hogy a hallgató tudja a választ.
- b) Sem a beszélő, sem pedig a hallgató nem tudja a választ, és a beszélő tudatában van ennek.
- c) A beszélő tudja a választ, a hallgató azonban nem, és a beszélő tudja, hogy a hallgató nem tudja a választ.
- d) A beszélő tudja a választ, nem tudja azonban azt, hogy a hallgató is tudja-e a választ.
- e) Mind a beszélő, mind pedig a hallgató tudja a választ, és a beszélő tudatában van ennek.⁶

A fent leírt helyzeteknek egy-egy kérdésfajta feleltethető meg: *a)* információt, felvilágosítást kérő kérdés, *b)* problémafelvető kérdés, *c)* feladatmegoldást elősegítő kérdés, *d)* vizsgakérdés, *e)* érzelmi attitűdöt kifejező kérdés. Ez utóbbi csoportba sorolhatók az írásunkban eddig említett kérdő megnyilatkozások, azok az esetek, amikor a kérdést nem „eredeti” funkciójában használjuk, amikor a beszélő nem a tudásában mutatkozó

⁵ KÁLMÁN (2001: 101) prozódiaja alapján az ilyen típusú mondatot eldöntendő kérdésnek tartja.

⁶ KIEFER (1983: 280) négy beszédhelyzetet nevez meg, a fenti felosztás *c)* és *d)* pontja még egy kategóriát képvisel: „a beszélő tudja a választ, a beszélő feltételezi, hogy lehetséges, hogy a hallgató tudja a választ, de az is lehetséges, hogy nem tudja a választ; a beszélő szeretné, ha a hallgató tudná a választ.” (KIEFER 1983: 282–283.) Az idézett beszédhelyzet az ún. didaktikai vagy pedagógiai kérdések terepe. Mint látható, KIEFER (2007) pragmatikai szempontokat mérlegelő osztályozásában az ún. didaktikai kérdéseken belül külön csoportba sorolja egyrészt a feladatmegoldást elősegítő kérdéseket, másrészt a vizsgakérdéseket. Ezek, mint tudjuk, az iskola intézményi keretein belül folyó kommunikáció sokat tárgyalt, kiemelten fontos elemei.

hiányt, azaz kognitív deficitjét próbálja meg kiküszöbölni, hanem felszólítást, méltatlankodást, csodálkozást vagy elutasítást fejez ki, hangot ad megdöbbenésének, rosszállásának vagy érdeklődésének.

Ha a beszédaktus-elmélet keretében vizsgáljuk a fenti megnyilatkozásokat, nem teszünk mást, mint hogy az eddig tárgyalt helyzetmondákat indirekt kérdésnek tekintve próbáljuk meg „a beszélgetés koherenciáját biztosító szabályokat” (PLÉH 2012: 167) felállítani. Tanúi lehetünk eközben „beszédaktusértékek sajátos átkulcsolásának” (PLÉH 2012: 169; vö. GOFFMAN 1981: 622–627), melynek keretében egy-egy megnyilatkozás megváltoztatja szokványos cselekvésértékét. Ezt tapasztalhatjuk akkor, amikor – a searle-i ismert példával élve – az 'Add ide a sót' *kérés* az 'Ide tudnád adni a sót?' *kérdés* formájában realizálódik (SZILI 2004: 83–84). A helyzetmondatokkal megvalósuló kérdések cselekvésértéke érdekes módon sokkal gyakrabban a nemet mondás, az elutasítás: *Mi közöd hozzá?*; a közönyös elutasítás: *Mi közöm hozzá?*; az értetlenség: *Hol élsz te?*; a felháborodás: *Element a józan eszed?*; a méltatlankodás: *Hát még mit nem?*

Kérdésként merülhet fel, hogy vannak-e sajátos ismervei az ilyen (indirekt) formában megvalósított visszautasításnak, különös tekintettel arra, hogy ennek – nem csupán a magyarban – szemantikailag rendkívül árnyalt kifejezési formái ismertek (SZILI 2004: 123). E tekintetben kézenfekvőnek tűnik a kommunikációs partnerek egymással szembeni elvárásait kifejező grice-i együttműködési elvre⁷ támaszkodni. A fenti példákban nyilvánvalóan az együttműködési elv felrúgásáról van szó. Az egyes maximákat illetően ez nagyon sokféleképpen történhet. A szemrehányó elutasítást kifejező *Azt hiszed, (hogy) lopom az idő(me)t?* vagy a felháborodást érzékeltető *Hát lopom én a pénzt?* helyzetmondat például a túlzás eszközével sérti a mennyiség maximáját, az alkalmazott metaforával és a szónokias kérdésfelvetéssel pedig a minőség elvét. Az ilyen helyzetmondatok az udvariasság fogalmának figyelembevételével elemezhetők kimerítőbben, ugyanis olyan megnyilatkozásokról van szó, amelyekben a nyilatkozó fél a következmények ellenére megtagadja az együttműködést a partnerrel. Az elutasításnak ez egy

⁷ Együttműködési elv: „A társalgás elfogadott céljának vagy irányának megfelelően működik közre a társalgás folyamán!” (NÉMETH T. 2003: 230.) Más megfogalmazásban: „Hozzájárulásod a társalgáshoz legyen olyan, amelyet a beszédhelyzet (a hely, az idő, a társalgásban részt vevő partner(ek), a társalgás célja stb. megkövetel.” (KIEFER 2007: 43.) Azaz a feleknek kölcsönösen mindent meg kell tenniük a sikeres kommunikáció érdekében. Az elv működését Grice négy társalgási posztulátumnak, maximának nevezett kategóriába foglalja: a mennyiség (Se kevesebbet, se többet ne mondj annál, mint amennyi szükséges!), a minőség (Mondj igazat! Ne mondj semmit, aminek igazságában nem vagy biztos, vagy amire nincs elég evidenciád!), a viszony (Kapcsolódj tartalmilag a beszélgetés céljához!) és a mód (Légy világos! Kerüld a kétértelműséget, homályt, bőbeszédűséget és összefüggéstelenséget!) maximáját (NÉMETH T. 2003: 230–231; Pléh 2012: 158–162).

sajátos módja, stratégiainak, azaz a dominancia elérését célul kitűzőnek viszont nem neveznék. Kérdésként fogalmazható meg ugyanakkor, hogy milyen viszony esetén engedhető meg, illetve képzelhető el ilyen viselkedés: valószínűleg olyan esetekben, melyekben a horizontális távolság vagy nagyon kicsi, vagy épp ellenkezőleg: nagyon nagy, például idegenek esetében.

A helyzetmondatok jelentésének, szerkezeti és pragmatikai jellemzőinek az anyanyelvi nevelés keretében történő bemutatása lehetőséget ad arra, hogy a nyelvhasználatot – annak individuális és társadalmi jellemzőit előtérbe helyezve – a kontextuális körülmények dinamizmusában ragadhassuk meg. A különböző nyelvészeti szempontok összehangolásában az anyanyelvi nevelés didaktikájának is integratív szerepe lehet, a nyelvtan oktatása ugyanis sohasem szorítkozhat a linearításra. A nyelv – egyebek mellett prozódiajával, szintaxisával, frazeológiájával – a maga teljességében mindig „egyszerre” van jelen.

IRODALOM

- BALÁZS GÉZA (2009): Mi a helyzetmondat? In: *A kommunikáció nyelvészeti aspektusai*. Szerk. Geccsó Tamás – Sárdi Csilla. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 9–14.
- BÁRDOSI VILMOS (2012): *Magyar szólások, közmondások értelmező szótára fogalomközi szómutatóval*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- FÓNAGY IVÁN (1998): Rögződés és változás a nyelvben. *Linguistica, Series C. Relationes* (10). MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- FORGÁCS TAMÁS (2007): *Bevezetés a frazeológiába*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- GOFFMAN, ERVING (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- KÁLMÁN LÁSZLÓ szerk. (2001): *Magyar leíró nyelvtan. Mondattan I*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- KECSKÉS ISTVÁN (2003): Szavak és helyzetmondatok értelmezése egy dinamikus jelentésmo- dell segítségével. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX. Tanulmányok a pragmatika köréből*. Szerk. Németh T. Enikő–Bibok Károly. Akadémiai Kiadó, Budapest. 79–105.
- KIEFER FERENC (1983): A kérdő mondatok szemantikájáról és pragmatikájáról. In: *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Szerk. Rácz Endre–Szathmári István. Tankönyvkiadó, Budapest. 203–230.
- KIEFER FERENC (1999): Helyzethez kötött megnyilatkozások. *Modern Filológiai Közlemények* 1/1. 8–23.

- KIEFER FERENC (2007): *Jelentélmélet*. Corvina Kiadó, Budapest.
- KUGLER NÓRA (2017): A mondattípusok részletes tárgyalása. In: *Nyelvtan*. Szerk. Tolcsvai Nagy Gábor. Osiris Kiadó, Budapest.
- MARKÓ ALEXANDRA (2009): Eldöntendő kérdések a spontán beszédben. In: *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Szerk. Keszler Borbála – Tátrai Szilárd. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 21–29.
- MARKÓ ALEXANDRA (2013): Kérdő megnyilatkozások a spontán beszédben. *Beszédkutató 2013*. Szerk. Gósy Mária. MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium, Budapest. 42–59.
- NÁRAY-SZABÓ MÁRTON (2009): Illokúciós predikátumok értelmezése a helyzetmondatokban. In: *A kommunikáció nyelvészeti aspektusai*. Szerk. Geccs Tamás–Sárdi Csilla. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 214–219.
- NEMESI ATTILA LÁSZLÓ (2023): Implicit igei predikátumok a magyarban: beszédaktusok, helyzetmondatok, szólások és közmondások. *Nyelvtudományi Közlemények* 119. 145–169.
- NÉMETH T. ENIKŐ (2003): A kommunikatív nyelvhasználat elvei. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX. Tanulmányok a pragmatika köréből*. Szerk. Németh T. Enikő–Bibok Károly. Akadémiai Kiadó, Budapest. 221–254.
- PLÉH CSABA (2012): *A társalgás pszichológiája*. Libri Kiadó, Budapest.
- SZILI KATALIN (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- VARGA LÁSZLÓ (1994): A hanglejtés. In: *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia*. Szerk. Kiefer Ferenc. Akadémiai Kiadó, Budapest. 468–549.

"WHAT IS THE BIG DEAL?"

THE REALM OF SITUATIONAL UTTERANCES IN INTERROGATIVE SENTENCES

In this paper, we attempt to shed light, through examples, on certain aspects of the units considered in phraseology as situational sentences, which are syntactically classified as interrogative sentences, in particular their situativity and some of their prosodic features, in order to show that they can contribute to the development of learners' pragmatic competence, to the selection of adequate language use strategies and to the deepening of their metapragmatic awareness when integrated into the mother tongue curriculum.

Keywords: speech act, conversational routines, interrogative utterances, pragmatic function

SIPOS ZSÓKA

A Meixner-módszer alkalmazása a szövegértő olvasás fejlesztésében

A gyermekek szövegértésének kibontakoztatását a Nemzeti alaptanterv az általános iskolai oktatás során folyamatos feladatként határozza meg, ám a szövegértő olvasás fejlesztésére irányuló ismeretek kizárólag az anyanyelvoktatás szakmódszertanában szerepelnek a pedagógusok képzésében, az atipikus olvasásfejlődés kezelésének metodikája pedig abban is csak szórványosan. Az értés elmaradásának lehetséges okai között számos tényező szerepel, amik ismerete, figyelembevétele, optimális esetben pedig kezelése nélkül az eredményes oktatási tevékenység alapvető nehézségekbe ütközik. Jelen tanulmány elsőként áttekintést nyújt a szövegértésben tapasztalható elmaradás lehetséges okairól, a hazai gyógypedagógiai gyakorlatban a szövegértés javításában széles körben használt, alapvetően nyelvi fókuszú Meixner-módszertan sarokköveiről, majd egy természettudományos tananyag feldolgozásán keresztül mutatja be a tantárgyi tartalmakon keresztül történő fejlesztés metodikai lépéseit. Ezek a módszertani lépések a szókincsből és a nyelvezetből kiindulva segítik az ismeretterjesztő szövegek értésének eredményességét.

Kulcsszavak: szövegértés, Meixner-módszertan, atipikus fejlődés

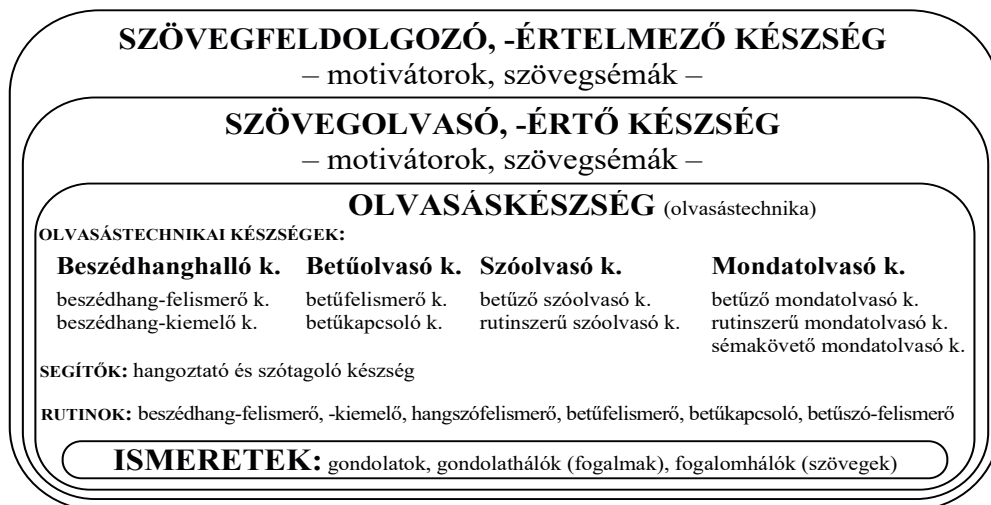
A SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS ALAPJAI

A magyar tanulók negyede rendre gyengén teljesít a szövegértést mérő hazai és nemzetközi felmérésekben (CSAPÓ 2015; BALÁZSI és mtsai 2016; FEJES és mtsai 2022). Ennek okait számos kutatás igyekszik feltárni, lehetséges beavatkozási utakat találni ennek a társadalmi vonatkozásban is aggasztó problémának az orvoslására.

A gyenge olvasástechnika kiemelt helyen szerepel a szövegértési nehézségek mögött húzódó okok között. A beavatkozás szükségessége vitathatatlan, ennek tervezéséhez az olvasás elsajátítását megalapozó képességek, olvasásra gyakorolt hatásuk és fejlesztési lehetőségeik részletes ismeretén túl magukat a tüneteket is meg kell vizsgálnunk (JÓZSA–STEKLÁCS 2012).

Az olvasás pszichikus szerveződésére, vagyis a szövegértő olvasásképeség kialakulásának feltételrendszerére vonatkozóan Nagy József (NAGY 2004) nevéhez fűződik a ha-

zai szakirodalomban a hierarchikus szerveződés első áttekintése (1. ábra). A szintek hierarchikus rendezéséből következik, hogy az alsó szinteken lévő készségek megfelelő elsajátítása elengedhetetlen a felsőbb szinteken lévő készségek, végeredményként pedig a szövegek értelmezésére is hatékonyan használható olvasásképesség kialakulásához, illetve az alsóbb szinteken lévő készségek fejlesztése nélkül nem érhetünk el eredményt a hierarchia csúcsán álló készségek terén.



1. ábra: Az olvasásképesség szerveződése (NAGY 2004: 7)

Az ismeretek, az olvasástechnika, majd a magasabb rendű értési és értelmezési képesség egymásra épülését mutatja számos hazai, külföldi és nemzetközi összehasonlító tanulmány, melyek közös pontja az, hogy a szövegértés elsajátítása leginkább a szókinccsel, az olvasástechnikával és a morfológiai tudatossággal áll összefüggésben (CROMLEY–AZEVEDO 2007; TÖRÖK–HÓDI 2015; PRICE és mtsai 2016).

Jelen tanulmány ugyan az olvasástechnika fejlesztését nem érinti, azonban elkerülhetetlen annak nyomatékosítása, hogy addig, amíg az olvasásban a dekódolás és az összeolvasás nem automatizálódik, a kognitív erőforrások nem tudnak a tartalomra összpontosulni, a figyelem nagy része az olvasás folyamatára fókuszál a tartalom helyett (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2006; LABERGE–SAMUELS 1975).

A MEIXNER-MÓDSZERTAN ALAPELVEI

Hazánkban az olvasási elmaradások felismerésének, prevenciójának, kezelésének módszertanában Meixner Ildikó úttörő munkássága és pedagógiai szemlélete a mai napig meghatározó (MEIXNER 2000). Az általa kidolgozott metodika nemcsak a gyógypedagógiai tevékenységek, hanem az általános, „többségi” pedagógia gyakorlata számára is segíti az olvasási nehézségek megelőzését, valamint az intervenciót. Módszertanának alapelvei egyben pedagógiai szemléletének pilléreit is adják. Ezek: (1) aprólékosan felépített fokozatosság elve, (2) hármas asszociáció kialakításának elve, (3) a homogén gátlás kialakulásának elkerülése, (4) a gondolkodás rigiditásának figyelembevétele, illetve (5) a szorongás oldása.

Az aprólékosan felépített fokozatosság elve annak szem előtt tartása, hogy a sikeres tanítás érdekében az oktatási, fejlesztési tevékenységek kiindulópontja a gyermek aktuális fejlettségi szintje és terhelhetősége. Szövegek feldolgozása, tananyagok elsajátítása során egyrészt a szókincs, a mondatok komplexitása, másrészt a diákok előzetes ismeretei és lényegkiemelési képessége egyaránt feltérképezendő, mivel ezek ismerete és megteremtése nélkül kevéssé biztosítható a hatékony szövegértés. A gyermek fejlődési szintjéről akkor érhető el a kívánt lépcsőfok (pl. egy adott szépirodalmi szöveg elolvasása vagy tankönyvi egység feldolgozása), ha beillesztjük azokat a kisebb lépcsőfokokat (pl. szókincsbővítés, korábbi ismeretek pótlása, mondatok lebontása és értelmezésük segítése), amelyek biztos alapot nyújtanak a cél eléréséhez. E megállapítások természetesen magukban hordozzák a differenciálás szükségességét, az alkalmazkodást az egyes tanulók egyéni eltéréseihez, amire a módszertan eszköztára számos megoldást kínál.

A homogén gátlás kiküszöbölésének elve RANSCHBURG Pál (1939) munkássága nyomán került be a pszichológiába. Kutatásai igazolták, hogy az ismeretelsajátítás során a vizuális hasonlóság (pl. *dob-hordó*), a hangzásbeli hasonlóság (pl. *kucsma-kocsma*) vagy az azonos fogalomkörhöz tartozás gátolják a memorizálást, illetve a felidézést, valamint fokozzák a tévesztés, felcserélés kockázatát. Természetesen a tantárgyak fogalomszerkezetéből adódóan ezek a hasonlóságok nem kerülhetők meg, viszont a különbségek tudatosítása beépíthető az oktatási folyamatba.

A hármas asszociáció elve, ami az olvasástanításban a betű vizuális képének, illetve a hang hallási és beszédmotoros emlékképének összekapcsolását jelenti, a pedagógiai fo-

lyamatokban a sokoldalú megerősítésre vonatkoztatható. Ez a 21. században könnyedén kivitelezhető a különböző audiovizuális tartalmak, digitális feladatbankok és szemléltetőeszközök alkalmazásával.

A *gondolkodás rigiditásának oldása* egyrészt a kategóriaváltás segítésére vonatkozik, továbbá arra, hogy a hibák kiküszöbölésével megelőzhető azok rögzülése. A sokoldalú gyakorlás segíti azt is, hogy a tantermi helyzetekben elsajátított ismeretek a hétköznapi helyzetekben is hasznosulhassanak, a különböző hazai és nemzetközi mérésekben, illetve a hétköznapi élethelyzetekben szükséges alkalmazott tudás és divergens gondolkodás felé mozdítva el a tanulókat.

A *szorongás oldása* tanulási kontextusban kiemelt szereppel bír. Azokban az esetekben, amikor a gyermekek nehézségekkel küzdenek, az iskola olyan tevékenységek intenzív végzését várja el tőlük, ami a sikertelenség és a kudarc lehetőségét hordozza magában. Egyre nehezedő, ám a diák aktuális szintjéből kiinduló feladatokkal dolgozva a gyermek is, illetve környezete is érzi a fejlődést, azaz a reális elvárások fenntartják a motivációt és segítik az oktatási folyamatokba való bevonódást.

GYAKORLATI PÉLDA A SZÖVEGÉRTÉS NYELVI FÓKUSZÚ FEJLESZTÉSÉRE

Egy adott szöveg megértésének nehézsége a korábbiakban leírtak nyomán az alábbiak lehetnek: (1) gyenge olvasástechnika miatt a kognitív erőforrások az olvasás folyamataira irányulnak a tartalom helyett, (2) korábbi, már meglévőként kezelt ismeretek hiánya, ami érintheti a szókincset és a szövegben szereplő kifejezéseket is, (3) a mondatok komplexitása akadályozza azok megértését, (4) a lényeg kiemelésének vagy memorizálásának nehézsége gátolja egy mentális modell kialakítását a szöveg egészéről.

Ennek megfelelően ismeretterjesztő szövegek esetében a nyelvi fókuszú fejlesztés középpontjában az alábbi területekre helyeződik a hangsúly: (1) szakszavak, szaknyelvi kifejezések ismerete, (2) a nyelvezet szintaktikai jellegzetességeinek gyakorlása, (3) lényegkiemelés és modellalkotás, (4) összefüggések felismerése.

A továbbiakban egy tantárgyi ismeretterjesztő szövegen keresztül következnek Meixner-módszerű feladatok a fentiek fejlesztésére. A tananyagban a diákok a szülő felépítésével, jellemzőivel, illetve a szülőtermesztéssel ismerkednek, alapul egy tankönyvi szöveg és az ahhoz kapcsolódó feladatok szolgálnak (ANGYAL–MOLNÁR 2020).

Elsőként azokat a szakszavakat, illetve kifejezéseket érdemes kiemelni, amelyek ismeretében, adott kontextusban való értelmezésében bizonytalanságok fordulhatnak elő. A választott ismeretterjesztő szövegben ezek a *kacs*, *tőke*, *fürt*, *csemege*, *szőlő*, *élesztő*, *gomba*, *kártevő*, *peronoszpóra*, *filoxéra*, *lisztharmat* főnevek, valamint a *kúszik*, *megporoz*, *kapaszkodik*, *présel*, *erjed*, *szüretel*, *kacsol*, *permetez* igék. Homogén gátlást okozhat a fürtvirágzat és a szőlőfürt együttes jelenléte, illetve a különböző kártevők együttes tanulása.

A szavak gyakorlására egyrészt a hagyományos szó-szómagyarázat, szó-kép párosító feladatok adnak lehetőséget, másrészt a természettudományokban gyakran előforduló összetett szavak szintetizálása segítheti a terminológia helyes használatát (2. ábra). A csoportosításra szolgáló feladatok segítik a szakkifejezések rendszerbe illesztését (pl. szóképek helyezése a *szőlő* részei, a *szőlő* kártevői és a *szőlőfajták* csoportokba vagy igék helyezése a *kacs*, a *must*, a *napszámos* és a *borász* szavak alá).

| | |
|----------|-----------|
| fürt | virágzat |
| csemege | szőlő |
| liszt | harmat |
| fő | gyökérzet |
| szőlő | fürt |
| gyümölcs | hús |
| cukor | tartalom |
| élesztő | gomba |

2. ábra: Összetett szavak szintézise

Differenciálási lehetőségként felmerül, hogy a gyorsabban dolgozó diákoknak a szavak szóveges magyarázatát, a lassabban haladóknak pedig a hozzájuk tartozó képeket kell az összetett szavakhoz illeszteni kiegészítő tevékenységként.

E feladatok mindegyike alkalmazható feladatlapos formában, ám hatékonyabb a tevékenykedtető, képeket, szóképeket, mondatokat külön kartonlapokon, papírcsíko-

kon feltüntető „borítékos feladatok” használatával, mert ezek használatakor egyrészt a helytelen megoldások azonnal és nyom nélkül javíthatók, másrészt egymás mellé kerülnek az összetartozó tartalmak megkönnyítve ezzel a szótanulást, valamint az ismeretsajátítást. Ezen túlmenően a párosító, csoportosító feladatok könnyedén elkészíthetők digitális formában is.

A nyelvezetre irányuló feladatok megoldása egyben azoknak a szófordulatoknak a tanítását, gyakorlását is jelenti, amelyek az adott műfajra vagy tantárgyra jellemzők (pl. népmesei kifejezések, állandósult tárgyias vagy jelzős szerkezetek). Ebben kiemelt szerepe van az elvonatkoztatást igénylő, átvitt értelemben használt kifejezéseknek (pl. *elesik a csatában, magába foglal, szöveget üt a fejébe*), hiszen ezek félreértése esetén a szöveg egészének értelmezése is csorbát szenved. A példaként alkalmazott ismeretterjesztő szöveghez kapcsolódóan a tanulók névszói állítmányt tartalmazó mondatokban gyakorolják azokat a melléneveket és melléknévi igeneveket, amik szükségesek a szöveg belső leképezéséhez, rekonstrukciójához (3. ábra).

| | |
|------------------------|------------------|
| A tőke | fás. |
| A virágzat | fürtös. |
| A gyümölcshús | lédús. |
| A kacs | kapaszkodó. |
| A főgyökérzet | mélyre hatoló. |
| A must | erjedő. |
| A lisztharmat | gyorsan terjedő. |
| A pince erjedés idején | veszélyes. |

3. ábra: Analóg mondatok szintézise

Mint azt már korábban kiemeltem, a hasonló tartalmak, jelen esetben a különböző kártevők együttes előfordulása a homogén gátlás kialakulásának veszélyét hordozzák magukban. Ezt az alapelvekre építve a különbségek hangsúlyozásával (4. ábra) és sokoldalú szemléltetéssel (képek, videók megtekintésével) akadályozhatjuk meg.

| | | | | | |
|--------------------------|--------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Szőlőperonoszpóra | | fertőzés | után | 2-3 cm | nagyságú, |
| világossárga | | folt | látható | a szőlő | levelén. |
| A | filoxéra | egy | tetű, | | |
| ami | a | szőlő | gyökerét | támadja. | |
| A | lisztharmat | a | levelén | és | |
| a | termésen | megjelenő | fehér | gomba. | |

4. ábra: Mondatszintézis

A fogalmak elsajátításán és kontextushoz illeszkedő használatán túl a szövegek megértésének feltétele az is, hogy a szöveg egészéről kialakuljon egy modell az olvasóban, tehát képes legyen kiemelni és emlékezetében megtartani a lényeges csomópontokat. A vázjellegzetességeinek gyakorlása egyben a tanulást, illetve logikusan felépített mondani-
való (pl. fogalmazás, esszé, szóbeli felelet, előadás) létrehozását is előkészíti. A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségben érintett, a sajátos nevelési igényű, illetve a szociokulturális hátrányok miatt nehezen tanuló gyermekek esetében kiemelt szerepe van a rövid, egyszerű vázlatok, összegzések biztosításának, amit sokszor a szakértői vélemény is kiemel.

A vázlatok, összefoglalók, amennyiben kiegészítést igényelnek, nemcsak mankóként szolgálnak a szöveg megértéséhez és támogatják a figyelem fenntartását, hanem a differenciálást is segítik. A szőlőhöz kapcsolódó ismeretterjesztő anyag esetében az összefoglaló két tankönyvi oldal lényegi elemeit emeli ki, és három szintű differenciálást tesz lehetővé (5. ábra).

Azok a gyermekek, akiknek nem okoz nehézséget a szöveg megértése, önállóan egészítik ki a mondatokat az olvasottak és elhangzottak alapján. A következő szinten a gyermekek számára toldalék nélkül felsoroljuk a beírandó szavakat (szár, levél, kártevő, héj, hús, gyökér, virágzat, lé, termés), míg azok a diákok, akik számára ez is nehéz feladatnak bizonyul, szócsíkokat helyeznek a mondatokba, majd ellenőrzést követően emlékezetből írják be az azokon szereplő szavakat.

A feladatok folyamatos ellenőrzése és az óra végén történő visszajelzés mindig a feladatokra irányul, és fejlődési szemlélettel nemcsak a tanulóknak nyújt információt a már elsajátított és még megtanulandó ismeretekről, készségekről, hanem a pedagógus számára is a további oktatási, fejlesztési folyamatok tervezéséhez.

| |
|---|
| <p>A SZŐLŐ</p> <p>Pótolj! Mije?</p> <p>_____ mélyen hatol a talajba.</p> <p>Fás _____ a szőlőtőke.</p> <p>Vesszőn nő a kacs, a szőlő _____ és a _____, melyből később kialakul a _____.</p> <p>_____ bogyótermés.</p> <p>A fürtön lévő szemek _____ borszerű, _____ lédús.</p> <p>A gyümölcshúsban vannak a magvak.</p> <p>Van borszőlő és csemegeszőlő.</p> <p>A szőlő kiperéselt _____ a must.</p> <p>Fő _____ a peronoszpóra.</p> |
|---|

5 ábra: Összefoglaló szöveg kiegészítése

ÖSSZEGZÉS

Jelen tanulmány gyakorlati példán keresztül mutatja be a Meixner-módszer alkalmazásának lehetőségeit a szövegértő olvasás tantárgyakon átívelő fejlesztésére. Az alapelvek és az eszköztár alkalmazásának előnye, hogy az aprólékosan felépített fokozatosságnak köszönhetően a gyermekek ismereteinek, szókincsének, nyelvi fejlettségének szem előtt tartásával, a hiányosságok kiküszöbölésével a szövegek tartalmának megértésén túl az ismeretszerzést is segítik. A bemutatott eszközök képekkel, IKT-tartalmakkal kiegészítve illeszkednek a diákok tanulási sajátosságaihoz, továbbá biztosítják a folyamatos ellenőrzést és visszacsatolást. Ennek köszönhetően segítik a reflektív pedagógiai folyamatokat, a gyermekekben a megértés monitorozását a tanulás során.

IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor, Budapest.
- ANGYAL ZSUZSANNA – MOLNÁR TAMÁS (2020): *Természettudomány*. Tankönyv 5. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BALÁZSI ILDIKÓ – LAK ÁGNES ROZINA – OSTORICS LÁSZLÓ – SZABÓ LÍVIA DÓRA – VADÁSZ CSABA (2016): *Országos kompetenciamérés 2015 – Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- CROMLEY, JENNIFER – AZEVEDO, ROGER (2007): Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 99/2. 311–325. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.311
- CSAPÓ BENŐ (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében: Értékek és viszonyítási keretek. *Iskolakultúra* 25/7–8. 4–17.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS–HÓDI ÁGNES – SZENCZI-VELKEY BEÁTA – TARY BLANKA – VÍGH TIBOR (2022): Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia* 15/2. doi: 10.21030/anyp.2022.2.1 <https://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=954>
- JÓZSA KRISZTIÁN – STEKLÁCS JÁNOS (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Szerk. CSAPÓ B. és CSÉPE V. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
- LABERGE, DAVID – SAMUELS, S. JAY (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6/2. 293–323. doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2
- MEIXNER ILDIKÓ (2000): *A dyslexia prevenció és reedukáció módszere*. (3. kiadás.) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 14/3. 3–26.
- PRICE, KATHERINE W. – MEISINGER, ELIZABETH B. – LOUWERSE, MAX M. – D’MELLO, SIDNEY (2016): The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology* 37/2. 167–201. doi: 10.1080/02702711.2015.1025118
- RANSCHBURG PÁL (1939): *Az emberi tévedések törvényszerűségei*. Novák Rudolf és Társa, Budapest.
- TÖRÖK TÍMEA – HÓDI ÁGNES (2015): A fonológiai tudatosság fejlődése és szövegértéssel való kapcsolata az általános iskola első négy évfolyamán a szocioökonómiai státusz tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle* 70/4. 807–826.

APPLICATION OF THE MEIXNER METHOD IN THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION

The National Core Curriculum defines the development of children's reading comprehension as a continuous task during primary school education, but the knowledge aimed at developing reading comprehension is only included in the methodology of mother tongue teaching in the teacher training curriculum, and even in that the methodology of handling atypical reading development is only sporadically included. Among the possible causes of the lack of understanding are many factors, without the knowledge, consideration and, in an optimal case, treatment of which effective educational activity will encounter fundamental difficulties. The present study is the first to provide an overview of the possible causes of the lag in reading comprehension, the cornerstones of the Meixner methodology, which is widely used in the Hungarian special education practice to improve reading comprehension and is primarily language-focused. Then, it presents the methodological steps of content-based reading comprehension development through the processing of natural science study materials. Based on the vocabulary and language, these methodological steps help the effective comprehension of informative texts.

Keywords: reading comprehension, Meixner methodology, atypical development

Amnesztia (és statárium): némileg átértékelődve

Gyerekkori jókomámat, aki épp csak leérettségizett, vagy két és fél év letöltendő börtönre ítélték. Alig fél év múltán – majd' kővé meredek! – jön szembe velem a Nagykőrösi utcán. – Mi van? – kérdem meglepve, a szokásos fordulattal. Mire ő: – *Amnesztia!*

...1965 áprilisának legelején történt mindez. Azokat a „kisebb stílusú” bűnelkövetőket, akik életükben akkortájt a legeslegelőször voltak lecsukva – és persze ott benn kifogástalanul viselkedtek – a felszabadulás huszadik évfordulója tiszteletére kiengedték. Ezt a büntetőjogi gesztust illették tehát a barátunk által mondott görög-latin szakszóval amnesztia névvel. Legrövidebben közkegyelemnek fordíthatjuk. Maga a jog pedig nagyjából valahogyan így írja körül: az elítéltek meghatározott körében a további büntetés elengedése. (Valaki úgy fogalmazott, hogy egy kicsikét mintha „hajazna” a Katolikus Egyház búcsú fogalmára.)

A rendszerváltoz(tat)ás óta tudvalevőleg nem fókuszálunk már a „dicső” április négyre. Ráadásul el is tűnt a hozzá kötődő amnesztia „intézménye”. Maga e szó azonban korántsem kopott ki a használatból, csak éppen a hangoztatási területe, illetve alkalma összpontosult azóta egészen máshová. Vétségről, botlásról vagy legalábbis hanyagsággal vegyes mulasztásról van szó, amit azonban kétségkívül büntetni kell vagy kellene. Az illetékes fórum azonban nem feltétlenül fordul igazságszolgáltatásért a feje fölötti csúcsszervhez, mondjuk például egy a közművelődésért felelős minisztériumhoz vagy államtitkársághoz. Nem, hanem megoldja a dolgot a saját hatáskörén belül. Ezt hívják különben – divatos latin megnevezéssel – szubszidiaritásnak. És most már a lényegre térve: a kegygyakorló kultúrintézmény épp a mindenkori és bárhol működő könyvtár!

Többször is meggyőződhettem arról, hogy az amnesztia szavunkat mintegy kisajátította ez az igen fontos missziót betöltő közművelődési objektum/fórum. A sajtóban közzétett programjukban vagy egyszerű értesítésükben ugyanis időnként találkozhatunk már ezen – hivatalosan csengő – fogalommal, példának okáért ilyen vagy nagyjából hasonló megszövegezésben:

Könyves vasárnap – amnesztiával! Ne feledjék: vasárnap amnesztia! Ezen a napon nem kell késedelmi díjat fizetni a lejárt határidőjű könyvekért. (Ráadásul az új beiratkozók ingyen kapnak féléves könyvtári tagságot.)

A magam szókinccsgyarapodásában 1956-ot tudnám megjelölni arra vonatkozóan, hogy tudniillik mikor hallottam legelőször az *amnesztia* szót. Kisgyerekként is – hallgatva a rádiót – már megérthettem: a maradéktalan fegyverbeszolgáltatás eredménye lehet a büntetéselengedés. És egyidejűleg fölfogtam egy másik – szintén gyakran fölhangzó – szó értelmét is. Ez a szó a *statárium* volt, ami magyarul a rögtönítélő bíraskodást jelenti. És ez – jól tudjuk immár a történelemkönyvekből is – a halálra ítélest és az azonnali főbelövést hozta magával akkoriban.

Kíváncsian és némi kajánsággal figyeljük: vajon mikor fog el végre egy-egy könyvtár jogos várakozási türelme. Azaz: mikor karolja föl szakszóként a *statáriumot*. Fejét talán nem veszik a krónikus késlekedőnek, de a szankció, az „ítélet” a legszigorúbb lesz: egy időre (remélhetőleg azért nem örökre) kizárják az illetőt a kölcsönzők közül.

...Így aztán egyhamar nem számíthat amnesztiára!

SALLAI ÉVA

Beszélgetés

dr. habil. Kováts-Németh Mária CSc neveléstörténésszel a természeti környezet és a nevelés kapcsolatáról¹

Tisztelettel és nagy szeretettel köszöntöm dr. Kováts-Németh Mária neveléstörténész professzor asszonyt, egyetemi magántanárt, a Százak Tanácsának tagját.

Tisztelettel köszöntöm a hallgatóságot.

Ön könyveiben, tanulmányaiban, előadásaiban évtizedek óta felhívja a figyelmünket arra, hogy a természet fontos tényezője a nevelésnek. Egyrészt a természet a legjobb nevelési színtér, fontos forrása az életjelenségek megfigyelésének, másrészt a természetben uralkodó törvényszerűségek az emberi élet szervezésének is kimeríthetetlen eszközei, útmutatói. Arra kérem, ossza meg gondolatait a természeti környezet és a nevelés kapcsolatáról rádióink hallgatóival.

Az, hogy a természet része vagyunk, mi emberek, nem kérdés! És ki vagy mi közvetíti ezt? Elsősorban a nevelés, mert rendkívül gazdag örökséggel rendelkezünk, amiről úgy gondolom, hogy párját ritkítja. Ez a nemzeti kulturális örökségünk! És ha úgy tetszik, akkor a 21. századig talán nem is volt ekkora probléma, mint napjainkban, mert nem szabadult el az ember mértéktartása. Emlegettem a kulturális örökségünket. A magyar kulturális örökségről beszélünk! És ha azt mondom, hogy Apáczai, Tessedik, folytathatom természetesen Eötvössel, Wesselyvel, Széchenyiről nem is beszélve, akkor egyértelmű, hogy a nevelés az emberiség legfontosabb tevékenysége. Wessely Ödön az, aki először, talán legszemléletesebben fogalmazza meg hazánkban a környezeti nevelés szükségességét. Ugyanis a neveléstudomány a tradicionális értékközvetítésre épült, és ekkor tágult ki a világ, vagy tágította ki, ha úgy tetszik a neveléstudomány azzal, hogy szükség van környezeti nevelésre is.

¹ A Magyar Katolikus Rádió *Kerengő* című közéleti műsorában 2024. április 5-én elhangzott beszélgetés szerkesztett változata.

Engedje meg, Mária, hogy egy mondatát kiemeljem: „A környezetpedagógia az a tudomány, amely elősegíti a problémák felismerését és az értékek újrateremtését.” Hogyan?

Legelőször azzal a problémával kell szembenéznünk, hogy olvasni kell. Mert nem olvas a magyar ember! Lehet, hogy más sem, de én a magyarokról beszélek. Mert az olvasásélmény hozza meg a jegyzetelést, hogy olvastam valamit, bár az nem az én tudományterületem, de nekem fontos dolgot mond. Hogyan jön létre a tudományköziség? Így, az olvasáson keresztül. Szemléletváltásra van szükség. Ezt jelenti a környezetpedagógia. A velem egyidős korosztály tudja, mit jelent ez. Egyértelmű, mert mindig is komplex szemléletmódra volt szükség. Nem lehetett úgy tanítani egy tantárgyat, hogy ne beszéljünk arról, amit a diákok már itt meg ott hallhattak. Mert ettől él a világ! A környezeti nevelés gyakorlata már korábban is természetes volt Európában. Remélhetőleg a kedves rádióhallgató is ismeri az erdei iskolák történetét. Csak röviden utalok arra, hogy 1904-ben Charlottenburgban létrehoztak az erdőben egy iskolát. Miért? Az egészségóvás érdekében. De emellett, ha egészségóvásról beszélünk, feltétlenül beszélni kell arról az adott természeti környezetről, amelyben vagyunk, nem beszélve a viselkedéskultúráról. Mert Charlottenburgban azok a szegény gyerekek, akik veszélyeztetettek is voltak, a „köszönöm” szót sem ismerték. Azért említem, mert ez a hármas téma, ha belegondolunk, nagyon izgalmas. Természet, egészség és viselkedéskultúra. Weszely Ödön megerősíti, hogy a nevelésnek valójában mindig a természet a tanítómestere. De mi az a környezeti nevelés? Azt mondja, a környezeti nevelés természeti és társadalmi, de három eleme van: a természet, a kultúra és a nevelő. Az a legizgalmasabb ebben, hogy a „környezet” szót a természettel helyettesíti. És mit nevez meg? Hogy ez nem más, mint a szülőföld. A szülőföld ismerete. És mi a kultúra? A szülői ház, mert ott tanítjuk meg a viselkedést. A nevelő dolga az érték közvetítés, a hagyományok átadása, ápolása és természetesen a szabályok megismertetése, a normák betartatása.

Környezettudatos viselkedéskultúra – nemzeti identitás című, Borbély Károllyal közösen írt könyvük harmadik alfejezetének a címe „Nemzeti kulturális örökségünk a természeti környezet megismerésében – A kertek szerepe a nevelésben”. Ez a fejezet felhívja a figyelmet a természet szeretetére nevelésre, valamint az iskolakertek fontosságára. A fejezetet olvasva egyértelművé vált számomra, hogy napjaink oktatásában, napjaink iskolájában is szükség lenne iskolakertekre. Megvalósítható lenne?

Természetesen, igen! Ebben a fejezetben két különböző alfejezet jelenik meg. Az egyik az, hogy a természet a környezettudomány – szabadna ma így mondani –, vagy a természettudósok – de így sem lehet mondani, mert elég csak Apáczai Csere Jánosra gondolnunk, aki enciklopédiát írt, és akkoriban enciklopédikus tudással rendelkeztek az emberek. Apáczai a *Magyar encyclopaediájában* a kerteknek, csakúgy, mint a természetnek, rendkívül nagy teret szentelt, hisz nagyon jól tudjuk, hogy az enciklopédia több mint ötven százaléka mai szóval a természettudományról szólt. Aztán Tessedik Sámuel egy olyan mintagazdaságot hozott létre, amilyen, ha úgy tetszik, azóta sincs. Aztán szeretném felhívni a figyelmet Eötvös intézkedésére. Eötvös József *A népoktatási törvényben* előírta gyakorlókertek létesítését mind a falusi elemi iskolákban, mind a tanítóképzőkben. Felismerte, hogy a természet ismerete nélkül nincsen igazából tudás. A gyakorlókertek megvalósítása érdekében Eötvös már 1869-ben harminchat tanítót küldött Németországba és Svájcba, hogy tanulmányozzák az ottani gyakorlatot és honosítsák meg itthon. A kertek szerepe miért jelentős? Tanulmányozni kellene azt a gazdag magyar örökségünket, amivel rendelkezünk. Hogy mikor és miért jöttek létre azok a gyönyörűséges kertek, hogyan gazdagította azokat minden főnemes és hogyan vitte át a mindennapokba az előbb említett kiváló kultúrpolitikusunk, Eötvös József. Azt hiszem, hogy az ő példája, tevékenysége ma is követendő lenne.

Lehetővé tenné ezt a szakemberképzés vagy akár a tanító- vagy tanárképzés?

Most a tanítóképzőkre szeretnék utalni, hisz mindenre nem lehet. Nem volt olyan tanítóképző sem Győrben, sem Sopronban, ahol ne lett volna gyakorlókert, iskolakert. Említsük meg először a győri katolikus fiú tanítóképzőt! Ez az intézmény 1893-1894-ben kapott új épületet, addig a Káptalan-dombon működött. Nyilván nem volt lehetőség, hogy több holdon gyakorlókertet vagy iskolakertet létesítsenek, ezért Révfaluban Pléva Imre kertészetét bérelték, és oda mentek gyakorlatra a hallgatók. Ha a tanítónőképzőt említeném meg, az az alapító Trefort nevéhez fűződik, és 1883-ban már hatalmas saját kertje volt. A tanítóképző hallgatói ott tanulmányozhatták a növényeket és azok gondozását. Kertészt alkalmaztak, akinek a gyakorlókert betelepítése volt a dolga. Minden olyan növényt, ami a Kisalföldön teremhetett, megismert a diák, és megtanulta a dugványozás, az ápolás, a gondozás szabályait, a tanítónőképzőben pedig azt is, hogy mit és hogyan lehet belőlük főzni. Tehát a mindennapi életről, másképpen az életvezetésről volt szó. Azt hiszem, ezek a példák azt mutatják, hogy a tudomány hatalmas terület, és

szorosan kapcsolódik a neveléshez. Nem azt kívánjuk, hogy valaki polihisztor legyen, nem azt kívánjuk, hogy mindenki mindent tudjon, de az alapokat mindenkinek ismernie kell. Ezek az alapok elengedhetetlenek: az életvezetésről szólnak, a tájékozottságról, az egészséges életmódról, a valahova tartozásról, a kötelességteljesítésről, a természet csodájának és néha rettenetének megismeréséről és megelőzéséről. Arról szólnak, amit ismernünk kell.

A Borbély Károly festőművésszel közösen írt Környezettudatos viselkedéskultúra, nemzeti identitás című könyvüket olvasva folyamatosan úgy éreztem, ez kötelező olvasmány kellene, hogy legyen a felsőoktatásban, különös tekintettel a tanítóképzős és a tanárképzős hallgatókra, hiszen összekapcsolja nemcsak a környezettudatos viselkedéskultúra és a nemzeti identitás kérdéskörét, hanem a nevelés és a tudomány legfontosabb részeit is. Mondhatnánk, összegző mű mindkettőjüktől több évtizedes oktatómunkájuknak az eredményeként.

Borbély kollégám a művészekről szól. A művészekről, még hozzá csodálatosan, mert olyan a lelke is, mint amilyenek a festményei. Munkácsy Mihálytól Székely Bertalanig bemutatja, hogyan viszonyulnak a környezeti tájhoz, és mit jelent a pálya íve egy művész életében. Vagy olvashatunk Egry Józsefnek, a Balaton festőjének pályaindulásáról, Szőnyi Istvánról, a művészek összetartásáról. Értő műelemzéseivel bizonyítja azt is, hogy a természet és a hit megjelenik mindenhol a festményekben, mert anélkül nincsen művészet.

Ebben a könyvben Ön kiemeli, hogy a kultúra fogalma a fenntartható fejlődés nemzetközi egyetértésen alapuló koncepciójában négy elemet tartalmaz. Ez a négy elem a tudás, a hit, a művészet és a morál. Ön úgy fogalmaz, és engedje meg, hogy idézzem: „Sajnálatos tény, hogy a neveléstudomány a volt szocialista országokban 1950-ig közvetítette a kultúra e négy alapértékét. Az egyházak szerepét lebecsülni a 21. században több mint aggasztó.”

Fő probléma, hogy mi a feladata a tudománynak, mi a feladata a politikának, és mi a szerepe az etikának. A tudománynak, ha környezeti szempontból nézzük, akkor természetesen az ökológiai változások értékelése. Mi a szerepe a politikának? Hogy mi az ember feladata. És mi az etika? Mindig Cialkovszkij jut eszembe. Cialkovszkij számára az atom felfedezésekor komoly dilemmát jelentett, hogy az a pozitívuma mellett nagyon káros következmények keltője is lehet. Ma kérem, nem gondolkozunk ezen. Ez az első

probléma. A virtuális világtól esetenként elszédülünk, de a tudomány nem azonos a virtuális technikai tudással. A tudomány ennél sokkal több! A tudománynak magába kell ötvöznie, hogy az ember hogyan viselkedjék, mi az etikus, az emberre mi káros és mi hasznos, mi természetes, és mi az, ami a természet legyőzésére irányul. Ezt az alapvető tételt újból és újból elemzés tárgyává kell tenni. Talán itt utalnék arra, hogy az Erdészeti és Faipari Egyetemen – ahol a Neveléstudományi Tanszék vezetője voltam – ismerkedhettem meg a környezeti nevelés szükségességével. 1994-95-öt írtak, ekkor alapították az Erdészeti és Faipari Egyetemen a Környezettudomány Intézetét. Miért tartom ezt jelentős állomásnak? Azért, mert ismerték a tudományból az Ernst Schumacher-i és Konrad Lorenz-i figyelmeztetéseket. Talán maradjunk először a Schumacher-idézetnél! Ernst Schumacher, az ismert közgazdász így fogalmaz: „A modern ember olyan termelési rendszert épített fel, amely erőszakot követ el a természeten, és olyan társadalmi formát, amely megcsonkítja az embert.”² Ő az 1970-es évek elején írta meg *A kicsi szép* című művét, abból alkalmazom ezt az idézetet. És mellette rögtön meg kell említenem Konrad Lorenz *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne* című könyvét. Úgy gondolom, hogy mindkettő alapmű. Ezek nélkül nincs sem természettudomány, sem közgazdaságtudomány, sem neveléstudomány. Hogy miért? Meg kellene ismernünk azokat a gondolatokat, amelyek arra a problémára hívják fel a figyelmet, amit már hatvan évvel ezelőtt Jung fogalmazott meg, hogy most először, időtlen idők óta, nincs lelke a világnak. Nincs lelke, és Istentől megfosztott a természet. Összefügg ez a természet kizsákmányolásával? Egyértelműen! És hogyan függhet össze a környezeti viselkedéskultúra és a nemzeti identitás? Mert ez a kettő feltételezi egymást. És ezért szükségesnek tartották egy olyan intézményben, mint például az Erdészeti és Faipari Egyetem, a környezeti nevelést. Tehát mindenképpen fontos a tudományközi gondolkodás. Egy kutatás során ekkor megvizsgálhattam, hogy a felsőoktatásban használt természettudományos könyvekben van-e valamilyen kitétel a környezeti nevelésre vonatkozóan. Egyáltalán nem volt semmilyen kitétel! Akkor most miről van szó? Arról, hogy tudományközi ismereteket kell nyújtani. A tudományok összefogásáról van szó. És miért szerepel itt a művészet? Mert kérem, sohasem volt különálló. Mert egy képpel kell kezdeni a tanítást vagy egy verssel, amelyik az Alföldről vagy a Tiszáról vagy az Isten teremtette világról szól. Fontosnak tartom, hogy valami olyat mutassunk meg a diáknak, amit már tanult az irodalomban vagy látott egy képen, hogy felidézzük, mi most arról beszélünk.

² ERNST F. SCHUMACHER: *A kicsi szép*. <https://tereless.hu/keletkultinfo/kicsi.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. június 4.)

Professzor asszony ebben a kötetben így fogalmaz: „Az európai és sajátosan magyar értékeink közös kincsünk a Kárpát-medencében több mint ezer éve. Közös európai örökségünk az antikvitás, a római jog és a kereszténység. Ezek közvetítésének elsődleges színhelye az egyház és az iskola. Sajátosan magyar örökségünk elődeink példája, hite felelőssége. Jó lenne, ha felismernénk, hogy a legnagyobb szükség megmaradni. Ez feltételezi a cél ismeretét, a hozzá vezető út lehetőségeit és végső soron az egyetértést, a közmegegyezés felelősségét.”

Kicsit messzebből kell kezdenem. 2005-2006-ban megbíztak egy doktori program életre hívásával, amelynek programját és tematikáját is kidolgozhattam, és több mint tíz évig művelhettem ezt a területet. A jelentősége mindenképpen az, hogy azok a doktori hallgatók, akik ebben a programban végeztek, valamiben egyetértenek. Egyetértenek abban, hogy ma értékvesztett világban élünk. Kopp Máriát idézem, aki azt mondta, hogy az ember kísérleti alanná vált egy világméretű laboratóriumban. És ez valóság. Példaként Hernádvécsét említem meg és Perényiné Somogyi Angéla munkáját. Hernádvécsén épült egy gyönyörűséges iskola, amely 2009-ben négyszáz fős volt, a létszám 98%-a cigány tanuló. Az igazgatónő biológusként felismerte, hogy csak úgy tud eredményt elérni, ha másképp szervezi az órákat. Az erdőbe, a terepre vitte a diákokat, és így tanított, a gyakorlatban. Perényiné Somogyi Angéla pedig, aki pszichológus, rajzokkal és más eszközökkel felmérte a tanulók tudását. Ebben Borbély Károly festőművész is közreműködött. A festőművész és a pszichológusnő közösen értékelték ezeket a munkákat, amelyek arról tanúskodtak, hogy a tanulók valóban ismerik az adott természeti környezetet, és mindazt teljességgel ki tudják fejezni, amit az iskolában tanultak. Miért érdekes ez? Azért, mert a kötetünkben a gyakorlati mintákon kívül természetesen a tézisek rövidített változatát is közöljük. Talán még egy példát megemlítek a sok közül, de szívesen felsorolnám valamennyit. Bodáné Kendrovics Rita, az Óbudai Egyetem dékánhelyettese a vízminőség vizsgálatával foglalkozott, és az Aranyhegyi-patakot vizsgálta, illetve vizsgáltatta projekt munkában a diákokkal. A hallgatók hetente több órát töltöttek a természetben, felosztották, hogy hol, mely szakaszokon vizsgálják az Aranyhegyi-patak vízminőségét. A vizsgálatból gyönyörű projektek készültek, amelyekből megállapíthattuk, hogy ezek a kutatások mind felhasználhatók lennének a környezettudomány számára. Tehát eleve létre lehetne hozni azt, amit Freund Tamás, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke nagyon helyesen a középpontba állít, hogy a diákokat tegyük érdekeltté. A diákokat pedig úgy lehet érdekeltté tenni, hogy feladatot adunk nekik. A feladatban van a titok! A kulcsszó a feladat.

Nagyon örülök, hogy Mária a gyakorlati példákat említette. Ezekben egy nagyon komoly gondra hívják fel többen is a figyelmet, ami szerint az utóbbi években ugrásszerűen megnőtt azoknak a gyerekeknek a száma, akiknek nincsenek élményei a természettel, az erdővel kapcsolatosan, illetve ha ki is alakulnak, fejlesztésre szorulnak. Fontos javaslat ez, nagyon komoly észrevétel.

Igen. Több időt kellene a természetben tölteni, amit céltudatosan kellene megtervezni. Sajnálatos dolog, hogy az iskolai tanórák száma folyamatosan növekszik, és a tanulók szabadideje értelemszerűen folyamatosan csökken, nem beszélve a különórákról. Valójában ez nagyon káros. Mit kellene tenni? Itt a családnak van természetesen elsődleges szerepe, de számukra marad a hétvége, a szombat és a vasárnap. Igen fontos szerepe lehetne az iskolai kirándulásoknak, amit minden iskolának saját magának kell megterveznie. A gyermekeknek saját szülőföldjüket kellene megismerniük, a természetben kellene lenniük, és nem messze kellene utazni! Egy-egy tanítási óra arról is szólhatna, hogy a környezetünkben megnézzük azt a nevezetességet, amiről éppen tanítani akarunk, és persze eközben a természetben vagyunk. Számtalan lehetőség van, csak kutakodni, olvasni kell. Vannak nagyon jó iskolai példáink, ahol a gyerekeknek minden szombaton hirdetnek egy erdei vagy természetben lévő programot. Ezeket a jó példákat tovább kellene adni, meg kellene ismerniük a pedagógusoknak.

Ön a Környezettudatos viselkedéskultúra – nemzeti identitás című könyvükben hangsúlyozza, hogy a környezettudatos magatartás alapelve a felelős magatartás. Ennek a fejezetnek a mottója a Prédikátorok könyvéből való: „Jobb a bölcssekre hallgatni, akik meg is dorgálnak, mint a bolondokra, akik a dicséretedet zengik.”

Minden generációnak kellene, hogy legyenek példái. A ma embere csak azt szereti, hogy dicsérjék, és nem akar a bölcsességre hallgatni. A mi dolgunk, hogy megértsék, valamennyien felelősek vagyunk saját magunkért, a társainkért és a környezetünkért. Soha nem szabad elfelejteni XVI. Benedek pápa intelmét, aki azt mondta: Hogyan kívánnánk mi a mai ifjúságtól, hogy a környezetet becsüljék, a természetet becsüljék, amikor nincsen semmi törvény arra, meg semmi segítség, hogy saját magukat, saját maguk méltóságát becsüljék. Apáczaitól azt tanultam, hogy nincs más dolgunk, mint azokat az értékeket, amelyeket mi a mestereinktől megtanultunk, újratereptsük és továbbadjuk úgy a tanítványainknak, hogy azok értsék, továbbvigyék és újratereptsék. Pázmány azt

mondta: „Inkább éljetek példátokkal, mint szavaitokkal”, és az a csoda, amit Imre Sándor mondott, hogy a tudatosság nem más, mint „nemes érzületre nevelés”, és a feltétele a léleknemesítő kultúra vagy, ahogy Fináczy Ernő mondja, a léleknemesítő tananyag. Ezen gondolkozzunk el!

Dr. Kováts-Németh Mária neveléstörténész professzor asszonnyal a környezetpedagógia, az oktatás, valamint a nevelés kérdéseiről beszélgettünk. Érdeklődő hallgatóink bővebb információt találnak az elmondottakról Borbély Károly és Kováts-Németh Mária Környezettudatos viselkedéskultúra – nemzeti identitás című, a Palatia Nyomda és Kiadó Kft. által 2020-ban kiadott könyvben.

A j/ly-os szavak tanítása alsó tagozaton

Az általános iskola alsó tagozatán a helyesírás tanítása az olvasás- és írástanítással kezdődik. Az előkészítő időszak beszédfejlesztési feladatai a szavakban hallható beszédhangokra irányítják a gyerekek figyelmét. A hangok hangoztatása a megfelelő artikuláció kialakítását szolgálja, s egyik fontos feladata az időtartam megkülönböztetése. Ezt tovább erősíti az olvasás és az írástanulás során a rövid és a hosszú hangok írásban való jelölésének tudatosítása, ami pedig alapul szolgál a magyar helyesírás egyik leggyakoribb írásmódjának, a kiejtés szerinti írásmódnak az elsajátításához. A nyelvtan tantárgy keretében tovább folytatódik a helyes időtartam rendszeres gyakorlása, amihez szabálytanulás és -alkalmazás is kapcsolódik.

Helyesírásunk másik alapelveinek, a kiejtéstől eltérő hangkapcsolatok írásának, a szóelemző írásmód alkalmazásának tanítása ugyancsak az olvasástanulásra alapozódik. A szótagoló olvasás nemcsak az összeolvasást teszi könnyebbé, hanem ráirányítja a tanulók figyelmét a szavak felépítésére, a szóelemek kapcsolódására is. Az olvasástechnika fejlesztése során tudatosítjuk, hogy a leírt és a kiejtett szóalak eltérhet egymástól. Az egyes betűkapcsolatok helyesírását csoportokban mutatjuk meg, így az analógia segíti a szabály alkalmazását. A szófajok és a toldalékok tanításával ez a továbbiakban még tudatosabbá válik (GASPARICSNÉ 2024).

A *j* hang írásban való jelölésének kétféle írásmódja – *j/ly* – helyesírásunk harmadik sajátosságához, a hagyomány elvéhez kapcsolódik. A nehézséget az jelenti, hogy alkalmazását illetően nincs szabály, így a szavak memorizálása segíti az elsajátítást. Ennek módja lehet másolás, tollbamondás, emlékezetből írás, helyesírási feladatok megoldása, valamint fogalmazás írása. A tematikus szógyűjtés, a szójelentés képpel, felidézõ mondatokkal való összekapcsolása ugyancsak segítheti a rögzítést (ANTALNÉ 2008). A rendszeresség elvét alkalmazva elősegíthetjük, hogy a helyesírás készségszintűvé válhasson. Így kialakul a tanulók igényes írásbeli nyelvhasználata, ami a helyesírás tanításának egyik célja.

Valamennyi helyesírási ismeret tanításának esetében fontos szempont a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevétele, a megfelelő motiválás, a felfedező tanulás biztosítása és a rendszeres, játékos gyakorlás. A különböző tanulási folyamatok játékosággal ötvözve magasabb minőségű tanulási élményt nyújthatnak bármely korosztály számára, így a módszer alkalmazása valódi kincset jelenthet egy pedagógus számára a nevelés-oktatás stratégiájának kincses térképén.

Az alábbi óraterv feladatsora egy *kalóz* témára felfűzve elsősorban a szemléltetés és a játék módszerét alkalmazva segíti a *j-ly* helyesírásának megtanulását. A kincses térkép számozott mezőin lépdelve juthatunk el a kincsesládáig. Ehhez a feladatlap 5 megoldását vezet az út, így sodródhat előre mezőről mezőre a kalózhajó. A feladatsor komplexitása révén különböző területek fejlődnek. Az első, kiegészítéssel feladattal fejlesztjük a szó-kincset, a szövegértést és a vizuális memóriát. A tollbamondással felidézzük a korábban tanult szavakat, elmélyítjük azok helyes írásmódját. Az emlékezetből írással a helyesírási memóriát fejleszti a harmadik feladat, ahol a tanulók felidéznek egy már korábban általuk megtanult szót. A következő, tagolásos feladattal fejlődik a szó-kincs, a pontos olvasás, valamint a helyesírási memória. Az ötödik feladatban a hibás szó felismerése segíti az önellenőrzés folyamatának kialakulását. Miután a hajó elérte a kincsesládát, a benne rejlő különböző kártyák felhasználásával utolsó feladatként egy közös történetet alkot az osztály, ami fejleszti a szóbeli szövegalkotást. Az ábrázolt képek egy jelentésmezőbe tartoznak, így tovább mélyítik a témát, gyarapítják az adott terület szó-kincsét.

ÓRATERV

A pedagógus neve: Csabáné Ormai Melinda

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelvtan

Osztály: 4. osztály

Az óra témája: j-ly-os szavak helyesírása

Az óra típusa: gyakorlóóra

Az óra cél- és feladatrendszere:

- helyesírási készség differenciált fejlesztése
- nyelvi elemzőkészség fejlesztése
- szókincsbővítés
- a szóbeli szövegalkotó képesség fejlesztése

Az óra didaktikai feladatai:

- figyelemfelkeltés
- előzetes ismeretek felidézése és elmélyítése
- következtetés, magyarázat, rendszerezés, ellenőrzés

Tantárgyi kapcsolatok: magyar irodalom, vizuális kultúra, természetismeret

Felhasznált források: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf

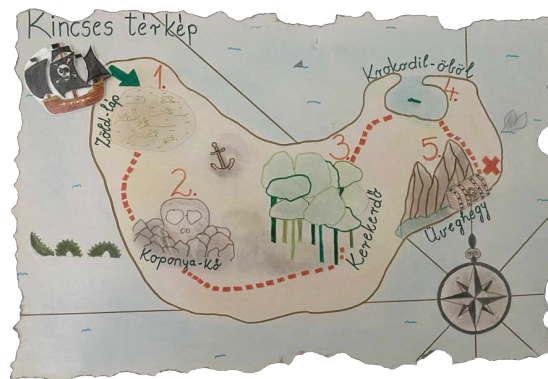
| Időkeret | Az óra menete | Nevelési-oktatási stratégia | | |
|----------|--|--|---|---|
| | | Módszerek | Tanulói munkaformák | Eszközök |
| 5 perc | Jelentés, hiányzók | | | |
| 5 perc | <p>Motiváció</p> <p>érdeklődés felkeltése:</p> <p><i>Magamban bejártat vagyok, s-sel kezdve nyomtatok, h-val hadat kergetek, találd ki, hogy ki lehetek? (ajtó, sajtó, hajtó)</i></p> <p><i>Melyik az a betű, amelyiket mindhárom szóban leírtam, de kiejtés alapján kétféleképpen írhattam volna?</i></p> | <p>Előadás</p> <p>Magyarázat</p> <p>Játék</p> <p>Megbeszélés</p> | <p>Frontális osztálymunka</p> | <p>Tábla</p> <p>Toll</p> |
| Időkeret | Az óra menete | Nevelési-oktatási stratégia | | |
| | | Módszerek | Tanulói munkaformák | Eszközök |
| 30 perc | <p>Gyakorló feladatlap megoldása és ellenőrzése</p> <p>A kincses térkép</p> <p><i>A térképen a számok helyét jelentő feladatok megoldásával egyesével lépünk előre, míg elérjük az utolsó állomást, ahol a megoldás után kinyílik a kincses doboz.</i></p> <p>(A doboz szókártyákat rejt, amelyekből egy történetet alkot az osztály.)</p> <p>1. Zöld-láp: <i>Írd a képek mellé a szavakat, mielőtt elnyeli a kártyákat a láp!</i>¹</p> <p>2. Koponya-kő: <i>tollbamondás</i></p> <p><i>A barlangban szavakat véstek a falra. Felolvasom nektek, írjátok le őket!</i></p> <p>Mihály, bagoly, tej, muszáj, Gergely, kristály, sajt, akadály, tejföl, haj, Orsolya, vaj, komolytalan, lyuk, hópehely</p> | <p>Magyarázat</p> <p>Megbeszélés</p> <p>Közlés</p> <p>Utasítás</p> <p>Szemléltetés</p> <p>Ellenőrzés</p> <p>Dicséret</p> | <p>Frontális osztálymunka</p> <p>Egyéni munka</p> <p>Egyéni munka</p> | <p>Kincses térkép</p> <p>Hajó</p> <p>Homokóra</p> <p>Dobókocka</p> <p>Kincsesláda + kártyák</p> <p>Feladatlapok</p> |

¹A szavak leírására 2 perc áll rendelkezésre.

| | | | | |
|--------|--|--------------------------|------------------------|--|
| | <p>3. Kerekkerdő: szavak írása meglévő tudás alapján</p> <p><i>Dobj a dobókockával! Ha páros számot dobsz, írd egy j betűt tartalmazó, ha páratlant, akkor egy ly-t tartalmazó szót a táblára.²</i></p> <p>4. Krokodil-öböl: szósorból önálló értelmes szavak leválasztása</p> <p><i>A krokodil betűtésztát evett ebédre. Egyenes vonallal válaszd el a szavakat egymástól, majd másold le őket!</i></p> <p>királyhajsejtmajdeljuthelyeshajdanán</p> <p>5. Üveghegy: helytelen írásmód felismerése és javítása</p> <p><i>A tojásokban a helytelenül írt szavakat húzd alá, és írd melléjük a helyeset!</i></p> <p>hajt aszály óhajt ojan muszály sebaly héj elsősegély éjjel</p> <p>A kincsesláda kártyáiból közös történetírás, majd címadás</p> <p><i>Nézzük, mit rejt a kincsesláda! Kártyákat találtok benne. Akit szólítok, jöjjön, vegyen ki egy kártyát, és alkosson vele egy mondatot, majd írja fel a táblára! A következő szintén. A mondatok kapcsolódjanak egymáshoz, ügyeljetek arra, hogy egy történet kerekedjen belőle!</i></p> | | Egyéni munka | |
| 5 perc | <p>Értékelés, házi feladat feladása, rendrakás</p> <p><i>Házi feladat:</i> Készítetek egy rajzot a füzetetekbe a közösen megírt történetről!</p> | Dicséret Házi feladat | Frontális osztálymunka | |

²Legalább 8-10 szó kerüljön fel a táblára!

MELLÉKLET



FELADATSOR

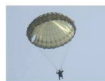
1. ZÖLD-LÁP: Írd a képek mellé a szavakat, mielőtt elnyeli a kártyákat a láp!



tava__



él__en!

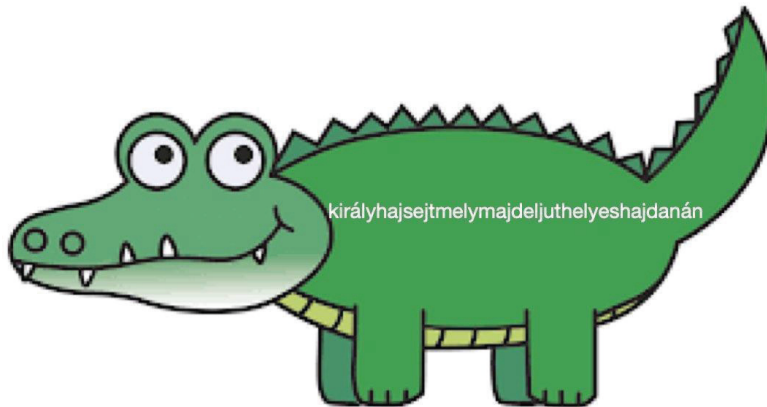


dagá__

apá__

2. KOPONYA-KŐ: A barlangban szavakat véstek a falra. Felolvasom nektek, írjátok le!

3. **KEREKERDŐ:** Dobj a dobókockáival! Ha páros számot dobsz, írd egy *j* betűt tartalmazó, ha páratlant, akkor egy *ly*-t tartalmazó szót a táblára!
4. **KROKODIL-ÖBÖL:** A krokodil betűtésztát evett ebédre. Egyenes vonallal válaszd el a szavakat egymástól!



5. **ÜVEGHEGY:** A tojásokban a helytelenül írt szavakat húzd alá, és írd melléjük a helyesét!



Nézzük, mit rejt a kincsesháza! Kártyákat találtak benne. Akit szólítok, jöjjön, vegyen ki egy kártyát, és alkosson vele egy mondatot, majd írja fel a táblára. A következő szintén. A mondatok kapcsolódjanak egymáshoz, ügyeljenek arra, hogy egy történetet kerekedjen belőle.

MEGOLDÁS

1. **ZÖLD-LÁP:** Írd a képek mellé a szavakat, mielőtt elnyeli a kártyákat a lép!



AJÁNDÉK

tava__

TAVALY



HAJÓ



PAPAGÁJ

él__en!

ÉLJEN!



SIRÁLY



DÍJ



EJTŐERNYŐ

dagá__

DAGÁLY

apá__

APÁLY

2. **KOPONYA-KŐ:** A barlangban szavakat véstek a falra. Felolvasom nektek, írjátok le!

Mihály, bagoly, tej, muszáj, Gergely, kristály, sajt, akadály, tejföl, haj, Orsolya, vaj, komolytalan, lyuk, hópehely

3. **KEREKERDŐ:** Dobj a dobókockával! Ha páros számot dobsz, írd egy *j* betűt tartalmazó, ha páratlant, akkor egy *ly*-t tartalmazó szót a táblára!

Tetszőleges szavak felírása a táblára.

4. **KROKODIL-ÖBÖL:** A krokodil betűszót evett ebédre. Egyenes vonallal válaszd el a szavakat egymástól!



5. **ÜVEGHEGY:** A tojásokban a helytelenül írt szavakat húzd alá, és írd melléjük a helyesét!



Szövegalkotás kártyái: távcső, barlang, térkép, iránytű, kalóz, kincs stb.



REFLEXIÓ

Az óratervezési feladatként készült az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Anyanyelvi tantárgy-pedagógia 2. kurzusához. Mikrotanítás formájában a gyakorlatban is „kipróbáltuk”. A feladatok változatosságát, a kerettörténet motiváló hatását tanítójelölt csoporttársaim is örömmel fogadták. Az utolsó feladat a tervezetthez képest több időt igényelt. Érdekes átgondolni, hogy a szövegalkotás vagy csak szóban történjen, vagy a közösen elkezdett és leírt történetet a tanulók házi feladatként egyénileg folytatják.

IRODALOM

- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2008): *A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái.*
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> Archívum: 2008/3-4. (Utolsó megtekintés: 2024. május 22.)
- GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET (2024): *Tananyag az Anyanyelvi tantárgy-pedagógia 2. kurzushoz.*
Összefoglaló jegyzet és feladatgyűjtemény. Elektronikus jegyzet.

JUHÁSZ PÁL BALÁZS

Szövegek és életek

Könyvklub az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán

Mi az irodalom célja? Feladata-e a szépirodalomnak, hogy felemeljen, kiutat mutasson? Hogyan születik egy szöveg? Miért vannak ismétlődő motívumok a szövegekben? Mivel foglalkozik a való életben? Ilyen és ezekhez hasonló kérdésekkel vártuk Harag Anita kortárs magyar írónőt az Apor Könyvklub záró, májusi író-olvasó találkozására. Közel háromórás beszélgetés keretében személyes és szakmai hozzászólások hangoztak el, melyek szövegek, élettörténetek és -helyzetek, valamint vélemények körül sűrűsödtek. De hogyan jutottunk el ideig? Ebbe a bemutató írásomba beépítettem a könyvklub alkalmain elhangzottakat is. Természetesen e helyütt nincs lehetőség egy minden részletre kiterjedő beszámolóra, inkább csak gondolatokat, meglátásokat szeretnék felvillantani.

2023 őszén merült fel az ötlet részemről egy könyvklub létrehozására az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. A vezetőség és a könyvtáros kollégák kezdetől fogva támogatták a kezdeményezést, mind szellemi, mind anyagi értelemben mellé álltak a szervezésnek, lebonyolításnak. Novemberben alakult meg formálisan is a könyvklub, aminek elsődleges „célcsoportja” az elsőéves, nappali tagozatos, kollégista hallgatói kör volt. A kiinduló ajánlatot elfogadva találkoztunk a szorgalmi időszak hónapjaiban (a vizsgaidőszakban olvassanak mást a hallgatók), amikor is mindenki elolvasta az előre megbeszélt mű kijelölt részét a közös feldolgozásra. Így ebben az akadémiai évben összesen öt alkalom állt a rendelkezésünkre, amikor már szövegekkel tudtunk foglalkozni. A helyszín első ízben a főiskola könyvtárának olvasóterme volt, a továbbiakban pedig a kölcsönző részleg kialakított, rendkívül igényes és hangulatos „olvasósarok”. A létszám alkalmanként 4-6 fő között mozgott. Az elvi alapvetést Kocsis Fülöp mondata adta, miszerint „a szépirodalom széppé teszi a lelket”. Ezt a célt előmozdíthatja egy ilyen szervezett forma is a főiskola keretein belül. A könyvklub arról is tanúságot tett, hogy azokban, akik eljöttek, jelentős volt a közösségi létezés igénye. A találkozók csoporttitokban állapotunk meg annak érdekében, hogy mindenki szabadon, kötetlenül tudjon hozzászólni a szövegekhez, illetve hangosíthassa ki mindazt, ami megérintődik benne a művek kapcsán.

Kezdeti munkamódszerként az tűnt járhatónak, hogy rövidebb szövegekkel kezdjük a közös olvasást és értelmezést. Kézenfekvő volt a novella műfaj választása és egy kortárs magyar fiatal író szövegeivel való megismerkedés. Így került előtérbe Harag Anita, akinek első kötete, az *Évszakhoz képest hűvösebb* 2019-ben jelent meg, míg a *Valakire mindig gondolni kell* című második 2023-ban látott napvilágot. Mindkét novellagyűjteményt a Magvető Kiadó adta ki. Először „csak” az első kötetet terveztük elolvasni, ám azt tapasztaltuk, hogy a szövegek nagyon működnek, ezért nekivágtunk a második kötetnek is. Mindkét művet két részre osztottuk, így dolgoztuk fel azokat két-két alkalommal. Ezt a négyes sorozatot tette még teljesebbé az íróknak a látogatása, személyes jelenléte.

A közös feldolgozás során először mindenki általánosságban fogalmazta meg a véleményét, benyomását a kötetről és a benne szereplő művekről. Ezt egy kötetlen beszélgetés követte, aminek során minden egyes szöveget érintettünk.

A műelemzéseket abszolút laikus nyugalommal, de őszinte érdeklődéssel végeztük. Természetesen ezek a kötetek nem önéletrajzi könyvek – már csak műfajuk alapján sem –, a mi kis formálódó közösségünkben mégis kicsit ezt a szerepet töltötték be. Kétirányú mozgást lehetett érzékelni a klub tagjaiban. Egyrészt komolyan rezonáltunk a szövegekre, aminek legjobb bizonyítékai az őszinte, mély megosztások voltak a beszélgetések során. Ezzel egyfajta egzisztenciális megértésre törekedtünk, ugyanis a szövegek tartalmát ösztönösen kapcsolatba hoztuk egyéni és közösségi tapasztalatainkkal. Másrészt a novellák által megszólított területek kapcsán felmerült az igény arra is, hogy útmutatást kapjunk a szövegek alapján, mert úgy éreztük: Harag Anita szövegeinek világa kissé komor, ami különösen is felerősödött a második kötet szövegei kapcsán. Ám kénytelenek voltunk azt is megállapítani, hogy a novellák túlpontosan mutatják be korunkat, ezért a szövegek leíró jellege – mind az ábrázolást, mind a társadalom mentális állapotát illetően – rendkívül találó.

Az író nő kiválóan játszik a közös magyar kollektív tudattal, ami lehetővé teszi, hogy szinte magunk előtt lássunk egy-egy jelenetet. *„Harmadszorra megyek el a Sebészet feliratú ajtó előtt. Sarkamat hangosan a kőnek verem, visszhangzik a folyosó. Nagyanyám újságot olvas, megszokta, hogy itt mindig sokat kell várni. Ül le a fenekedre, mondja, és megütögeti a mellette lévő helyet. Otthon ideges volt, pattogott, induljunk már, mert elkésünk, itt meg nyugodtan ül és olvasgat. Leülök, megreccsen a piros műanyag szék. Majdnem minden rendelőben ilyen székek vannak, legalább harminc, negyven vagy ötven*

éve, nem tudom biztosan. A színiük kifakult, a lábuk rozsdás. A sebészetről senki nem jön se ki, se be, egyik piros széken sincs szabad hely.” (Évszakhoz képest hűvösebb/A krumpli kicsírázik, 77. o.)

Az író-olvasó találkozón Harag Anita idézte Mátyás Ivánt, aki szerint „az irodalom nem Aspirin”. Ez egy kiváló megfogalmazás, de önmagában csak arra mutat, hogy mi *nem* az irodalom. A közös gondolkodás kapcsán felmerült, és elfogadható „pozitív” kiindulási alaphelyzet, hogy az irodalom feladata az, hogy segítse az életet. Ez az alapvető kérdés (Mi az irodalom célja?) valószínűleg minden értő olvasóban felmerült már, és a rá adott válasz egyáltalán nem közömbös, hiszen végső soron az olvasásnak, mint értelmes cselekvésnek a folyamatát világosítja meg, valamint a szöveg és az olvasó viszonyát igyekszik pozicionálni. Az is megfogalmazódott, hogy a szövegnek nem feltétlenül van kimondott célja, egyszerűen jelen van, hat, működik, hatást fejt ki.

A kötetek külalakja és a szövegek kapcsán is megfogalmazódott, hogy sallangmentes mind a forma, mind a tartalom. Ennek egyértelmű jele a párbeszédet jelölő hagyományos szerkesztési megoldások mellőzése, ami nem egy öncélú posztmodern írástechnikai megoldás, hanem lehetővé teszi a dialógusok több irányú értelmezését. Egyúttal figyelemfenntartó szerepük is van, mert néhány esetben kifejezetten koncentrálni kell arra, hogy ki is a beszélő.

Tudatosan nem szeretnék további, illetve mélyebb szövegelemzésbe bocsátkozni, inkább arra bátorítom a kedves olvasót, hogy – ha eddig nem tette volna – ismerkedjen meg Harag Anita világával, akár egy baráti/társasházi/családi könyvklub keretében, hiszen a közös értelmezés gazdagíthatja az egyéni „felfedezéseinket” is.

Az Apor Könyvklub ősszel folytatódik („2. évad”), reményeim szerint hasonlóan mély tartalmú beszélgetésekkel. Azok közül a tagok közül, akik idén diplomáznak, volt, aki már jelezte, szívesen járna vissza az alkalmakra. Illetve bízunk benne, hogy új tagokkal bővül az Apor Könyvklub.



SZERZŐINK

CSABÁNÉ ORMAI MELINDA óvodapedagógus, tanító szakos főiskolai hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

FAZEKASNÉ DR. FENYVESI MARGIT PhD Nevelés és Sporttudományok doktora, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar; Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ, egyetemi oktató, c. egyetemi tanár (Budapest)

DR. GASPARICS GYULA főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

HOLCZER JÓZSEF ny. gimnáziumi tanár, lelkipásztor, Piarista Rendház / Szent József-kápolna (Kecskemét / Kecskemét-Kadafalva)

DR. JUHÁSZ PÁL BALÁZS főiskolai adjunktus, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

KICSÁK MÓNIKA szak módszertant oktató tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

LÁSZLÓ ESZTER óvodapedagógus, Kriza János Általános Iskola, Zengő Erdő Óvoda (Kápolnásfalu, Hargita megye, Románia)

DR. PILECKY MARCEL nyelvi lektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

DR. SALLAI ÉVA ny. tanár és közoktatási szakértő, szerkesztő, Magyar Katolikus Rádió (Budapest)

DR. SIPOS ZSÓKA főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

DR. SZÁNTÓ BÍBORKA egyetemi adjunktus, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Székelyudvarhelyi Tagozat (Székelyudvarhely)